



Universidade Federal
de Campina Grande

PROFSOCIO

**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

WAGNER BERTO DOS SANTOS DINIZ

**A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR: IMPACTOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA E NA
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**

**SUMÉ - PB
2022**

WAGNER BERTO DOS SANTOS DINIZ

**A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR: IMPACTOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA E NA
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientadora: Professora Dr^a Melânia Nóbrega Pereira de Farias.

**SUMÉ - PB
2022**



D585r Diniz, Wagner Berto dos Santos.

A reforma empresarial da educação e a organização curricular: impactos no ensino de Sociologia e na educação para as relações étnico raciais. / Wagner Berto dos Santos Diniz. - 2022.

115 f.

Orientadora: Professora Dr^a Melânia Nóbrega Pereira de Farias.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Reforma empresarial da educação. 2. Ensino de Sociologia. 3. Relações étnico raciais. 4. Base Nacional Curricular Comum - BNCC. 5. Políticas neoliberais - educação. 5. Análise de Conteúdo - Bardin. I. Farias, Melânia Nóbrega Pereira de. II. Título.

CDU: 316:37(043.2)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

WAGNER BERTO DOS SANTOS DINIZ

**A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR: IMPACTOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA E NA
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Sociologia em Rede
Nacional – PROFSOCIO ministrado no
Centro de Desenvolvimento Sustentável
do Semiárido da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Sociologia.**

BANCA EXAMINADORA:

**Professora Dr^a Melânia Nóbrega Pereira de Farias.
Orientadora – PROFSOCIO/CDSA/UFCG**

**Professor Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza.
Examinador Interno – UACIS/PROFSOCIO/CDSA/UFCG**

**Professora Dra. Patrícia Cristina de Aragão.
Examinadora Externa – PPGFP/UEPB**

Trabalho aprovado em: 13 de abril de 2022.

SUMÉ - PB

*A minha avó Tereza, (in memoriam). Por sua força,
sua coragem e seu amor.*

AGRADECIMENTOS

Diante das circunstâncias em meio às quais esse trabalho foi construído, não há como iniciar os agradecimentos sem dar graças à Deus pelo dom da vida.

Durante os últimos dois anos experimentamos o terror da pandemia do coronavírus. Um período em que estivemos expostos ao medo e pressão constantes. Manter rotinas, horários de trabalho e estudo em meio ao isolamento social colocou nossa saúde mental à prova.

Agradeço a minha mãe Maria Maura, e ao meu pai Ademar. Sabemos como a caminhada até aqui nos impôs desafios consecutivos, mas esse momento é para percebermos como o esforço vale a pena. Obrigado por todo apoio, amor e carinho incondicional sempre. Meu maior presente é poder compartilhar esse momento ao lado de vocês.

Ao meu irmão Marcelo, por reconhecer em mim como irmão mais velho, figura de exemplo, o que me atribui responsabilidade ampla e compromisso constante. Que estejamos sempre juntos na caminhada da vida.

À minha avó Nininha. Obrigado por tanta paciência, por tanta demonstração de carinho e por ser para mim um porto seguro. No auge dos seus 81 anos de idade a senhora demonstra um vigor sem igual, e assim me ajuda a suportar os difíceis momentos inerentes a produção acadêmica e também a enxergar a vida.

À minha avó Margarida. Por seus sorrisos expansivos e sua fé inabalável. Por ter me acolhido quando precisei, em um dos degraus da escada que configura a caminhada acadêmica.

À minha avó Tereza, *in memoriam*. Vovó, durante o período de construção desse estudo a senhora nos deixou em circunstâncias extremamente cruéis. Minha gratidão eu expressei durante nossa convivência nesse plano. Agora, guardo as boas lembranças que carrego de suas histórias, de sua determinação e enfrentamento das dificuldades.

Aos meus exemplos de vida (*in memoriam*): meus avós de sangue Adolfo e Pedro e meu avô Celso. Ao Sr. Eugênio dos Santos pelo exemplo de conduta, a Dona Titica pelo carinho e afeto; a minha tia Nevinha Nóbrega pelo caráter e amizade.

À Kaylane, meu encontro. Agradeço por seu apoio constante, paciência, resiliência e discernimento, virtudes que demonstram os motivos do meu sentimento para contigo.

Ao professor Dr. Francisco Nóbrega, por acreditar em mim e me guiar desde o início na jornada acadêmica. Seu exemplo de caráter e dignidade jamais serão esquecidos.

À minha orientadora Melânia Farias. Com gentileza e paciência, ela não só respeitou minha situação, meu tempo, como me ajudou a atravessar uma das fases mais difíceis que experimentei na vida, até agora. Sem seus conselhos e incentivo constante eu teria desistido de concluir esse trabalho.

Aos meus professores da educação básica. Todos merecem minha gratidão pelo empenho, dedicação e comprometimento que tiveram para com minha formação.

Aos meus professores da graduação em Ciências Sociais. Sou grato a todos vocês pelo apoio, reconhecimento e confiança. Especialmente aos mestres Wallace Ferreira e Marciano Monteiro, professores com quem dividi não só a sala de aula na condição de estudante, mas também compartilhei a amizade.

À minha amiga Rosana Medeiros. Nossa amizade já experimentou várias fases e sempre se fortalece mais e mais. Os principais fatores que contribuem para que assim seja é a sinceridade e companheirismo. Sempre discutimos juntos aspectos de nossas pesquisas desde a graduação e, com certeza, suas contribuições sempre foram muito significativas.

À escola Olavo Bilac e todos que dela fazem parte. A escola entrou na minha vida quando eu estava cursando o segundo semestre do mestrado. Desde então, eu criei vínculos de amizade, amadureci profissionalmente e pude enxergar aspectos amplos da educação pública. De professor, passei a atuar no quadro da gestão escolar na função de diretor. Função essa que ocupo atualmente. Esse lugar de atuação profissional me trouxe vastos desafios, mas também experiências ricas, que não tenho dúvidas, farão a diferença na minha jornada no magistério.

“Quando o aluno compreende que os cheiros, os gestos, as gírias, as tensões, os conflitos, as lágrimas e alegrias, enfim o drama concreto de seus pares, é em grande medida resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a Sociologia cumpriu a sua finalidade pedagógica” (SARANDY, 2001, p.07).

RESUMO

Esse trabalho é resultado do estudo empreendido na busca de compreender as configurações que o Ensino de Sociologia e a abordagem da educação para as relações étnico-raciais assumem no currículo do Ensino Médio após a reforma efetuada por meio da Lei 13.415/17 e da edição da Base Nacional Comum Curricular (2018). Nessa perspectiva a pesquisa revela os elementos que subjazem a configuração da política curricular nacional, indicando que existem fenômenos políticos e econômicos que disputam o espaço curricular, tencionando e influenciando a política educacional, alterando princípios da instituição escolar e arrimando esta instituição aos interesses do capital financeiro a partir da adesão a políticas de caráter neoliberal. Partindo das contribuições de Laval (2003) e Dardot (2016), identificamos a ampliação das políticas neoliberais no campo da educação, o que concorre para o fortalecimento da ação de descredenciamento do espaço da sociologia como saber necessário para formação dos jovens. Na medida em que o currículo é compreendido aqui enquanto resultado de uma produção político discursiva (SILVA; MOREIRA, 2019), evidencia-se o fluxo contínuo de disputas entre os agrupamentos de interesses pela representação no espaço curricular. Foi adotado como corpus de pesquisa o Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado da Paraíba (2020). A pesquisa parte de abordagem qualitativa, sendo utilizado para fins de análise e interpretação de dados a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) e da análise documental Godoy (1995). Destarte, as reflexões aqui empreendidas objetivam contribuir com as discussões no campo do currículo de sociologia do ensino médio no que concerne às possibilidades de abordagem da educação para as relações étnico-raciais, destacando aspectos do cenário pós-reforma ainda incipientes, e analisando documentos recém elaborados no campo da política curricular.

Palavras-chave: Sociologia. Étnico. Raciais. Currículo. Reforma. Neoliberal.

ABSTRACT

This paper is the result of the study undertaken in the search to understand the configurations that the Teaching of sociology and the approach to education for ethnic-racial relations assume in the High School curriculum after the reform made through Law 13.415/17 and the edition of the National Common Curricular Base (2018). From this perspective, the research reveals the elements that underlie the configuration of the national curriculum policy, indicating that there are political and economic phenomena that dispute the curriculum space, intending and influencing the educational policy, changing principles of the school institution and tying this institution to the interests of financial capital from the adherence to neoliberal policies. Based on the contributions of Laval (2003) and Dardot (2016), we identify the expansion of neoliberal policies in the field of education, which contributes to the strengthening of the action of discrediting the space of sociology as a necessary knowledge for the education of young people. To the extent that the curriculum is understood here as the result of a political discursive production (SILVA; MOREIRA, 2019), it is evident the continuous flow of disputes between groupings of interests for representation in the curriculum space. It was adopted as research corpus the Curriculum Referential of HighSchool of the State of Paraíba (2020). The research is based on a qualitative approach, being used for analysis and interpretation of data the content analysis in the perspective of Bardin (1977) and the document analysis of Godoy (1995). Thus, the reflections undertaken here aim to contribute to the discussions in the field of high school sociology curriculum concerning the possibilities of approaching education for ethnic-racial relations, highlighting aspects of the still incipient post-reform scenario, and analyzing recently developed documents in the field of curriculum policy.

Key words: Sociology. Ethnic. Racial. Curriculum. Reform. Neoliberal.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 -	A Sociologia nas OCNs	56
FIGURA 02 -	Percentual de matrículas no ensino médio segundo a dependência administrativa (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Paraíba – 2016 – 2020	65
FIGURA 03 -	Número de matrículas na educação profissional – Paraíba – 2020	66
FIGURA 04 -	Estados com atuação do ICE em escolas públicas no Brasil	78
FIGURA 05 -	Oferta de vagas na educação em tempo integral no estado da Paraíba	80
FIGURA 06 -	Quadro curricular de sociologia – 1ª série	89
FIGURA 07 -	Quadro curricular de sociologia – 2ª série	90
FIGURA 08 -	Quadro curricular de sociologia – 3ª série	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Internacional
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEI	Comissão Executiva de Educação Integral
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para o Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ECI	Escolas Cidadãs Integrais
ECIS	Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas
ECIT	Escolas Cidadãs Integrais Técnicas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEDI	Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PT	Partido dos Trabalhadores
RDDI	Regime de Dedicção Docente Integral
SEECT/PB	Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	16
1.1 ITINERÁRIO METODOLÓGICO	21
1.1.1 Classificação da pesquisa	21
1.1.2 Procedimentos da pesquisa	22
1.1.3 Análise e interpretação dos dados	23
1.2 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS	24
2. BNCC, MODELO EMPRESARIAL DE EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES PARA A SOCIOLOGIA	26
2.1 A SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO	27
2.2 A BNCC E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO	39
2.3 QUAL O ESPAÇO DA SOCIOLOGIA DENTRO DA BNCC?	41
3. O PERCURSO HISTÓRICO DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	47
3.1 O ESTABELECIMENTO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL A PARTIR DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (1890 – 1996)	47
3.2 A SOCIOLOGIA DA LDB (1996) ATÉ O NOVO ENSINO MÉDIO E A BNCC (2017).....	52
4. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA E A ABORDAGEM DO DEBATE RACIAL NO CURRÍCULO	63
4.1 O QUE DIZEM OS INDICADORES DO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA ...	64
4.2 A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM AÇÃO	71
4.2.1 A expansão de Escolas em Tempo Integral na Paraíba	77
4.3 O DEBATE RACIAL NO CURRÍCULO: CONDIÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS DE ABORDAGEM	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	107
ANEXOS (A) – Modelo de quadro de indicadores	109
ANEXOS (B) – Relatório IBGE – Identificação de escolas que ofertam ensino médio – Dependência Administrativa Estadual/PB	108

1 APRESENTAÇÃO

A sociologia, enquanto componente curricular ocupa no ensino médio importante papel quanto a desnaturalização e o estranhamento das coisas do mundo social. No que se refere a sua pertinência nessa etapa da educação básica podemos rememorar as observações feitas no primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia, no ano de 1954, pelo professor Florestan Fernandes que àquela ocasião escreveu sobre o ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. Em seu texto, o autor fala sobre a necessidade da Sociologia e qual seu papel no currículo da escola secundária brasileira. Atentando para a contribuição das Ciências Sociais no campo do processo de socialização que acontece através de experiências concretas, sobre as condições materiais e morais de existência (FERNANDES, 1954).

Os conhecimentos sociológicos historicamente têm oscilado quanto a sua permanência no currículo da educação básica brasileira. Considerando a perspectiva institucional, a sociologia foi implantada na escola secundária em 1890 e desde então, vem em alguns momentos aparecendo como disciplina, em outros apenas como uma possibilidade, e por vezes como conteúdos interdisciplinares. Em 2008 chegou a ser obrigatória nos currículos do ensino médio do país por intermédio da Lei 11.684 de 2 de junho de 2008. A situação da sociologia seguiu estável até o ano de 2015 quando o Brasil passou por turbulências políticas com o impeachment de Dilma Rousseff (PT) e consequente ascensão ao poder do vice-presidente da república Michel Temer (PMDB).

No exercício do executivo federal, o Presidente Michel Temer e seu Ministro da Educação, Mendonça Filho, implementaram uma extensa reforma da última etapa da educação básica: o Ensino Médio. Essa reforma, implementada por meio da medida provisória 746/2016, arrimou a proposta do ensino médio a princípios neoliberais e gerenciais de educação.

Em concomitância a esse movimento reformista, estava em discussão a Base Nacional Comum Curricular, instrumento previsto na LDB (1996) que serviria como orientador dos currículos a serem formulados pelas secretarias estaduais de educação de cada um dos Estados que compõem a Federação. A BNCC do Ensino Médio foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC em 2018, um ano após a publicação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, conversão da MP 746, que instituiu a reforma do Ensino Médio.

Esses marcos regulatórios dialogavam diretamente com as demandas estabelecidas por organismos internacionais e com os propósitos da chamada Reforma Empresarial da Educação¹. O paradigma da escola enquanto uma instituição eficaz avança a partir dos anos 1980 quando, de acordo com Silva (2015) se inicia a investida neoliberal nas reformas dos sistemas de ensino. Nesse contexto são estabelecidos novos paradigmas de organização escolar, curricular e dos princípios educacionais em geral. Essa nova perspectiva privilegia o tecnicismo, as chamadas competências socioemocionais, o ensino em tempo integral, e a referência direta da prática pedagógica com vistas aos resultados demonstrados nas avaliações externas. Além disso, estabelece um modelo de gerencialismo da educação pública.

Tal cenário concorre para o estreitamento de pautas historicamente inseridas na educação no que tange às demandas das chamadas minorias políticas. A política curricular articulada em um contexto de influências, que consiste em fixar sentidos preferenciais provisórios, contingência disputas contínuas que intentam a hegemonização desses sentidos. Essa disputa implica uma negociação entre grupos de interesse pela definição dos ideais e das finalidades da educação (PONTES; MACEDO, 2011). O movimento que aqui define-se como Reforma Empresarial da Educação tem como princípio, de acordo com Laval (2004), a lógica instrumental da educação. “Esse princípio infere que o essencial do processo de ensino aprendizagem repousa na capacidade do trabalhador de aprender o que lhe será útil profissionalmente. Em função disso a escola deve abandonar os saberes considerados supérfluos” (LAVAL, 2004, p. 49).

A escola como um espaço sociocultural de diferentes saberes, práticas educativas e identidades, deve orientar as práticas pedagógicas de forma a promover esse universo dinâmico. O currículo vem configurando-se como uma prensa² de saberes para conseguir condensar as disputas políticas e contemplar a diversidade que se apresenta como produto do processo histórico do nosso país.

¹A Reforma Empresarial da Educação é um processo que concebe a mudança como um fenômeno que se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante. Também chamado de Movimento Global da Reforma Educacional, reúne as seguintes características: “a) padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais; C) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte; e) políticas de responsabilização baseadas em testes que envolvem processos de credenciamento, promoção, inspeção e ainda, recompensa ou punição de escolas e professores; e f) um maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização.” (FREITAS, 2018, p. 38 e 39).

² Instrumento para comprimir ou achatar.

Enquanto instituição responsável pela formação cidadã dos jovens, a escola tem um inegável papel nas transformações sociais, o que perpassa recolocar o debate sobre os problemas históricos. Por conseguinte, pensar a educação é pensar outros espaços formativos em suas expansividades e complexidades para além do espaço escolar como, inclusive, está exposto no Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que dispõe:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL,1996, p. 01)

Nesse complexo emaranhado, a escola figura como instituição fundamental na sociedade contemporânea, abarcando em seu interior as dinâmicas do todo social.

Em sociedades como a brasileira, que têm as desigualdades sociais como um constructo histórico, pensar a educação enquanto direito socialmente referenciado exige pensar muito atentamente as experiências dos sujeitos que integram o tecido social. Elemento fulcral é refletir sobre a construção social da raça, para entendermos os processos históricos de discriminação racial e de como o racismo de maneira sutil, porém virulenta, reinventa-se e estrutura-se em todas as esferas da sociedade brasileira. De acordo com entendimento do professor Silvio Almeida em sua obra *Racismo estrutural*, o racismo apresenta-se inclusive, disfarçado em ações que tem como fim combater, banir ou promover a integração entre as raças, independente de qual parte venha a investidura, seja ela do Estado, de ONGs ou da sociedade civil organizada. A lógica da ação racista tem raízes profundas e complexas que estão para além do episódio da escravização de negros africanos que durou por mais de 350 anos em nossa sociedade. Nos pautamos na ideia de racismo estrutural³ para conduzir nossa discussão.

Deste modo, entendemos que conhecer e compreender a formação social do Brasil é fundamental para discutir a educação. Para tanto destaca-se aqui a sua composição étnica, no que concerne à questão racial. Segundo SILVA (2011) a luta do povo negro ao longo da história colocou na pauta da organização do estado brasileiro suas demandas específicas. A emergência da luta do povo negro também demonstrou a necessidade da educação incorporar em sua agenda, seus saberes, histórias e as suas experiências.

Como resultado dessa luta, no ano de 2003 foi sancionada pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva (PT) a Lei 10. 639/03. Referido ato normativo alterou a Lei nº 9.394/96, incorporando como obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no

³ ALMEIDA, 2019.

currículo oficial da rede de ensino. Essa legislação passa a ganhar mais dinamismo a partir da Resolução CNE/CP N° 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes configuram uma ação política importante na mudança do panorama escolar. Tanto a Lei 10.639/03 como também as DCNERER agregam a um pacote de medidas que formam a pauta de políticas afirmativas⁴.

Apesar de representar importante marco político para a construção de uma sociedade democrática, é importante destacar que a garantia de direitos e, nesse caso especificamente de direitos sociais, não promove sua concretização. A definição de Bobbio (2004) para direitos sociais é de que estes “expressam o amadurecimento de novas exigências, como as do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado.” O mesmo autor pondera que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p.23).

Essa perspectiva está presente também no que refere a vigilância necessária aos elementos presentes no currículo. É fundamental perceber que “as políticas curriculares para as relações étnico-raciais sempre serão disputadas, pois os efeitos de fixação são resultantes de articulações políticas” (SILVA; MOREIRA, 2019, p.277). Nesse sentido, “a agência não se conforma diante do estabelecimento de uma lei, mas busca a construção de novos sentidos no contexto da prática política curricular” (PONTES; MACEDO, 2011, p. 194).

Erro crasso seria desconsiderar que o currículo em si é lugar de consenso, quando na verdade configura-se como espaço de disputa. Sacristán (2017, p. 57) entende que

O currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc. (SACRISTÁN, 2011, p.57)

Essa ideia de um currículo globalizador que envolve as culturas dos sujeitos, apresenta-se como uma proposta de correlação e harmonização de saberes, habilidades e competências. Porém, o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão

⁴Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2004). Tais ações são ampliadas a partir da Lei nº 12.288, de julho de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial.

desinteressada do conhecimento social. É antes um complexo implicado em relações de poder e transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; TADEU, 2013).

Por conseguinte, reconhecer a proeminência e buscar compreender todos esses elementos que subjazem o currículo é, nesse trabalho, estabelecido como ponto nevrálgico. Considera-se necessário esse percurso para perceber o espaço da sociologia enquanto componente curricular, bem como a visibilidade da temática racial e suas condições de abordagem no currículo do ensino médio. Dessa maneira, estabelecemos como questão norteadora da pesquisa: Como a reforma empresarial impacta o ensino de sociologia e a educação para as relações étnico-raciais?

No exercício intelectual empenhado para responder a este problema, elencamos como objetivo geral desse trabalho: identificar, descrever e compreender os elementos que subjazem a estrutura curricular tencionando o espaço da sociologia e da abordagem da educação para as relações étnico-raciais. Configurando-se como objetivos específicos: 1) análise dos marcos regulatórios da política curricular nacional e do estado da Paraíba, com vistas a identificar suas referências político-pedagógicas; 2) Examinar a influência dos organismos internacionais na condução de reformas no sistema de educação nacional e seus impactos na estruturação de novos modelos de escola; 3) Recuperar as condições históricas de estabelecimento do ensino de sociologia no ensino médio bem como da educação para as relações étnico-raciais.

O presente estudo justifica-se a partir da necessidade de compreender o delineamento do espaço curricular da disciplina de sociologia no ensino médio, bem como da educação para as relações étnico-raciais, diante da reformulação dessa etapa da educação básica promovida por meio das recentes reformas estruturais no campo da educação. Uma vez que o ensino médio foi completamente reestruturado, esse estudo contribui significativamente para identificar os aspectos políticos e econômicos que conduziram esse processo. No decorrer da pesquisa, percebe-se que a identificação das condições de abordagem das relações étnico-raciais a partir do currículo de sociologia não podem ser reveladas satisfatoriamente apenas a partir da análise de documentos tais como a BNCC ou Referenciais Curriculares Estaduais, mas sim de uma dimensão de fenômenos, inclusive internacionais, que conduzem a política educacional atrelada aos interesses do capital financeiro tendo por base a implementação de uma política neoliberal na gestão dos processos educativos em geral.

1.1 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Com vistas a discutir o problema de pesquisa que assumimos, apresentado conforme discussão introdutória anterior, vários elementos são invocados. No esforço metodológico adotado para construção deste trabalho, considerou-se como ponto fulcral a ideia de que o ensino de sociologia não se constrói no vácuo. Assim como também não é fruto de ocasião a configuração dos currículos e da educação para as relações étnico-raciais.

Assim sendo, a pesquisa foi estruturada de maneira a permitir, de forma ampla, a evidência dos elos de ligação entre os elementos constitutivos e determinantes da organização educacional nacional. A partir de então estabelece-se o lócus da pesquisa que compreende o currículo do ensino médio da rede estadual de educação do estado da Paraíba.

Portanto, as possibilidades de abordagem da questão racial no ensino de sociologia serão analisadas no referido lócus da pesquisa que está definido e correlacionado imediatamente a partir da formatação do ensino médio nacional. Por esta razão se faz necessária também análise de documentos tais como a Lei 13.415/17 e a BNCC, que por sua vez sofrem influência de uma série de elementos mais amplos que serão igualmente apresentados e discutidos.

1.1.1 Classificação da pesquisa

O objetivo principal deste trabalho centra-se em estabelecer as condições de abordagem do debate racial a partir do ensino de sociologia e dos elementos que subjazem à formatação do currículo do ensino médio. Sendo assim, exigiu-se a verificação da relação existente entre fenômenos sociais e políticos na configuração da política educacional e curricular adotada a nível nacional e suas reverberações na formatação do currículo do ensino médio do estado da Paraíba.

A pesquisa é natureza descritiva por concorrer para o estabelecimento de correlações entre fenômenos bem como apresentar suas características. No que se refere ao delineamento, a pesquisa é qualitativa considerando que:

A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (GODOY, 1995, p. 21).

1.1.2 Procedimentos da pesquisa

A pesquisa é bibliográfica e documental, pois tomamos os livros como fontes fulcrais para desenvolvimento da pesquisa no que se refere a análise dos fenômenos. Seguindo o que propõe Gil (2002) tomamos como base os livros de referência que possibilitaram a localização das informações pretendidas e/ou os encaminhamentos e direcionamentos necessários. Entendemos que “pode-se falar em dois tipos de livros de referência: livros de referência informativa, que contém a informação que se busca, e livros de referência remissiva, que remetem a outras fontes” (GIL, 2002, p.44).

Houve a necessidade de analisar os elementos constitutivos do problema de pesquisa a partir de quatro documentos em especial; são eles: a Base Nacional Comum Curricular, a Lei 13.415/17, a Lei 10.639/03, o Referencial Curricular do Estado da Paraíba e a Lei 11.100 de 06 de abril de 2018 que cria o programa de Educação do Estado da Paraíba. Esses documentos são a base para verificarmos os desdobramentos da reforma empresarial da educação bem como da luta política inerente ao estabelecimento da política curricular explanados a partir de referenciais teóricos específicos.

Para apresentação e discussão dos elementos que compõem o que designamos de reforma empresarial da educação, proceder-se-á com uma discussão teórica centrada fundamentalmente nos trabalhos de Dardot e Laval (2016 e 2004). Para fins da recuperação histórica acerca do ensino de sociologia no Brasil tomamos como base principal os estudos de Santos (2002). Também foram consideradas colaborações de trabalhos que versam sobre a temática do ensino de sociologia. Esses trabalhos foram reunidos a partir de breve inventário implementado através de levantamento realizado em plataformas tais como o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e o Portal de Periódicos Capes.

Já no que se refere a análise do contexto de escolas do ensino médio no Estado da Paraíba, considerou-se os dados obtidos a partir de relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Quanto a documentos e instrumentos do modelo de Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba, foram obtidos através da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia.

No que concerne à questão racial, procede-se com a análise dos documentos que versam sobre a implementação das DCNERER a nível nacional e no estado da Paraíba. Ao analisar o Referencial Curricular daquele estado, estabelece-se um quadro de conceitos ligados à questão racial e, diante das presenças e ausências dessas categorias bem como da legislação

que versa sobre a matéria, estabelecemos os desdobramentos da pesquisa. A análise da política curricular adotada teve por base os pressupostos teóricos e metodológicos estabelecidos por Pontes e Macedo (2011) e por Silva e Moreira (2019).

Assim sendo, acompanhamos o pensamento de que “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” (GODOY, 1995, p.21).

1.1.3 Análise e interpretação dos dados

No que se refere à análise e interpretação dos dados, trabalhamos com abordagem qualitativa de pesquisa efetuando-se a partir da análise de conteúdo e da pesquisa documental. A partir do levantamento de dados resultante da pesquisa bibliográfica e documental, empreendemos o método de análise de conteúdo que entendemos possível de ser aplicado a

Qualquer comunicação que veicule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo. Ela parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. (GODOY, 1995, p.23).

O entendimento de análise de conteúdo que arrogamos para essa pesquisa parte da seguinte definição:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42).

Há a necessidade inclusive, de considerarmos a possibilidade que a análise de conteúdo nos oferece conforme a autora supracitada expõe, que é a de não só analisar com base nas operações possíveis, mas também criar jogos de significados e reinterpretaciones de categorias historicamente construídas. Por conseguinte, verificamos o que revela a confrontação entre as disposições da legislação educacional vigente, os fenômenos políticos, sociais e econômicos mais amplos, e os resultados do levantamento bibliográfico sobre as possibilidades de abordagem da questão racial no currículo de sociologia do ensino médio na rede estadual de ensino da Paraíba.

1.2 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

O presente trabalho de dissertação está estruturado em três capítulos. Cada um destes está organizado de maneira a permitir a organização teórica e didática acerca do problema de pesquisa abordado. O primeiro capítulo tem como foco discursivo a abordagem dos fenômenos internacionais que pressupõem a formatação da Reforma Empresarial da Educação. Ao longo do capítulo são apresentados os elementos cuja articulação determinam a organização da política educacional e curricular do Brasil no que se refere ao ensino médio. Por consequência a influência desses fenômenos têm impacto direto no espaço da sociologia enquanto componente curricular.

O segundo capítulo tem por objetivo recuperar o debate histórico de implementação da sociologia nos currículos brasileiros. Esse enveredamento permitirá um aprofundamento acerca das bases históricas em que se instala o ensino de sociologia, o que se considera fundamental para entender a sua condição no currículo contemporâneo. Ao passo em que descreve-se a intermitente presença da sociologia no currículo em cada reforma educacional ao longo dos anos, faz-se a correlação com os acontecimentos políticos/sociais pelos quais o Brasil passava no momento. Argumenta-se que a sociologia enquanto componente curricular é parte de um todo complexo, qual seja: a educação. À medida em que os governos implementavam mudanças e reformas constantes na organização curricular do ensino médio (ou equivalente à época), definiam também sobre a presença da sociologia. Essas reformas com frequência deixavam transparecer os objetivos ideológicos, políticos e econômicos que as moviam e com isso, evidenciam que o espaço curricular sempre esteve em disputa.

