

Que tipo de conhecimento vale mais? A redução do ensino de sociologia à condição de “estudos e práticas” na Lei n.º 13.415/2017

What type of knowledge is worth the most? The reduction of sociology teaching to the status of “studies and practices” in Law 13.415/2017

¿Qué tipo de conocimiento vale más? La reducción de la enseñanza de la sociología al estatus de “estudios y prácticas” en la Ley 13.415/2017

Vergas Vitória Andrade da Silva¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3730-5938>

Resumo

O artigo discute as relações entre sociedade e políticas curriculares à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo. O objetivo é pensar o lugar subordinado do ensino de sociologia no contexto da Lei n.º 13.415/2017. Partindo da perspectiva segundo a qual o ensino de sociologia se constitui enquanto uma questão social, política e ideológica, este estudo pretende dar respostas à seguinte problematização: o que está por trás do expediente que reduziu a presença da sociologia à condição de “estudos e práticas”? Em termos metodológicos, o estudo apoia-se numa abordagem qualitativa, que emprega a técnica da análise documental do conteúdo presente na Lei n.º 13.415/2017. Os resultados alcançados sugerem que o texto da Reforma do Ensino Médio reflete os interesses e perspectivas das classes dominantes, não estando, portanto, enraizado no contexto dos estratos sociais subalternos, o que poderia explicar a resistência em relação à sociologia. O papel secundário atribuído à disciplina sociológica no âmbito da Reforma do Ensino Médio revela o caráter regulador e político das políticas educacionais, bem como sua sintonia com os interesses do capital. A substituição da obrigatoriedade da sociologia como disciplina curricular por um dispositivo legal que a reduziu a “estudos e práticas” demonstra que a Lei n.º 13.415/2017 segue uma tradição seletiva moldada pela perspectiva de determinados grupos em relação ao que constitui conhecimento legítimo.

Palavras-chave: ensino de sociologia, Lei n.º 13.415/2017, teorias críticas do currículo.

Abstract

The article discusses the relationship between society and curriculum policies considering critical and sociological theories of the curriculum. The objective is to think about the subordinate place of sociology teaching in the context of Law 13,415/2017. Starting from the perspective according to which the teaching of sociology is constituted as a social, political, and ideological issue, this study aims to provide answers to the following question: what is behind the expedient that reduced the presence of sociology to the condition of “studies and practices”? In methodological terms, the study is based on a qualitative approach that employs the technique of document analysis of the content present in Law

¹ Possui graduação (2003), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora da Educação Básica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Estudos em Sociologia, Educação e Desigualdades Sociais (GESEDES/CNPq). **E-mail:** vergas@ufpa.br.

nº 13,415/2017. The results we reached suggest that the text of the Secondary Education Reform reflects the interests and perspectives of the dominant classes and is therefore not rooted in the context of the subaltern social strata, which could explain the resistance of the latter in relation to sociology. The secondary role attributed to the sociological discipline within the scope of the Secondary Education Reform reveals the regulatory and political nature of educational policies, as well as their alignment with the interests of capital. The replacement of the mandatory nature of sociology as a curricular subject with a legal provision that reduced it to “studies and practices” demonstrates that Law No. 13,415/2017 follows a selective tradition shaped by the perspective of certain groups in relation to what constitutes legitimate knowledge.

Keywords: sociology teaching, Law 13.415/2017, critical curriculum theories.

Resumen

El artículo analiza la relación entre sociedad y políticas curriculares a la luz de teorías críticas y sociológicas del currículo. El objetivo es pensar el lugar subordinado de la enseñanza de la sociología en el contexto de la Ley 13.415/2017. Partiendo de la perspectiva según la cual la enseñanza de la sociología se constituye como una cuestión social, política e ideológica, este estudio pretende dar respuestas a la siguiente pregunta: ¿qué hay detrás del expediente que redujo la presencia de la sociología a la condición de “estudios”? y “prácticas”? En términos metodológicos, el estudio se basa en un enfoque cualitativo que emplea la técnica de análisis documental del contenido presente en la Ley n.º 13.415/2017. Los resultados a los que llegamos sugieren que el texto de la Reforma de la Educación Secundaria refleja los intereses y perspectivas de las clases dominantes, y por tanto no está arraigado en el contexto de los estratos sociales subalternos, lo que podría explicar la resistencia de estos últimos en relación a la sociología. El papel secundario atribuido a la disciplina sociológica en el ámbito de la Reforma de la Educación Secundaria revela el carácter normativo y político de las políticas educativas, así como su alineamiento con los intereses del capital. La sustitución de la obligatoriedad de la sociología como materia curricular por una disposición legal que la reducía a “estudios y prácticas” demuestra que la Ley n.º 13.415/2017 sigue una tradición selectiva moldeada por la perspectiva de ciertos grupos en relación con lo que constituye legitimidad. conocimiento.

Palabras clave: enseñanza de la sociología, Ley 13.415/2017, teorías críticas del currículo.