O terceiro e último capítulo apresenta as considerações acerca da implementação da sociologia e do debate racial no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do estado da Paraíba. Uma vez que a BNCC não é um currículo propriamente dito, sendo antes uma base a partir da qual cada estado deve construir sua proposta curricular, tomar por locus de pesquisa a proposta curricular de um dos estados é condição de desfecho para esse trabalho dissertativo. No Referencial Curricular do estado da Paraíba estão presentes todos os desdobramentos da reforma empresarial da educação que tutelam o espaço da sociologia, bem como delineia a forma de abordagem da questão racial. Para fins de contextualização da análise e por considerar basilar para entender a escola na Paraíba, realiza-se breve apresentação de dados referente aos aspectos gerais do ensino médio no estado no início do capítulo três. Isso nos ajuda a compreender o panorama geral da rede estadual de ensino. Além disso também é feita exposição

e análise do modelo de gestão pedagógica adotado pelas escolas da rede estadual, por considerar que também esse aspecto possui fortes implicações no espaço da sociologia enquanto componente curricular do ensino médio e de suas possibilidades de abordagem da questão racial.

Considera-se que essa organização oferece contribuição significativa no tocante a responder às questões propostas por este trabalho. Dificilmente há como delinear a implementação do ensino de sociologia no ensino médio bem como das possibilidades de abordagem da questão racial, sem antes discutirmos os elementos expostos acima. Dessa forma, a relevância deste trabalho de dissertação está em trazer a lume os aspectos vários que constituem o currículo do ensino médio no país bem como expor os diversos vetores de impacto na pavimentação da manutenção da sociologia enquanto componente curricular.

Reconhece-se incipiente o debate acerca de alguns dos instrumentos analisados, tendo em vista sua recente publicação e implementação, como por exemplo, o Referencial Curricular do Ensino Médio da Paraíba, as políticas de implementação do novo ensino médio e de fomento à educação em tempo integral. Tais eventos se desenrolam à medida em que essa pesquisa foi desenvolvida. Essas características são de importante relevo, uma vez que concorrem para fazer do presente estudo quiçá um dos primeiros a realizar tais inferências.

2 BNCC, MODELO EMPRESARIAL DE EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES PARA A SOCIOLOGIA

Neste capítulo o nosso intento principal é discutir as possibilidades de discussão que o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possibilita à sociologia. Entender a vazão que este documento pode ou não oferecer para um componente curricular específico, necessariamente ou inevitavelmente requisita um exame de como a BNCC é estruturada, qual o modelo de educação do qual faz parte e qual a função desse documento dentro da perspectiva da reforma empresarial da educação.

A sociologia caracteriza-se por sua intermitência no currículo e, por consequência, alguns conteúdos caros à experiência formativa tida como necessária para a convivência democrática, ficaram ausentes ou quebrados. Uma vez que a sociologia não esteja presente na proposta curricular formulada para a escola básica, conteúdos que carecem de abordagem sociológica ficam desgarrados daquele que seria o enfoque da ciência que introduz e fornece uma forma de pensar a realidade social, fornecendo aos estudantes meios para compreendê-la, contribuindo para a inserção social dos cidadãos plenos, críticos e atuantes, qual seja: a sociologia.

Como a recente estruturação da versão da BNCC (2018) para a etapa escolar do ensino médio apresenta os conteúdos inerentes ao componente curricular de sociologia será, aqui neste capítulo, objeto de análise. Esse percurso analítico, por necessidade, desembocará em discussão daquilo que estrutura-se na Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como na reformulação do Ensino Médio contemplada na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esse será um esforço para explorar a que modelo ou proposta educacional esse novo desenho do Ensino Médio Brasileiro se acosta. Acreditamos que com esse percurso e abordagem, teremos elementos suficientemente embasados e consubstanciados para demonstrar qual o espaço da sociologia dentro da BNCC e, a partir daí, perceber as possibilidades para o trato da questão racial a partir da perspectiva sociológica.

Para isso faremos uma discussão baseada em revisão da literatura estruturada em artigos científicos localizados na biblioteca virtual da Universidade Federal do Rio de Janeiro: <www.minerva.ufrj.br>, no Scientific Electronic Library Online (SciELO): <www.scielo.br>, bem como periódicos consultados no Portal de Periódicos da Capes:

<<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Nos dedicamos também a uma discussão conceitual e teórica acerca de estruturas macrosociais que tem influência determinante sobre a estruturação dos documentos norteadores na educação nacional. Nesse sentido nos arrimamos às ideias de Laval (2003) e Freitas (2018). Além de buscarmos apresentar os aspectos mais gerais da reforma empresarial da educação e para isso nos utilizarmos das pesquisas também delineadas por estes dois autores.

2.1 A SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO

Há muito temos como definida a importância e significância do ensino da sociologia no ensino médio. No Brasil, os objetivos formativos recentes dessa disciplina se enlaçam com as necessidades impostas pelo contexto social e político vivenciado pela sociedade brasileira. Com a redemocratização do país na década de 80 há um forte movimento, um verdadeiro anseio, em defesa da formação de um indivíduo com perfil consciente e crítico. A formação para a cidadania aparece como encargo quase que particular do ensino de sociologia em um país marcado por diferenças sociais estruturais e estruturantes. À disciplina coube, portanto, o trato de questões sociais caras à sociedade brasileira, como é o caso da questão racial.

O componente curricular, apesar de ter forte contribuição para uma educação que se quer democrática, recebeu pouca atenção e se apresentou nas diretrizes e currículos ao longo do tempo muito mais como uma possibilidade do que como uma certeza. Essa perspectiva em que se insere a Sociologia na escola básica no período pós redemocratização, entretanto, tem que ser observada dentro do conjunto de disputas sociais e, para tanto, se faz necessário compreender a dinâmica das reformas educacionais a que se sujeitou o Brasil.

De acordo com Guimarães (2015), nos anos de transição do regime político brasileiro é possível perceber motivações que foram o epicentro gerador das mudanças implementadas na educação nacional. Seriam três as principais motivações: Motivações pedagógicas, motivações sociais e motivações políticas. Esses três aspectos motivadores, conforme apontado pelo autor, envolveriam os planos para educação nacional desde o governo Collor de Mello até o governo de Lula da Silva.

A influência de pensamentos exteriores foi decisiva para as reformas educacionais que ocorreram no período indicado. Na década de 1980 se construiu a ideia de uma educação para

atender as demandas do mercado, formando indivíduos capazes de operar as novas tecnologias. A redemocratização do ensino seguiu outra agenda daquela implementada para aprovação da Constituição Federal de 1988 e elaborada conforme princípios de participação de agrupamentos sociais diversos. No campo da educação, esse processo de reformulação de perspectivas e objetivos se deu sob a égide da infiltração de organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (GUIMARÃES, 2015).

No período de 1980 a 1990 a educação passou a ter um viés marcadamente economicista e utilitarista. Características e conceitos como “controle de investimentos”, “gestão organizacional e racional”, “otimização de desempenho”, começam a cobrir os ideais e princípios de uma educação politicamente emancipadora com o véu da lógica de mercado. A visão de referência advinda dos técnicos do Banco Mundial passa a induzir o encolhimento do Estado Brasileiro no que concerne os serviços sociais, a exemplo os educacionais, e sua transferência para o setor privado.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵, a sociologia passa a figurar como saber a ser ensinado na escola básica. Porém, o que podemos considerar de fato, é uma referência feita pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1996 à importância da sociologia, ressaltando ou atribuindo-lhe uma aplicabilidade à formação para a cidadania, juntamente com os conhecimentos da Filosofia. Em seu Art. 36, §1º, lia-se a seguinte orientação: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996 *apud* BODART, 2020, p.222).

Esse trecho do artigo 36 da LDB gera dúvidas uma vez que aponta a obrigatoriedade do saber sociológico sem indicar a sua forma ou modalidade. Esse quadro se arrastou por anos, ficando os conhecimentos sociológicos situados como figurantes e acessórios, muito embora tenha dito o legislador serem importantes para a formação cidadã. Excetuando-se algumas iniciativas de escolas ou sistemas estaduais de ensino, a sociologia não foi ofertada como componente curricular nos 10 anos seguintes à aprovação da LDB.

Podemos concluir que o trecho que se refere aos conhecimentos sociológicos no artigo 36 da LDB era o respingo do anseio democrático, já que após a Magna Carta de 1988 a orientação dada às reformas educacionais que se seguiram era de observação aos princípios de

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

participação e gestão democrática nas escolas e de uma formação que prestigiasse o ideário democrático. Entretanto, a sociologia da forma como posto na LDB se apresenta uma perspectiva muito mais de um conhecimento acessório do que de saber metódico e estruturado em um componente curricular para somar-se à História, Geografia, Matemática e tantos outros formadores da matriz curricular da escola básica na época. Além disso, essa orientação presente na CF/88 não encontrou vazão dentro da tecitura dos modelos neoliberais de educação. Não perdemos de vista que a sociologia como disciplina ou componente curricular a ser estruturado no ensino médio é como tal uma disputadora de espaços. E, para entendermos as razões que levam tal componente curricular a oscilar tanto no que se refere a sua obrigatoriedade como a sua forma ou modalidade, precisamos nos debruçar sobre os elementos estruturadores da educação nacional que modelam as diretrizes do ensino em geral.

2.2 A BNCC E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO

Na década de 90 uma nova ordem de reformas se inaugurou no Brasil e em várias partes do mundo. A perspectiva de mudança para uma formação mais significativa tinha como baliza os interesses de corporações internacionais. Vários países no mundo buscavam reformar setores considerados importantes economicamente e a educação não ficou de fora. Foi na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no mês de março de 1990 que apresentou-se um projeto de educação mundial. Financiado por agentes financeiros internacionais como Unesco e Unicef, esse projeto tinha como principal objetivo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tais necessidades estão ligadas diretamente, como que por uma relação de interdependência, a lógica neoliberal centrada na empresa como modelo social. Acaba que quem determina o que deve ser considerado básico para aprender não é um princípio de equidade ou de qualidade de vida, mas sim um ideário empresarial, financeiro e competitivo.

Para falar sobre as referidas novas abordagens educacionais no Brasil situa-se como marco temporal, apenas para efeito metodológico, o período que se segue a partir de 1995. Nesse período iniciou-se em nosso país um modelo de educação desenvolvimentista e neotecnicista que invadiu a educação básica durante o governo FHC. Esta etapa da educação era entendida como portal de geração de conhecimentos técnico-científicos que caíam na malha da satisfação das grandes potências econômicas. Nessa perspectiva é possível entender que o

modelo de educação indicado na Constituição Federal de 1988 estaria fadado a abranger as exigências do mercado mundial (GUIMARÃES, 2015).

Tal modelo de reforma subordina os objetivos educacionais aos interesses hegemônicos de administradores de fundos de investimento e de necessidades do campo empresarial. A intenção é garantir uma mão de obra eclética, através de um currículo que escamoteia ideias que favorecem a perspectiva empresarial traduzindo-se em competências e habilidades para o século XXI. No processo de definição do que se ensina e do que se aprende, os novos paradigmas propostos para a educação terminam por também avaliar quais saberes têm maior e menor importância. Nesse processo de avaliação tudo que é considerado enciclopédico tende a ser resumido ou mesmo diluído já que passa a ser tratado como conhecimento desnecessário. Os conhecimentos considerados menos importantes são assim desacreditados e, aos poucos, suprimidos de currículos total ou parcialmente, além de não serem incorporados a testes e avaliações em larga escala.

As mudanças políticas ocorridas nos primeiros anos da década de 1990 no Brasil resultaram na aprovação da Lei 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A referida legislação apresentava respingos do sentimento de alguns educadores cuja principal bandeira era o horror ao regime militar. Dentre os aspectos mais destacados da nova LDB estava a maior valorização do ensino profissional e inclusão da educação à distância como modalidade indispensável, formulada a atender princípios mercadológicos (GUIMARÃES, 2015).

No contexto de reformas, o Brasil tem experimentado, desde o início da década de 1990, amplo processo de ajuste do sistema educativo. Entretanto, esse reconhecimento e esse empreendimento ocorrem de acordo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo teve como objetivo adequar a escola às novas demandas e exigências de mercado. Nesse sentido, a Educação acessível para todos, atendendo às necessidades do mercado, também assumiu uma perspectiva de mercadorização, aprofundando ainda mais sua fragmentação, dualização e seleção social e cultural (BRANCO, et. al, 2018, p. 96).

Essa dinâmica de administração do nosso modelo educacional associa-se a uma ordem mundialmente estabelecida. A ordem a qual nos referimos não diz respeito apenas a uma revisão de modelos pedagógicos, mas afeta diretamente a educação escolar uma vez que altera princípios e objetivos da escola, estabelecidos desde a época das luzes tornando-os obsoletos. Esta é na verdade a nova ordem educacional neoliberal baseada na cultura de mercado, onde a emancipação política pelo conhecimento é colocada em segundo plano.

É importante dimensionarmos bem a mudança que há no ideal escolar. Laval (2004) indica em seus estudos que a escola na concepção republicana tinha um perfil voltado para

interesses formativos do cidadão pleno. Formar o indivíduo consciente de si e do que há ao seu redor (sociedade) era objetivo de primeira ordem da escola que deveria perceber fundamentalmente a dimensão política do processo de ensino e aprendizagem. Conforme expõe o autor esse é um dos principais contrastes com o modelo de escolarização promovido pelas reformas neoliberais que apontam a escola como instituição a lidar com a satisfação de um usuário, cliente ou consumidor. Nesse sentido, “o novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica.[...] O “homem flexível” e o “trabalho autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2004, p. 03).

Esse conjunto, que por si oferece alta complexidade para análise, só pode ser compreendido se entendermos a ordem econômico-social neoliberal. Essa ordem que é objeto das investigações de Dardot e Laval (2016) conduz ao que os autores chamam de nova razão do mundo. O neoliberalismo não está infiltrado apenas no âmbito econômico, mas sim se desmancha por um conjunto de esferas e formas de existência. Seus aspectos políticos, econômicos, sociais e subjetivos fazem com que esse fenômeno de racionalidade produza relações sociais que, de acordo com os autores, encaminha o indivíduo a se imaginar como uma empresa e a existir em um constante mundo de competitividade exacerbada.

A infiltração dessa perspectiva educacional neoliberal está inserida no processo de construção de um dos documentos mais preponderantes do ponto de vista curricular da educação brasileira que é a nossa Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A necessidade de elaboração de um documento orientador de uma formação comum está desenhada desde o artigo 210 da Constituição Federal publicada em 1988 que prevê: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reafirma a necessidade de uma base nacional comum, seu artigo 26 versa:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Outros documentos regulatórios da educação nacional seguiram na mesma direção dando continuidade e vazão ao projeto de reforma educacional. Em 2014, foi promulgada a Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014 instituindo o Plano Nacional de Educação. O texto do referido

marco legal já é construído dentro do ideal neoliberal utilizando-se de sua linguagem e metodologia. O PNE estabeleceu 20 metas para melhorar a educação básica a serem alcançadas em um prazo de 10 anos. A meta nº 03 (três) determinou a formação de pacto entre os entes federados e as instâncias administrativas do Estado Brasileiro no sentido da implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que viriam a configurar a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio (BRASIL, 2014).

Seguindo na mesma direção, no ano de 2017 foi aprovada a Lei nº 13.415 que é uma conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016. Essa legislação consolida várias das perspectivas reformadoras, como o ensino integral, que já estavam em andamento no Ensino Médio a exemplo do Ensino Médio Inovador⁶ e de programas de incentivo como o Mais Educação⁷.

A reforma do ensino médio provocou, desde o primeiro momento em que foi anunciada, grande estardalhaço por todo o país. Uma das figuras de maior destaque nesse debate desde que foi implementado foi a pessoa do relator da Medida Provisória 746, senador Pedro Chaves dos Santos Filho.

Em seu discurso, durante a apreciação da matéria no Senado Federal em sessão deliberativa ocorrida no dia 08 de fevereiro de 2017, o senador ocupou a tribuna por pouco mais de trinta minutos. Pedro Chaves iniciou sua explanação lembrando que no Brasil há aproximadamente um milhão e setecentos mil jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio, mas não estão matriculados. E ainda que cerca de 8 milhões que se matriculam apenas 1 milhão e 900 mil conseguem concluir esse nível de ensino. Segundo ele, falta infraestrutura, professores e conexão com a vida real.

Diante disso, a medida provisória 746 de 2016 atenderia aos requisitos de urgência e relevância que são critérios exigíveis para emissão de medidas provisórias nos termos do Art. 62 da Constituição Federal que dispõe: “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional” (BRASIL, 2016, p.53).

⁶ Ação do Ministério da Educação que visava um redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio. Tal redesenho incluía a adoção de um currículo mais dinâmico, diversificado e flexível dentro de uma perspectiva interdisciplinar e articulada ao projeto de vida dos estudantes. (BRASIL, 2016/2017).

⁷ Programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, que se constitui como estratégia do Ministério da Educação para induzir e criar uma agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de educação que amplia a jornada escolar nas escolas públicas com atividades optativas distribuídas em macrocampos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689> Acesso em: 21 de agosto de 2021.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) dispõe em seu Art. 1º no § 2º que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p.08). Posto isso, não podemos dizer que se o Novo Ensino Médio tem uma atenção para a formação técnica e, em especial, para a formação do jovem para o mercado de trabalho, ele está infringindo algum princípio. Muito pelo contrário, está atendendo a parâmetros estabelecidos desde 1996 que, como já discutimos, atendem e se alinham ao mesmo modelo de educação consumado na Lei do Novo Ensino Médio.

Ainda em relação a educação em tempo integral, durante a primeira audiência pública promovida pela comissão mista que analisava a MP de reestruturação do ensino médio, o secretário de Educação Básica do Ministério da Educação Rossieli Soares da Silva, enfatizou que a legislação de que ora estavam tratando (MP 746), não obriga que todos os alunos estudem em tempo integral, ela propõe que 25% das matrículas sigam o modelo de integralidade do ensino. Isso remete à meta número dez do Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe oferecer, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. De acordo com o secretário, o que a MP fez foi confirmar aquilo que já estava estabelecido no PNE.

A Lei nº 13.415/2017 dá ênfase a todos os aspectos formativos ligados ao entendimento e discussão que aqui tratamos neste capítulo acerca de uma educação pautada nos princípios neoliberais. No referido marco legal estão presentes simplificações e uma organização dos conteúdos que, em seu desdobramento, podem significar esvaziamento e precarização de conteúdo. No que se refere às disciplinas o artigo 3º da Lei nº 13.415/2017 apresenta uma parte acrescida à LDB, denominada de artigo 35-A:

A base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
 - II – matemática e suas tecnologias;
 - III – ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV – ciências humanas e sociais aplicadas
- (BRASIL, 2017, p.02).

Deste modo, os conteúdos propostos para compor o currículo do ensino médio não estarão distribuídos em disciplinas. Eles terão organização centralizada apenas nessas quatro áreas do conhecimento. Fica estabelecida a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa,

Matemática e Língua Inglesa. Como dialoga com a proposta do novo ensino médio, a BNCC apresenta as habilidades e competências divididas também nas quatro áreas de conhecimento.

A BNCC não é acessória, porém também não é a única definidora dos currículos que irão ser implementados nas escolas. Ela faz parte de um conjunto de marcos regulatórios que dialogam entre si em termos de forma, conteúdo, linguagem e objetivos. A reforma do ensino médio em 2017 que altera em parte a LDB de 1996, visa tão somente fazer ajustes em um projeto de educação já idealizado. Os parágrafos 6º, 7º e 8º presentes no artigo 35-A, incluídos na LDB pela Lei nº 13.415/2017, determinam:

§ 6º A União estabelecerá os **padrões de desempenho** esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral do aluno**, de maneira a adotar um trabalho voltado para a **construção de seu projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que **presidem a produção moderna**;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem

(BRASIL, 2017, *grifos nossos*).

Convém notar que a legislação determina, por meio de um leque de expressões muito bem articuladas, uma formação que promova a concretização do projeto de vida do estudante que será instruído numa concepção de educação integral o que contribui para que ao final do ensino médio ele demonstre condições de servir a produção moderna. Nesse sentido permanece a semântica do discurso em perfeito diálogo com a lógica do mercado da rentabilidade e do lucro.

O mercado passa a ser o alvo comum, aquilo que não o atende é considerado acessório ou mesmo desnecessário. Esse alinhamento aos interesses do mercado, por consequência, impõe novas orientações formativas às quais a escola deve sujeitar-se e, mais que isso, esforçar-se para atender. O indivíduo deve aprender as competências e habilidades para o século XXI e a escola deve fortalecer ao máximo essa aprendizagem. Do contrário, a instituição perde a sua razão de ser no mundo contemporâneo, pois isso é o fundamental: um sujeito resiliente capaz de adaptar-se a situações inusitadas e mutáveis a cada momento, baseado em um comportamento de autogestão. Isso caracteriza e justifica o jovem que tem como principais

qualidades a proatividade e a capacidade de ser, por si, o protagonista. O currículo, a pedagogia e a própria didática do professor devem ser estruturados e instrumentalizados de forma a permitir que a vida escolar forme esse indivíduo com as referidas habilidades e competências lapidadas e passíveis de serem empreendidas a serviço do mercado.

A Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, expõe em seu Art. 5º nove princípios específicos para esta que é a última etapa da educação básica. Os princípios são abrangentes e diversificados, todos alinhados com a promoção de uma formação integral.

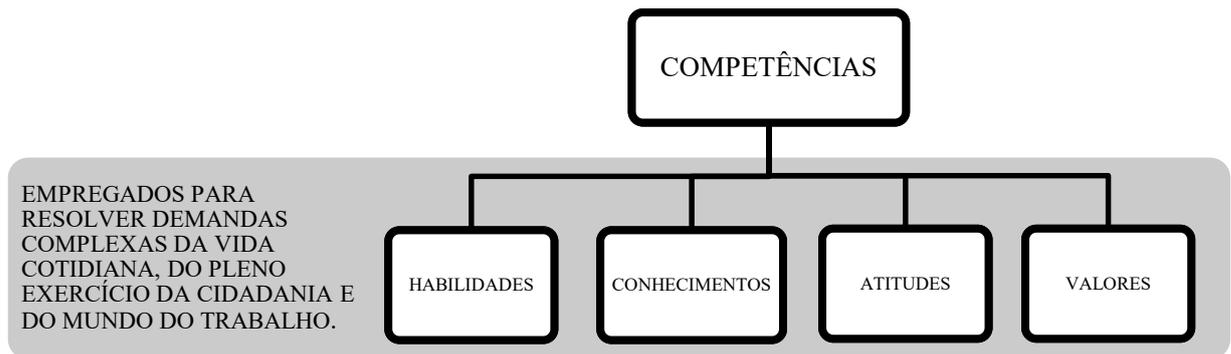
Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos: I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; IV - respeito aos direitos humanos como direito universal; V - compreensão da **diversidade e realidade dos sujeitos**, das formas de produção e de trabalho e das culturas; VI - sustentabilidade ambiental; VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2018, p.02)

Note-se que os princípios garantem a manutenção de pautas importantes e caras à educação nacional. É absolutamente necessário que os Conselheiros do CNE tenham a preocupação de lembrar que há diversidade entre os sujeitos presentes no ensino médio brasileiro. Mas ao mesmo tempo que é justo em fazer tal reconhecimento o documento é também superficial em não demonstrar de forma explícita quais os aspectos dessa diversidade. Uma das principais características do Brasil é sua diversidade cultural e racial e propor o entendimento amplo dessa característica não parece ser algo extravagante para os princípios de uma educação que tem a missão de formar o sujeito em sua integralidade.

Essa já é a tônica do discurso também da BNCC que reconhece a existência de uma multiplicidade de juventudes com especificidades próprias. Porém o documento não detalha essas diferenças, desigualdades, singularidades que formam as juventudes. Ao demonstrar a existência de realidades diferentes quer a BNCC indicar uma escola que acolha os indivíduos e que promova a formação dos mesmos no sentido de alcance de seu projeto de vida. Isso implica conforme está expresso no documento a promoção de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

A BNCC, portanto, está estruturada na ideia de valorização do projeto de vida do jovem e da empregabilidade dos conhecimentos que ele adquire na escola para concretização desse projeto. Daí a noção de competências que consiste na mobilização de um conjunto útil ao indivíduo.

Diagrama 01 - Estrutura das competências da BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC, 2018, p. 561-569.

Conforme demonstrado no esquema acima, o saber estruturado em competências por sua vez se desdobra em quatro eixos de formação do indivíduo. Esses quatro eixos são empregados para resolver questões cotidianas com eficiência e praticidade. Essa é a lógica instrumental do saber da qual Christian Laval (2004) fala. Expõe, o mesmo autor, que a escola deve em função disso abandonar saberes supérfluos, enciclopédicos, e fazer isso em favor de conhecimentos práticos. Conforme explica Laval (2004) “O essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente” (LAVAl, 2004, p.49).

Além disso, é relevante notar o apelo para a formação das habilidades socioemocionais. Esse é um percurso formativo que objetiva atingir a personalidade dos estudantes, o que pode em certo sentido revelar-se em um processo de violência cultural. Uma vez que esse alinhamento baseia-se em uma intervenção moral e ética abre um precedente de controle desse que deveria ser antes um universo aberto ao questionamento e ao fazer e refazer, mas não a uma padronização de conduta e agir mecanizado.

Note-se que essas não são perspectivas isoladas ou apresentadas como possibilidades a serem verificadas na parte diversificada do currículo. Trata-se de princípios norteadores da reforma que, mais do que questões importantes para a sociedade brasileira como é a temática

racial, ocupam lugar de centralidade. Esses princípios embasam as habilidades estabelecidas para as quatro áreas de conhecimento elencadas pelas DCNEM, incluindo evidentemente a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa discussão se soma às ideias de protagonismo juvenil e ao papel que a escola tem na pavimentação do caminho para a construção do projeto de vida dos estudantes.

Nesse sentido, permitir o engajamento juvenil em práticas cooperativas para a formulação e resolução de problemas é estratégia formativa que não se desvencilha desses princípios. A reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018), estabelece uma educação que promova a apresentação de conhecimentos instrumentalizados além de concorrer para orientações éticas e morais em um ambiente que favoreça a aprendizagem de práticas cooperativas nos moldes de uma automação dos sujeitos.

Na órbita das políticas neoliberais para a educação esse direito confunde-se em dois universos: o dos conhecimentos e o dos bens e serviços. Resulta que com essa confusão de lugares o campo do saber perde em autonomia uma vez que precisa atender a interesses corporativos e não ser distribuído a todas as camadas da sociedade o mais igualmente possível. Deixa de ter significado a razão intelectual ou política que separava os polos educacional e empresarial.

Muito mais do que a uma “crise” passageira, é uma mutação do capitalismo que assistimos. A aposta crucial é o enfraquecimento de tudo o que faz contrapeso ao poder do capital e de tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente limita sua expansão social. Todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas, incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa à eliminação de toda “rigidez” inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, da modalidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação (LAVAL, 2004, p. 15).

O que se percebe é a intensificação de um sistema que não deixa escapatória para a educação que é a instância que poderia contribuir significativamente para formar o cidadão consciente e ativo. A própria ideia de cidadania é um pensamento histórico e se reveste com a nova roupagem que a concepção neoliberal lhe confere. O neoliberalismo modifica a existência do ser humano confundindo os princípios de instituições, condutas morais e também concepções de direitos e deveres privados e públicos. No caso a escola, uma vez inserida nesse contexto, precisa ser reformada para contribuir fortemente para o enraizamento do neoliberalismo entre os sujeitos. A mudança de abordagem na educação termina sendo não só pautado por corporações financeiras internacionais como também desejado pelos sujeitos que

já tiveram sua subjetividade sequestrada pelo ideal neoliberal. Mas isso faz parte de um processo denso de modo que as propostas implantadas através dos currículos nacionais seguiram nessa perspectiva.

Esse modelo de educação tem como um dos fundamentais componentes a ideia de um padrão nacional de aprendizagem. Nos Estados Unidos, de acordo com os estudos de Freitas (2018), esse elemento de padronização é implantado através do chamado Common Core⁸ (padrões que envolvem conteúdos de Língua Inglesa e Matemática). Aqui no Brasil está sendo implantado de forma significativamente mais ampla, uma vez que envolve todas as disciplinas, unificando-as em quatro áreas de conhecimento com o nome de Base Nacional Comum Curricular.

As bases nacionais curriculares são um elemento importante para o desenho da educação neoliberal, mas não estão sozinhas. Existem outros procedimentos e ações que compõem a mecânica da reforma empresarial da educação que conduzem a um objetivo final conforme explica Freitas:

[...] *padronização* através de bases nacionais curriculares (etapa 1 e 3), *testes censitários* (etapas 2 e 4) e *responsabilização verticalizada* (etapa 5). A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “*alinhamento*” (FREITAS, 2018, p. 78. *Grifo nosso*).

A lógica descrita pelo autor supracitado é, acreditamos o que conduz a reforma da educação no Brasil. Aqui temos todos os arranjos descritos desde as macroestratégias de padronização curricular (BNCC), até pequenas estratégias de monitoramento internas das redes de ensino que intentam responsabilizar professores e gestores escolares pelo sucesso ou fracasso dentro das escolas. Estratégias inovadoras que incrementem as tecnologias de gestão educacional são desejadas e premiadas em editais internos das redes de ensino que se conduzem nessa mesma lógica de responsabilização.

Assim como a BNCC, as avaliações externas são importantes estratégias de veiculação e manutenção dos princípios da reforma empresarial da educação. Ao servir como parâmetro para a prática pedagógica, as avaliações e testes se entrelaçam às políticas neoliberais ordenando e impondo formas de selecionar, controlar e uniformizar as práticas escolares. Isso

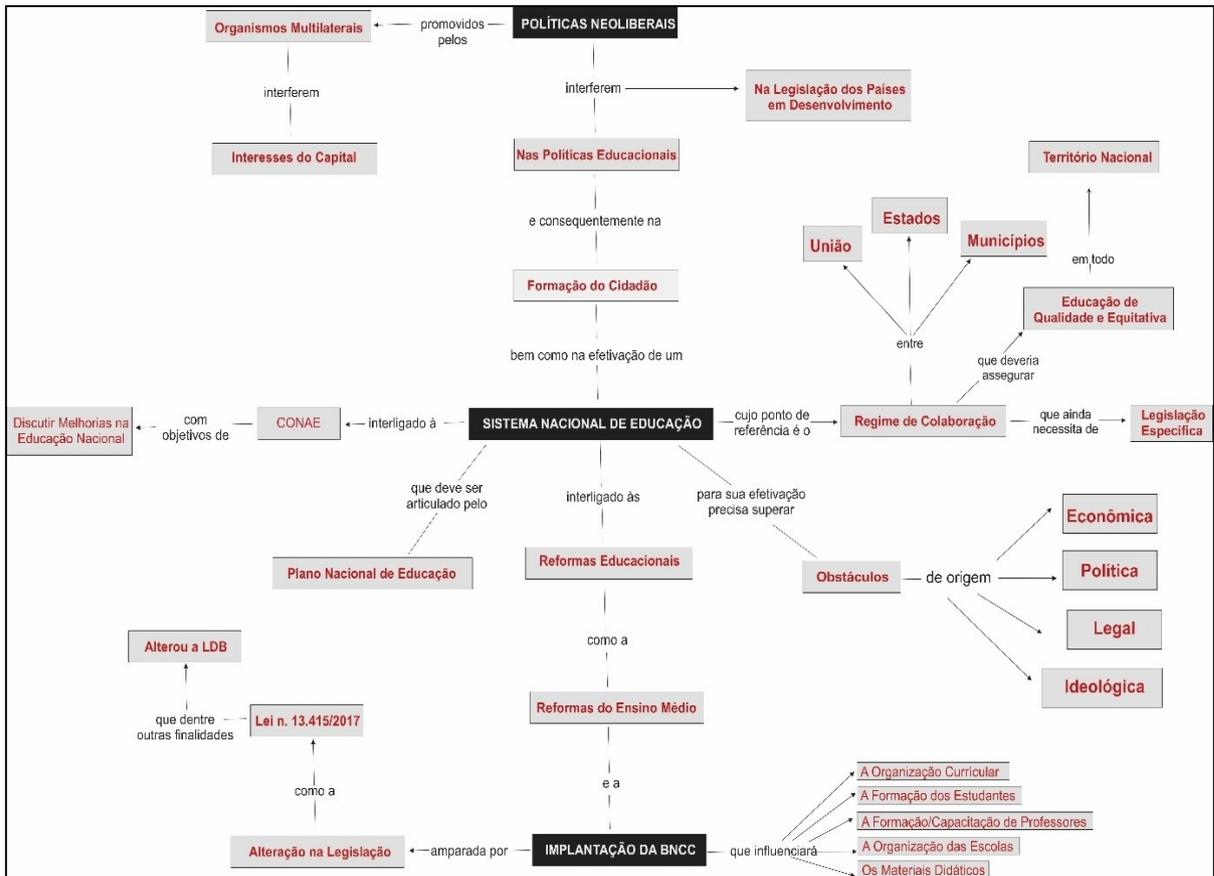
⁸*Common Core State Standards Initiative* é um esforço conjunto da Nacional Governors Association Center for Best Practices e do Council of Chief State School Officers para desenvolver padrões comuns para o ensino da Língua Inglesa e Matemática para a Educação Básica estadunidense (FREITAS, 2018).

pode acontecer a partir de sistemas de avaliação em larga escala e de padronização de testes. Considerando o arranjo administrativo que incentiva a escola e os sistemas de ensino a buscar cada vez mais atingir metas e superar expectativas de aprendizagem, o risco que se corre é a orientação dos currículos escolares pautada nas avaliações externas.

As atividades mecanizadas pautadas por matriz de referência e seus descritores tem o intuito de alcançar melhores índices, distanciando-se da formação dos sujeitos com consciência crítica. Partindo dessa lógica, as avaliações externas acabam tornando-se o currículo da escola. (CUNHA; MULLER, 2018, p.146).

A constatação que podemos fazer é que, no que se refere a estrutura reformista, a BNCC é apenas um braço do sistema. Essa estrutura se alinha aos compromissos neoliberais que consistem em redução da despesa pública, a competição como motor da autogestão, a redução do conjunto de aprendizagens resumindo-as apenas aos saberes dóceis e instrumentais necessários às empresas e a sociedade de mercado, e o estabelecimento e a superação de metas a partir da padronização dos currículos.

Quadro 01 – Mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de (BRANCO, et al., 2018, p. 121).

No caso do Brasil, observa-se recentes reviravoltas nesse aspecto no cenário educacional que tiveram como fio condutor essa concepção formativa e reformista. O país marcado por questões sociais historicamente não resolvidos encontrou, em algum momento na educação, campo fértil e propício para o desenvolvimento de novas perspectivas cidadãs que favorecessem a civilidade e a democracia no sentido amplo do termo, mas mudanças recentes pressupõe novas abordagens referenciadas na perspectiva neoliberal.

As novas abordagens que evidenciaremos mais à frente, podem sinalizar um gargalo para a manutenção de pautas como a questão da raça na agenda educacional ensinada a partir de uma perspectiva sociológica. Para evidenciar que a questão racial não é preocupação de primeira ordem nas políticas reformadoras basta olhar para a proposta curricular nacional. A BNCC enxuga a temática em suas linhas a despeito da legislação correlata como é o caso da Lei nº 10.639/03 que inclui de forma obrigatória nos currículos a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A temática fica ainda mais embaçada com a ascensão das abordagens neoliberais no campo educacional.

Essa possibilidade é real tendo em vista que a arquitetura de toda a estrutura curricular da escola básica vai muito além da BNCC como demonstramos e pode indicar um risco para saberes que objetivam dotar o sujeito da capacidade crítica com a qual venha a enxergar o mundo. A sociologia é um desses componentes que, envolvidos nesse processo, precisa de características várias para se manter presente no currículo, o que pode levar a modificações metodológicas das aulas que terminem por pauperizar o sentido original da ciência do social.

2.3 QUAL O ESPAÇO DA SOCIOLOGIA DENTRO DA BNCC?

Tendo discutido e apontado qual é a matriz ideológica em que se apoia a BNCC, podemos agora apontar como a sociologia pode permanecer presente nesse novo cenário curricular. Compreendendo como se pavimenta o terreno para a operacionalização da reforma empresarial da educação, podemos sinalizar que esse arranjo pode representar insegurança no que se refere a manutenção da sociologia no currículo. Na ótica reformista os componentes curriculares podem ser estruturados dentro de cada sistema de ensino, portanto, quando o que interessa é a obrigatoriedade dos mesmos o foco deve ser voltado para as propostas curriculares dos estados. É nessa esfera onde será definido sob que forma serão estruturadas as habilidades e competências da BNCC, estas sim obrigatórias, em cada componente curricular.

Além disso, se faz necessário observar que a manutenção e legitimação de determinado componente curricular, dentro da perspectiva neoliberal, termina por ser atestada por sua presença ou ausência nos exames e testes. Como representam metas a serem atingidas e considerando que essas metas reverberam, muitas vezes, em recursos financeiros acessados pela Escola, é razoável que haja certa mobilização em torno dos componentes cujas habilidades e competências são aferidas nos testes. É, portanto, nessas avaliações externas onde está outra fonte de seleção de saberes, classificados como mais ou menos importantes para os objetivos estabelecidos pela nova reforma, além do currículo que também é outro campo de disputa.

De fato, a BNCC é o documento de referência curricular para todo o país, nosso objetivo aqui é perceber o arranjo geral da última etapa da Educação Básica e, neste percurso, compreender que o desenho curricular, como expomos, se baseia em quatro áreas do conhecimento que são destrinchadas dentro dos sistemas escolares norteados pelas Diretrizes Operacionais do Ensino Médio, a Lei 13.415/17, e pelas Propostas Curriculares e legislações Estaduais.

Por estas razões, consideramos que seja pouco provável ter sucesso na análise do lugar da sociologia dentro do currículo do ensino médio sem considerar o ciclo de políticas educacionais em cadeia que estrutura todo o sistema educacional nacional e define sua proposta formativa. Esse sistema que forma a proposta curricular vigente não depende apenas da BNCC para ser implementado. Esse sistema é composto, como vimos, de instrumentos muito mais amplos e complexos que envolve a própria construção de correlação de políticas públicas para a educação.

No Brasil, a estrutura curricular se constitui a partir da aparelhagem legal/estatal, basta observar que os marcos regulatórios: LDB 1996, DCNEM, PNE, Lei 13.415/17 e BNCC foram construídos na perspectiva de atender a lógica empresarial da educação. Um é chave para implementação do outro, o que forma um ciclo que há anos se desenha e se ajusta conforme a ordem neoliberal, modelando a proposta educacional da nação.

Enquanto a educação passa a funcionar para suprir os vácuos do mercado e todo o seu arranjo regulatório serve nesse sentido, componentes curriculares que não contribuem com esse direcionamento ficam fragilizados. Para ocupar lugar dentro do currículo é preciso ser necessário, de modo a contribuir favoravelmente para o alcance de objetivos de aprendizagem ligados aos interesses do mercado. Certamente a sociologia pode favorecer essa formação, porém é algo bem diferente de existir no currículo em função disso. Suas características principais enquanto ciência são gerar no estudante o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais e essa condição *sine qua non* podemos dizer que é incompatível com a subserviência à lógica de uma aprendizagem dócil, resiliente e politicamente passiva.

Isso termina por desencadear a continuidade de um processo ao qual a sociologia como ciência moderna tem se submetido desde os seus primórdios. Trata-se das estratégias de legitimação que são frequentemente reclamadas e campo de refúgio a ataques que tentam descredibilizar os conhecimentos sociológicos.

Podemos tomar como base três modelos estratégicos descritos por Bauman e May (2010). Esses autores descreveram três principais estratégias que por meio da combinação de parâmetros, critérios e metodologias tentaram justificar a natureza e necessidade dos conhecimentos sociológicos. O espaço em comum entre esses três pontos é exatamente o objetivo de demonstrar a verdade e o propósito científico da sociologia.

A primeira estratégia descrita pelos e autores é aquela desenhada por Émile Durkheim ao definir o campo de estudo sociológico. A esse conjunto de critérios desenhado pelo sociólogo francês categoriza-se como “*replicação* da empresa científica tal como colocada por essas

expectativas dominantes” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 271). Durkheim toma como missão apresentar os parâmetros da nova ciência Sociologia e para tal segue os critérios previamente estabelecidos pelas ciências da natureza. Ele justifica, portanto, a necessidade da sociologia ao indicar a existência de fenômenos inexplorados e que constituem por assim dizer o objeto da sociologia. Tais fenômenos, denominou o sociólogo, serem *Fatos Sociais* passíveis de serem estudados a partir de metodologia científica. Durkheim escreve sua obra intitulada “As regras do Método Sociológico” para demonstrar a possibilidade pela qual o sociólogo consegue isolar, estudar e explicar eventos que não residem nas consciências individuais mas sim em uma realidade social além e independente do indivíduo.

Uma segunda estratégia descrita pelos autores como forma de legitimar do ponto de vista de um status científico, a sociologia, é o modelo de reflexão e modificação. De acordo com as exposições de Bauman e May (2010), esse outro conjunto de parâmetros apresenta a sociologia não como uma ciência explicativa e sim compreensiva da realidade social. Encontrando amparo principalmente no ideário do sociólogo alemão Max Weber a sociologia teria que estar sensível às mudanças ocorridas no interior das sociedades como um todo. Isso considerando o fato de que seu objeto de estudo consistiria sobretudo no estudo e compreensão da ação social conforme conceito estruturado por Weber. “O objeto de estudo da sociologia é a realidade humana, realidade esta que difere absolutamente do mundo natural uma vez que as ações dos homens são dotadas de sentido”. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 273). Assim, a sociologia se faz necessária e pertinente na medida em que através do emprego de seus conhecimentos sistematizados nessa metodologia, seria possível a reconstituição do sentido embutido nas ações dos sujeitos sociais.

A terceira estratégia é caracterizada pelo que os autores chamam de *demonstração pelo efeito*. Nessa perspectiva a intenção é demonstrar os usos da sociologia na vida cotidiana. Uma vez demonstrada suas aplicações práticas diretas e efetivas ela seria reconhecida e legitimada pelos resultados da aplicação de seus métodos. Esse conjunto é pragmático e teve repercussão nos Estados Unidos tendo em vista a valorização dada ao sucesso prático como sendo critério supremo de valor e de verdade conforme Bauman e May (2010).

Desse modo, a sociologia fundamentou sua aposta na busca de reconhecimento social em uma promessa de colaborar na administração de processos sociais. Colocou-se assim a serviço da construção e manutenção da ordem social e passou a ser vista compartilhando os interesses dos administradores sociais cuja tarefa era controlar a conduta humana⁹

⁹BAUMAN; MAY, 2010, p. 276.

Como ciência capaz de administrar processos sociais, sua valorização residiria na cooperação para o controle dos fenômenos sociais. Com essa função a sociologia poderia ser empregada no estudo e administração dos mais variados fenômenos, tais como: feminicídio, violência urbana, reforma agrária, etc. O risco e a crítica que se faz a essa instrumentalização dos conhecimentos da ciência social, conforme aponta Bauman e May (2010), seria justamente o seu emprego para a manutenção do *status quo* e, por consequência, a reprodução de desigualdades e injustiças sociais.

Uma vez colocada a serviço da construção e manutenção da ordem social, a sociologia estaria em consórcio com interesses administrativos. Os conhecimentos sociológicos apostariam na busca de reconhecimento social em colaborar com a administração de processos sociais¹⁰.

Essa perspectiva remete a crise da sociologia estadunidense de 1990. Foi um momento em que a sociologia enfrentava problemas de relação com os seus públicos. Como toda crise gera impactos e mudanças, nesse caso não houve exceção. O legado mais significativo desse momento de depressão da sociologia nos Estados Unidos é apontado por Buxton e Turner (2019), como sendo a mudança estrutural da disciplina que passou doravante a se preocupar em ser atrativa para os estudantes como estratégia de manter as matrículas e a relevância como ciência. A sociologia passa, de acordo com os autores, a acolher e engajar-se na defesa de várias causas sociais como a questão feminista e também a racial.

Desperta-nos particular atenção a forma como o sociólogo estadunidense Stephen Park Turner refere-se ao problema em discussão na nota que escreve na tradução para o português do trabalho intitulado *“Educação e expertise. A sociologia como “profissão” nos Estados Unidos”*. No decorrer da nota o autor apresenta a crise da sociologia estadunidense e resume a questão denominando ser este um:

[...] problema perene, constitutivo da disciplina, que os sociólogos, em todo tempo e lugar, devem enfrentar: o problema da sociologia como um empreendimento intelectual rigoroso e a sociologia como uma servidora do estado, do público mais geral, ou de outras audiências como os estudantes. [...] é um problema perene porque sempre é preciso que alguém pague pela sociologia; e esse financiamento, é claro, depende das relações que os sociólogos podem construir com as suas audiências e do valor que a disciplina pode lhes oferecer. Na medida em que essas relações não são estáveis, a luta continuará (BUXTON e TURNER, 2019, p. 218).

¹⁰Ibidem., p.276.

Chegamos, com essa discussão, a um ponto fulcral onde, em nosso sentir, reside importante ponto de reflexão acerca do espaço que tem a sociologia dentro da Base Nacional Comum Curricular. Como demonstrado, há um histórico de tentativas em se apresentar o conhecimento sociológico como algo necessário para explicar fenômenos importantes do campo do social. Essas estratégias resumidas nas três formas apresentadas por Bauman e May (2010), são muito significativas para nos fazer pensar o esforço constante dos sociólogos em apontar um lugar da sociologia e também demonstra a dificuldade em consolidar esse espaço e suas funções claramente definidas.

No que concerne ao lugar da sociologia na BNCC que é por sua vez, conforme já demonstramos, importante braço de um movimento muito mais amplo ao qual denominamos de reforma empresarial da educação, sua função está muito bem definida. A reforma se sustenta, como evidenciado, nos moldes do neoliberalismo e tem pretensões de dominar o indivíduo em seus aspectos político, econômico, social e subjetivo. Para atingir esse objetivo o currículo deve favorecer a construção de habilidades e competências que instrua os jovens a serem empreendedores de si mesmos.

É com essa linguagem empresarial que o lugar da sociologia é, em nosso sentir, recontextualizado a partir da BNCC, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da Lei do Novo Ensino Médio. Esses marcos regulatórios estabelecem uma nova roupagem ao campo do saber onde estaria situada a sociologia. A agora denominada Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sinaliza o emprego instrumental dos conhecimentos dos componentes curriculares que venham a compor a área. Para além dessa orientação ainda existe o outro direcionamento legal que indica a necessidade de estudos e práticas da sociologia. Logo, o panorama que se apresenta é para a concepção da sociologia enquanto uma ciência instrumental, que precisa apresentar-se necessária e eficaz na resolução e administração de problemas sociais do ponto de vista pragmático.

Portanto, do ponto de vista estrutural, essa é a condição da sociologia dentro da BNCC e da legislação correlata que forma o conjunto legal que regula a última etapa da educação básica. O que vemos presente no documento são conteúdos e, considerando os macro temas presentes e postos para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é possível dizer que temas sociológicos estão presentes muito fortemente. Essa presença pode, em nosso sentir, sinalizar um apoio para a manutenção da sociologia nas propostas curriculares dos Estados em formato de componente curricular. Porém, mesmo havendo certa sociologização dos conteúdos

presentes na área de Ciências Humanas, não podemos esquecer ou desconsiderar o viés neoliberal sobre o qual a reforma que gera o Novo Ensino Médio se derrama.

O debate que se desdobra é sobre qual a orientação ou os critérios estabelecidos para a definição dos referidos objetivos de aprendizagem. Estes estão ligados às competências e habilidades para o século XXI que por sua vez contemplam as necessidades do mercado. Nesse sentido, as metas do PNLD confluem, permitindo a transformação da educação em instrumento a serviço do mercado dentro de uma lógica neoliberal cada vez mais acentuada.

Pretendemos identificar as raízes dos elementos presentes na BNCC que são basilares para a formulação dos currículos estaduais, no caso em foco neste trabalho, o currículo do estado da Paraíba. Esses documentos orientadores da proposta educacional são discursivamente alimentados por uma ordem estabelecida mundialmente, o neoliberalismo. Essa lógica não só ataca o ensino público como também envolve a escola em uma dinâmica empresarial, cujo compromisso se distancia da oferta de ensino equânime para todas as camadas da sociedade, antes intenta transformar escolas em pontos de oferta de formação de competências sob o paradoxo da eficácia no desenvolvimento de performances individuais necessárias ao mundo contemporâneo. Essa nova perspectiva educacional gera, dentre tantos outros aspectos nocivos do ponto de vista sociológico, a linha de pensamento de formar o sujeito com habilidades que sejam imediatamente empregadas para fins de produção no mercado.

Uma escola que forma o sujeito flexível e autônomo passa a ser preferida e nesse sentido se constituem as referências do novo ideal pedagógico. Esse ideal oferece vazão a aprendizados dóceis às empresas voltadas ao interesse privado.

Uma vez que a preocupação em expandir quantidade tenha sido mais prioridade do que a preocupação em expandir com qualidade, o ensino humanístico ficou prejudicado. Preserva-se a formação técnica para atender interesses do capital em detrimento de uma formação crítica, instrutiva no que se refere aos princípios democráticos e de cidadania. Por consequência, a abordagem reflexiva de questões como raça, do ponto de vista sociológico ficaram carentes ou mesmo ausentes.

No entanto, a sociologia não é uma disciplina recente nos currículos brasileiros, logo há histórico de relação e estabelecimento desse campo do saber. Para entendermos historicamente essas questões que envolvem currículo, responsabilização social, disputas de interesses, projeto de nação e educação se enlaçam com a sociologia, é necessário mergulhar na história da disciplina no Brasil.

3 O PERCURSO HISTÓRICO DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esse capítulo estrutura-se em dois subtópicos. O primeiro faz uma recuperação histórica do ensino de sociologia no Brasil como disciplina na escola secundária tomando como marcos temporais as reformas educacionais e reordenações do sistema de ensino nacional em uma janela temporal que contempla de 1890 a 1996 fazendo para isso uso de literatura que trata sobre a matéria, especialmente os estudos de Santos (2002). O segundo subtópico ocupa-se de análise documental dos marcos regulatórios da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de todos os documentos subsequentes que trataram direta ou indiretamente da institucionalização e obrigatoriedade da sociologia no currículo do ensino médio.

O nosso percurso temporal esbarra na Lei nº 13.415/2017 conhecida como Lei do novo ensino médio, na aprovação da Base Nacional Curricular Comum (2017) e na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018). Assim apresentamos um panorama que permitirá situar a presença e a ausência da sociologia no currículo do que entendemos como escola secundária e, hoje, ensino médio. Uma trajetória que, considerando a perspectiva institucional, já dura quase 130 anos. Essa recuperação histórica tem como principal função analítica revelar os objetivos formativos que foram atribuídos à sociologia ao longo das reformas e propostas curriculares. Além disso, constantemente destacamos acontecimentos do âmbito político e social da sociedade brasileira de cada época por considerarmos que tais fatos são relevantes para elucidação dos objetivos últimos para os quais se destinariam o ensino da sociologia e inclusive para compreender como os acontecimentos gerais da sociedade influenciam o currículo em cada época.

3.1 O ESTABELECIMENTO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL A PARTIR DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (1890 – 1996)

O Brasil estava, quando da chegada da sociologia, envolvido no incenso republicano. Conforme apontado por Santos (2002), o surgimento da sociologia vem em decorrência das movimentações que giravam em torno da mudança de regime político dentro do país. É na reforma educacional coordenada por Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981 de 8 de

novembro de 1890, que a sociologia aparece como uma novidade dentro de uma proposta de reordenação do ensino secundário brasileiro, que visava a instauração de uma sociedade fundamentada na ciência ao invés de ter por base valores religiosos que era uma perspectiva típica do Império.

Nesse período o pensamento sociológico se orientava pela escola positivista e na perspectiva da evolução social construída por Comte. O idealizador da reforma, Benjamin Constant, era um dos elaboradores do ideal positivista do grupo responsável pela proclamação da república¹¹. Conforme o pensamento positivista seria necessário uma teoria científica para fundamentar a ação política e assim permitir o desenvolvimento da nação. Tratava-se de uma nova fase da vida pública e administrativa do país onde se fazia necessário a aquisição de técnicas parlamentares republicanas e as condutas administrativas do país. A sociologia engajava-se então como um saber capaz de orientar condutas mediante a necessidade da formação do sentimento republicano.

Em Sociologia, os alunos estudariam os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana. Por isso, o nome da disciplina era Sociologia e Moral com os seguintes conteúdos: elementos de economia política (produção de riqueza, trabalho, consumo, capital, impostos e orçamento) e noções de direito pátrio (organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil, direito civil e direito comercial). Tais conteúdos seriam trabalhados no ensino primário, porém, somente como noções básicas (SANTOS, 2002, n.p.).

Assim, compreendemos que a sociologia se inicia na escola secundária brasileira com objetivos e conteúdos bem específicos de regulação e orientação da conduta individual e coletiva. Os conhecimentos sociológicos entram no currículo de forma aplicado à formação para o país no contexto da república o que inclui relação com direitos e organização política do Estado, porém na perspectiva de compreendê-los e aplicá-los, não de examinar sua construção ou acesso por parte das pessoas. Entretanto, a reforma Benjamin Constant não foi operacionalizada em sua completude sendo a Sociologia retirada oficialmente do currículo por força do Decreto nº 3.890 de 1º de janeiro de 1901, que convencionou-se chamar de reforma Eptácio Pessoa, sem nunca ter sido realmente ofertada.

Após esse período a sociologia passou mais de duas décadas fora dos currículos da educação básica, retornando oficialmente apenas no ano de 1925, por força do Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro daquele ano. A etapa do ensino secundário era estruturada em um conjunto de seis anos de estudos organizados da seguinte forma:

¹¹ SANTOS, 2002.

Tabela 01 - Conjunto de disciplinas formadoras do Ensino Secundário (1925)

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano
Portuguez;	Portuguez;	Portuguez;	Portuguez (grammaticahistoric);	Portuguez (noções de litteratura);	Literatura brasileira;
Arithmetica;	Arithmetica;	Historia do Brasil;	Latim;	Cosmographia;	Literatura das línguas latinas;
Geographia;	Geographia;	Francez;	Geometria e Trigonometria;	Latim;	Historia da Philosophia;
Historia Universal;	Historia Universal;	Algebra;	Historia do Brasil;	Physica;	Sociologia.
Francez;	Francez;	Inglez ou Allemão;	Physica;	Chimica;	
Intrução moral e civica;	Inglez ou Allemão;	Latim;	Chimica;	Historia Natural;	
Desenho;	Latim;	Desenho;	Historia Natural;	Philosophia	
Gymnastica	Desenho;	Gymnastica	Desenho;	Desenho;	
	Gymnastica		Gymnastica	Gymnastica	

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.

Esse modelo de estruturação em muito se aproxima da perspectiva adotada na reforma Benjamin Constant quando da preocupação com a formação e seguindo, em certa medida, a hierarquia das ciências propostas por Comte¹². A sociologia estaria estrategicamente no 6º ano como uma espécie de síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores. Entretanto, cabe frisar que era possível, conforme as diretrizes da reforma, inscrever-se em exames vestibulares apenas com o 5º ano completo, tendo o 6º ano de estudos caráter opcional.

Durante o período da república velha, de acordo com as disposições da Constituição de 1891, as reformas educacionais atingiam apenas o sistema de ensino do Governo Federal¹³. Com o movimento revolucionário de 1930 que derrubou do poder o então presidente Washington Luís, por meio de um golpe militar, dando lugar ao governo provisório chefiado por Getúlio Vargas, estabeleceu-se uma reforma educacional de abrangência nacional. Assim, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, sob a coordenação do ministro Francisco Campos, a estrutura curricular do ensino secundário foi mais uma vez modificada.

Esta reforma organizou o ensino secundário em um ciclo fundamental de cinco anos e um ciclo complementar composto por dois anos de estudos. Existiam três opções dentro

¹² Cunha, Luiz Antônio. Educação e sociedade no Brasil. In: BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico nº 11 a nº 14 – ANPOCS: o que se deve ler em Ciências Sociais. São Paulo, Cortez, 1987. p. 12. *Apud* (SANTOS, 2002).

¹³Idem nota 01, p. 07.

deste ciclo sendo a formação propedêutica para o ingresso nas faculdades de direito, de ciências médicas e de engenharia e arquitetura. A sociologia foi estabelecida como disciplina obrigatória no segundo ano das três opções complementares, passando assim a integrar a formação de futuros médicos, advogados, engenheiros e arquitetos¹⁴.

A sociologia se estabelecia mais uma vez em meio a um período de alta temperatura política. Os acontecimentos que giraram em torno e se desdobraram a partir da 12ª eleição da República brasileira, bem como da sequência de eventos que marcaram o fim do 1º e início do 2º período republicano no país implicaram mudanças, rupturas e amplas reformas, em todos os setores da sociedade e destacadamente na educação. No discurso de posse, o chefe do governo provisório Getúlio Vargas, apresentou um programa reformista radical cuja agenda incluía reforma do ensino e da educação pública¹⁵.

Tal contexto de emergência do debate sobre a situação social do país e de qual seria o papel da educação na formação do povo brasileiro telegrafou a conveniência da sociologia no currículo das escolas secundárias. A perspectiva era de que o problema da educação era social e, portanto, deveria ser abordado cientificamente a partir da sociologia, o que caracteriza uma visão instrumentalista do conhecimento sociológico da época. Essas preocupações se apresentam sistematizadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Na perspectiva educacional renovadora dos pensadores que assinaram esse manifesto: “A sociologia contribuiria para a formação de jovens com a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais. Esses jovens imbuídos de um espírito científico e prático, conduziram as transformações da realidade brasileira” (SANTOS, 2002).

No ano de 1942 a Lei Orgânica do Ensino Secundário criou uma organização para a educação básica que perdurou por quase 30 anos. A reforma educacional conduzida pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, desmembrou o ensino secundário do ensino superior e deu-lhes um projeto pedagógico próprio extinguindo os cursos complementares e conseqüentemente eliminando disciplinas, dentre elas a Sociologia que, no entendimento posto pela Reforma Capanema, desempenhavam função mais preparatória do que formativa. A partir de então o ensino secundário seria dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial sendo este com duração de três anos e aquele com duração de quatro anos¹⁶.