1. Introdução

As discussões acerca do ensino da sociologia e suas repercussões na educação básica constituem um amplo campo de interesse para acadêmicos das ciências sociais brasileiras, englobando diversos pesquisadores(as), enfoques e interpretações (Moraes, 2003, 2011; Meucci, 2015, 2020; Carvalho Filho,

2014; Cigales, 2022; Bodart; Oliveira, 2022).

A corrente de pesquisa à qual estamos associados tem acumulado uma abundância de dados empíricos que evidenciam como a trajetória do ensino da sociologia no contexto brasileiro é marcada por uma alternância frequente, ora sendo incluída nos programas educacionais da educação básica, ora sendo retirada.

Estudos direcionados para a análise dos motivos subjacentes às políticas educacionais que excluem a sociologia dos currículos têm revelado, ao longo das últimas décadas, uma série de conflitos ideológicos e interesses políticos que estão por trás das objeções à inserção dessa disciplina no sistema educacional do Brasil. A tendência epistemológica da sociologia em desvelar as intenções ocultas das elites que buscam manter a ordem social estabelecida, em certa medida, explica por que essa disciplina é frequentemente vista como uma ciência que incomoda (Bourdieu, 2003; Lahire, 2014; Dubet, 2015).

O ensino da sociologia na educação básica está intrinsecamente associado à promoção da formação crítica no ambiente educacional. A disciplina sociológica oferece aos estudantes a oportunidade de questionar as bases das estruturas sociais, compreender as origens das desigualdades e explorar uma variedade de perspectivas (Bauman, 2010). Isso se alinha diretamente à noção de uma educação emancipadora, uma vez que os educandos são capacitados a avaliar informações de forma independente e a cultivar habilidades de pensamento reflexivo e analítico (Freire, 1996). No entanto, em contraste à perspectiva que sustenta que a sociologia exerce uma função essencial no desenvolvimento dos estudantes, capacitando-os a examinar e colocar em dúvida as estruturas sociais, as dinâmicas de poder, as disparidades e os mecanismos sociais que influenciam a conformação da sociedade

impõem-se a nós a Lei n.º 13.415/2017. Ela adota uma perspectiva educacional que, em algumas ocasiões, assume uma abordagem mais tecnicista, com foco na eficaz transmissão de conhecimento e no cultivo de competências e habilidades direcionadas ao mercado de trabalho (Oliveira, 2020). Essa abordagem se alinha a uma visão utilitarista da educação, onde o principal propósito é preparar os indivíduos para atender às demandas específicas do mercado de trabalho (Hypolito, 2010; Shiroma; Evangelista, 2015).

A Lei n.º 13.415/2017 introduziu alterações substanciais na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Uma análise do conteúdo da nova legislação revela que as principais modificações estão, principalmente, relacionadas a dois pontos-chave: (1) O aumento da carga horária anual, conforme o §1º do Art. 24: “a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas [...]” (Brasil, 2017). Cabe destacar que o aumento da carga horária será viabilizado por meio da oferta de cursos em tempo integral, conforme o Art. 13: “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Brasil, 2017); e (2) flexibilização curricular, tal qual se observa no Art. 36: “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]” (Brasil, 2017). O §7º do Art. 35-A lembra-nos,

ainda, que “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” (Brasil, 2017).

Em resumo, as mudanças implementadas podem ser agrupadas em duas categorias principais: por um lado, o aumento da carga horária e a introdução de escolas de período integral; por outro, a flexibilização do currículo, que agora é composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos, com o objetivo de promover uma formação abrangente para os(as) estudantes. Essas transformações foram justificadas com base em dois argumentos centrais: a qualidade insatisfatória do ensino médio no Brasil e a necessidade de tornar essa fase da educação básica mais atrativa para os(as) alunos, reduzindo taxas de evasão e reprovação (Brasil, 2016). Contudo, estudos como o de Furtado e Silva (2020) indicam que essas justificativas não parecem estar diretamente relacionadas às mudanças propostas na Lei. É inegável que a questão da qualidade do ensino médio e a necessidade de torná-lo mais atrativo, com menor evasão e reprovação, envolvem uma série de fatores que vão além do aumento da carga horária e da flexibilização curricular. Ignorar aspectos como a infraestrutura inadequada das escolas, as condições de trabalho dos(as) professores(as) (incluindo salários e formas de

contratação que não incentivam o compromisso com uma única escola) e a necessidade de alguns jovens de contribuir para a renda familiar é contradição evidente nos argumentos que sustentam a Reforma do Ensino Médio (Ferretti, 2018).