¹⁴Idem nota 01, p. 07.

¹⁵ SCHWARTZ, 2018.

¹⁶ Idem nota 01, p. 07.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no país em 1961 determinou que caberia ao Conselho Federal de Educação a indicação de cinco disciplinas obrigatórias, enquanto que aos Conselhos Estaduais de Educação importaria a indicação das disciplinas complementares e optativas. Formando-se então os três conjuntos disciplinares para compor o currículo; no ano de 1962 é publicada a Indicação s/n.¹⁷, contendo orientações para a organização dos quadros curriculares do ensino secundário ginásial e colegial. A sociologia não figurou em nenhum dos três conjuntos de disciplinas.

Com a intenção de adaptá-la às novas exigências políticas ideológicas, a estrutura escolar sofre diversas interferências de 1964 em diante. A reforma Jarbas Passarinho reestruturou a etapa do ensino secundário de modo a contemplar mais uma qualificação profissional tendo em vista a industrialização do país que exigia um número cada vez maior de empregados com um mínimo de formação geral e de conhecimento especializado em determinadas técnicas da produção.

Nesse novo contexto, marcado por uma concepção moderna tecnicista, dificilmente haveria espaço para a sociologia nas escolas. Ela poderia ser incluída na parte diversificada das habilitações profissionais. Todavia, as escolas eram orientadas no sentido de incluírem disciplinas que implicassem em aplicação prática dos conteúdos estudados. Como esse não era o caso da Sociologia, ela não constou de nenhuma grande curricular do 2º grau até 1982 (SANTOS, 2002, n.p.).

Com essa perspectiva a sociologia fica ausente do currículo só retornando em meados da década de 1980 no contexto de redemocratização do país. Em 1986 a Resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação, com base na Lei 7. 044/82 reformulou o currículo do 2º grau. A abertura dada não cita exatamente a sociologia, porém cria possibilidades concretas para sua inclusão na parte diversificada dos currículos. Para isso era necessário que as escolas ou os sistemas educacionais tomassem a iniciativa. A partir de então a sociologia começa a figurar nas propostas educacionais de alguns estados como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.¹⁸

A partir do início da década de 1990, com o início dos debates acerca do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, intensifica-se as reivindicações para a obrigatoriedade do ensino da disciplina. Haja vista sua inclusão em boa parte das unidades da Federação àquela época, a sociologia ganha legitimidade e a expectativa de sua obrigatoriedade na grade curricular nacional, ser reconhecida e acolhida legalmente cresce. O projeto contendo a proposta de obrigatoriedade da disciplina no 2º grau foi aprovado na Câmara Federal em 1993.

¹⁷ BRASIL, 1962a, Art. 7º, p. 4557 *apud* QUEIROZ; HOUSOME, 2018.

¹⁸ Idem nota 01, p. 07.

Porém, foi derrubado no Senado Federal e, diante das discussões sobre a matéria, organizou-se a redação do parágrafo primeiro do artigo 36 do projeto final da LDBEN determinando que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia são necessários para o exercício da cidadania. Essa relação do ensino de sociologia com a formação cidadã tem início no processo de redemocratização do país e a urgência da formação cidadã.

Porém a LDBEN (1996), apontou um currículo interdisciplinar, o que por sua vez colabora para a manutenção dos conhecimentos sociológicos desagrupados e diluídos no currículo por meio de abordagens transdisciplinares e interdisciplinares. Doravante houve o encaminhamento por parte do Conselho Nacional de Educação da reforma do Ensino Médio que teve suas diretrizes aprovadas em 1998. Assunto este que nos dedicaremos a seguir.

3.2 A SOCIOLOGIA DA LDB (1996) ATÉ O NOVO ENSINO MÉDIO E A BNCC (2017)

As políticas educacionais do Brasil durante a década de 90 são marcadas por forte influência dos princípios neoliberais¹⁹. Tais reformulações no campo da educação são pautadas pelas orientações de organismos internacionais tais como: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); União Europeia (UE); Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO) além dessas redes internacionais que integram o que talvez poderíamos chamar aqui de eixo político das reformas educacionais de 1990, há ainda um segundo bloco que nomeamos de eixo econômico composto por organismos multilaterais como: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Internacional BID. Esses são os dois eixos que orientam as modificações na estrutura curricular da educação brasileira que são implementadas por meio da elaboração de documentos que dão vazão a tais princípios.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 20 de dezembro de 1996 a sociologia passa a figurar no cenário dos objetivos de aprendizagem sob o argumento de que constitui um conhecimento cujo domínio seria necessário para o exercício da cidadania²⁰. O país tinha acabado de passar por uma transição política difícil e pleiteada pelo povo com sua voz, suor e sangue: a redemocratização. Nesse contexto, a exortação de valores

¹⁹SOUZA; KERBAUY, 2014.

²⁰BRASIL, 1996.

democráticos e a atenção para os direitos civis, políticos e sociais eram uma preocupação e uma necessidade para o estabelecimento da democracia no país.

Foi dentro desse contexto que, dentre inúmeras negociações, houve a redação do inciso terceiro do parágrafo primeiro do artigo 36 da LDB. Esse marco legal atribuiu à sociologia um papel importante no que diz respeito à formação cidadã. A formação do cidadão está para além apenas de um campo do saber ou de um componente do saber, esse é um objetivo formativo que deve ser garantido pela instituição escolar como um todo. O fato da legislação ter apontado a existência de um campo do saber específico, no caso a sociologia, para o trato da cidadania, favorece a disciplina uma vez que pavimenta e evidencia a necessidade a qual ela pode suprir.

Entretanto, não estava claro sob que estrutura a sociologia deveria figurar, ficando então em dúvida tal preceito legal presente no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Desse modo o estabelecimento da sociologia como disciplina era muito mais uma possibilidade dada aos sistemas de ensino, do que mesmo uma certeza. Em seguida, a interpretação desse trecho da LDB, que ganhou forma com a elaboração de documentos referentes à organização curricular do Ensino Médio, levou a visão de que os conhecimentos sociológicos estariam presentes no currículo na condição de conteúdos interdisciplinares e contextualizados em campo de outras disciplinas. Essa perspectiva ganha fôlego ainda mais, uma vez que, conforme já tratamos neste trabalho; o contexto político da época favorecia um currículo centrado em áreas de conhecimento e não mais em disciplinas.

Após a LDB, para orientar a implementação da nova proposta educacional para o país, começa a haver a movimentação necessária à elaboração das propostas de reformulação para o Ensino Médio. Assim, em consonância com o exposto na LDB, o ministro da educação Paulo Renato Costa Souza, lança para o Conselho Nacional de Educação em 1997, proposta de reforma do Ensino Médio. Em 1º de Julho de 1998 é aprovado o parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio sob relatoria da conselheira Guiomar Namó de Mello do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Santos (2002) destaca três modificações importantes que foram instituídas com a mudança:

Uma base comum nacional, antigo núcleo comum, organizada não por disciplinas, mas sim, por três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias;

Um currículo, não mais voltado para a aquisição de conteúdos específicos, mas sim, para o domínio das competências, habilidades e tecnologias referentes às três áreas de conhecimento;

Um Ensino Médio no qual, não há mais a possibilidade de qualificação profissional, mas somente, a preparação para o trabalho, em um sentido mais amplo, isto é, o

domínio dos conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho (SANTOS, 2002).

As diretrizes traziam uma doutrina curricular fundamentada não mais em disciplinas, e sim em áreas de conhecimento conforme já preconizado na legislação educacional em vigor. Com esse novo arranjo, a referência, naquele momento, passou a ter três áreas de conhecimento que deveriam estar presentes na Base Nacional Comum dos currículos das escolas de ensino médio. Eram elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada área era composta por um conjunto de competências e habilidades que orientavam as ações pedagógicas e o estabelecimento dos componentes curriculares para sua composição.

O texto das DCNEM também aponta que é fundamental a inclusão dos conhecimentos de sociologia e filosofia de maneira a atender expressamente o conteúdo da LDB. Entretanto sinala que aquilo que está disposto no inciso terceiro do parágrafo primeiro do artigo trinta e seis é parte de uma atenção muito mais generosa da LDB para com a constituição da cidadania e que a preocupação com o princípio e a formação para a cidadania ultrapassa as disciplinas de sociologia e filosofia e até mesmo a área de ciências humanas passando, portanto, a integrar preocupação de todos os componentes curriculares das três áreas de conhecimento.

Elaborado a partir das DCNEM de 1998, e publicados em 2000 pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) vem, na mesma linha, referendar o que já estava anunciado, detalhando as formas de estruturação do currículo. Ganha visibilidade e destaque o enfoque do documento em justificar a abordagem interdisciplinar e transdisciplinar presente no currículo agora orientado por áreas de conhecimento. Essa interdisciplinaridade compõe não um extinguir das disciplinas, mas antes a utilização de seus conhecimentos em conjunto a fim de resolver problemas de diversas ordens, além de demonstrar que os saberes não estão isolados, muito pelo contrário, se complementam.

Em 2002 foram lançados, como complemento aos PCN, os PCN+. Esse documento se diferencia dos PCN na medida em que aponta para as estruturas conceituais do desenvolvimento das competências e habilidades dentro do conhecimento, justifica o caráter interdisciplinar do currículo escolar de maneira que as diferentes disciplinas mobilizem múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, por meio da prática docente comum. Ainda que presentes, as disciplinas não compõem mais, dentro das perspectivas de reordenamento do ensino médio expostas nos PCN+, lugar de escolhas pedagógicas independentes, pois a ação que conduz o trabalho docente, de acordo com o documento, é a ação interdisciplinar entre as áreas de

conhecimento no sentido de promover o desenvolvimento de competências. O documento ainda ressalta que é normal a sistematização do conhecimento passar por rearranjos haja vista exemplos de outras épocas em que houve reunião de elementos dispersos em distintas especialidades para a configuração de um campo do saber²¹.

Nos PCN+ o então novo ensino médio deixa de ser simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante para garantir a complementação da educação básica. Para contemplar tal propósito não é mais produtiva a organização curricular em disciplinas isoladas. Isso não exclui necessariamente o arranjo disciplinar mas antes agrupa as disciplinas em áreas de conhecimentos específicas tendo como perspectiva que na nova escola a ação articulada tanto no interior de cada área como também no conjunto destas é imprescindível para a conquista de uma aprendizagem significativa fundamental para garantia da formação geral à qual se condiciona, a partir de então, o ensino médio.

No ano de 2004 iniciam-se os trabalhos de elaboração e reflexões acerca das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), por parte do Ministério da Educação. Este documento vem em uma perspectiva que tenta flexibilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais tendo em vista sua aproximação com o contexto escolar²². Uma leitura cuidadosa das OCNs permite identificar forte teor disciplinar e até podemos falar em fatores inovadores presentes no documento no que se refere ao tratamento dispensado às disciplinas quando comparamos com os PCN. A elaboração do documento das orientações curriculares foi estruturada em um grupo de trabalho multidisciplinar composto por professores ligados a linhas de pesquisas voltadas para o ensino. Esta elaboração contemplou a produção de material específico para cada disciplina do currículo do ensino médio de modo a garantir o enfoque disciplinar sem desarticular-se das áreas de conhecimento. Na apresentação do documento está presente sua caracterização como “um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular”²³.

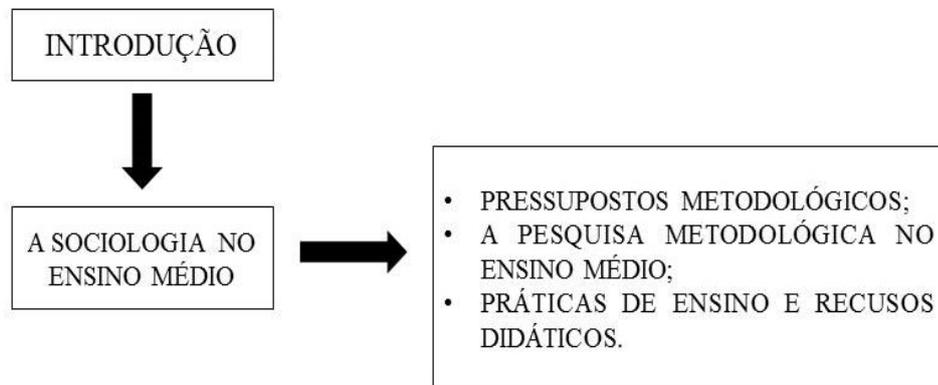
A Sociologia aparece como um dos componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O documento apresenta um tópico para cada disciplina onde apresenta discussão geral acerca dos conhecimentos, objetivos e metodologias do componente curricular. O tópico intitulado Conhecimentos de Sociologia está estruturado da seguinte forma:

²¹ BRASIL, 2002.

²² SOUZA; KERBAUY, 2014.

²³ OCN, 2006; p. 09

Figura 01- A Sociologia nas OCNs



Fonte: Autor. Construída com base nas pesquisas.

Esse desenho disposto nas OCNs oferece a Sociologia status de disciplina reconhecidamente integrada por conhecimentos com fins específicos no currículo do ensino médio. Apesar de não ter caráter obrigatório tratando-se apenas de orientações, as OCNs são fundamentais no contexto histórico de presença da sociologia no ensino médio, além de indicar as abordagens metodológicas da disciplina na última etapa da educação básica e de como as aulas deveriam ser estruturadas.

Por iniciativa de vários estados brasileiros a sociologia passou a figurar nos currículos, porém essa implementação não foi geral nos sistemas de ensino. Não havia nenhuma determinação legal objetiva de caráter nacional por parte de órgão competente versando acerca da obrigatoriedade e do formato da sociologia ou dos conteúdos sociológicos no ensino médio. Isso começou a mudar com as disposições do Parecer CNE/CEB nº 38/2006 que versou sobre apreciação das Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação com colaboração de várias entidades. Tal documento propunha que “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia” (BRASIL, 2006, p.01).

Na análise do mérito os relatores do Parecer CNE/CEB nº 38/2006 destacaram, com ênfase, a relevância da Filosofia e da Sociologia na formação de cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Na argumentação lembraram que tal papel formativo atribuído aos

conhecimentos sociológicos e filosóficos é reconhecido pelo legislador que lhes dá valor essencial e não acidental, citando em seguida o artigo 36, §1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96 (revogado), que justificava tais conhecimentos como necessários ao exercício da cidadania.

Tendo sido arrazoada a pertinência e necessidade da Sociologia e da Filosofia, os pareceristas passaram a discutir o formato pelo qual os conhecimentos deveriam se estruturar no currículo uma vez que no sistema educacional brasileiro apesar de haver predominância da estrutura por disciplinas, também há a possibilidades de outros arranjos com vistas a incorporar os componentes curriculares, termo este empregado pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006 para unificar a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB (componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria, ensino). O parecer destacou que “não há relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente escolar. [...] Todos os componentes referidos são obrigatórios, mas, sem determinação de forma ou modalidade” (BRASIL, 2006, p.04).

Por fim, os relatores emitiram voto onde se manifestaram favoráveis a uma alteração na redação do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Em suma tal modificação que foi estabelecida com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, apresentou novo entendimento com força de diretriz em que ficou determinada a inclusão da Sociologia e Filosofia interdisciplinarmente e de forma contextualizada para escolas com organização curricular flexível, e na forma de disciplinas para as escolas que adotassem no todo ou em parte essa forma de estruturação curricular.

No ano de 2008 a Lei 11.684/08 veio para dirimir qualquer possibilidade de resistência por parte dos sistemas de ensino em incluir a Filosofia e a Sociologia no currículo do Ensino Médio. Referido ato normativo incluiu ao artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação o inciso IV com a seguinte redação: “Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 2008, 01).

A Lei 11.684/08 entrou em vigor na data de sua publicação, 02 de julho de 2008. Em decorrência dessa determinação que apresentava o imperativo de implementação imediata, foi feita uma consulta por parte da Secretaria de Educação Básica ao colegiado do Conselho Nacional de Educação sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. A problemática versou sobre a possibilidade de determinação de prazo para os sistemas de ensino implementarem a inclusão das disciplinas nas três séries do

ensino médio, uma vez que seria necessário a organização de quadro de professores para atender a demanda.

Em resposta essa consulta a Câmara de Educação Básica emitiu o Parecer CNE/CEB nº 22 de 08 de outubro de 2008 onde definiu que todos os sistemas de ensino sejam eles públicos ou privados, devem fixar normas complementares e medidas concretas para viabilizar a oferta dos referidos componentes curriculares em todos os anos do ensino médio. Considerando que a Lei 11.684/08 foi promulgada em meio ao ano letivo ficou estabelecido pelo parecer que a inclusão obrigatória da Sociologia e da Filosofia nos currículos deveria iniciar no ano de 2009 e prosseguir até o ano de 2011 para os cursos de Ensino Médio de três anos de duração e até 2012 para os cursos com quatro anos de duração. O relator ainda destacou no parecer que:

O zelo na eficácia dessa inclusão é da maior relevância, por atender à lei e pelo valor próprio como campos do conhecimento humano. Mas, é relevante, também, porque são propícios ao desejado desenvolvimento do educando para o **exercício da cidadania**, e seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, permitindo tempos e situações para a direta difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos **direitos e deveres dos cidadãos**, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, como diz a LDB em diferentes momentos ao tratar da Educação Básica e, em particular, do Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 05. *Grifo nosso*).

O voto do relator indicou a obrigatoriedade dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia em todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a forma de organização além da seriada tradicional. Além disso, determinou prazos para a organização dos sistemas de ensino. A Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o voto do relator, o que resultou na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009 onde o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação ratifica a decisão do colegiado.

Verificamos que toda a legislação recente que tratou da obrigatoriedade do ensino de Sociologia não só destacou sua correlação com a Filosofia no que diz respeito aos fins de aprendizagem do emprego dos conhecimentos, como também destacadamente reservou à esses campos do saber forte aproximação com a formação específica para a cidadania. Esse é um objetivo formativo que claramente apresenta-se em lugar de centralidade no conjunto pedagógico e didático que envolve e justifica a presença e necessidade dos componentes curriculares de Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Além disso, é importante salientar que após a LDB (1996) o debate girou em torno do formato de estruturação no qual a sociologia deveria figurar, não havendo amparo para discussões acerca de sua pertinência ou relevância. O debate que envolveu a disciplina sociologia foi além de qualquer peculiaridade de investigação deste campo do saber, como aqui

foi demonstrado. Trata-se de uma reordenação do sistema educacional nacional em nova perspectiva de organização curricular onde há o desencorajamento do currículo centrado em disciplinas e a valorização da organização curricular baseada em áreas de conhecimento. Esse debate vai além da questão da sociologia, de modo que o que acontece é a concomitância entre o período de reestruturação do ensino médio e a alocação da sociologia dentro do espaço curricular.

No ano de 2011 o Conselho Nacional de Educação aprovou parecer que estabeleceu novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no Brasil. O Parecer CNE/CEB Nº 5/2011 aprovado em 04 de maio de 2011 baseava-se na proposta de um currículo comum abrangendo-se uma formação básica e a preparação para o trabalho além da formação para a cidadania prevista na LDB como pilar formativo do ensino médio. Considerou-se logo na introdução do parecer que, naquele momento, o Ensino Médio não atendia as necessidades dos estudantes em nenhum dos dois principais aspectos formativos dessa etapa da educação básica.

Ao arrazoar a nova proposta, o parecer também destaca que existem novos desafios sinalizados pelas inquietações das juventudes, exigindo a reformulação da escola para que o conhecimento tenha significado considerando a realidade de cada estudante. Para responder esses desafios as ações vão além da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas, passando por investimento em recursos humanos e tecnológicos.

Como resultado do parecer CNE/CEB Nº 5/2011, para o que aqui nos interessa, tivemos a aprovação da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No que se refere ao ensino de Sociologia a mudança em relação às Diretrizes de 1998 são significativas. Enquanto que na Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998 ficou estabelecido que o currículo do ensino médio seguiria organização com base em áreas de conhecimento fazendo-se pois apenas menção ao campo vasto das Ciências Humanas e suas Tecnologias e estabelecendo tratamento interdisciplinar para a Sociologia como conhecimento necessário ao exercício da cidadania²⁴, a atualização realizada em 2011 apresenta a Sociologia como componente curricular obrigatório presente em todos os anos do curso, garantia possibilitada pela Lei 11.684/08.

Apenas decorridos dezesseis dias da publicação da Resolução - CNE/CEB Nº 2 de 30 de janeiro de 2012 - supracitada, foi apresentado pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), Requerimento de Constituição de Comissão Especial de Estudo destinada a promover estudos e proposições para o ensino médio. A justificativa para o requerimento apresentada pelo autor

²⁴ Letra “B”, §2º, Art. 10 da Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998.

foi a de que o ensino médio que caracteriza-se como etapa final da educação básica e nível obrigatório de ensino²⁵ “não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do país.” (BRASIL, 2012)

Como resultado de um trabalho que durou mais de dezessete meses, a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para o Ensino Médio – CEENSI, elaborou o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013. O projeto de Lei é enfático em justificar as alterações propostas por considerar que haveria consenso por parte da CEENSI de que “o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado com excesso de conteúdo formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos”. (BRASIL, 2013, p.07).

O PL propôs um rearranjo curricular que estabelece uma alteração na LDB a fim de os currículos serem organizados por áreas de conhecimento, sendo elas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Mesmo indicando preocupação com eventual excesso de disciplinas obrigatórias e estruturando os currículos em quatro áreas de conhecimento, o PL nº 6840 preservou a obrigatoriedade dos conteúdos e componentes específicos no ensino médio, pois determinou que os currículos dessa etapa escolar deveriam seguir uma base nacional comum que, por sua vez, seria estruturada a partir do que foi proposto no próprio PL nº 6840 para o § 1º do Art. 36 da LDB que passaria a vigorar com a seguinte redação:

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, conforme dispõe o art. 26, § 5º (BRASIL, 2013, n.p.).

A sociologia, entretanto, revelou-se parte agregada de um sistema em declínio que era o ensino médio brasileiro. No ano de 2016 essa etapa da educação básica passou a ser campo de discussão em uma ampla reforma proposta por uma Medida Provisória²⁶ apresentada pelo Presidente Michel Temer. Usando do argumento de que havia urgência em resolver os problemas que estavam ceifando as oportunidades de aprendizagem dos jovens brasileiros, se

²⁵ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o inciso I do art. 208 da Constituição Federal para tornar obrigatória a educação básica gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, a ser implementada progressivamente, até 2016, nos termos do Plano nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

²⁶ Art. 62 Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional. (EC nº 32/2001) (BRASIL, 2016, p. n.).

propõe reformar o Ensino Médio a partir do instrumento de MP. Embora tenha em certa medida, recuperado a discussão feita pelo PL nº 6. 840 de 2013, a MP 746 vai além e faz uma revisão ampla em toda a estrutura do Ensino Médio que envolve repensar a função dessa etapa da educação básica a partir do lugar do jovem no mundo contemporâneo, a abordagem pedagógica e a jornada escolar, já que a MP 746 estabeleceu o fomento a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral gerando a necessidade de discussão também sobre a formação de professores e do financiamento do sistema.

Com a nova estrutura ficou alterado o *caput* do Art. 36 da LDB, determinando a composição do currículo pela BNCC e por itinerários formativos definidos por cada sistema de ensino. Ficou também estabelecida a ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional. Essa alteração revogou tacitamente a Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008 que inseriu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias do ensino médio (BRASIL, 2016, n.p.).

A partir de então os sistemas de ensino ficaram desobrigados de oferecer a Sociologia como disciplina no ensino médio. Após deliberação por parte da Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, instalada em 19 de outubro de 2016 com a finalidade de emitir parecer sobre a matéria, foi aprovada a Lei 13.415/17 como conversão da MP 746 de 2016 e dando uma nova roupagem a última etapa da educação básica, o que ficou conhecido como novo ensino médio.

Chegamos ao marco legal que orienta a estruturação do ensino médio atual. A Lei 13.415/17 estabelece novo panorama no que se refere ao ensino de Sociologia que antes era componente curricular obrigatório e agora passa a ser incluída na forma de estudos e práticas. Além de deixar em aberto para os estados a possibilidade de, quando da formulação de suas propostas curriculares, incluírem ou não a sociologia como componente curricular, a relação entre ensino de sociologia e formação para a cidadania é distanciada. Com a revogação tácita da nº 11.684/08 oculta-se todo o debate que por longo tempo se estendeu para justificar a necessidade e os objetivos formativos da sociologia no ensino médio.

Os conteúdos e práticas de sociologia devem figurar como obrigatórios, conforme disposto no §2º do art. 35-A que foi acrescentado à LDB a partir do novo ensino médio, no documento da Base Nacional Comum Curricular. Esse documento, entretanto, foi aprovado apenas no mês de dezembro de 2017 com o Parecer CNE/CP Nº 15/2017. Entretanto a BNCC foi dividida em duas versões de modo que a versão aprovada em 2017 pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação foi abrangente apenas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. A versão para o Ensino Médio veio ser aprovada apenas no ano de 2018 com a

base na Resolução CNE/CP N° 4, de 17 de dezembro de 2018, fundamentada no Parecer CNE/CP N° 15/2018 aprovado em 04 de dezembro de 2018.

Pouco menos de um mês antes da aprovação da BNCC-EM, foi aprovada a Resolução CNE/CEB N° 3 de 21 de novembro de 2018 que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essa atualização permitiu orientar a implementação das alterações introduzidas na Lei n° 9.394/1996 (LDB), pela Lei n° 13.415/2017. Além de indicar o tratamento da sociologia a partir de estudos e práticas, as novas diretrizes ainda incluem orientação expressa de que a abordagem deve romper com o trabalho isolado em disciplinas, permitindo um ambiente de apresentação dos estudos e práticas de forma contextualizada e interdisciplinar sugerindo como alternativa o desenvolvimento de projetos, oficinas e laboratórios como estratégias de ensino aprendizagem.

4 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA E A ABORDAGEM DO DEBATE RACIAL NO CURRÍCULO

O estado da Paraíba evidenciou, quando da elaboração do Plano Estadual de Educação (2015 - 2025) através da Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015, uma realidade desafiadora no que se refere ao Ensino Médio. O PEE, elaborado com coordenação do Conselho Estadual de Educação, detectou algumas sensíveis debilidades e entraves significativos para o alcance de uma educação de qualidade.

O estado realizou um levantamento com base em indicadores previamente definidos, e estabeleceu com base neles novas metas e estratégias para o ensino médio estadual em um horizonte de 10 anos. O número de jovens com faixa etária entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio até 2013, distorção idade-Ano, taxas de rendimento escolar, percentual de alunos que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio, porcentagem de alunos matriculados no ensino médio na Paraíba por turnos, foram indicadores de base para realização do diagnóstico que deu suporte aos encaminhamentos para elaboração das novas metas do PEE.

Para compreendermos o cenário educacional do Estado e assim indicar quais as possibilidades para o ensino da sociologia escolar na Paraíba e, a partir disso discutir como a questão racial pode ser tratada dentro desse Componente Curricular, faremos uma discussão introdutória com base em algumas categorias de análise presentes como marcadores no Censo Escolar; principal instrumento de coleta de informações da educação básica e considerada a mais importante pesquisa educacional brasileira.

Iniciaremos por uma breve apresentação e discussão dos dados gerais referentes ao ensino médio contidos no Censo Escolar 2020. Com base nesse detalhamento indicaremos quais os avanços que a Paraíba tem alcançado nos últimos anos em matéria de ensino médio. Em seguida, discutiremos a Proposta Curricular do Estado recentemente aprovada, cujo terreno ainda é muito carente de análise tendo em vista que o documento foi aprovado no mês de dezembro de 2020. Para concluir, pretendemos destacar a expansão de escolas que ofertam o ensino médio em tempo integral na Paraíba nos últimos anos, considerando que a Paraíba ocupa atualmente o 1º lugar no cenário nacional em número de escolas inseridas no regime de ensino integral.

Acreditamos que esse caminho metodológico permitirá a elucidação da escola paraibana hoje e de como, a partir dos marcos regulatórios, se desenha a proposta pedagógica

da rede estadual de educação no tocante ao ensino médio. Esse esforço metodológico é o percurso que indicará, em nosso sentir, qual o terreno para a sociologia hoje na educação do estado da Paraíba, demonstrando que seu lugar no currículo de uma rede estadual de educação está atrelado a uma conjuntura de fatores endógenos e exógenos que envolvem a Reforma Empresarial da Educação. Esse entrelaçamento de fatores que conduzem a formatação educacional pode acolher ou distanciar a discussão étnico racial dentro da sociologia uma vez que o currículo se desenhará com base nos dados que serão analisados. Essa é a questão que esse estudo se destina a responder.

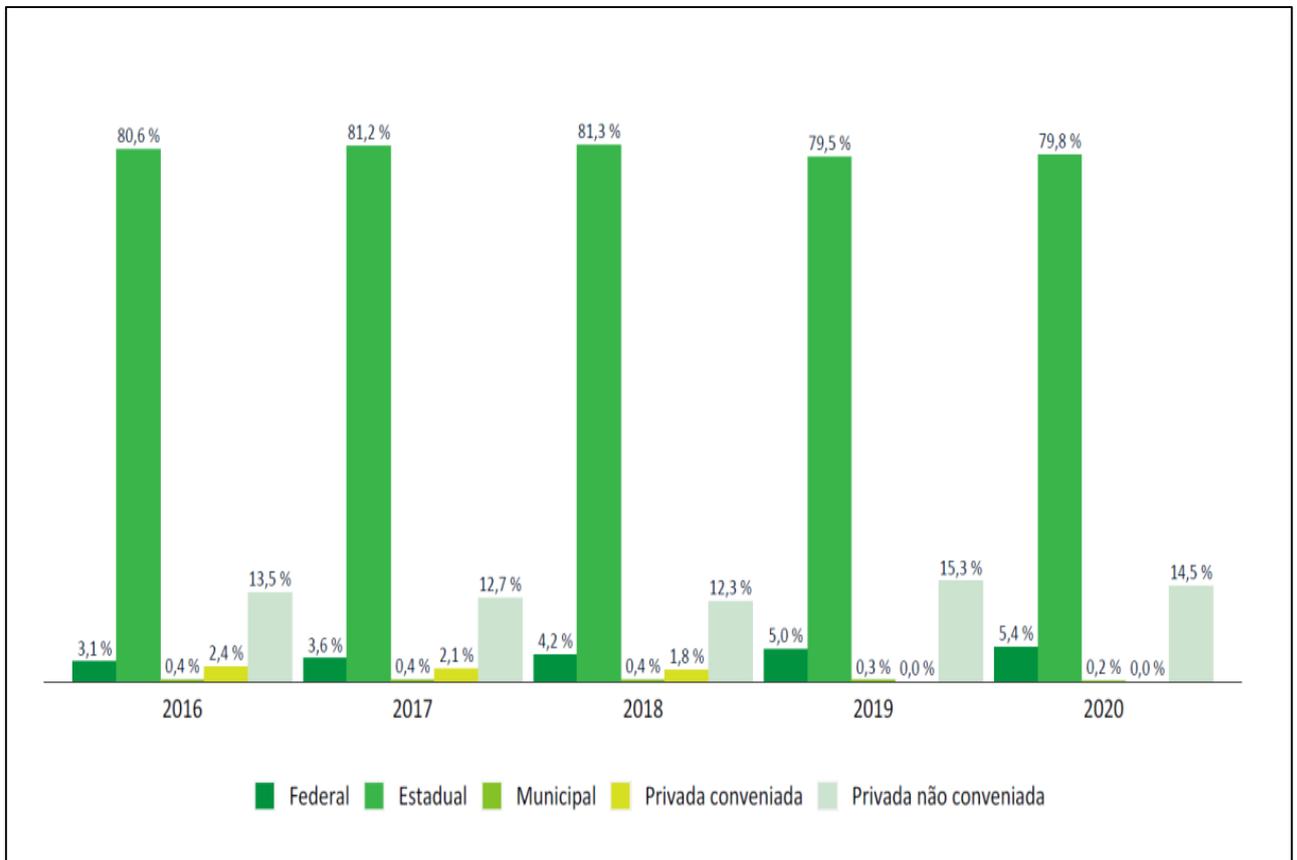
4.1 O QUE DIZEM OS INDICADORES DO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA

A Paraíba integra o território da região Nordeste e tem uma área territorial de 56.467, 242 km^2 , conta com uma população estimada em 4.059.905 pessoas. O número de matrículas no Ensino Médio em 2020 foi de 138.340²⁷. De acordo com o IBGE no Censo Escolar 2020, um número de 649 escolas ofertavam o ensino médio, sendo 478 da rede pública e 171 da rede privada de educação.

O número de matrículas no ensino médio por dependência administrativa tem variado nos últimos anos. No ano de 2013, quando da elaboração do Plano Estadual de Educação, havia um total de 139.415 matrículas no ensino médio em todo o estado, sendo 111.444 concentradas na rede estadual de ensino. Em 2020, sete anos depois, o número de matrículas no ensino médio da rede estadual era 105.324. No período compreendido entre 2013 e 2020 a rede estadual de ensino teve uma diminuição de matrículas no ensino médio de 5,8%. No mesmo espaço de tempo o ensino médio da rede federal apresentou um aumento de 103,26% no número de matrículas, saindo de 3.742 em 2013 para 7.306 em 2020. Mesmo assim, percebemos uma predominância de matrículas na rede estadual de educação que concentrou em 2020 um percentual de 79,8% de todas as matrículas do ensino médio em todo o estado da Paraíba.

²⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

Figura 02 - Percentual de matrículas no ensino médio segundo a dependência administrativa (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Paraíba, 2016 – 2020.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com o Censo da Educação Básica, 2020.

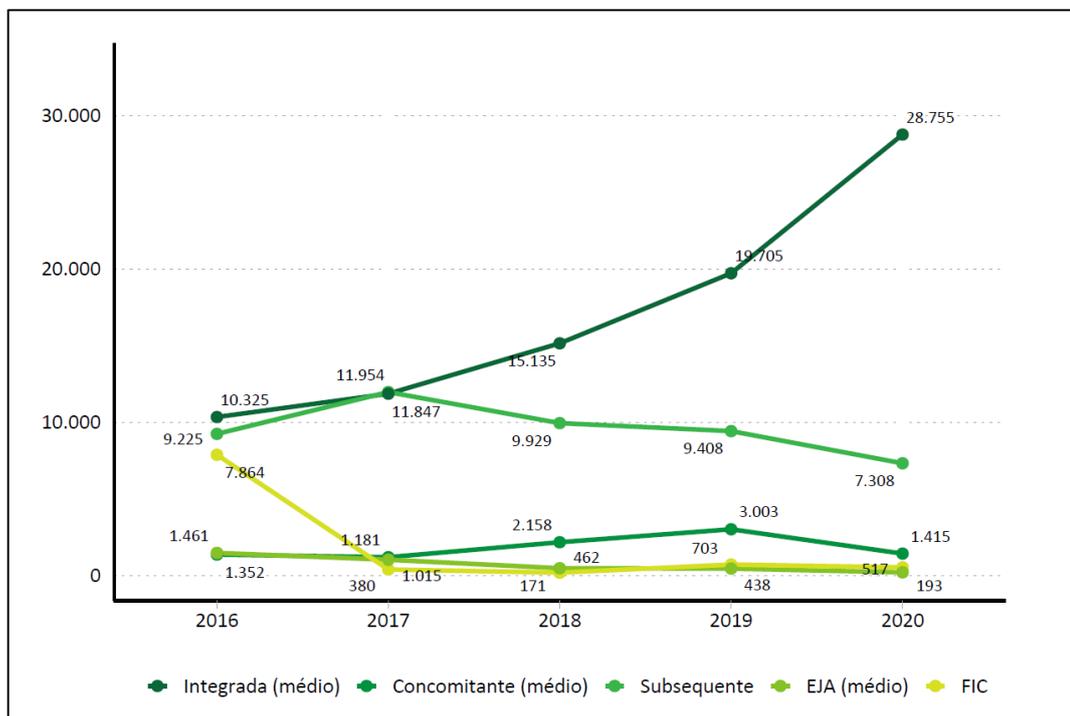
Esse dado tem para nós grande relevância na medida em que permite visualizar o impacto que tem a proposta curricular desenhada pela Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. Significa dizer que quase 80% dos estudantes do ensino médio estarão submetidos a abordagem pedagógica, didática e metodológica definida na proposta do ensino médio estadual.

Nesse sentido, os componentes curriculares que estiverem inseridos na proposta curricular estadual para o ensino médio na Paraíba, estarão presentes na formação de quase 80% dos jovens. A tarefa de examinar a sociologia no ensino médio em todas as escolas situadas no território paraibano é considerar como ela se apresenta para 100% dos estudantes o que, para esse trabalho, foge das possibilidades de análise. Por essa razão a importância do recorte metodológico que fazemos em situar a disciplina no ensino médio ofertado pela rede estadual de educação, o que corresponde, como dissemos, à formação de quase 80% das matrículas.

É importante destacar também o índice de matrículas na educação profissional técnica de nível médio no estado. Compreendemos que, embora haja tempo específico na grade de horários para os componentes curriculares da chamada base técnica, ao variar os componentes curriculares, o estudante do ensino médio que (sem considerar a distorção idade série), tem entre 15 e 17 anos, têm acesso a uma variedade maior de saberes. Isso pode gerar desconexão e exaustão dos componentes da base comum onde estão presentes os componentes curriculares que contemplam a formação humanística como é o caso da sociologia.

O número de matrículas na educação profissional técnica articulada com o ensino médio apresentou considerável aumento. Em 2013 eram 7.748 matrículas na forma integrada, enquanto que em 2020 esse número saltou para 28,755. Um aumento de 271,12% em sete anos.

Figura 03 - Número de matrículas na Educação Profissional - Paraíba - 2020



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com o Censo da Educação Básica, 2020.

Entre 2016 e 2020, base de dados considerada para análise no Censo 2020, o número de matrículas na educação profissional saltou de 10.325 para 28.755, o que significa um alto investimento na área da educação técnica. A esse aumento se deve particular preocupação do PEE 2015 quando destacou que:

Embora a Paraíba venha apresentando crescimento de matrícula na educação profissional, as metas pretendidas em nível nacional atestam números bastante desafiadores, o que exige interlocução da educação com o setor produtivo. É preciso ter clareza da vocação econômica e dos arranjos produtivos das localidades e, a partir daí, definir projetos de cursos que apresente um eixo curricular viabilizador da oferta dos cursos demandados pelo mundo do trabalho, sem perder de vista os horizontes de formação humana, crítica e cidadã (PARAÍBA, 2015, n.p.).

O PNE destaca, seguindo alinhamento da proposta educacional nacional anunciada desde a LDB, uma atenção especial à necessidade do aumento da oferta de matrículas na educação profissional. Ao fazer isso salienta a importância de que a expansão deve ser realizada com base no que chama de vocação econômica e dos arranjos produtivos das localidades, ou seja, faz aí uma clara concepção ao modelo empresarial de educação. Mas, enquanto destaca a necessidade de avanço do ensino técnico profissional, a redação do PNE oferece um detalhe que merece ênfase não pelo fato de ser lembrado, mas sim pelo contexto em que a expressão é situada no texto. No trecho supracitado é possível identificar que os redatores do PNE identificam e reconhecem o risco que há para o espaço dedicado à formação humana, crítica e cidadã quando há uma atenção desmedida para o ensino técnico. Caso não reconhecesse o risco que há dentro do currículo como espaço de disputa, não haveria a necessidade da ressalva.

Esse trecho é de fundamental importância para compreender a posição da sociologia no ensino médio da rede estadual de educação da Paraíba bem como a discussão acerca da educação para as relações étnico raciais. Uma vez que esse debate se acerca da questão racial ganha maior lastro no componente curricular de sociologia, e o avanço de ensino técnico pode sinalizar uma ameaça para a presença dos saberes sociológicos, reduzindo por consequência, o espaço para a discussão dos temas raciais.

Além desse fator que envolve o avanço da educação profissionalizante, outro importante dado é a formação do professor. Para contemplar uma formação de excelência em qualquer área, se faz necessário um profissional capaz de conduzir os estudos com maestria e propriedade. Além de espaço no currículo, material didático específico e manutenção de carga horária, se o professor não dominar a matéria, fica comprometida sua ação na formação do sujeito. É por ter esse entendimento que muito nos preocupa um dado revelado pelo Censo 2020 no que se refere a formação de professores de sociologia. De acordo com os dados levantados à época, um total de 11.056 professores atuaram no ensino médio em 2020 na Paraíba, desse total 96,7% têm nível superior completo. No que se refere ao indicador de adequação da formação docente para a etapa de ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de sociologia em que apenas 27,5% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada.

Essa configuração confere à sociologia escolar uma completa pauperização no trato dos temas relevantes e dos objetivos fulcrais que sustentam a razão da disciplina no ensino médio. A proeminência de turmas desassistidas por um professor com formação sociológica adequada anuncia uma completa desatenção ao componente e traz consigo a revelação ou confirmação do consentimento de que os saberes sociológicos podem ser ensinados por profissionais diversos.

Isso implica dizer que, em virtude de ter como ministrante, na maioria das turmas, docentes que embora sejam muitas vezes da área de conhecimento afim, desconhece ferramentas e estratégias inerentes à imaginação sociológica. Isso pode concorrer para o comprometimento da discussão de temas complexos como é o caso da questão racial em virtude de sua complexidade teórica e epistemológica, considerando o contexto sócio histórico do Brasil. Não está-se a condenar aqui a interpretação da categoria raça que podem vir a ter outros profissionais com maior possibilidade de, na ausência do sociólogo, ministrar a disciplina de sociologia, como historiadores, filósofos e geógrafos.

O que se questiona, conforme objetivado pelo presente trabalho de dissertação, é compreender os espaços de que a sociologia dispõe no ensino médio estadual da rede de educação pública da Paraíba. Perceber que 72,5% das turmas não têm aulas com um profissional formado na área é equivalente a expor um esvaziamento de professores licenciados em Sociologia ou Ciências Sociais em exercício no ensino médio na Paraíba. É oportuno sinalizar que esse contexto de exclusão do professor específico para o componente curricular tem impacto direto no que compreendemos como espaço da sociologia no Ensino Médio. Considera-se aqui absolutamente comprometida e pauperizada uma aula em que se quer promover um debate de cunho sociológico cujo professor não tenha a formação básica necessária.

Tendo-se apresentado e discutido dados sobre o Ensino Médio na Paraíba, pode-se perceber o cenário atual da etapa final da educação básica no Estado. No que se refere a rede estadual de educação, consegue-se conglomerar dados que são de fundamental importância para compreender a condição de presença da disciplina de sociologia no currículo. É possível entender que, mesmo tomando como base um único estado da federação para analisar os desdobramentos das reformas e reordenações nacionais no âmbito do ensino médio, o universo ainda se caracteriza muito amplo, para tanto faz-se o recorte e a opção metodológica por analisar apenas a condição da sociologia no currículo da rede estadual de ensino. Seguindo nessa

perspectiva passa-se doravante a análise e discussão da Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

4.2 A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM AÇÃO

Após a aprovação da Reforma do Ensino Médio (2017) e da Base Nacional Comum Curricular (2018), o Ministério da Educação instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio por meio da Portaria Nº 649 de 10 de julho de 2018. Referido programa foi criado com a finalidade de apoiar as secretarias de educação estaduais na elaboração e execução de um plano de implementação do novo currículo que viesse a contemplar as novas modificações estabelecidas nacionalmente pela BNCC e pela Lei 13.415/17.

Além desse programa ligado às necessidades advindas com a aprovação do novo ensino médio, o MEC também publicou a Portaria Nº 331 de 5 de abril de 2018, que criou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. A criação desse programa se dá antes mesmo da aprovação da BNCC do Ensino Médio que só acontece com a publicação da Resolução MEC/CNE/CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2018²⁸.

Ambos os programas são bases de implementação para elaboração das propostas curriculares dos estados. Os objetivos dos dois programas foi apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDES, no âmbito das necessidades técnicas para elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, apoio técnico para implantação de escolas-piloto do novo ensino médio, formação de equipes técnicas de currículo e gestão das SEDES e apoio financeiro.

No que se refere aos chamados itinerários formativos, dois documentos emitidos pelo MEC merecem atenção especial. Trata-se da Portaria Nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, e da Portaria Nº 733 de 16 de setembro de 202, que por

²⁸A publicação do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC acontece antes da aprovação da BNCC do ensino médio em virtude desta ter sido discutida e aprovada separadamente da BNCC do Ensino Fundamental que foi aprovada em 2017. Essa separação gerou desde o primeiro momento forte contestação por considerar-se contraditória uma vez que a proposta presente na Lei maior é a edição de uma Base Nacional Curricular que englobe as etapas da educação básica nacional, o que incluiria o ensino médio. Essa mesma separação é refletida no currículo do estado da Paraíba onde há um documento para a proposta curricular do ensino fundamental e outro para a proposta curricular do ensino médio.

sua vez institui o Programa Itinerários Formativos. Ambas as Portarias tiveram papel de apoiar técnica e financeiramente as redes de educação no sentido de coordenar a implantação dos itinerários formativos. No texto dos documentos fica evidenciado o caráter desses itinerários que estão ligados diretamente ao projeto de vida, formação integral e a inserção no mundo do trabalho.

Esse arranjo normativo supra exposto é o que há de mais evidente em termos de suporte por parte do MEC oferecido aos sistemas estaduais de educação quanto a implantação do Novo Ensino Médio conforme disposto na Lei 13.415/17 e da reformulação curricular aos moldes da BNCC. Foram estabelecidos prazos para que os sistemas estaduais de educação se adequassem a essa nova realidade, elaborando e construindo as peças necessárias tanto no que se refere à atenção ao Novo Ensino Médio como também a apresentação dos novos referenciais curriculares em atenção à BNCC.

A Portaria MEC Nº 521 de 13 de julho de 2021, estabelece o cronograma nacional de implementação do novo ensino médio. Nesse documento, se encontram de maneira mais evidente, todo o arranjo que se criou a partir dos dois movimentos que foram a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Ambos formam o desenho da etapa final da educação básica. O cronograma estabelece prazos que estão em vigência ao tempo da escrita desse trabalho de dissertação:

Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos Itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma:

I – No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;

II – No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

III – No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;

IV – No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;

V – No ano de 2024: implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e

VI – Nos anos de 2022 a 2024: monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.

(BRASIL, 2013, p.02)

Seguindo esse cronograma de trabalho e visando atender os dispositivos legais normativos supracitados, a SEECT - Secretaria de Estado, da Educação e da Ciência e Tecnologia do estado da Paraíba, iniciou os trabalhos de elaboração de sua Proposta Curricular. No primeiro semestre do ano de 2019 a SEECT/PB definiu a equipe de coordenadores e realizou

processo seletivo simplificado interno²⁹ de bolsistas para atuarem no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC. O edital selecionou candidatos para desempenharem a função de redatores e formadores das Propostas Curriculares do Estado da Paraíba. A seleção contemplou duas equipes, sendo uma para redação da Proposta Curricular da educação infantil e do ensino fundamental e outra para o ensino médio e os itinerários formativos.

No segundo semestre do ano de 2019 as atividades da equipe de coordenadores e redatores prosseguiu com os trabalhos. Deu-se início aos estudos dos referenciais curriculares e da BNCC, seguindo-se da definição da estrutura da Proposta Curricular, elaboração da primeira versão do documento e rodas de conversas com especialistas das universidades Paraibanas.

Já em 2020 a equipe realizou a escuta de alunos, professores e gestores das escolas de ensino médio por meio da organização de seminários de escuta com escolas-piloto. Além disso, durante o ano de 2020 aconteceram consultas públicas de forma online, dos textos da Formação Geral básica e dos Itinerários Formativos; recebimento de leituras críticas (CEE e Instituto Reuna) e a revisão e elaboração da versão final da Proposta Curricular. No dia 19 de novembro de 2020, em Sessão Solene online, transmitida pelo canal da SEECT/PB, aconteceu a entrega da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba da SEECT para o Conselho Estadual de Educação – CEE/PB.

O CEE apreciou a proposta e, em menos de 30 dias decorridos após o recebimento do documento, aprovou o Novo Currículo do Ensino Médio da Paraíba por meio da Resolução CEE N° 296/2020. O documento a partir de então chamado de Referencial Curricular da Paraíba, composto de mais de 840 (oitocentos e quarenta) páginas, apresenta todo o arranjo do Ensino Médio. Nele estão organizadas a Formação Geral Básica, Formação Diversificada que compõe os Itinerários Formativos e orientações acerca dos Itinerários de Formação Técnica e Profissional. Também estão elencadas todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e conteúdos a serem estudados durante o Ensino Médio, além de também estar presente algumas metodologias possíveis de serem adotadas pelos profissionais da educação.

O tópico dois ponto quatro do capítulo dois, que trata sobre a Formação Geral Básica, apresenta o Referencial Curricular para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área contou com quatro redatores, sendo um para cada componente curricular, e um coordenador de

²⁹Edital n° 025/2019 - PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO INTERNO DE BOLSISTAS PARA ATUAREM NO PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba no dia 05 de julho de 2019, p. 9,10,11 e 12.

área. Os redatores logo no texto introdutório lembraram que o conjunto dos componentes curriculares que integram a área são fundamentais,

Tais abordagens contemplam aspectos que ajudam no desenvolvimento humano, social, psicológico, pedagógico e afetivo, o que faz com que os componentes curriculares dessa área do conhecimento tenham um papel basilar para a proposta da BNCC de formação integral da estudante e do estudante do Ensino Médio (PARAÍBA, 2020, p. 382).

A organização das ideias do texto indica uma perspectiva que visa alinhar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no sentido de uma integração curricular como aspecto fundamental para alcançar a educação integral. Nesse sentido, os valores acolhidos pela BNCC e pela reforma como um todo, estão inseridos nessa área de conhecimento e emergem a todo momento durante o texto introdutório e a exposição dos princípios fundamentais que norteiam a área. Com frequência os redatores lembram que é função da área de conhecimento, em uma ação integrada com as demais áreas, colaborar para a construção de uma sociedade justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável, solidária.

Os redatores, em atenção ao caráter crítico da área de conhecimento, acolheram o argumento que expõe a correlação da reforma do ensino médio com fatores mais amplos. Ao elencar doze princípios fundamentais faz importante consideração acerca da observância de relatórios e interferências de instituições externas.

1) Observância dos relatórios e interferências da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) sendo o Brasil um parceiro estratégico que obedece a determinados instrumentos jurídicos e diretrizes econômicos, do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e do Banco Mundial em cuja repercussão econômica na política educacional do Brasil é efetiva tornando as demandas financeiras muitas vezes maiores que as pedagógicas (PARAÍBA, 2020, p. 386).

É absolutamente importante que o texto do Referencial Curricular da Paraíba abarque tal consideração acerca da predominância das demandas financeiras em detrimento das pedagógicas. Esse é um documento perene que será revisitado por vezes por educadores e pesquisadores que terão nele registrado um importante precedente para dilatar novas análises acerca das interferências de organizações internacionais na educação nacional. Ao mesmo tempo, essa afirmação revela a situação prática discutida e analisada teoricamente no primeiro capítulo deste trabalho de dissertação.

No processo de estruturação dos conteúdos a serem trabalhados dentro da área de conhecimento em cada componente curricular, foram estabelecidas seis unidades temáticas.

Cada unidade temática apresenta uma fundamentação teórica bem como suas definições, são elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Criatividade e Tecnologia; Política e Trabalho.

Em torno dessas unidades deverá girar as discussões promovidas no campo da História, Geografia, Filosofia e Sociologia que são os componentes curriculares que integram a área. Cada uma dessas disciplinas teve um redator específico que trabalhou com base nos princípios gerais orientadores da Reforma do Ensino Médio, da BNCC e do Referencial Curricular da Paraíba para assim estabelecer os fundamentos teóricos específicos de cada componente.

A redação do tópico que versou especificamente sobre a Sociologia teve como redatora a professora Caroline Diniz Nóbrega Alves que é professora da Rede Estadual de Ensino da Paraíba desde o ano de 2012. A redatora revisita importantes características do ensino de sociologia no ensino médio. Ao iniciar o texto introdutório é exposto um dos principais desafios para o professor de sociologia do ensino médio que se configura na missão de apresentar uma disciplina completamente nova e estranha àqueles alunos que estão na 1ª série do ensino médio. A sociologia tem como referência inicial a Geografia e História na etapa do Ensino Fundamental. A redatora aponta que deve-se apoiar-se nesse conhecimento prévio tendo como objetos de leitura crítica o senso comum, a intolerância, os preconceitos, estereótipos e estigmas usando para isso a imaginação sociológica (PARAÍBA, 2022).

Há no Referencial Curricular, no tópico específico para a sociologia, um contínuo de conteúdos que significa uma sequência predefinida que deve ser priorizada:

[...] no que se refere ao estudo dos objetos de conhecimento, **para a 1ª série**, indicamos iniciar com o Surgimento da Sociologia, buscando orientar o estudante dentro das perspectivas do pensamento sociológico, desmontando o senso comum e iniciando o processo de aprimoramento ao pensamento crítico.

Já na 2ª série, partimos da premissa que o estudante já possui algumas habilidades adquiridas e busca-se desenvolver outras tantas principalmente dando referência a cultura e Diversidades, mas sem esquecer dos temas Direitos Humanos Trabalho e Desigualdades Sociais como sendo o fio condutor para esta série.

Na 3ª série elencamos as questões que envolvem os processos de Formação Política, tais como: Democracia, Representação Política, Ideologia, além de questões sobre Religiosidade e Cultura. Isso permitirá que os estudantes ampliam sua visão de mundo, seu vocabulário adquirindo novas formas de percepção, de compreensão e de crítica da sociedade em que vivem (PARAÍBA, 2020, p. 424).

Percebe-se então a organização de uma sequência metodológica que lembra o sumário do livro didático. Não pretende-se aqui entrar na seara da avaliação dessa divisão de conteúdo

entre as séries. Nos é caro, no entanto, visualizar quais conteúdos estão contemplados nas três séries do ensino médio no ensino de sociologia que está garantido na formação geral básica.

Ao estabelecer esses temas a serem abordados pela sociologia, considerou-se certamente, dentre todas as exigências e condicionantes correlatas ao novo ensino médio, as condições em que o componente curricular se encontra no ensino médio. Isso inclui: disponibilidade de carga horária, perfil do profissional que leciona a disciplina e perfil do estudante. Essa organização curricular foi levada em consideração já em 2021 quando da Escolha do Livro Didático.

Além disso, outros aspectos escolares foram impactados com o delineamento feito para a disciplina. A exemplo pode-se indicar que as escolas tiveram a possibilidade de realizar um trabalho sistemático de escolha do livro didático baseando sua preferência pelas coleções que mais atendessem ao Referencial Curricular do Estado da Paraíba. Isso significa, de forma mais objetiva, a seleção de temas centrais a serem abordados nas aulas e exatamente por isso entende-se aqui tratar-se de tema sensível.

A sociologia é apresentada no Referencial Curricular da Paraíba, portanto, como um componente curricular que tem sua identidade própria. Não se confunde com nenhum outro componente da área e colabora com aspectos decisivos da formação dos jovens, na medida em que contribui para com o desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas nacionalmente pela BNCC. Adotar um viés colaborativo, que visa adequar a sociologia ao que é exigido de um componente curricular no novo ensino médio, pode sinalizar a condição para a manutenção do seu espaço no currículo. Daí a razão de a todo instante no texto está sendo demonstrada a sua necessidade e importância.

Entende-se, portanto, que o espaço da sociologia está reservado no Referencial Curricular. Esse fato é importante no sentido de indicar que o componente curricular tem um apanhado histórico e que sua presença é necessária e justificável. A sociologia enquanto disciplina escolar com histórico de presença intermitente no currículo poderá sofrer outras reduções no que se refere às peças dos Itinerários Formativos, conforme veremos mais adiante.

Por esta razão, entende-se aqui que não há que falar em sociologização de conteúdos do ensino médio, o que poderia sinalizar um ganho de espaço no currículo do ensino médio para a sociologia. Uma área de conhecimento não se configura no tema somente, mas sim, e fundamentalmente, na abordagem e no método. Dessa forma só se pode ter como espaço verdadeiramente e exclusivamente reservado para a sociologia dentro do currículo aquele concebido dentro da Formação Geral Básica. Veremos doravante que há outros aspectos ligados

tanto a reforma do ensino médio como também à configuração do ensino médio na Paraíba, irão interferir na forma da oferta da sociologia.

Como necessidade de discorrer sobre aspectos específicos acerca da implementação do Referencial Curricular da Paraíba, e considerando o início da implantação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1ª série no ano de 2022 conforme cronograma estabelecido nacionalmente pelo MEC, o CEE publicou em dezembro do ano de 2021 a Resolução CEE N° 410/2021. Esse documento apresenta importantes informações sobre os aspectos mais centrais ligados à carga horária, bem como sobre a organização da Formação Geral Básica e Formação Diversificada que compõem o arranjo formativo do Novo Ensino Médio e juntas somam as 3.000 horas de efetivo trabalho escolar ao longo dos 3 (três) anos de curso.

Na Formação Geral Básica o Currículo da Paraíba contempla 1.800 horas e compreende as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Resolução CEE N° 410/2021 orienta no art. 16 que as áreas de conhecimento descritas acima poderão ser divididas em componentes curriculares. No mesmo artigo, o parágrafo 4º determina a obrigatoriedade do componente curricular de sociologia: “§4º São Obrigatórias, na formação geral básica, as disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (PARAÍBA, 2021, p. 04).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a sociologia está garantida no currículo do estado da Paraíba no formato de disciplina escolar. Além de estar presente no Referencial Curricular com temas específicos conforme demonstrado anteriormente, ela também conta com o amparo de ato normativo do CEE que determina sua obrigatoriedade no formato de disciplina. Essa é uma posição que oferece segurança e uma garantia sólida bem diferente do caráter periclitante em que sua presença é colocada nas DCNEM ao se referir a sociologia como estudos e práticas. Ao garantir, com clareza solar, a obrigatoriedade da disciplina de sociologia no ensino médio por meio de ato normativo, o CEE da Paraíba demonstra importante atenção a formação humana e crítica dos jovens.