Como se pode depreender, as mudanças propostas na Lei n.º 13.415/2017 são contraditórias e não abordam integralmente os desafios enfrentados pelo ensino médio brasileiro. Há uma outra contradição que a nós salta aos olhos e que é objeto de debate do presente artigo. Concomitantemente, propõe-se a integralidade formativa, mas o texto da lei não é claro quanto à obrigatoriedade de componentes curriculares importantes para tal formação, como educação física, artes, filosofia e sociologia. Segundo o Art. 35-A § 2º, “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017). Com base nesse parágrafo, podemos conjecturar que esses conteúdos podem ser “estudados” e “praticados”, mas não necessariamente “ensinados”? Seguindo essa linha de argumentação, podemos inferir também que tais “estudos e práticas” podem ser incorporadas em outros aspectos do currículo de forma transversal, como sugerido no §7º do Art. 2º: “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais” [...] (Brasil, 2017). É importante ressaltar que este parágrafo indica que os

sistemas de ensino têm a opção de trabalhar com projetos e pesquisas relacionadas a esses tópicos. Com isso em mente, podemos questionar: é viável promover uma formação integral sem a incorporação de pensamento crítico e reflexivo por meio da sociologia?

Partindo dessas problematizações e com elas dialogando, o presente artigo pretende discutir as relações entre sociedade e políticas curriculares à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo, as quais sustentam que a política do conhecimento oficial não pode ser analisada fora de sua constituição social e histórica (Tadeu, 2016; Apple, 2013a; Moreira; Tadeu, 2013; Sacristán, 2013; Young, 2001; Forquin, 1993, 1996; Althusser, 1986). Mais especificamente, o estudo se debruça sobre o lugar subordinado do ensino de sociologia no contexto da Lei n.º 13.415/2017. O artigo pretende oferecer respostas à seguinte questão-problema: o que está por trás do expediente que reduziu a presença da sociologia à condição de “estudos e práticas”? No contexto de uma investigação voltada para uma análise tributária das teorias críticas e sociológicas do currículo, indagar acerca da posição subalterna da sociologia no sistema educacional do Brasil equivale a explorar uma questão de suma importância: “que tipo de conhecimento vale mais?”. Com base nesse arcabouço conceitual, sustentamos nossa pesquisa, adotando uma abordagem qualitativa que faz uso da análise documental do texto da Lei n.º 13.415/2017.

Para tanto, partimos da premissa segundo a qual a Reforma do Ensino Médio e o contexto social estão interligados de maneira intrínseca e interdependente. Isso significa que o texto da Lei n.º 13.415/2017 desempenha um papel tanto na construção da sociedade e da cultura quanto é moldado por esses mesmos elementos. Deste modo, é fundamental destacar a natureza socialmente construída da Reforma e suas conexões com as estruturas sociais, institucionais e econômicas. Partindo dessa base, não é surpreendente que a sociologia, como uma disciplina que frequentemente questiona o *status quo*, encontre obstáculos no contexto da educação escolar brasileira. Ainda em tempo, vale ressaltar que este artigo busca contribuir com os recentes esforços acadêmicos no sentido de se compreender interesses subjacentes às formulações de políticas curriculares para a educação básica no Brasil, as quais minimizam a presença da sociologia nos currículos por meio do recurso “estudos e práticas”. Ademais, o presente estudo, à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo, supre informações ainda incipientes sobre a análise do ensino de sociologia ao produzir dados ausentes de fontes oficiais e publicações anteriores.

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo está organizado em mais três seções. A primeira debate alguns aspectos das teorias críticas e sociológicas do currículo, apresentando o aporte teórico que sustenta a análise empreendida. A segunda discute a sociologia enquanto uma ciência que incomoda

ideários de grupos sociais dominantes, explicando as abjeções a que essa disciplina sofre nas recentes políticas educacionais no Brasil. A terceira e última seção problematiza o lugar subordinado do ensino de sociologia no contexto da Lei n.º 13.415/2017, a qual deixa de ser disciplina para se torna “estudos e práticas”, buscando compreender que os interesses dos reformistas se coadunam com o pragmatismo produtivo do capital-trabalho.

2. As teorias críticas e sociológicas do currículo

O foco de investigação deste artigo está alinhado à abordagem teórica e metodológica de estudos que buscam entender por que o conhecimento escolar é organizado da maneira como é. A partir dessa perspectiva, partimos do pressuposto de que a Lei n.º 13.415/2017 desempenha um papel normativo ao definir como os conhecimentos escolares devem ser estruturados. Nesse contexto, no âmbito de uma análise que se baseia em teorias críticas e sociológicas do currículo, a questão sobre a organização do conhecimento escolar, e sua aplicabilidade e utilidade, emerge como uma questão fundamental e incontornável. A este respeito, vale destacar que, por muito tempo, os conhecimentos ensinados na escola foram considerados como algo natural e não problemático, algo que não precisava ser questionado (Forquin, 1996). Por esse motivo, este artigo enfatiza a importância de uma investigação que explore os

interesses subjacentes à maneira como os saberes escolares são organizados no contexto da educação básica.