Não obstante, é preciso atentar para o restante das 1.200 da Formação Diversificada que complementam o total de 3.000 horas. Na Paraíba, a parte diversificada do currículo se compõe dos Itinerários Formativos organizados segundo as Áreas de Conhecimento e a Formação Técnica e Profissional. Desta forma, formam um total de cinco itinerários formativos sendo eles: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e

Profissional (PARAÍBA, 2021). No Referencial Curricular da Paraíba esses Itinerários são reagrupados em um conjunto de unidades curriculares:

- I – linguagens e suas tecnologias – Trilhas Criativas, denominado “A Ilha da Ostra”;
- II – matemática, ciências da natureza e suas tecnologias – denominado “TSS”, composto de Tecnologias, Serviços e Sustentabilidade;
- III – ciências humanas e sociais aplicadas – denominado “DDC – Diversidade Humana” composto de Diversidades, Direitos e Culturas;
- IV – itinerário formativo propedêutico integrado – denominado “Vasto Mundo – Meu Quintal é Global”, composto pelas Ciências Humanas Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza, Linguagens e Suas Tecnologias e Matemática e Suas Tecnologias;
- V – formação técnica e profissional.

Art. 21 Caracteriza-se o Itinerário Formativo como um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas redes de ensino e da instituição educacional, que possibilitam ao estudante, aprofundar seus conhecimentos e preparar-se para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (PARAÍBA, 2021).

Dentro dos Itinerários Formativos pode haver espaço para a sociologia enquanto saber colaborativo, porém essa presença não está garantida. No terceiro itinerário que está ligado a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por exemplo, não há nenhuma especificidade quanto a sociologia nem há a exigência da presença do profissional licenciado em sociologia. As Unidades Curriculares das três séries do ensino médio nesse Itinerário podem ser ensinadas por qualquer professor, sendo a única exigência que este seja da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O Itinerário Integrado tem uma perspectiva interdisciplinar no sentido de fomentar uma cultura empreendedora nas escolas. Na estruturação desse itinerário a sociologia, no entanto, não se apresenta como parte integrante. Apesar da presença da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas trilhas de aprendizagem aparecem apenas os componentes de história e geografia. Esse fato revela um aspecto importante do Novo Ensino Médio: há várias brechas no currículo onde a Sociologia pode figurar, entretanto não é garantia de que assim o seja.

Pode-se aqui reclamar que, em razão do histórico intermitente dessa disciplina no ensino médio, outras tais como a história e a geografia são conduzidas ao preenchimento dessas brechas. Em função disso a sociologia pode, mesmo dentro de um currículo mais abrangente, ser relegada ao lugar de uma disciplina acessória. Para evitar esse enquadramento, uma das possíveis estratégias seria o professor de sociologia do ensino médio conseguir manter forte interlocução em termos de engajamento e acolhimento das ideias de interdisciplinaridade. Essa atitude docente será sempre bem vinda a fim de permitir que os saberes e abordagens sociológicas estejam presentes e ocupem espaço dentro do currículo, mesmo em estados onde

a presença da sociologia enquanto disciplina seja garantida por ato normativo, como é o caso da Paraíba.

4.2.1 A expansão de Escolas em Tempo Integral na Paraíba

Uma das principais bandeiras presentes no movimento de reforma empresarial da educação é o ensino em tempo integral. A ideia do aumento do tempo de permanência do aluno na escola como uma estratégia de melhoramento da educação se faz presente no Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, e na Lei do Novo Ensino Médio. O PNE tem como meta a ampliação de escolas em todo território nacional de maneira que até 2024 elas representem ao menos 50% de todas as escolas do país.

A ideia da educação integral, entretanto, deve considerar principalmente os aspectos e princípios gerais da formação do indivíduo. O estado brasileiro além de orientar o avanço da educação em tempo integral nos últimos anos, tem também financiado o modelo. Alguns estados têm obtido destaque na expansão de modelos de escolas integrais, dentre eles notadamente o estado da Paraíba. Esse aumento acentuado de escolas integrais gera impactos em várias esferas ligadas à escola, desde a questão curricular, carga horária e mudança de perspectiva estudantil.

A ampliação de escolas integrais está intrinsecamente ligada, entretanto, ao modelo de gerenciamento privado da educação. Esse modelo vai além da carga horária, concentrando-se em um sistema que busca estruturar e padronizar a ação escolar como um todo, fundamentando a elaboração de modelos pedagógicos e de gestão. Além disso, busca inovar em metodologias, práticas educativas e instrumentos para a gestão dos processos de ensino e de aprendizagem (MAGALHÃES, 2019).

Atualmente uma Organização Social chamada Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, tem ampla influência em sistemas de educação por todo o país. Conduzindo o processo de gerenciamento da educação o ICE estabelece um modelo de escola. Esse modelo surgiu como proposta em 2003 no estado de Pernambuco.

O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE, instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da co-responsabilidade, afim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão. Tudo isso objetiva uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, contribuindo para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes (MAGALHÃES, 2008, p. 10).

O presidente do ICE Marcos Magalhães, ex-diretor da Phillips para a América Latina, alega que há mais de 30 anos que a sociedade brasileira sofre um apagão da educação pública. Segundo o mesmo essa catástrofe da educação, notadamente do ensino básico, se deve a problemas diretamente ligados aos seguintes eixos: Governança, as Secretarias de Educação, a faculdade de Pedagogia, os sindicatos, os professores, a gestão escolar, as escolas, as avaliações, a corrupção, a sociedade. Baseado na identificação desses eixos, “buscou-se a criação de um modelo de escola de nível médio que efetivamente cumpra seu papel social, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende” (MAGALHÃES, 2008, p. 09).

Na época de implantação em Pernambuco obteve apoio do governador do estado, Jarbas Vasconcelos e do vice governador, José Mendonça Filho. Este último, como ministro de estado da educação no governo Temer 2016-2018, atuou de forma preponderante na reforma do ensino médio. O conjunto formado pelo novo ensino médio e pela BNCC amplia o território de ações do ICE. A reforma coloca o modelo de educação Integral como referência nacional, ao tempo em que as avaliações externas pressionam por padrões de eficiência. O modelo de gerenciamento idealizado pelo ICE atualmente se incorporou nos sistemas educacionais de 20 (vinte) dos 26 (vinte e seis) estados brasileiros mais o Distrito Federal.

Figura 04 - Estados com atuação do ICE em escolas públicas no Brasil.



Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, 2022.

No estado da Paraíba a adoção do modelo de escola integral gerenciado pelo ICE teve início em 2016, sendo implementado em 8 escolas adotando o nome de Escolas Cidadãs Integrais³⁰. O estado expandiu o modelo chegando a 100 escolas incorporadas em 2018. Para fins de organização normativa e administrativa, o Governo do Estado por meio da Secretaria Estadual de Educação e da Ciência e Tecnologia, editou a Lei 11.100, 06 de abril de 2018. Referido ato normativo criou o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas -ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e instituiu o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.

A adoção desse modelo através do Programa de Educação Integral teve como objetivo o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão. A estruturação das ações baseadas no modelo formulado pelo ICE acontece no interior de sub gerências agregadas da Secretaria Estadual de Educação. Na Paraíba a Lei 11.100 de 06 de abril de 2018, foi alterada em 2019 pela Lei nº 11.314 de 11 de abril de 2019. Este último instrumento legal inclui à redação da Lei nº 11.100 o artigo 21 que versa sobre a constituição da Comissão Executiva de Educação Integral - CEEI, a ser formada por profissionais especialistas em educação e/ou personalidades públicas reconhecidas por sua atuação e relevante contribuição na área da educação (PARAÍBA, 2019).

A Gerência Executiva de Ensino Médio congrega a equipe da CEEI formada por técnicos encarregados de gerir áreas específicas do conjunto da escola. Há a coordenação geral na figura de um Gerente. Também há os especialistas em gestão, especialista pedagógica, em infraestrutura, coordenadores de disciplinas específicas da parte diversificada, analistas, assessores e design. Além desses há também assessores de núcleo que integram um corpo de consultores em Tecnologia de Gestão Escolar. Essa equipe também é responsável por realizar formações sobre o modelo, treinando os profissionais das escolas a seguir e adotar o perfil do modelo.

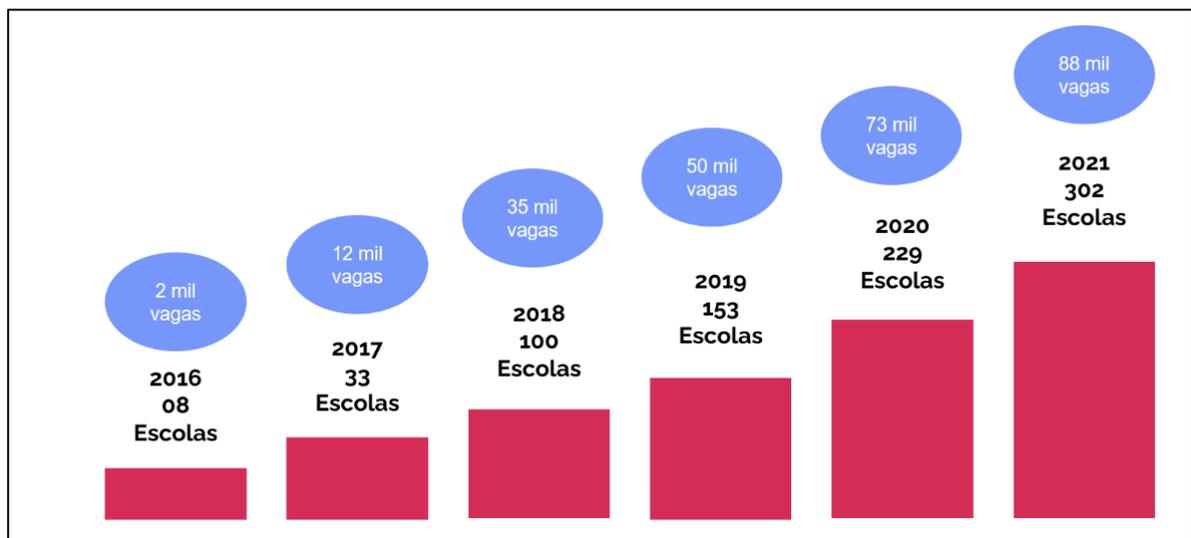
Toda essa equipe tem a função de implementar a lógica do gerenciamento empresarial na educação. Por meio da criação de ferramentas para uso pedagógico e de gestão (tabelas e planilhas de acompanhamento) monitoramento e avaliação de ações e de indicadores periodicamente em Ciclos de Acompanhamento Formativo. Isso inclui aferição e

³⁰O modelo de gerenciamento é o mesmo idealizado pelo ICE. Contudo em cada estado é reconhecido por um nome diferente. Em Pernambuco, por exemplo, é chamado de “Escola da Escolha”, no Espírito Santo chama-se “Programa Escola Viva”, já no estado de São Paulo nomeia-se de “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”, e assim por diante.

acompanhamento contínuo do quadro de indicadores³¹ que visa verificar numericamente o desenvolvimento de ações ligadas a: excelência nos resultados de aprendizagem; desenvolvimento de habilidades socioemocionais; domínio das bases teóricas e metodológicas do modelo e sua aplicação efetiva no projeto escolar; domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação; adesão e mobilização das famílias e da comunidade ao programa.

Essa operacionalização montada na Paraíba, bem como os impactos do modelo, possibilitaram o crescimento do número de escolas. Com o êxito nos resultados alcançados pelas primeiras 100 escolas até o ano de 2018, e também com as políticas nacionais de apoio ao ensino em tempo integral, a Paraíba seguiu avançando significativamente nos anos que se seguiram.

Figura 05 - Oferta de vagas na educação em tempo integral no estado da Paraíba



Fonte: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, SEECT, 2021.

No ano de 2021 a Paraíba atingiu a marca de 302 escolas cidadãs Integrais distribuídas por todo o território estadual. No dia 25 de janeiro de 2021 o governador do estado, João Azevedo Lins (PSB) anunciou a expansão de 73 novas Escolas Cidadãs Integrais. Essa expansão alcançou todos os 72 municípios do estado que ainda não tinham uma escola com esse perfil, ou seja, a partir de então todos os 223 municípios do estado passaram a ter ao menos uma Escola Cidadã Integral.

³¹ Ver anexo 01.

Muito embora a expansão anunciada e propagandeada por todo o estado com muito entusiasmo pelo governo não representou novas escolas em termos gerais. O que aconteceu na prática foi uma expansão do Ensino em Tempo Integral e do modelo de gerenciamento escolar moldado pelo ICE. As escolas, em termos de estrutura física, corpo docente, disponibilidade de recursos financeiros e pedagógicos, permaneceram as mesmas. Houve, em certa medida, um agravamento da situação administrativa interna. Toda a equipe escolar precisou se desdobrar para incorporar um modelo de gerenciamento completamente diferente do modelo regular de ensino adotado até então. Apesar dessa realidade diferente da projetada, a expansão foi um marco reconhecido nacionalmente, sendo a Paraíba até a presente data, o estado que mais oferece escolas de ensino médio em tempo integral no Brasil.

É fundamental destacar dentre os aspectos intrínsecos da rede estadual da Paraíba, afetado pela expansão de Escolas Cidadãs Integrais um merece relevo. Só é possível perceber e dimensionar o impacto da expansão do modelo para todos os municípios do estado se considerarmos os dados de um Relatório do IBGE³² que revela que 146 cidades Paraibanas tem apenas uma única escola estadual que oferta o ensino médio. Como a expansão leva o modelo de Escola Cidadã Integral para todos os municípios e, conforme esclarecemos, a expansão não significa a construção de uma outra escola, logo, essa escola única foi inserida no modelo.

Esse panorama repercute diretamente na rotina de centenas de estudantes e suas famílias, uma vez que a escola funcionará em regime integral, o que significa 8 horas diárias dentro da escola. Como segunda opção o estudante terá o ensino regular noturno, caso a escola ofereça. Diante da impossibilidade de estudar o dia inteiro e caso a escola não ofereça ou, por algum motivo o estudante não possa estudar à noite, este ficará sem opção. Essa situação pode reverberar em aumento dos níveis de evasão e abandono escolar, considerando que as 146 cidades que possuem apenas uma escola com a oferta de ensino médio representam um total de 26.998 matrículas (IBGE, 2022.).

Diante do exposto, percebe-se que o panorama do Ensino Médio Integral da rede estadual da Paraíba apresenta-se como complexo e amplo. Entende-se aqui ser importante dar relevo a essas características uma vez que esse trabalho tem como objetivo perceber a sociologia no ensino médio. Ao descrevermos o sistema de gerenciamento privado na educação capitaneado pelo ICE, a expansão das escolas em tempo integral na Paraíba e o contexto dos municípios onde essas escolas se situam, estamos a apresentar o que é o ensino médio da rede estadual.

³² Ver anexo 02.

Esse arranjo que compreende a última etapa da educação básica apresenta-se como um conjunto de disputas que vão além do currículo, interferindo diretamente no que se ensina e no que se aprende. No que concerne à rede estadual de educação da Paraíba, perceber a sociologia no currículo e na escola é entendê-la dentro desse modelo de gerenciamento privado. Conforme demonstrado, atualmente ele está presente em todas as cidade do estado, sendo implementado na maioria das escolas de ensino médio, além de se alastrar por quase todas as outras unidades da federação.

A sociologia, bem como os temas abordados por este componente curricular, estará tutelada por essa forma de organização escolar. Isso pode significar vigilância e controle, o que, por conseguinte, acarreta em necessidade de mudança e adequação dos objetivos da aprendizagem dos conteúdos sociológicos. Esse movimento, em certa medida, já vem sendo emplacado considerando as concepções previstas no currículo de sociologia aprovado para o estado da Paraíba conforme discutido anteriormente.

4.3 O DEBATE RACIAL NO CURRÍCULO: CONDIÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS DE ABORDAGEM

A escola assume cada vez mais caráter de instituição total no que diz respeito à educação. Essa é uma característica complexa já que a instituição escolar existe e ocupa um tempo. Mesmo para a etapa escolar obrigatória, os sistemas de ensino precisam selecionar o que deve e o que não deve ser ensinado. O currículo, portanto, precisa ser sistematizado e necessariamente os componentes curriculares precisam ser elegidos pelos sistemas de ensino.

Essa seleção e estruturação do currículo acontece, conforme já se discutiu anteriormente, de forma variada e complexa. É fundamental perceber que “é a partir das negociações e disputas [...] que os sentidos e interesses se hibridizam na formulação da política curricular” (SILVA e MOREIRA, 2019, p. 278). Portanto, pode-se considerar que o contínuo esforço em aperfeiçoar o currículo leva a uma situação em que “as escolas vão se tornando cada vez mais agentes primários de socialização, instituições totais, porque incidem na globalidade do indivíduo” (SACRISTÁN, 2017, p. 56).

Partindo desse entendimento de que a escola é um agente primário de socialização, percebe-se o impacto que tem essa instituição na sociedade. Assim sendo, em uma sociedade como a Brasileira, que apresenta um histórico processo de *racismo estrutural* (ALMEIDA,

2019), configura-se como matéria de primeira ordem arrimar a questão racial às políticas curriculares.

Nesse sentido, passa-se a recuperar brevemente o histórico de ações políticas que configuram a inserção da pauta racial no cerne da educação nacional. Esse percurso compreende o delineamento dos aspectos estruturantes que circundam a relação do debate racial com a educação, o que leva a compreender as condições em que se encontra essa relação no atual Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado da Paraíba. O processo de inserção da pauta racial na educação encontra gargalo nos arranjos curriculares contemporâneos movidos pela reforma empresarial da educação o que representa riscos para a manutenção da educação abrangente, e inclusiva. A ação institucionalizada do Estado no campo educacional é fundamental para a matéria, considerando que “o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 37).

No Brasil, a partir dos anos 1980 com o processo de reabertura política e redemocratização do país, o Movimento Negro passou a se reconfigurar com ênfase na educação (GOMES, 2017). A partir de então um importante aspecto político é que a ação articulada de intelectuais e ativistas, tendo avançado nos estudos de pós graduação, passou a direcionar pesquisas na seara da educação o que revelou o racismo presente nas práticas e rituais escolares (GONÇALVES, 1985 *apud* GOMES, 2017).

Doravante passou a emergir a discussão acerca de ações afirmativas bem como o acirramento das tensões em torno da incorporação dos saberes do povo negro aos currículos. Gonçalves (2011) aponta que a ação de alguns intelectuais à frente de algumas Secretarias de Educação denunciou que inserção de tais conteúdos nos currículos esbarrou na ideia de que a função da escola era desenvolver conteúdos universais. Essa perspectiva desconsidera a cultura africana, como se esta fosse de natureza secundária, não fazendo parte dos conteúdos tidos como universais para a formação do cidadão brasileiro (GONÇALVES, 2011).

No ano de 2001 o Brasil participa da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada na África do Sul. Reconhece-se assim internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país (GOMES, 2019). Esse marco permitiu o avanço da agenda ligada a incorporação dos saberes historicamente acumulados do povo negro ao campo da educação, uma vez que o Plano de Ação de Durban, resultante da Conferência, previa a promoção do ensino como instrumento de luta contra o racismo (COELHO; SOARES, 2011).

Esse movimento, há que ressaltar, não partiu do interior do sistema educacional, como aponta Muller, Coelho e Ferreira (2015). O estabelecimento de Diretrizes e Bases para Educação Étnico-Racial foi fomentado por movimentos diferentes que convergiram para o mesmo fim. A resistência histórica do povo negro, o Movimento Negro, a sociedade civil organizada e compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil através de Declarações e Convenções apontaram lacunas no sistema educacional da época indicando necessidade de revisão.

A confluência de ações políticas resultante de tais movimentos teve impactos decisivos na política curricular adotada no país. Nesse empreendimento várias iniciativas legais passam a ser adotadas com o objetivo de institucionalizar a implementação de uma educação que atentasse para as relações étnico-raciais. No ano de 2003 foi sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639³³. Após a publicação dessa lei foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais – DCNERER, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses marcos legais normativos estabeleceram a necessidade dos estados e sistemas de ensino de todo país editarem normas similares atendendo as orientações dispostas nas DCNERER.

O campo curricular passa a incorporar compulsoriamente a discussão ligada às relações étnico-raciais. Isso implica que esse tema passou a ocupar espaço nos materiais didáticos, bem como formação de professores e pesquisas no campo da educação. Porém o currículo se constitui em campo de disputa que não compreende apenas espaço institucional, mas também a questão de hegemonia narrativa. Assim sendo, nesse território em disputa, é de suma importância que no âmbito das políticas públicas, sobretudo, o currículo, exista o debate da desconstrução eurocêntrica³⁴ (SOUZA; CARNEIRO, 2019). Por essa razão,

[...] a agência não se conforma diante do estabelecimento de uma lei, mas busca a construção de novos sentidos no contexto da prática política curricular. Busca fixar, mesmo que temporariamente, mudanças nas práticas cotidianas da escola e no imaginário social mais amplo como efeitos dessa política, para além do prescritivo. Permanece empenhada em desenvolver estratégias políticas para introduzir a incerteza, a ambivalência, o ruído e a dúvida para combater estratégias discursivas essencializadas do racismo (PONTES; MACEDO, 2011, p. 194).

³³Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

³⁴Eurocentrismo aqui é entendido como construção hegemônica de determinados saberes em detrimento de outros (SOUZA; CARNEIRO, 2019).

Sobretudo no contexto de ações movidas pela Reforma Empresarial da Educação, a vigilância pela validação cotidiana das DCNERER nas práticas pedagógicas docentes não pode ser episódica. As “políticas neoliberais exercem pressões sobre o sistema educacional para que os objetivos empresariais e mercadológicos sejam os principais, quiçá, únicos, na formação escolar” (SOUZA; CARNEIRO, 2019, p.171).

Conforme apontado por Souza (2003), *apud* Souza; Carneiro (2019), a lógica pautada pela política neoliberal gera o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios e amplia a discussão no campo da lógica mercadológica. Esse arranjo contribui para a vazão de perspectivas educacionais manietadas aos princípios da reforma empresarial da educação.

Isso acontece na medida em que o sistema de educação é estruturado com base em modelos de gerencialismos empresariais com vistas a atender as demandas do capital financeiro. Nesse contexto a escola e os conteúdos abordados durante as aulas são delineados por avaliações externas, metas estabelecidas por organismos internacionais e princípios éticos que intentam a incorporação, por parte dos estudantes, de competências socioemocionais pautadas no perfil do profissional versátil. Com essa configuração, esse universo contempla os aspectos tecnocráticos em uma perspectiva de instrumentalização da educação em detrimento da perspectiva formativa crítica no que concerne à educação para as relações étnico raciais.

Por conseguinte, o estabelecimento de uma legislação educacional específica para o trato da matéria em tela, qual seja: a questão racial, é fundamental. Os marcos regulatórios sacramentam o avanço da luta política secular do povo negro em nosso país. As políticas afirmativas em geral contribuem positivamente para a produção de novas perspectivas epistemológicas no campo do conhecimento histórico e da perspectiva formativa da cidadania brasileira reconhecedora e respeitadora das diferenças.

Isso posto, é crucial a observância do currículo enquanto resultado de uma produção política discursiva. Essa produção se estabelece a partir de negociações e disputas que aglutinam diferentes discursos. Isso evidencia a condição do currículo enquanto processo político inacabado, tendo em vista o fluxo contínuo do ranger entre os distintos grupos cujos saberes disputam no campo curricular.

No estado da Paraíba, o estabelecimento institucional da relação curricular com a questão racial se deu no ano de 2010, sete anos após a promulgação da Lei 10.639/03. A partir da publicação da Resolução N° 198 de 01 de junho de 2010, foram estabelecidas as regulamentações para as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e

o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena no sistema estadual de ensino.

O atual Referencial Curricular do Ensino Médio da Paraíba sinaliza episodicamente atenção à legislação supracitada. Entretanto é largamente visível o esvaziamento dessa discussão no texto do documento. Em todo o texto que se constitui de mais de oitocentos e cinquenta páginas, o termo “raça” aparece 6 (seis) vezes. O termo é frequentemente apontado em contexto de respeito aos direitos humanos e de negação de atitudes discriminatórias. A seguir apresenta-se um quadro com algumas palavras inerentes à questão racial e a quantidade de vezes que aparece no texto do Referencial Curricular do Ensino Médio.

Tabela 02 - Identificação de termos ligados a temática racial

TERMO DE REFERÊNCIA	NÚMERO DE REPETIÇÕES
RAÇA	06
RACISMO	43
RACISMOS	01
RACIAL	04
RACIAIS	05
RACISTAS	01

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas pesquisas.

A referência aos termos acontece em momentos vários. Porém, o contexto em que são empregados é sempre o mesmo: promover a formação de uma sociedade mais justa, igualitária, e livre de preconceitos. A proposta curricular envolve com frequência os marcadores sociais de diferença (raça, gênero, classe, entre outros). O terceiro itinerário, por exemplo, pontua em um dos seus objetivos gerais a categoria raça resumindo-se a orientar a discussão acerca da interseccionalidade entre esta e outras categorias da ordem dos marcadores sociais. Entende-se aqui que a discussão integradora a fim de evidenciar elos entre os fenômenos sociais por meio da interseccionalidade entre categorias é um importante elemento formativo para estar presente no ensino médio.

Do ponto de vista da consideração dos elementos legais que versam sobre a temática da Educação para as Relações Étnico Raciais, o Currículo é extremamente vago. Dos marcos regulatórios estabelecidos nacionalmente o único ao qual se faz referência é a Lei 10.639/03. A

equipe de redatores não faz qualquer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecidas nacionalmente. De igual maneira não há considerações diretas acerca da Resolução N° 198 de 01 de junho de 2010.

É mister destacar que a não referência a esses marcos regulatórios não significa necessariamente o negligenciamento dos saberes afro-brasileiros. Igualmente não significa a desconsideração da importância das relações raciais para a educação. O Referencial Curricular do Ensino Médio na Paraíba prevê o reconhecimento aos saberes das populações negras ao fazer referência a estes.

Entretanto, ao ofuscar os marcos regulatórios que fazem referência direta a essas temáticas o currículo termina por concorrer para a pauperização do tema. Os marcos regulatórios, além de conferir legitimidade ao trato da matéria, são materializações de lutas políticas e sociais históricas e do emprego de intelectuais comprometidos com a questão racial. Além disso, são atos normativos que devem servir de apoio e referência direta da organização curricular da educação básica.

No contexto atual em que se desenha o ensino médio na Paraíba onde a maioria dos municípios tem, no turno diurno apenas o ensino médio integral como possibilidade, a questão racial pode ser incorporada em diversos momentos. Conforme aponta o §1º do Art. 2º da Resolução CNE/CP N° 01/04:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 01).

A intenção da educação das Relações Étnico-Raciais vai além dos saberes disciplinares. Nesse sentido considera-se que os instrumentos adotados e implementados dentro do modelo de gerenciamento empresarial que atualmente conduz o processo de ação pedagógica e de gestão dentro das escolas na Paraíba podem ser favoráveis ao atendimento dos objetivos acima citados. Como exemplo pode-se referir-se aqui ao instrumento de Tutoria³⁵ e aos Clubes

³⁵A Tutoria visa promover a interação, por meio da qual uma pessoa dá apoio a outra para tornar possível que ela desenvolva e ponha em ação algum direito, dever, conhecimento, competência ou habilidade. Nas Escolas Cidadãs Integrais, a tutoria é um caminho para realizar uma interação pedagógica, alicerçada no acompanhamento acadêmico, em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações, de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo, registrando as informações pertinentes em instrumento padrão (Ficha de Tutoria Padrão da CEEI - acessada via *link* de materiais), com vistas ao desenvolvimento do seu Projeto de Vida (PARAÍBA, 2022, p. 31).

de Protagonismo³⁶. Ambas são estratégias sedimentadas no modelo integral da Paraíba e que podem favorecer discussões acerca da temática racial. Esses espaços são importantes na formação do sujeito em busca de seu projeto de vida, e este último não deve ser construído em sintonia com atitudes racistas. Nesse sentido, a abordagem do tema nos instrumentos não só se faz possível como também necessária.

Entretanto a discussão exige muita atenção para não recair em conjecturas de causa e efeito e para isso seria primordial a colaboração dos saberes sociológicos. Tais saberes, bem como o professor com formação específica em sociologia, não estão garantidos dentro desses instrumentos de Tutoria e de Clubes de Protagonismo, uma vez que todos os professores da escola participam. É exatamente por isso que destaca-se nesse trabalho que o verdadeiro espaço da disciplina de sociologia é aquele reservado para este componente curricular.

Ponto a ser considerado é o fato da SEECT-PB contemplar a abordagem da matéria a partir da abordagem da pedagogia de projetos. Esse aspecto também pode sinalizar uma válvula de escape além do currículo disciplinar para a vazão das DCNERER. Durante o ano de 2021 foi lançada uma ação pedagógica para as escolas da rede estadual, a ser implementada a partir de um projeto intitulado “ÁFRICA DE TODOS NÓS – Desconstruindo o 13 de maio”. Essa foi uma ação de responsabilidade do Núcleo de Educação para as Relações Étnico Raciais, ligado a Gerencia Executiva de Diversidade e Inclusão – GEDI. O projeto se constituía de três etapas de implementação e tinha por objetivo a edição de vídeos pelas escolas participantes com temática específica ligada à valorização da cultura negra.