Assumindo a perspectiva que afirma que não podemos mais ignorar o papel fundamental do conhecimento organizado de maneira curricular e transmitido nas instituições educacionais (Moreira; Tadeu, 2013), examinamos como a disciplina de sociologia é reduzida à categoria de “estudos e práticas”. Nessa análise, baseamo-nos nas concepções de poder e ideologia, argumentando que esses elementos representam um dos principais focos de interesse e desafios das teorias críticas e sociológicas do currículo (Moreira; Tadeu, 2013). Nosso estudo será balizado pela assertiva segundo a qual a maneira como o conhecimento é estruturado no contexto escolar revela-se como um processo deliberado e seletivo, destacando a natureza reguladora e politicamente influente das formulações curriculares, muitas vezes alinhadas aos interesses do capital. De acordo com nossa investigação, a maneira pela qual as disciplinas são organizadas e apresentadas nos currículos, assim como quem detém o poder de definição nesse processo, está intrinsecamente ligada à forma como as relações de dominação e subordinação são moldadas, perpetuadas e transformadas na sociedade brasileira. É nesse contexto que a educação, os currículos e a Lei n.º 13.415/2017 estão profundamente entrelaçados com o exercício do poder e da ideologia.

A concepção de poder será frequentemente empregada neste estudo para se referir às “relações sociais em que certos indivíduos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”, manifestando-se, assim, nas “linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc.” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 37). É nessa perspectiva que a Lei n.º 13.415/2017 – enquanto instrumento fundamental que define que a sociologia pode deixar de ser disciplina para se torna “estudos e práticas” – está centralmente envolvida em relações de poder, expressando, sobretudo, os interesses dos grupos e classes colocadas em vantagem nessas mesmas relações de poder. Dentro desse contexto, a Lei n.º 13.415/2017, em sua função oficial, pode ser interpretada como um instrumento que contribui para a formação de identidades individuais e coletivas, que, por sua vez, têm o potencial de perpetuar as relações de poder vigentes, mantendo os grupos subordinados em sua condição de subordinação, enquanto os grupos privilegiados continuam a usufruir de sua posição de vantagem dentro dessa estrutura social. Na qualidade de política do conhecimento oficial com envolvimento em dinâmicas de poder, a Lei n.º 13.415/2017 se manifesta de forma consistente como um mecanismo apto a moldar o sistema educacional, o funcionamento das instituições de ensino e os métodos pedagógicos em todo o âmbito da Educação Básica no Brasil, uma vez que

estabelece e impõe diretrizes, regulamentos e uma estrutura que são categóricas.

No entanto, é necessário perceber ainda que “os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (Apple, 2013a, p. 49). A quem exatamente a Lei n.º 13.415/2017 favorece? Estamos imersos em uma discussão na qual a abordagem da política do conhecimento oficial inevitavelmente nos leva a explorar o tema da ideologia (Tadeu, 2016; Apple, 2013b; Moreira; Tadeu, 2013; Althusser, 1986). No contexto deste artigo, a ideologia desempenha um papel essencial, já que está intrinsecamente relacionada “às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 31). A ideologia será empregada neste trabalho como um conceito para analisar as interações entre o poder, o currículo e a Lei n.º 13.415/2017. Abordaremos essa noção não tanto com o objetivo de determinar se as ideias presentes na Lei são verdadeiras ou falsas, mas sim para enfatizar que essas ideias são orientadas por interesses que promovem uma visão específica do mundo social, alinhada aos interesses dos grupos que ocupam uma posição privilegiada na estrutura social. Portanto, é crucial compreender quais vantagens e dinâmicas de poder as concepções promovidas pela Lei n.º 13.415/2017 endossam e validam.

Para atender aos desígnios desse artigo, partimos do pressuposto de que a “ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (Althusser, 1986, p. 69). Seguindo a linha de raciocínio influenciada pelas teorias de Althusser (1986), a ideologia surge como uma ferramenta destinada a servir aos interesses de uma classe específica. Ela se manifesta como um instrumento utilizado pelas classes dominantes para consolidar sua dominação, de modo que essa supremacia não seja percebida como tal pelos estratos sociais subalternos. A partir de uma análise marxista da sociedade, esse autor conclui que a ideologia é o mecanismo pelo qual as ideias da classe dominante se disseminam como ideias abraçadas por todas as classes sociais (Marx, 2012). Na esteira das argumentações althusserianas, essas ideias não se tornam universais por obra e graça divina, ora “é pela instauração dos Aparelhos ideológicos de Estado, em que esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante”. Assim, a produção e a disseminação da ideologia encontram um terreno fértil na instituição escolar, que desempenha um papel crucial como um dos principais mecanismos ideológicos, já que atinge toda a população durante um período prolongado (Althusser, 1986). Com base nessa concepção, podemos inferir que o texto da Lei n.º 13.415/2017 atua como um veículo da

ideologia e, de acordo com nossa avaliação, um veículo de ideias tendenciosas.

3. A sociologia enquanto ciência incômoda

Na esfera acadêmica, a sociologia ocupa uma posição social que se destaca de maneira notável em comparação com outras disciplinas. Frequentemente, ela é questionada quanto à sua utilidade, relevância e status como ciência (Bourdieu, 2003; Lahire, 2014; Dubet, 2015). Nesse contexto, surgem questões importantes: a quem beneficia a atribuição de um status tão controverso à ciência sociológica? O que torna o processo de fazer sociologia tão suscetível à desconfiança? No texto “Em defesa da sociologia”, o sociólogo britânico Anthony Giddens (2001, p. 11) lembra-nos que a ciência da sociedade, em verdade, “tem algo capaz de causar polêmicas jamais geradas por outras disciplinas acadêmicas”. À vista disso, o sociólogo elabora duas questões bem interessantes: “o que é que há com a sociologia? Por que causa tamanha irritação a tantas pessoas?” (Giddens, 2001, p. 11). Claramente, essas são questões retóricas, já que suas respostas são amplamente reconhecidas. Na verdade, Giddens (2001) nos recorda que a sociologia é frequentemente vista de forma desfavorável pela sociedade devido ao seu caráter subversivo, pois ela desafia as suposições que mantemos sobre nós mesmos como indivíduos e sobre os contextos sociais mais amplos em que vivemos.

Na mesma linha de argumentação, Émile Durkheim (1999) destacava, ao desenvolver as diretrizes do método sociológico, que o propósito da ciência social é realizar descobertas que, de alguma forma, abalam as opiniões amplamente aceitas, causando desconfortos. Claramente, o mal-estar em relação à sociologia é, em grande parte, inerente à própria disciplina. O cerne de seu exercício intelectual e científico exige, inevitavelmente, que a sociologia desafie suposições arraigadas (Elias, 2008), proporcionando a si mesma um prazer em desmistificar estruturas sociais, fazendo-nos perder ilusões (Bourdieu, 2012), tendo o imperativo de revelar contradições sociais anteriormente imperceptíveis (Lahire, 2003), conferindo-lhe uma qualidade de ciência que, por vezes, causa tensões. Com essas características, as análises sociológicas desencantam a realidade social, trazendo à tona “coisas ocultas e às vezes reprimidas” (Bourdieu, 2003, p. 24).

Nesse debate, é relevante recapitular de forma concisa algumas observações feitas por Zygmunt Bauman (2010) sobre a sociologia, pois elas são pertinentes aos objetivos desta seção, destacando como essa disciplina desperta resistência em certos estratos sociais. Bauman (2010) argumenta que, diante de um mundo que é percebido como familiar, governado por rotinas que reafirmam convicções, a sociologia pode parecer estranha, irritante e invasiva. Ao questionar o que é considerado inquestionável e dado como certo, a sociologia tem o potencial de abalar as certezas

confortáveis da vida cotidiana, fazendo perguntas que muitos preferem evitar e que, ao serem mencionadas, podem provocar hostilidade naqueles que têm interesses estabelecidos (Bauman, 2010). Em diálogo com esse sociólogo, podemos concluir que a inclinação intrínseca da sociologia para revelar os interesses ocultos de grupos sociais dominantes que buscam preservar o *status quo* oferece uma explicação, em parte, para o motivo de ela ser considerada uma disciplina incômoda. Nossa visão é que essa característica justifica a inclusão da sociologia como parte essencial do currículo escolar obrigatório no contexto educacional brasileiro.

De acordo com o sociólogo francês Bernard Lahire (2014, p. 61), o ingresso do ensino de sociologia no contexto educacional é fundamental, pois permite “difundir entre os jovens um olhar rigoroso, interrogador e crítico sobre o mundo, contribuindo para entender o mercado econômico, as organizações produtivas a estratificação social, as desigualdades econômicas, sociais ou culturais”. Esse autor argumenta que a Sociologia frequentemente se vê obrigada a dedicar uma considerável quantidade de tempo explicando e defendendo suas metodologias e razão de ser, ao mesmo tempo que compartilha os resultados de suas análises (Lahire, 2014). A posição única das Ciências Sociais, conclui Lahire (2014), é especialmente desafiadora. Para esse autor, não apenas é cansativo ter que responder repetidamente à pergunta “para que serve

sociologia?”, mas também é perturbador o fato de que muitas vezes a resposta “isso não tem utilidade alguma” paira na mente daqueles que fazem essa pergunta.

Lahire (2014, p. 50) nos lembra que “filhas da democracia, as ciências sociais – obviamente malvistas pelos regimes conservadores e erradicadas pelos regimes ditatoriais – servem (à) democracia e são preocupantes”. A sociologia, na busca por desvelar a verdade dos fatos que podem ser objetivamente observados e mensurados, encontra, lamentavelmente, a “verdade das desigualdades, das dominações, das opressões, das explorações, das humilhações...” (Lahire, 2014, p. 50). São essas as razões que reafirmam a importância da sociologia enquanto disciplina obrigatória na educação básica brasileira, afinal, a ciência da sociedade tende a atender exigências modernas de formação escolar dos cidadãos nas sociedades democráticas e, nisso, reside sua utilidade.

O ensino da Sociologia, que eu desejaria pessoalmente, que fosse introduzido o mais cedo possível, desde a Escola primária, desempenha, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Sustento que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia desde a Escola primária, constituiria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos (Lahire, 2014, p. 50).