Embora sinalize, conforme apontamos, um possível campo complementar de apoio para a formação da educação para as relações étnico raciais, essa abordagem feita a partir de projetos tem fragilidades. A principal delas é o fato de que a participação das escolas é opcional, de maneira que as escolas interessadas devem realizar inscrição para participar. Além disso, há o aspecto de incerteza em relação a continuidade da ação que pode ser inconstante. Esses aspectos concorrem para a fragilização da abordagem que, embora importante, tem caráter complementar podendo funcionar de forma precária ou mesmo inconsistente.

No que se refere a disciplina de sociologia a abordagem da temática da educação para as relações étnico-raciais, a partir do Referencial Curricular do Ensino Médio na Paraíba, pode-se definir como prejudicada. O debate racial não aparece como objeto de conhecimento na

³⁶O Clube de Protagonismo é um espaço destinado ao estudante, oferecido para colaborar com o seu sucesso e o da comunidade de forma coletiva e solidária. Nele, o estudante desenvolve e exercita muitas habilidades essenciais para a sua formação e para a sua atuação na vida pessoal, social e produtiva. Os Clubes de Protagonismo têm como objetivo a convivência e o desenvolvimento da solidariedade e do respeito às diferenças (PARAÍBA, 2022, p. 31).

organização curricular da sociologia. Essa ausência implica que o professor discutirá o tema sob a ótica da perspectiva interdisciplinar e/ou transdisciplinar. Além disso, como alternativa pode ser considerada a abordagem da interseccionalidade com as categorias presentes no currículo.

A sociologia, assim como os demais componentes curriculares que integram o Referencial Curricular do Ensino Médio da Paraíba, possuem uma organização curricular bem definida e estruturada em três quadros, sendo um para cada série, onde estão articulados os conteúdos a serem ministrados.

Figura 06 - Quadro curricular de Sociologia – 1ª série.

1ª SÉRIE					
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento	
Tempo e Espaço	Iniciação à perspectiva sociológica: a relação indivíduo e sociedade.	EM13CHS101	Relacionar o pensamento sociológico a contextos históricos, fortalecendo o questionamento crítico da realidade social.	Introdução à Sociologia.	
Territórios e Fronteiras		EM13CHS102		Contextualização do surgimento da Sociologia.	
		EM13CHS103			
Natureza, Sociedade e Indivíduo			EM13CHS104	Refletir sobre os princípios que tornam uma abordagem sociológica diferente do senso comum.	A Ciência da Sociedade como bússola para o novo mundo.
			EM13CHS106		
Cultura, Identidade e Ética			EM13CHS205	Analisar as formas de socialização primária e secundária na formação da sociedade.	Introdução aos conceitos de Indivíduo, Sociedade e Cultura.
			EM13CHS304		O indivíduo como ser social.
		EM13CHS401			
		EM13CHS501	O processo de socialização.		
				Instituições Sociais.	

Fonte: PARAÍBA, 2020.

Figura 07 - Quadro curricular de Sociologia – 2ª série

2ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço; Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Política e Trabalho.	Compreensão da formação sociológica do conceito do trabalho, estrutura social, desigualdades, diversidades e Direitos Humanos.	EM13CHS104	Entender como se dá a divisão do trabalho como característica das sociedades modernas.	Trabalho, sociedade e os clássicos da sociologia.
		EM13CHS303		
		EM13CHS401		
		EM13CHS402	Analisar a relação entre trabalho e sociedade contemporânea.	A sociedade capitalista e as classes sociais.
		EM13CHS403		
		EM13CHS404	Verificar a relação de trabalho no Estado da Paraíba.	As desigualdades sociais no Brasil.
		EM13CHS501		
		EM13CHS502		
		EM13CHS503	Entender a relação entre indivíduo e a estrutura social.	Direitos Humanos.
		EM13CHS504		
EM13CHS605	Refletir sobre o conceito de identidade social e cultural na contemporaneidade.	Cultura e diversidade cultural.		
EM13CHS606				
	Compreender como se dá a formação das identidades, dos movimentos sociais e das diferentes formas de violência, principalmente, a partir da realidade vivenciada pelo estudante.	Os movimentos sociais e os movimentos contemporâneos.		
	Debater sobre as questões de gênero.	Relações de Gênero na contemporaneidade.		

Fonte: PARAÍBA, 2020.

Figura 08 - Quadro curricular de Sociologia – 3ª série

3ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Política e Trabalho.	Processos de Formação Política, Ideologia, Cultura e Religião.	EM13CHS303	Analisar tipos de organização política.	Estado, poder e política.
		EM13CHS401	Refletir sobre a democracia e os processos democráticos.	Democracia e representação política no Brasil.
		EM13CHS403		Ideologia e Indústria Cultural.
		EM13CHS502	Investigar o sistema político local, paraibano, regional e nacional.	Sociologia e Religião.
		EM13CHS503		Juventudes na contemporaneidade.
		EM13CHS504		
		EM13CHS602	Problematizar os conceitos de Cultura e Ideologia, partindo de uma perspectiva socioantropológica.	
EM13CHS603				

Fonte: PARAÍBA, 2020.

Os três quadros supra expostos congregam a expressão de conteúdos presentes no currículo de sociologia do ensino médio na Paraíba atualmente. A análise da estrutura curricular, permite inferir ausência da questão racial abordada diretamente enquanto objeto de conhecimento. Esse fato pauperiza o espaço destinado para a educação das relações étnico-raciais no campo da sociologia, espaço disciplinar onde essa discussão deveria aparecer com significativa expressividade se considerarmos a natureza desse componente curricular.

Entretanto, importa indicar que aspectos importantes ligados à natureza da sociologia enquanto ciência do social, apresentam-se nos quadros curriculares. Os temas ligados à análise das relações de trabalho contemporâneas previsto para a 2ª série, ou os tipos de organização política indicados para a 3ª série, são pontos onde há possibilidade de vazão para a abordagem das relações étnico-raciais enquanto fenômeno inerente a esses temas. Entretanto isso não está explicitamente destacado, figurando antes como possibilidade discursiva, exposta a escolha de abordagem didática e pedagógica assumida pelo professor.

[...] as iniciativas para o desenvolvimento de ações educativas comprometidas com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares EREER são resultados, sobretudo, do empenho e iniciativas de professores/as interessados/as em trabalhar pedagogicamente a questão racial. Essas práticas acabam por não serem incorporadas na rotina escolar e, em muitos casos, nem fazem parte do Plano de Gestão ou do Projeto Político Pedagógico das escolas. Esse diagnóstico ajuda a entender porque há descontinuidade em ações e atividades educativas que buscam combater práticas desumanizantes, como o racismo (SOUZA, 2017, p. 53).

Outros aspectos da configuração tanto do ensino médio como também da sociologia enquanto componente curricular, concorrem para a fragilização da abordagem da educação para as relações étnico-raciais da maneira como se apresenta nos quadros curriculares. Situações tais como: formação do professor, disponibilidade de tempo/aula e apropriação do tema por parte do docente, podem representar um gargalo para que a temática passe despercebida já que ela não apresenta-se explicitamente, em completa desatenção aos marcos regulatórios que cuidam da matéria. Ainda mais em configurações tais quais as vivenciadas na Paraíba no que se refere à formação de docentes que ministram o componente curricular de sociologia que, em sua maioria, não possuem formação específica na área, conforme destacou-se nos parágrafos que principiaram o presente capítulo.

Uma outra possibilidade de presença para o tema das relações étnico-raciais nos quadros curriculares de sociologia observados acima, seriam as habilidades específicas da Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No Referencial Curricular do Ensino Médio da Paraíba, cada componente curricular, da forma como foi estruturada pelos redatores, congrega um conjunto de Habilidades Específicas a serem desenvolvidas. Esse conjunto varia entre as séries e está ligado diretamente a atenção à ideia da BNCC que consiste, como o próprio nome diz, em promover uma formação comum entre os estudantes do país.

No conjunto de habilidades reunidas nos quadros curriculares de sociologia para as três séries do ensino médio, apenas uma contempla a questão racial. A habilidade específica da área de ciências humanas e sociais aplicadas identificada no código alfanumérico EM13CHS102, consiste em:

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, **racismo**, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BRASIL, 2018, p. 572. *Grifo nosso*).

O novo Currículo de sociologia na Paraíba, assim, contempla apenas através dessa habilidade da BNCC a referência ao racismo enquanto categoria a ser problematizada. Note-se

ainda que essa referência se dá por meio de um código alfanumérico. A própria BNCC Ensino Médio é econômica na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no que se refere a matéria em tela.

Do conjunto geral de habilidades específicas da área, formado por trinta e duas, apenas duas enfocam diretamente a questão racial. Qual seja: a de código EM13CHS102 citada acima, e a de código EM13CHS601 que, por sua vez, indica necessidade de preocupação formativa quanto a redução das desigualdades étnico-raciais no país. Tal estruturação curricular, revela absurdamente um esvaziamento da educação para as relações étnico-étnico raciais da forma como esta é concebida nas DCNERER.

Durante todo este trabalho dissertativo partimos do entendimento de que a sociologia é um componente curricular que tem por natureza a abordagem das questões sociais. Considerando o Brasil, e, portanto a Paraíba, um país cujo processo histórico e social descredenciou os saberes dos povos negros, qualquer reforma curricular emergente deveria levar em consideração esses aspectos. Ao distanciar a abordagem sociológica da temática racial o currículo do ensino médio da Paraíba leva ao rompimento com uma das mais importantes tradições dos estudos sociológicos brasileiros. Além disso, pauperiza uma das mais prementes necessidades da sociedade brasileira que, continua sendo, discutir suas relações étnico-raciais.

Esse esvaziamento, no entanto, não é fruto de ocasião. Conforme destacou-se em capítulos anteriores neste trabalho, a educação em seu contexto atual experiencia os desdobramentos de um movimento amplo ao qual chamamos Reforma Empresarial da Educação. Esse arranjo estabelece novos paradigmas no campo de disputa sobre o qual se constitui o currículo. A disputa é contínua e se refaz na medida em que os grupos de interesse presentes na sociedade se relacionam em um contínuo ranger que perfaz o que designamos currículo, fazendo deste uma prensa de saberes.

[...] há um processo de corresponsabilidade e disputas empresarial, social, profissional e governamental, que envolvem os discursos da inclusão da educação étnico-racial nos currículos Brasileiros. Não é possível controlar, por meio de uma imposição curricular, os contextos, pois sempre haverá o imprevisível, o intangível, o incontrolável (MACEDO, 2014 *apud* SILVA; MOREIRA, 2019).

Assim sendo, as condições de abordagem da temática racial no Referencial Curricular da Paraíba para o Ensino Médio são frágeis. No que concerne a sociologia o tema é ausente, uma vez que não aparece diretamente inserido nos objetos de conhecimento. Conforme o exposto acima, há impossibilidade de controlar os contextos de disputas sociais e políticas pelo

currículo, pois estas são disputas nuançadas e, assim sendo, torna-se improvável implementar fórmulas de imposição curricular.

Em linhas gerais o debate racial aparece no currículo, conforme apontado. Entretanto indica antes um esforço redacional no sentido de apresentar estratégias que contemplem o ideário educacional orientado por organismos internacionais. Esses organismos (OCDE, UE, UNESCO, BIRD, FMI, BID), estabelecem, o discurso da garantia da qualidade da educação e do respeito à diferença. Para tal, é importante indicar, ampliar o atendimento das demandas de movimentos sociais minoritários através de uma política curricular que atende, lateralmente, aos interesses neoliberais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de reformulação do Ensino Médio tem, como indicou-se ao longo deste trabalho, dois eventos fundamentais em termos de marcos regulatórios: a aprovação da BNCC e a reforma do Ensino Médio implementada a partir da Lei 13.415/17. Entretanto, revelou-se que os princípios constitutivos de ambos os marcos regulatórios possuem raízes atreladas aos fenômenos do mercado e, por fim, do capitalismo financeiro.

As políticas neoliberais estrategicamente passam a atuar no sentido da instrumentalização da educação no objetivo de conduzir o processo formativo de jovens estudantes. Estes precisam adquirir princípios éticos e incorporar habilidades e competências ligadas ao mundo do trabalho. Esse direcionamento termina por distanciar a noção de uma educação emancipadora que preserve elementos que visem atingir de forma equânime e democrática a formação cidadã e humanitária dos indivíduos.

Com o intuito de compreender os elementos que subjazem o ensino de sociologia no ensino médio, debruçou-se sobre o estudo de fenômenos amplos que caracterizam o que chamamos de reforma empresarial da educação. Além disso, ao examinar o Referencial Curricular do Estado da Paraíba, denuncia-se a reverberação prática de todo esse contexto de ascensão dos princípios neoliberais ao campo da educação.

Como consequência das influências externas de organismos internacionais, se construiu desde a década de 1980 a ideia de uma educação voltada para atender as demandas do mercado. Essa orientação tinha como um dos principais aspectos a formação de indivíduos capazes de aprender a aprender. Essa versatilidade implica a rápida adequação do sujeito a situações inusitadas na vida pessoal e no campo de trabalho, cada vez mais presentes na vida das pessoas no século XXI. Com o considerável avanço das tecnologias da informação e a necessidade de operacionalização de novas e sofisticadas plataformas digitais, o currículo passou a prestigiar conhecimentos diretamente ligados a esse universo.

Nesse sentido a escola passa a ser repensada dentro da lógica neoliberal. Além de reconfigurar o plano curricular, esse contexto atinge a instituição escolar em todos os aspectos. A organização pedagógica, administrativa e a gestão escolar passam a se configurar mediante princípios de regulamentação gerencial da educação pública ao molde do gerencialismo de uma empresa privada. Isso significa que o fazer pedagógico dos professores e gestores escolares passam a perseguir metas estabelecidas a partir de relatórios de organizações externas. O sucesso é regulado e aferido por meio de avaliações externas que privilegiam a visão

padronizada dos sistemas de ensino, determinando sempre novas metas e indicando pontos de melhoria continuamente.

Esse exercício tenciona a ação dos professores e gestores que são cobrados no sentido de implementar o modelo de educação. O objetivo deve ser sempre a elevação da escola ao patamar de instituição eficaz, dando assim uma resposta positiva à sociedade. Na medida em que a instituição se distancia desses princípios, ela concorre para a sua própria destruição uma vez que não atende aos padrões de qualidade amplamente difundidos.

Esse panorama reflete, portanto, a nova escola, cuja reforma do ensino médio (2017) e a BNCC (2018) vem constituir. Falar em possibilidades de abordagem da educação para as relações-étnico raciais a partir da perspectiva sociológica, além de exigir pensar todo esse arranjo macroestrutural da educação, ao qual nos dedicamos principalmente no capítulo 01 deste trabalho, implica necessariamente observar as condições em que se situa a sociologia dentro de um sistema de ensino específico.

Note-se que não se trata apenas da positivação de normas estabelecidas na letra fria da lei. Mas sim, de um conjunto de fatores que contribuem decisivamente para o sucesso ou o fracasso da abordagem da educação para as relações étnico-raciais no ensino de sociologia no ensino médio. O esforço aqui foi em revelar os aspectos constitutivos desse conjunto.

A exposição da elaboração do Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado da Paraíba, não se configura como uma crítica a esse sistema de ensino em específico. Entende-se esse documento como resultado da reforma empresarial da educação. Todos os sistemas de ensino repercutem inevitavelmente os ditames desse alinhamento ideológico, uma vez que a normativa nacional o requer.

Salienta-se então, a constante necessidade de vigilância e de agência no campo político a fim de emplacar uma educação que se quer socialmente referenciada. É inerente ao campo da sociologia a inconstância no currículo, a sensibilidade a momentos de aproximação política a pautas conservadoras conforme demonstrado no capítulo dois. Assim sendo, os intelectuais que integram esse campo do saber, tem precedentes históricos para embasar ações que visem a manutenção da sociologia no ensino médio.

No que concerne à educação para as relações étnico-raciais, a dispensa a seus princípios indica perigosos indícios de escancaramento da ignorância acerca dos aspectos ainda incipientes no trato da formação dos cidadãos e cidadãs brasileiros quanto a esse quesito. Permitir que a educação se distancie de matéria tão necessária, conforme demonstra o exemplo histórico, é um atentado à formação de uma sociedade politicamente consciente.

No exercício da pesquisa buscou-se contemplar a propositura posta nos objetivos gerais e específicos elencados para o presente trabalho de dissertação. Ao identificar, descrever e buscar a compreensão dos elementos que subjazem a estrutura curricular apresentou-se a dimensão de envolvimento de instituições financeiras internacionais, como o Banco Internacional, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e Fundo Monetário Internacional, com a estruturação de princípios educacionais. Também destacou-se que outras instituições como UNESCO, OCDE, UE, estabelecem forte influência na política curricular nacional. Através da análise dos marcos regulatórios do ensino médio a nível nacional e estadual, no que concerne ao estado da Paraíba, conforme apontamos na análise documental de resoluções e portarias do CNE, CE e MEC, identificamos essas instituições como sendo elas mesmas os elementos que subjazem a estrutura curricular.

É com base em relatórios dessas instituições internacionais que novas metas e perspectivas foram estabelecidas para o ensino médio. Atos consumados na elaboração da BNCC e da Lei 13.415/17 bem como legislação correlata. A partir de fundamentação teórica específica no trato da matéria, identificamos nesses fenômenos o conjunto que compõe a Reforma Empresarial da Educação. Isso posto, apresenta-se a ampla configuração do gerenciamento empresarial da educação a partir da análise de ações do ICE, precisamente no estado da Paraíba, indicando inclusive sua expansão em vários estados brasileiros.

Com base nessas reflexões, evidenciou-se o acirramento da disputa discursiva no campo curricular. Situação que reverbera no estreitamento do espaço para o trato da educação para as relações étnico-raciais e para a sociologia enquanto componente curricular. Esse fenômeno de estreitamento pode ser identificado seja no fato da reforma empreendida no ensino médio privilegiar o tecnicismo e a instrumentalização da educação, seja na inobservância dos marcos regulatórios legais no trato da questão étnico-racial, conforme apontado na análise dos quadros curriculares de sociologia presentes no referencial curricular do ensino médio da Paraíba.

Ainda no que se refere às tensões referentes ao espaço da sociologia no currículo, empreendeu-se ampla recuperação histórica das condições de incorporação dos conhecimentos sociológicos ao currículo do ensino médio ou etapa escolar correspondente conforme a época. Essa abordagem permite perceber o estabelecimento das bases e significados que estiveram ao longo dos anos atreladas à sociologia e que, por consequência, também influenciam a sua atual condição de abordagem na BNCC, nas DCNEM e por fim nos referenciais curriculares dos estados.

A realização deste estudo ofereceu grandes desafios para o autor. Esses desafios se apresentaram em virtude da dimensão da pesquisa, como também diante do contexto pandêmico em que foi escrito. As circunstâncias temporais, pessoais e profissionais às quais o autor esteve exposto no período de efetivo exercício da pesquisa, exigiram a necessidade de revisitar leituras constantemente, além de tornar necessária a prorrogação do prazo para apresentação da versão final do texto. Situações que, ao tempo que tornaram difícil a escrita do trabalho, favoreceram a reflexão ampla e detalhada acerca do objeto de pesquisa.

Como resultado, apresenta-se um estudo que favorece em grande medida a literatura que se ocupa da matéria aqui abordada, qual seja: o ensino de sociologia no ensino médio e a abordagem da educação para as relações étnico-raciais, considerando os elementos que subjazem o currículo. O estudo contribui para a demonstração dos impactos da reforma empresarial da educação na política curricular e na escola como um todo. Importante aspecto a ser salientado é que as reflexões aqui expostas são, quiçá, uma das primeiras a analisar documentos recentemente publicados, a exemplo do Referencial Curricular do Estado da Paraíba. Assim sendo, submetemos ao escrutínio do público acadêmico esse trabalho que, certamente, colabora na direção de esclarecer situações e abre espaço para a formulação de novas indagações, ação própria do trabalho científico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo, Pólen, 2019
- BARDIN, Laurence. 1995. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução de Alexandre Werneck. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BITTAR, Marisa; Bittar, Mariluce. **História da educação no Brasil: a escola pública no processo da redemocratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, V. 34, n. 2, p. 157 – 168, July – Dec, 2012.
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. In _____. **Sobre os fundamentos dos direitos do homem**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. – Rio de Janeiro, Elsevier, 2004.
- BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Espaço do Currículo**. V. 13, n. 2, p. 219-234. 2020.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, ShalimarCalegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2018. 135 p.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- BRASIL, **Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, e dá outras providências. DOU. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3/1998**, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 15/1998**, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 38/2006**, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4/2006**, altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01/2009**, Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05/2011**, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**, Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15/2017**, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pecp015-17-pdf/file>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15/2018**, Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561

-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 22/2008**, Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4/2018**, Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html#:~:text=Art.,sob%20regimen%20de%20inspec%C3%A7%C3%A3o%20official.&text=O%20ensino%20secundario%20comprehender%C3%A1%20dous%20cursos%20seriados%3A%20fundamental%20e%20complementar>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Indicação s/nº/62 de 21-02-1962**. Normas para o ensino médio nos termos da Lei 4024/61, MEC/CFE/CEMP. 1962a. Diário Oficial da União de 24 de abril de 1962.

BRASIL. **Lei nº 11.684/2008**, Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia

como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 4. 024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabere%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos>. Acesso em: 24 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5. 692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20efeito%20do,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996** – Publicação Original. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina,trabalho%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20social>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/meddaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional De Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de junho de 2013. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

BRASIL. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. R. bras. Est. Pedag. Brasília, 65 (150): 407-25, maio/ago. 1984. Inep. Brasília. DF. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

BRIDI, Maria Aparecida. Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio. – 1. Ed. 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

BUXTON, William; TURNER, Stephen. **Educação e expertise**. A sociologia como “profissão” nos Estados Unidos. Política e Sociedade: revista de sociologia política. V. 18, n.º 41, (2019). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/issue/view/2928>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

CUNHA, Eduardo Carlos Souza; MULLER, Eucinéia Regina. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regularização, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, V. 17, n. 29, p. 143 – 163/2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. O Ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. In: *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1976, p. 105-120.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego Cavalcanti de. **A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia**. Revista Perspectiva Sociológica, n.º 21, 1º sem. 2018, p. 41-53.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Políticas públicas de responsabilização na educação**. Educação e Sociedade, vol. 33, núm. 119, abril-junho, 2012, pp. 345-351. Centro de Estudos de Educação e Sociedade, Campinas, Brasil.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização. **Revista Fundamentos**, V. 2, n, 1, 2015.

GUIMARÃES, Roseane de Nazaré Luz; MOTA, Ildenê Freitas da Silva. **A BNCC do Ensino Médio e os desdobramentos no currículo em disputas**. VI Congresso Nacional de Educação.

JANIAL, Maria Aparecida Pinheiro; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. A redemocratização do ensino: avanços e retrocessos e qualidade da educação popular. **Saber Acadêmico** – nº 10 – Dez, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrina: Ed. Planta, 2004. 324 p.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

LOPES, Gustavo de Faria; MARQUES, José Elias Domingos Costa; VIEIRA, Renato Gomes. **Uma base curricular para tempos neoliberais**. Anais do 2º Encontro Internacional História e Parcerias. ISBN 978-85-65957-15-1.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e Curriculum**, São Paulo, V. 12, n. 03 p. 1530 – 1555. out./dez. 2014.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social / 17. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. **Eccos – Rev. Cient.** São Paulo, nº 41, p. 61 – 75, set/dez 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. Ed.- São Paulo: Cortez, 2013.

PARAÍBA. **Matriz Curricular de Ensino Médio da Paraíba**. Paraíba. PB. 2020.

PARAÍBA. **Conselho Estadual de Educação da Paraíba**. Resolução nº 296/2020. Paraíba. 2020.

PEREIRA, Gislaine dos Santos. BNCC e o futuro da sociologia no ensino médio: uma análise comparativa. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais** / Vol. 4, nº 1/p. 141-162 / jan./jun. 2020.

PONTES, Cassandra; MACEDO, Elizabeth. Demandas raciais no Brasil e política curricular. **Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, nº 38, janeiro/abril 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 352 p.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico** – Ano 1 – Nº 05 – Ano 2001, p. 07.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 191 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Isabelle Fiorelli. Origem e evolução do paradigma da escola eficaz e seus desdobramentos no contexto atual. **Perspectiva**. Florianópolis, V. 33, nº 2, p. 707 – 738, maio/ago. 2015.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. O contexto discursivo das políticas curriculares: relações étnico-raciais. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.12, n.2, p. 277-288, maio/ago. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In FONSECA, Marcos Vinícius. *Et all.* **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação na educação básica: enfrentando os limites da responsabilização vertical. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol. 2, n. 2, p. 78-89 jul./dez. 2018.

SOUZA, Agnes Cruz; Kerbauy y Maria Teresa Miceli (2014). **Política Educacional**: Ensino Médio e o lugar da Sociologia enquanto disciplina na Educação Básica. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

SOUZA, Erivelto Santiago Souza. **Processos educativos em práticas docentes de sociologia**: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio. São Carlos, 2017. 254 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. SOUZA, Mário Luiz de; CARNEIRO, João Paulo. Relações étnico-raciais: currículo, avaliação, educação e diversidade. *Revista Exitus*, Santarém, PA, Vol. 9, nº 5, p. 160 – 189, Edição Especial 2019.

ANEXOS

ANEXO (A) - MODELO DE QUADRO DE INDICADORES

QUADRO DE INDICADORES MONITORADOS NOS CICLOS EM REDE 2021						
ESCOLA	ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL X		GERÊNCIA REGIONAL:	Xª GRE		
EQUIPE GESTORA	Gestor(a): Coordenador(a) Administrativo Financeiro: Coordenador(a) Pedagógico:		Preenchimento do Quadro - Ciclo 1:	00/00/2021		
			Preenchimento do Quadro - Ciclo 2:	00/00/2021		
			Preenchimento do Quadro - Ciclo 3:	00/00/2021		
PRIORIDADES	INDICADORES DE PROCESSO		1º CICLO 23/04/2021	2º CICLO 00/00/2021	3º CICLO 00/00/2021	INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO
PROTAGONISMO	Excelência nos resultados de aprendizagem	- Estimativa de Reprovação (Arquitetura Avaliativa)	6º Ano			<ul style="list-style-type: none"> • Nº de estudantes com nota abaixo de 7,0 em pelo menos uma disciplina até a data de envio deste relatório • Dividido pelo total de matrículas • Resultado, multiplica-se por 100 Exemplo: 120/500 = 0,24 0,24 x 100 = 24%
			7º Ano			
			8º Ano			
			9º Ano			
			1ª Série			
			2ª Série			
			3ª Série			
		- Percentual de Estudantes participativos na Educação Remota Online (Plataformas Google Meet e Google Classroom) a partir da Planilha de Monitoramento de Frequência	Em relação ao quantitativo de estudantes matriculados			<ul style="list-style-type: none"> • Nº de estudantes participando online • Dividido por Nº total de matrículas • O resultado, multiplica-se por 100 Exemplo: 380/500 = 0,76 0,76 x 100 = 76%
		- Percentual de Estudantes realizando as atividades a partir de outros meios (impresso ou Whatsapp) a partir da Planilha de Monitoramento de Frequência	Em relação ao quantitativo de estudantes matriculados			<ul style="list-style-type: none"> • Nº de estudantes participando a partir de outros meios • Dividido por Nº total de matrículas • O resultado, multiplica-se por 100 Exemplo: 120/500 = 0,24 0,24 x 100 = 24%
		- Plano de Propulsão/Nivelamento	Avaliação Diagnóstica Remota de Propulsão (Quantos estudantes realizaram a avaliação em relação ao total de matriculados)			<ul style="list-style-type: none"> • Nº de estudantes que fizeram todas as avaliações diagnósticas (LP, MT e R) • Dividido por Nº total de matrículas • O resultado, multiplica-se por 100 Exemplo: 490/500 = 0,98 0,98 x 100 = 98%
	Desenvolvimento de habilidades socioemocionais	- Abandono registrado no Sistema SABER	Em número de estudantes			<ul style="list-style-type: none"> • Nº absoluto dos estudantes com abandono registrado Exemplo: 5
		- Estudantes transferidos para o	Total acumulado			• Nº absoluto dos estudantes
		- Número de Clubes ativos durante a	Clubes funcionando com ações			• Nº absoluto de Clubes em
		- Percentual de estudantes	Em relação ao quantitativo de Estudantes foram formados,			• Nº de estudantes participando de
		- Eleição dos líderes de Turma	Status da eleição online (%)			• Formação de Liderança realizada
						• Realização de eventos
FORMAÇÃO CONTINUADA	Domínio das bases teóricas e metodológicas do Modelo e sua aplicação efetiva no projeto escolar	- integrantes da equipe escolar com defasagem em formações	% de integrantes da Equipe escolar			• Nº de integrantes da equipe que
			Número de integrantes da Equipe			• Nº absoluto de integrantes da
		- Desenvolvimento da Tutoria	Tutores já foram escolhidos?			• Nº absoluto de integrantes da
			Qual o percentual de estudantes			• Nº absoluto de professores de PV
			Aulas de Projeto de Vida a partir das			• A escolha da tutoria foi realizada
			Aulas Previstas e Dadas, por turma,			• Número de estudantes sendo
EXCELÊNCIA A EM GESTÃO	Domínio conceitual e operacional dos	- Percentual de elaboração do	Quantitativo de integrantes e			• Indicativo da porcentagem de
		- Acompanhamento da elaboração	% professores ministrando			• Nº absoluto da situação de
		- Percentual de Professores	% professores desenvolvendo			• Nº de professores ministrando aulas
		- Percentual de Professores	% professores desenvolvendo			• Nº de professores engajados de
CORRESPONSABILIDADE	Adesão e mobilização das famílias e da comunidade ao Programa	- Quantidade de Parcerias	Quantitativo conforme exemplo:			• Nº absoluto de Parcerias conforme
		- Participação dos Pais/Responsáveis	Percentual de Participação dos			• Nº de pais/responsáveis envolvidos com
		- Monitoramento do quantitativo de matrículas, incluindo entradas por transferência	Capacidade de Vagas da Escola			• Nº de estudantes matriculados até a
			Matrículas até a data do Ciclo			• Nº de estudantes matriculados
			% Preenchimento das vagas			

Fonte: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia - PB

ANEXO (B): RELATÓRIO IBGE – IDENTIFICAÇÃO DE ESCOLAS QUE OFERTAM ENSINO MÉDIO – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESTADUAL / PB.