Quanto à utilidade da sociologia, François Dubet (2015, p. 20) assevera que “a sociologia é útil hoje em dia, e que o é de múltiplas maneiras. É útil quando é crítica, quando mostra que a sociedade não é o que pensa ser”. O autor explica que a sociologia é útil porque as sociedades modernas já não se representam como a realização de um projeto divino – como acontecia há muito tempo – ou como o produto transparente da vontade dos homens, livre e racionalmente selado num contrato social, como sonhado no século das luzes. Os mitos religiosos, por um lado, e as leis livremente consentidas, por outro, não são suficientes para explicar como as sociedades são sustentadas, formadas e transformadas quando já não se acredita nos mesmos deuses e, muitas vezes, em nenhum deus quando o soberano, o Estado e as leis já não organizam a totalidade da vida social, quando a mudança social se tornou a regra. Para dizer tudo isso, Auguste Comte inventou o termo sociologia (Dubet, 2015).

Para Dubet (2015), as sociedades modernas devem construir representações de si mesmas, devem conhecer-se porque não são, como outros seres naturais, um produto da mera necessidade. Vista de tão longe, a questão da utilidade da sociologia nem sequer se coloca: as sociedades modernas precisam da sociologia porque são modernas, porque sabem que são consequência da sua própria ação, porque o mundo se abriu, porque as culturas e as sociedades, que cada vez mais convivem umas com as outras, devem conhecer-

se e reconhecer-se umas às outras o tempo todo. Na perspectiva de Dubet (2015), as respostas aos problemas sociais que tendem a escandalizar-nos – a pobreza, a opressão, a violência – passam pelas convicções morais e pela vontade política, mas também passam pelo conhecimento, pela sociologia e, portanto, pelas ciências sociais. Dubet (2015) destaca, ainda, que não está confirmado, evidentemente, que a sociologia melhore as sociedades, mas é verdade que elas seriam piores do que são se a sociologia não lhes devolvesse uma imagem mais ou menos crível de si mesmas e, na maioria dos casos, uma imagem bastante deficiente.

A partir das considerações desenvolvidas até aqui, inferimos que o ensino de sociologia é algo do qual não se pode prescindir dado sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e a consciência social do alunado na educação básica (Lahire, 2014). Ademais, ela é fundamental para desvelar as nuances subjacentes aos processos de construção social das desigualdades, das violências, das opressões, dos preconceitos (Dubet, 2015). Com base nessas constatações, supomos que a metamorfose da sociologia como disciplina obrigatória para a sociologia enquanto “estudos e práticas” revela algo obscuro sobre as intenções dissimuladas dos formuladores da Lei n.º 13.415/2017.

4. O lugar subordinado do ensino desociologia no contexto da Lei n.º 13.415/2017

As propostas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio têm surgido como abordagens reformistas supostamente inovadoras, sem precedentes e autênticas. No entanto, pode-se argumentar que, na realidade, elas se assemelham a “um museu de grandes novidades”, ressuscitando discursos antiquados que obscurecem intenções já conhecidas. Para ilustrar esse ponto, a ênfase dada à noção de competência na BNCC evoca um discurso dos anos 1990, apresentando uma abordagem pragmática e desvinculada da história, resultando em uma formação educacional controlada e gerenciada (Silva, 2018). Em essência, por trás da fachada de novidade, tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a BNCC continuam a servir como estratégias alinhadas aos princípios do neoliberalismo, promovendo os interesses produtivos do mercado de trabalho (Fornari; Deitos, 2021). Isso, por sua vez, amplia as disparidades sociais e educacionais já existentes (Oliveira, 2018; Araújo, 2019; Silva; Furtado, 2020).

O que diversas pesquisas revelam é a crescente influência do setor empresarial e de seus segmentos afiliados na formulação das políticas educacionais que culminaram na BNCC e no Novo Ensino Médio, com destaque para a Fundação Lemann (Adrião; Peroni, 2018; Tarlau; Moeller, 2020). Isso talvez ajude a explicar os resultados encontrados em diversos estudos sobre a natureza do projeto educacional subjacente à BNCC. Conforme essas investigações, essa é uma iniciativa profundamente

associada a uma abordagem de formação orientada para atender às demandas do neoliberalismo, com ênfase em competências que limitam a promoção da autonomia. O modelo de ensino proposto é altamente direcionado, prescritivo e está vinculado a uma política curricular que é vista como redutiva, centrada na eficiência e no pragmatismo, com uma inclinação para a padronização das realidades educacionais através da adoção de um currículo nacional (Silva, 2018; Dourado; Oliveira, 2018; Silva *et al.*, 2020).

Com base na análise realizada neste artigo, deduzimos que a Lei n.º 13.415/2017 não possui uma natureza inocente e imparcial, sendo claramente influenciada por relações de poder e fundamentada, de acordo com nossa interpretação, em visões sociais particulares. A sociologia não perde seu caráter obrigatório no currículo aleatoriamente, mas sim parte de um plano deliberado destinado a diminuir a presença de uma disciplina que desafia as estruturas sociais existentes. Isso implica uma clara manifestação de poder. Nesse contexto, reafirmamos que a Lei n.º 13.415/2017 está intrinsecamente ligada a relações sociais de poder, refletindo principalmente os interesses dos grupos e classes privilegiados dentro dessas dinâmicas. Por meio desse projeto institucional, são articuladas as forças, os interesses e as preferências da sociedade, de segmentos específicos, famílias, grupos políticos etc. A importância atribuída à Lei de Reforma do Ensino Médio

reside no fato de que ela representa o direcionamento cultural e educacional que as instituições de ensino básico no Brasil seguirão.

Dessa forma, podemos adotar as ideias de Sacristán (2013) para enfatizar que o texto da Reforma não é um documento universal e estático, mas sim um espaço repleto de controvérsias e conflitos onde decisões são tomadas, escolhas são feitas e ações são guiadas por orientações que não são as únicas possíveis. Diante disso, é essencial observar que a atribuição do status de “estudos e práticas” à sociologia não é a única alternativa disponível. Isso representa uma decisão intencional que obscurece as relações que a Lei n.º 13.415/2017 mantém com a estrutura das relações de classe. Aliás, o que define uma disciplina como obrigatória? De acordo com nossa análise, a organização e a apresentação das disciplinas, quem detêm a autoridade para determiná-las, estão intrinsecamente ligadas à maneira como a dominação e subordinação são estruturadas, perpetuadas e modificadas na sociedade brasileira. Por conseguinte, quais caminhos, critérios e referências foram empregados para selecionar as disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio brasileiro? Para garantir quais disciplinas permanecem como obrigatórias e quais são categorizadas como “estudos e práticas”, implica estabelecer meios de seleção. No contexto das teorias críticas e sociológicas do currículo, é importante reconhecer que “selecionar é uma operação de poder” (Tadeu, 2016, p. 16).

Para determinar quais disciplinas foram consagradas pela Lei n.º 13.415/2017, foi necessário realizar uma seleção, organização, favorecimento e, acima de tudo, uma classificação que decidisse quais componentes curriculares mereciam o status de obrigatórios e quais não. Sob nossa perspectiva teórica, o poder está intrinsecamente associado à capacidade de classificação. Como afirma Tadeu (2016), quando falamos sobre o que pode ou não pode ser feito, estamos discutindo poder. Neste sentido, o texto da Lei n.º 13.415/2017 desempenha um papel fundamental ao determinar quais disciplinas se tornam obrigatórias e quais não. A escolha de reclassificar a sociologia como “estudos e práticas” revela algo de extrema importância sobre quem detém o poder na sociedade, destacando a natureza política da Reforma. No entanto, essa maneira de estruturar o conhecimento a ser transmitido nas instituições educacionais brasileiras é considerada neste artigo como um fator que contribui para a criação de desigualdades de poder dentro da escola e da sociedade, além de ser vista como algo que é historicamente contingente e moldado pelo contexto social.

A este respeito, é relevante notar que as suposições apresentadas no texto da Lei, especialmente no que diz respeito à reclassificação da sociologia como “estudos e práticas”, são amplamente percebidas como verdades incontestáveis e justas, mas, na realidade, representam uma perspectiva particular que é promovida como se fosse universal. O papel

desempenhado pela ideologia no texto da Reforma é precisamente o de ocultar a verdadeira dominação que ocorre por meio das reformas no currículo. A ideologia surge para substituir ideias que beneficiam determinado grupo dominante por ideias que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como algo bom e desejável. Nesse sentido, o texto da Lei n.º 13.415/2017 sugere que é legítimo e indiscutível retirar a sociologia da lista de disciplinas obrigatórias. A ideologia atua no texto da Reforma ao fazer com que todos acreditem que a introdução do termo “estudos e práticas” representa a única realidade possível, como se fosse uma ideia autônoma que não depende de nenhum contexto. Em outras palavras, a ideologia atua no texto da Reforma ao convencer-nos de que a redução da sociologia a “estudos e práticas” ocorreu devido à ação de entidades inquestionáveis, e, portanto, essas mudanças existem por si mesmas, sendo legítimo e legal que aceitemos passivamente essas decisões.

Por fim, é importante salientar que o texto da Reforma é o resultado de tensões, conflitos e disputas de poder entre grupos que buscam controlar os sistemas educacionais no Brasil. O que está por trás da decisão de restringir a sociologia a “estudos e práticas” é um projeto liderado por grupos sociais dominantes que desejam manter as estruturas sociais, as desigualdades e as formas de dominação intocáveis, enfatizando que o conhecimento valorizado é aquele que não promove o pensamento crítico. Portanto, a Lei n.º 13.415/2017 enfraquece o

direito à educação e tem sérios impactos negativos na formação da juventude brasileira. Apesar do cenário descrito nesta seção parecer bastante desanimador, é fundamental ressaltar que, dentro das salas de aula do Brasil, ainda é possível encontrar professores comprometidos com a educação emancipadora, cujas práticas pedagógicas desafiam a Reforma. Experiências que adotam a abordagem crítica para envolver os estudantes da educação básica merecem destaque por sua coragem em se reinventar dentro do contexto das regulamentações educacionais, demonstrando que, por vezes, existe uma discrepância entre o que os documentos oficiais prescrevem e como a comunidade escolar os interpreta e adapta (Silva *et al.*, 2020; Costa; Silva, 2019).