16/01/2022 14:41

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

Paraíba

Municípios	Gentílico	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Número de estabelecimentos de ensino médio	Área da unidade territorial	População estimada
Água Branca	paraibano	349 matrículas	16 docentes	1 escolas	241,662 km²	10375 pessoas
Aguiar	paraibano	134 matrículas	12 docentes	1 escolas	351,607 km²	5622 pessoas
Alagoa Grande	paraibano	835 matrículas	71 docentes	4 escolas	322,071 km²	28384 pessoas
Alagoa Nova	paraibano	548 matrículas	38 docentes	1 escolas	128,230 km²	20992 pessoas
Alagoinha	paraibano	412 matrículas	23 docentes	1 escolas	111,361 km²	14629 pessoas
Alcantil	paraibano	110 matrículas	12 docentes	1 escolas	309,896 km²	5527 pessoas
Algodão de Jandaira	paraibano	92 matrículas	8 docentes	1 escolas	222,740 km²	2588 pessoas
Alhandra	paraibano	851 matrículas	99 docentes	3 escolas	183,974 km²	19865 pessoas
Amparo	paraibano	71 matrículas	8 docentes	1 escolas	122,094 km²	2264 pessoas
Aparecida	paraibano	210 matrículas	15 docentes	1 escolas	291,478 km²	8482 pessoas
Araçagi	paraibano	532 matrículas	50 docentes	3 escolas	232,177 km²	16857 pessoas
Arara	paraibano	359 matrículas	36 docentes	2 escolas	91,306 km²	13613 pessoas
Araruna	paraibano	552 matrículas	34 docentes	2 escolas	246,717 km²	20610 pessoas
Areia	paraibano	738 matrículas	86 docentes	5 escolas	269,130 km²	22493 pessoas
Areia de Baraúnas	paraibano	78 matrículas	8 docentes	1 escolas	114,078 km²	2105 pessoas
Areial	paraibano	293 matrículas	18 docentes	1 escolas	35,810 km²	7054 pessoas
Aroeiras	paraibano	666 matrículas	62 docentes	3 escolas	376,118 km²	19081 pessoas
Assunção	paraibano	80 matrículas	7 docentes	1 escolas	132,139 km²	4067 pessoas
Baía da Traição	paraibano	352 matrículas	40 docentes	3 escolas	102,756 km²	9197 pessoas
Bananeiras	paraibano	1206 matrículas	134 docentes	4 escolas	255,641 km²	21220 pessoas
Baraúna	paraibano	227 matrículas	13 docentes	1 escolas	50,030 km²	5033 pessoas

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

1/10

16/01/2022 14:41

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

Municípios	Gentílico	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Número de estabelecimentos de ensino médio	Área da unidade territorial	População estimada
Barra de Santa Rosa	paraibano	408 matrículas	27 docentes	1 escolas	781,187 km²	15607 pessoas
Barra de Santana	paraibano	294 matrículas	21 docentes	1 escolas	375,177 km²	8338 pessoas
Barra de São Miguel	paraibano	219 matrículas	15 docentes	1 escolas	609,697 km²	6095 pessoas
Bayeux	paraibano	3502 matrículas	264 docentes	15 escolas	27,705 km²	97519 pessoas
Belém	paraibano	511 matrículas	48 docentes	4 escolas	99,609 km²	17733 pessoas
Belém do Brejo do Cruz	paraibano	248 matrículas	27 docentes	2 escolas	601,549 km²	7356 pessoas
Bernardino Batista	paraibano	120 matrículas	11 docentes	1 escolas	57,453 km²	3571 pessoas
Boa Ventura	paraibano	131 matrículas	14 docentes	1 escolas	168,664 km²	5248 pessoas
Boa Vista	paraibano	156 matrículas	11 docentes	1 escolas	468,933 km²	7218 pessoas
Bom Jesus	paraibano	80 matrículas	7 docentes	1 escolas	47,367 km²	2588 pessoas
Bom Sucesso	paraibano	125 matrículas	10 docentes	1 escolas	186,059 km²	4937 pessoas
Bonito de Santa Fé	paraibano	241 matrículas	20 docentes	1 escolas	226,798 km²	12126 pessoas
Boqueirão	paraibano	651 matrículas	46 docentes	2 escolas	373,077 km²	17934 pessoas
Borborema	paraibano	130 matrículas	15 docentes	1 escolas	26,107 km²	5311 pessoas
Brejo do Cruz	paraibano	361 matrículas	28 docentes	3 escolas	401,315 km²	14287 pessoas
Brejo dos Santos	paraibano	134 matrículas	12 docentes	1 escolas	93,857 km²	6479 pessoas
Caaporã	paraibano	952 matrículas	53 docentes	3 escolas	151,018 km²	22079 pessoas
Cabaceiras	paraibano	210 matrículas	20 docentes	2 escolas	469,171 km²	5710 pessoas
Cabedelo	paraibano	1855 matrículas	190 docentes	11 escolas	29,873 km²	69773 pessoas
Cachoeira dos Índios	paraibano	266 matrículas	24 docentes	1 escolas	193,215 km²	10364 pessoas
Cacimba de Areia	paraibano	101 matrículas	8 docentes	1 escolas	213,018 km²	3708 pessoas
Cacimba de Dentro	paraibano	631 matrículas	41 docentes	2 escolas	165,072 km²	17169 pessoas
Cacimbas	paraibano	274 matrículas	15 docentes	1 escolas	124,068 km²	7225 pessoas
Caiçara	paraibano	121 matrículas	11 docentes	1 escolas	123,677 km²	7182 pessoas

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

2/10

16/01/2022 14:41

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

Municípios	Gentílico	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Número de estabelecimentos de ensino médio	Área da unidade territorial	População estimada
Cajazeiras	paraibano	3075 matrículas	276 docentes	12 escolas	562,703 km ²	62576 pessoas
Cajazeirinhas	paraibano	115 matrículas	11 docentes	1 escolas	282,693 km ²	3217 pessoas
Caldas Brandão	paraibano	212 matrículas	21 docentes	2 escolas	55,963 km ²	6077 pessoas
Camalaú	paraibano	182 matrículas	14 docentes	1 escolas	541,841 km ²	6048 pessoas
Campina Grande	paraibano	14947 matrículas	1354 docentes	68 escolas	591,658 km ²	413830 pessoas
Capim	paraibano	240 matrículas	10 docentes	1 escolas	79,876 km ²	6715 pessoas
Caraúbas	paraibano	132 matrículas	12 docentes	1 escolas	486,622 km ²	4206 pessoas
Carrapateira	paraibano	108 matrículas	10 docentes	1 escolas	59,070 km ²	2714 pessoas
Casserengue	paraibano	267 matrículas	13 docentes	1 escolas	202,761 km ²	7530 pessoas
Catingueira	paraibano	152 matrículas	12 docentes	1 escolas	527,424 km ²	4938 pessoas
Catolé do Rocha	paraibano	1340 matrículas	129 docentes	8 escolas	551,765 km ²	30819 pessoas
Caturité	paraibano	206 matrículas	23 docentes	1 escolas	117,823 km ²	4898 pessoas
Conceição	paraibano	659 matrículas	63 docentes	4 escolas	580,650 km ²	19030 pessoas
Condado	paraibano	198 matrículas	15 docentes	1 escolas	265,473 km ²	6662 pessoas
Conde	paraibano	1023 matrículas	63 docentes	2 escolas	171,267 km ²	25341 pessoas
Congo	paraibano	196 matrículas	24 docentes	1 escolas	324,686 km ²	4787 pessoas
Coremas	paraibano	452 matrículas	38 docentes	2 escolas	372,012 km ²	15438 pessoas
Coxixola	paraibano	42 matrículas	8 docentes	1 escolas	173,942 km ²	1948 pessoas
Cruz do Espírito Santo	paraibano	541 matrículas	46 docentes	3 escolas	192,512 km ²	17599 pessoas
Cubati	paraibano	259 matrículas	24 docentes	1 escolas	163,570 km ²	7866 pessoas
Cuité	paraibano	1048 matrículas	91 docentes	5 escolas	733,818 km ²	20331 pessoas
Cuité de Mamanguape	paraibano	159 matrículas	13 docentes	1 escolas	107,680 km ²	6360 pessoas
Cuitegi	paraibano	258 matrículas	20 docentes	1 escolas	42,091 km ²	6748 pessoas
Curral de Cima	paraibano	214 matrículas	12 docentes	1 escolas	86,428 km ²	5209 pessoas

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

3/10

16/01/2022 14:41

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

Municípios	Gentílico	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Número de estabelecimentos de ensino médio	Área da unidade territorial	População estimada
Curral Velho	paraibano	73 matrículas	9 docentes	1 escolas	217,624 km²	2508 pessoas
Damião	paraibano	157 matrículas	16 docentes	1 escolas	186,198 km²	5409 pessoas
Desterro	paraibano	293 matrículas	23 docentes	1 escolas	182,018 km²	8332 pessoas
Diamante	paraibano	190 matrículas	14 docentes	1 escolas	271,791 km²	6506 pessoas
Dona Inês	paraibano	449 matrículas	19 docentes	1 escolas	173,648 km²	10375 pessoas
Duas Estradas	paraibano	82 matrículas	10 docentes	1 escolas	27,012 km²	3569 pessoas
Emas	paraibano	128 matrículas	13 docentes	1 escolas	248,226 km²	3556 pessoas
Esperança	paraibano	1344 matrículas	132 docentes	6 escolas	157,851 km²	33386 pessoas
Fagundes	paraibano	412 matrículas	28 docentes	1 escolas	185,061 km²	11180 pessoas
Frei Martinho	paraibano	61 matrículas	9 docentes	1 escolas	238,658 km²	2989 pessoas
Gado Bravo	paraibano	338 matrículas	14 docentes	1 escolas	192,420 km²	8292 pessoas
Guarabira	paraibano	3212 matrículas	223 docentes	11 escolas	162,387 km²	59389 pessoas
Gurinhém	paraibano	409 matrículas	25 docentes	1 escolas	340,408 km²	14125 pessoas
Gurjão	paraibano	116 matrículas	7 docentes	1 escolas	344,502 km²	3477 pessoas
Ibiara	paraibano	157 matrículas	13 docentes	1 escolas	240,357 km²	5877 pessoas
Igaracy	paraibano	253 matrículas	20 docentes	1 escolas	197,058 km²	6092 pessoas
Imaculada	paraibano	350 matrículas	19 docentes	2 escolas	317,804 km²	11877 pessoas
Ingá	paraibano	566 matrículas	50 docentes	3 escolas	262,179 km²	18184 pessoas
Itabaiana	paraibano	1158 matrículas	101 docentes	7 escolas	210,572 km²	24363 pessoas
Itaporanga	paraibano	1118 matrículas	92 docentes	6 escolas	460,210 km²	24960 pessoas
Itapororoca	paraibano	695 matrículas	63 docentes	4 escolas	145,806 km²	18978 pessoas
Itatuba	paraibano	359 matrículas	20 docentes	1 escolas	251,749 km²	11069 pessoas
Jacaraú	paraibano	536 matrículas	37 docentes	2 escolas	256,845 km²	14467 pessoas
Jericó	paraibano	179 matrículas	13 docentes	1 escolas	177,356 km²	7751 pessoas

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

4/10

16/01/2022 14:41

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

Municípios	Gentílico	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Número de estabelecimentos de ensino médio	Área da unidade territorial	População estimada
João Pessoa	paraibano	27426 matrículas	2146 docentes	116 escolas	210,044 km ²	825796 pessoas
Joca Claudino	paraibano	66 matrículas	8 docentes	1 escolas	71,799 km ²	2640 pessoas
Juarez Távora	paraibano	214 matrículas	15 docentes	1 escolas	75,678 km ²	8014 pessoas
Juazeirinho	paraibano	463 matrículas	47 docentes	2 escolas	474,606 km ²	18422 pessoas
Junco do Seridó	paraibano	213 matrículas	19 docentes	1 escolas	180,425 km ²	7238 pessoas
Juripiranga	paraibano	312 matrículas	20 docentes	1 escolas	78,706 km ²	10830 pessoas
Juru	paraibano	210 matrículas	15 docentes	1 escolas	395,075 km ²	9831 pessoas
Lagoa	paraibano	133 matrículas	14 docentes	1 escolas	176,649 km ²	4640 pessoas
Lagoa de Dentro	paraibano	309 matrículas	27 docentes	2 escolas	83,508 km ²	7754 pessoas
Lagoa Seca	paraibano	419 matrículas	44 docentes	1 escolas	108,219 km ²	27728 pessoas
Lastro	paraibano	113 matrículas	11 docentes	1 escolas	107,416 km ²	2698 pessoas
Livramento	paraibano	252 matrículas	14 docentes	1 escolas	266,948 km ²	7274 pessoas
Logradouro	paraibano	160 matrículas	13 docentes	1 escolas	42,876 km ²	4406 pessoas
Lucena	paraibano	429 matrículas	30 docentes	1 escolas	93,800 km ²	13344 pessoas
Mãe d'Água	paraibano	98 matrículas	9 docentes	1 escolas	228,676 km ²	3988 pessoas
Malta	paraibano	155 matrículas	16 docentes	1 escolas	172,010 km ²	5745 pessoas
Mamanguape	paraibano	1868 matrículas	139 docentes	7 escolas	337,434 km ²	45385 pessoas
Manaíra	paraibano	250 matrículas	20 docentes	1 escolas	352,025 km ²	10988 pessoas
Marcação	paraibano	308 matrículas	45 docentes	4 escolas	122,665 km ²	8746 pessoas
Mari	paraibano	528 matrículas	32 docentes	2 escolas	155,265 km ²	21895 pessoas
Marizópolis	paraibano	131 matrículas	17 docentes	1 escolas	69,952 km ²	6689 pessoas
Massaranduba	paraibano	503 matrículas	52 docentes	3 escolas	209,402 km ²	14077 pessoas
Mataraca	paraibano	321 matrículas	20 docentes	1 escolas	182,439 km ²	8642 pessoas
Matinhas	paraibano	226 matrículas	26 docentes	2 escolas	36,522 km ²	4528 pessoas

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

5/10

16/01/2022 14:41

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

Municípios	Gentílico	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Número de estabelecimentos de ensino médio	Área da unidade territorial	População estimada
Mato Grosso	paraibano	70 matrículas	9 docentes	1 escolas	85,275 km ²	2944 pessoas
Maturéia	paraibano	306 matrículas	16 docentes	1 escolas	83,053 km ²	6690 pessoas
Mogeiro	paraibano	435 matrículas	28 docentes	1 escolas	214,093 km ²	13238 pessoas
Montadas	paraibano	144 matrículas	13 docentes	1 escolas	31,793 km ²	5806 pessoas
Monte Horebe	paraibano	114 matrículas	12 docentes	1 escolas	116,854 km ²	4867 pessoas
Monteiro	paraibano	1390 matrículas	138 docentes	7 escolas	992,620 km ²	33638 pessoas
Mulungu	paraibano	344 matrículas	31 docentes	2 escolas	187,259 km ²	9962 pessoas
Natuba	paraibano	192 matrículas	18 docentes	1 escolas	202,173 km ²	10449 pessoas
Nazarezinho	paraibano	201 matrículas	16 docentes	1 escolas	193,203 km ²	7271 pessoas
Nova Floresta	paraibano	136 matrículas	17 docentes	1 escolas	47,572 km ²	10614 pessoas
Nova Olinda	paraibano	159 matrículas	13 docentes	1 escolas	81,516 km ²	5892 pessoas
Nova Palmeira	paraibano	119 matrículas	22 docentes	1 escolas	314,748 km ²	5011 pessoas
Olho d'Água	paraibano	195 matrículas	13 docentes	1 escolas	580,470 km ²	6399 pessoas
Olivedos	paraibano	122 matrículas	9 docentes	1 escolas	314,625 km ²	3989 pessoas
Ouro Velho	paraibano	64 matrículas	9 docentes	1 escolas	128,110 km ²	3052 pessoas
Parari	paraibano	57 matrículas	11 docentes	1 escolas	207,814 km ²	1747 pessoas
Passagem	paraibano	64 matrículas	5 docentes	1 escolas	123,422 km ²	2453 pessoas
Patos	paraibano	4203 matrículas	344 docentes	18 escolas	472,892 km ²	108766 pessoas
Paulista	paraibano	380 matrículas	18 docentes	1 escolas	577,379 km ²	12411 pessoas
Pedra Branca	paraibano	163 matrículas	11 docentes	1 escolas	116,873 km ²	3802 pessoas
Pedra Lavrada	paraibano	191 matrículas	22 docentes	2 escolas	335,615 km ²	7954 pessoas
Pedras de Fogo	paraibano	791 matrículas	44 docentes	2 escolas	406,729 km ²	28607 pessoas
Pedro Régis	paraibano	143 matrículas	15 docentes	1 escolas	74,216 km ²	6139 pessoas
Piancó	paraibano	530 matrículas	57 docentes	4 escolas	576,986 km ²	16147 pessoas

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

6/10

16/01/2022 14:41

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

Municípios	Gentílico	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Número de estabelecimentos de ensino médio	Área da unidade territorial	População estimada
Picuí	paraibano	1169 matrículas	107 docentes	5 escolas	667,714 km²	18737 pessoas
Pilar	paraibano	244 matrículas	27 docentes	1 escolas	103,306 km²	12036 pessoas
Pilões	paraibano	290 matrículas	19 docentes	1 escolas	65,574 km²	6518 pessoas
Pilõezinhos	paraibano	226 matrículas	13 docentes	1 escolas	40,908 km²	4937 pessoas
Pirpirituba	paraibano	281 matrículas	26 docentes	2 escolas	80,672 km²	10590 pessoas
Pitimbu	paraibano	466 matrículas	33 docentes	2 escolas	135,801 km²	19478 pessoas
Pocinhos	paraibano	544 matrículas	32 docentes	1 escolas	623,967 km²	18848 pessoas
Poço Dantas	paraibano	120 matrículas	7 docentes	1 escolas	97,758 km²	3877 pessoas
Poço de José de Moura	paraibano	140 matrículas	13 docentes	1 escolas	94,646 km²	4366 pessoas
Pombal	paraibano	1245 matrículas	104 docentes	5 escolas	894,099 km²	32803 pessoas
Prata	paraibano	138 matrículas	13 docentes	1 escolas	201,788 km²	4265 pessoas
Princesa Isabel	paraibano	798 matrículas	78 docentes	3 escolas	368,569 km²	23749 pessoas
Puxinanã	paraibano	700 matrículas	59 docentes	3 escolas	71,118 km²	13801 pessoas
Queimadas	paraibano	1634 matrículas	108 docentes	4 escolas	402,748 km²	44388 pessoas
Quixaba	paraibano	67 matrículas	5 docentes	1 escolas	147,158 km²	2009 pessoas
Remígio	paraibano	689 matrículas	46 docentes	2 escolas	183,459 km²	19973 pessoas
Riachão	paraibano	109 matrículas	10 docentes	1 escolas	85,291 km²	3650 pessoas
Riachão do Bacamarte	paraibano	209 matrículas	21 docentes	1 escolas	40,281 km²	4562 pessoas
Riachão do Poço	paraibano	188 matrículas	12 docentes	1 escolas	40,460 km²	4571 pessoas
Riacho de Santo Antônio	paraibano	69 matrículas	11 docentes	1 escolas	93,654 km²	1999 pessoas
Riacho dos Cavalos	paraibano	155 matrículas	5 docentes	1 escolas	262,532 km²	8555 pessoas
Rio Tinto	paraibano	642 matrículas	85 docentes	6 escolas	465,240 km²	24258 pessoas
Salgadinho	paraibano	121 matrículas	12 docentes	1 escolas	179,005 km²	3975 pessoas
Salgado de São Félix	paraibano	357 matrículas	27 docentes	2 escolas	204,079 km²	12123 pessoas

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

7/10

16/01/2022 14:41

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

Municípios	Gentílico	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Número de estabelecimentos de ensino médio	Área da unidade territorial	População estimada
Santa Cecília	paraibano	200 matrículas	19 docentes	1 escolas	217,577 km²	6526 pessoas
Santa Cruz	paraibano	124 matrículas	13 docentes	1 escolas	217,677 km²	6579 pessoas
Santa Helena	paraibano	140 matrículas	22 docentes	2 escolas	211,143 km²	5853 pessoas
Santa Inês	paraibano	96 matrículas	10 docentes	1 escolas	327,635 km²	3591 pessoas
Santa Luzia	paraibano	559 matrículas	63 docentes	3 escolas	440,766 km²	15470 pessoas
Santa Rita	paraibano	4894 matrículas	334 docentes	17 escolas	718,576 km²	138093 pessoas
Santa Teresinha	paraibano	156 matrículas	15 docentes	1 escolas	359,442 km²	4550 pessoas
Santana de Mangueira	paraibano	194 matrículas	24 docentes	1 escolas	405,164 km²	5098 pessoas
Santana dos Garrotes	paraibano	208 matrículas	13 docentes	1 escolas	361,484 km²	6942 pessoas
Santo André	paraibano	76 matrículas	5 docentes	1 escolas	197,791 km²	2496 pessoas
São Bentinho	paraibano	93 matrículas	6 docentes	1 escolas	199,635 km²	4602 pessoas
São Bento	paraibano	1143 matrículas	70 docentes	4 escolas	245,840 km²	34650 pessoas
São Domingos	paraibano	71 matrículas	10 docentes	1 escolas	170,361 km²	3119 pessoas
São Domingos do Cariri	paraibano	77 matrículas	14 docentes	2 escolas	233,835 km²	2645 pessoas
São Francisco	paraibano	119 matrículas	10 docentes	1 escolas	90,724 km²	3377 pessoas
São João do Cariri	paraibano	127 matrículas	17 docentes	1 escolas	612,966 km²	4170 pessoas
São João do Rio do Peixe	paraibano	485 matrículas	43 docentes	3 escolas	476,238 km²	18020 pessoas
São João do Tigre	paraibano	131 matrículas	11 docentes	1 escolas	812,617 km²	4408 pessoas
São José da Lagoa Tapada	paraibano	154 matrículas	17 docentes	1 escolas	333,724 km²	7622 pessoas
São José de Caiana	paraibano	217 matrículas	16 docentes	1 escolas	183,273 km²	6394 pessoas
São José de Espinharas	paraibano	153 matrículas	20 docentes	1 escolas	726,757 km²	4631 pessoas
São José de Piranhas	paraibano	512 matrículas	44 docentes	3 escolas	686,918 km²	20406 pessoas
São José de Princesa	paraibano	58 matrículas	8 docentes	1 escolas	158,052 km²	3898 pessoas
São José do Bonfim	paraibano	119 matrículas	9 docentes	1 escolas	153,629 km²	3619 pessoas

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

8/10

16/01/2022 14:41

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

Municípios	Gentílico	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Número de estabelecimentos de ensino médio	Área da unidade territorial	População estimada
São José do Brejo do Cruz	paraibano	67 matrículas	6 docentes	1 escolas	253,787 km ²	1821 pessoas
São José do Sabugi	paraibano	138 matrículas	10 docentes	1 escolas	213,555 km ²	4153 pessoas
São José dos Cordeiros	paraibano	53 matrículas	12 docentes	1 escolas	376,661 km ²	3607 pessoas
São José dos Ramos	paraibano	123 matrículas	17 docentes	1 escolas	100,642 km ²	6037 pessoas
São Mamede	paraibano	177 matrículas	12 docentes	1 escolas	533,446 km ²	7682 pessoas
São Miguel de Taipu	paraibano	256 matrículas	27 docentes	2 escolas	92,413 km ²	7450 pessoas
São Sebastião de Lagoa de Roça	paraibano	318 matrículas	34 docentes	1 escolas	46,372 km ²	11793 pessoas
São Sebastião do Umbuzeiro	paraibano	76 matrículas	11 docentes	1 escolas	464,327 km ²	3534 pessoas
Sapé	paraibano	1897 matrículas	113 docentes	7 escolas	313,678 km ²	52977 pessoas
São Vicente do Seridó	paraibano	429 matrículas	26 docentes	1 escolas	262,751 km ²	10919 pessoas
Serra Branca	paraibano	579 matrículas	48 docentes	3 escolas	698,102 km ²	13807 pessoas
Serra da Raiz	paraibano	101 matrículas	15 docentes	1 escolas	31,679 km ²	3114 pessoas
Serra Grande	paraibano	131 matrículas	8 docentes	1 escolas	64,352 km ²	2921 pessoas
Serra Redonda	paraibano	231 matrículas	26 docentes	1 escolas	55,197 km ²	7001 pessoas
Serraria	paraibano	102 matrículas	11 docentes	1 escolas	65,062 km ²	6037 pessoas
Sertãozinho	paraibano	245 matrículas	23 docentes	1 escolas	32,455 km ²	5152 pessoas
Sobrado	paraibano	312 matrículas	13 docentes	1 escolas	61,953 km ²	7845 pessoas
Solânea	paraibano	1001 matrículas	44 docentes	2 escolas	233,043 km ²	26051 pessoas
Soledade	paraibano	437 matrículas	37 docentes	2 escolas	578,178 km ²	15211 pessoas
Sossêgo	paraibano	102 matrículas	10 docentes	1 escolas	147,264 km ²	3631 pessoas
Sousa	paraibano	2865 matrículas	283 docentes	14 escolas	728,492 km ²	69997 pessoas
Sumé	paraibano	436 matrículas	41 docentes	2 escolas	833,315 km ²	17096 pessoas
Tacima	paraibano	277 matrículas	19 docentes	1 escolas	245,236 km ²	11024 pessoas
Taperoá	paraibano	409 matrículas	38 docentes	2 escolas	628,365 km ²	15505 pessoas

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

9/10

16/01/2022 14:41

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>

Municípios	Gentílico	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Número de estabelecimentos de ensino médio	Área da unidade territorial	População estimada
Tavares	paraibano	381 matrículas	29 docentes	2 escolas	239,507 km ²	14791 pessoas
Teixeira	paraibano	414 matrículas	31 docentes	2 escolas	155,452 km ²	15333 pessoas
Tenório	paraibano	111 matrículas	11 docentes	1 escolas	87,452 km ²	3103 pessoas
Triunfo	paraibano	194 matrículas	20 docentes	2 escolas	224,336 km ²	9473 pessoas
Uiraúna	paraibano	314 matrículas	40 docentes	3 escolas	293,182 km ²	15356 pessoas
Umbuzeiro	paraibano	339 matrículas	26 docentes	1 escolas	185,578 km ²	9914 pessoas
Várzea	paraibano	100 matrículas	8 docentes	1 escolas	191,282 km ²	2870 pessoas
Vieirópolis	paraibano	142 matrículas	9 docentes	1 escolas	147,098 km ²	5395 pessoas
Vista Serrana	paraibano	110 matrículas	14 docentes	1 escolas	60,390 km ²	3850 pessoas
Zabelê	paraibano	70 matrículas	8 docentes	1 escolas	106,811 km ²	2269 pessoas

Fonte 1 - panorama_configuration_municipio_docentes_ensino_medio: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25.06.2021.

Fonte 2 - panorama_configuration_municipio_numero_estabelecimentos_ensino_medio: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25.06.2021.

Fonte 3 - panorama_configuration_municipio_area_unidade_territorial: Área territorial brasileira 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2021

Nota 1 - panorama_configuration_municipio_matriculas_medio: Inclui matrículas do ensino médio propedêutico, normal/magistério e médio integrado (Técnico integrado) de ensino regular e/ou especial

Nota 2 - panorama_configuration_municipio_docentes_ensino_medio: A nível de Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município ou Etapa de Ensino e Dependência Administrativa

Nota 3 - panorama_configuration_municipio_populacao_estimada: Para "dúvidas e contestações" [[clique aqui](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html)] (<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>)