5. Considerações finais

Neste artigo, investigamos os vínculos entre sociedade e políticas curriculares. Com base no arcabouço teórico das teorias críticas e sociológicas do currículo, realizamos um estudo sobre o lugar ocupado pela sociologia no contexto da Lei n.º 13.415/2017. O estudo demonstra que o ensino de sociologia se constitui enquanto uma questão social, política e ideológica ao desvelar o que subjaz ao expediente que reduziu a presença da ciência da sociedade à condição de “estudos e práticas”. Partindo de uma metodologia que se ampara numa abordagem qualitativa, que emprega a técnica da análise documental do conteúdo presente na Lei n.º 13.415/2017, o trabalha

chega aos seguintes resultados: (1) o conteúdo da Reforma do Ensino Médio reflete claramente os interesses e pontos de vista das classes dominantes, não se baseando, portanto, nas realidades e necessidades dos estratos sociais menos privilegiados, o que pode explicar a resistência em relação à sociologia; (2) a decisão de dar à disciplina sociológica um papel secundário dentro da Reforma do Ensino Médio destaca a natureza reguladora e politicamente influente das políticas educacionais, bem como sua consonância com os interesses do capital; (3) a substituição da obrigatoriedade da sociologia como parte do currículo por um dispositivo legal que a relegou à categoria de “estudos e práticas” evidencia que a Lei n.º 13.415/2017 segue uma tradição seletiva moldada pela perspectiva de determinados grupos em relação ao que é considerado conhecimento legítimo.

A sociologia enquanto ciência incômoda se distancia das diretrizes tecnicistas impostas no texto da Lei n.º 13.415/17 em, pelo menos, quatro aspectos. O ensino de sociologia na educação básica é fundamental e deve ser mantido, pois: (1) está relacionado à formação crítica do(a) discente como cidadão reflexivo, capaz de contribuir para a sociedade de forma ativa e consciente; (2) toma os estudantes enquanto seres ativos e críticos, capazes de construir seu próprio conhecimento e de participar ativamente na sua aprendizagem; (3) supõe os(as) professores(as) enquanto intelectuais mediadores do

conhecimento e guias, criando um ambiente no qual os(as) educandos(as) podem explorar, questionar e construir seu próprio aprendizado; (4) sugere que os temas em sala de aula devem ser selecionados com base nas experiências e interesses dos(as) estudantes, ligados a questões da vida real.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

AKKARI, A.; MESQUIDA, P. A pedagogia crítica e emancipatória/libertadora de inspiração freireana. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-22, 2020.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013b.

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013a.

ARAUJO, R. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BAUMAN, Z. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BODART, C. N.; OLIVEIRA, R. R. A. de. a sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 123-149, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRASIL, **Lei n.º 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis 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: 21 jul. 2023.

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 nº 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, 2016. Disponível em: Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CARVALHO FILHO, J. L. de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CIGALES, M. O ensino de sociologia e a escola democrática: desafios e possibilidades. **Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 73-85, 2022.

COSTA, M.; SILVA, L. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

DUBET, F. **¿Para qué sirve realmente un sociólogo?** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

FORNARI, M.; DEITOS, R. O banco mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021.

FORQUIN, J-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**. v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, R.; DA SILVA, V.; BRITO, A. Ensino remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 709–727, 2021.



GIDDENS, A. **Em defesa da sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. V. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1337-1354, 2010.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-995, set. 2003.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia. **Revista Ciências Sociais UFC**, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

LIMA, J. C.; CORTES, S. M. V. A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 416-435, set.-dez. 2013.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010.

MEUCCI, S. Encaixes, desencaixes e bloqueios: sociologia e educação no Brasil da década de 1950. **Lua Nova**, São Paulo, n. 110, p. 77-98, 2020.

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015.

MORAES, A. C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

MOREIRA, A.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, F. B. de. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, A. Educação repressiva e educação emancipadora: notas acerca da personalidade autoritária e seus desdobramentos na educação. **Revista Katálysis**, v. 24, p. 417-426, 2021.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, julho/dezembro, 2015.

SILVA, M. *et al.* Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 09-17, nov. 2020.

SILVA, M. *et al.* Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 09-17, nov. 2020.

SILVA, M. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, Educ. rev., 2018.

SILVA, V. V. A. da; FURTADO, R. S. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158-179, jan. 2020.

TADEU, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

YOUNG, M. Du “curriculum en tant que construction sociale” à la “spécialisation intégrative”: quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999). **Revue Française de Pédagogie**, n. 135, avril-mai-juin, 2001.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 151, p. 190-202. jan./mar. 2014.