



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE<sub>d</sub>)**



**LADY DAIANA OLIVEIRA DA SILVA**

**A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-raciais**

**Vitória da Conquista - Bahia**  
**2018**

**LADY DAIANA OLIVEIRA DA SILVA**

**A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-raciais**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Núbia Regina Moreira

Vitória Da Conquista – Bahia  
2018

S5811

Silva, Lady Daiana Oliveira da.

A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-

raciais. / Lady Daiana Oliveira da Silva, 2018.

161f.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Núbia Regina Moreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 107 - 120.

1. Currículo – Política. 2. Disciplina Sociologia – Versão da BNCC. 3. Relações étnico-raciais. 4. Teoria do discurso. I. Moreira, Núbia Regina. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. T. III.

*Catálogo na fonte:* Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890  
UESB – Campus Vitória da Conquista –BA



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Aos treze dias do mês de agosto de 2018, às 09hs, na Sala do Programa de Pós-Graduação (UESB), foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto da Defesa de Dissertação intitulado **A LUTA POLÍTICA PELA DIVERSIDADE NA DISCIPLINA SOCIOLOGIA: RELAÇÕES ÉTNICO-SOCIAIS** apresentada pela mestranda Lady Daiana Oliveira da Silva ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Núbia Regina Moreira e contou com a participação das Professoras Doutoradas: Alice Casimiro Lopes (UERJ) e Nilma Margarida de Castro Crusóe (UESB) na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de \_\_\_ horas e \_\_\_ minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:

*O trabalho apresenta contribuições importantes no campo dos estudos étnico-raciais, na perspectiva de teoria da diversidade. Enfatiza a luta política pela diversidade étnico-racial, as relações étnico-raciais no desajuste sociológico. A dissertação está bem estruturada e o conteúdo supera as exigências em termos de artigos e comunicação escrita.*

A Defesa de Dissertação citada recebeu conceito final: Aprovada.

*Núbia Regina Moreira*

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira  
(Orientadora)



*Alice Casimiro Lopes*

Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes  
(Examinadora Externa)

*Nilma Margarida de Castro Crusóe*  
 Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusóe  
(Examinadora Interna)

CONFERE COM O ORIGINAL  
 EM 13, 08, 2018  
 COORDENAÇÃO DO PPGED - UESB

*[Handwritten signature]*

*Lady Daiana Oliveira da Silva*  
 Lady Diana Oliveira da Silva  
(Mestranda)

Dedico esta dissertação à minha família que sempre acreditou em meu sonho de ser mestre e me incentivou para chegar até aqui. O amor e a dedicação pelo que fazemos são fundamentais para que tudo tenha sentido.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu mentor espiritual, por toda força e graça para chegar até aqui, mesmo enfrentando momentos difíceis, desde o processo de seleção, aprovação até a conclusão do mestrado foi um caminho longo “a sola do pé conhece toda a sujeira da estrada” (provérbio africano), mas

Deus me fez forte e perseverante. Sou grata por tudo que tenho e sou.

Quero agradecer a todas as pessoas que sempre acreditam e confiaram em mim...

“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
das lições diárias de outras tantas pessoas.  
É tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente  
Onde quer que a gente vá.  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho

Por mais que pense estar...” (Caminhos do coração – Gonzaguinha.)

À minha mãe Maria Aparecida de Oliveira Silva e ao meu pai Dário José da Silva, por terem me dado educação, valores e sempre me ensinaram a lutar pelos meus ideais.

As minhas tias Isabel Oliveira, Cleonice Moraes de Oliveira e a meus irmãos Adilton Oliveira da Silva e Leidimar Oliveira da Silva (*in memoriam*) que sempre acreditaram em mim e me amaram da forma mais incondicional que se pode amar. Obrigada pelo amor, carinho, paciência, força e principalmente o exemplo. Vocês fazem parte do tesouro de minha vida, meu maior orgulho e inspiração.

Agradeço (*in memoriam*) aos meus avós maternos por toda bagagem de vida que me passaram e pelos momentos felizes que vivemos. A querida vó Nenzinha com quem aprendi muito por sua garra, perseverança e otimismo contagiante.

A toda minha família, meus irmãos, aos meus afilhados (que tanto amo), meus sobrinhos/a, meus tios/as e primos/as. Não citarei nomes, para não me esquecer de ninguém. Amo muito todos vocês!

Quero agradecer, de coração, aos meus amigos/irmãos da casa Espírita Francisco Xavier, (em especial, a amada Dona Maria e Camila) pelo apoio e compreensão de minhas ausências nos trabalhos desta casa de oração que é tão importante e que traz tantos aprendizados para meu crescimento espiritual.

A equipe gestora do Colégio Estadual de Igaporã, aos colegas professores, em especial a amiga e professora Layana A. Ferreira de Oliveira, pelo apoio nos dias mais difíceis, e a Secretaria Municipal de Educação, se hoje alcanço este título, foi graças à compreensão e apoio de vocês.

Não poderia deixar de mencionar minha gratidão à amiga Etelvina Queiróz Santos (Vina) e ao amigo Fábio dos Santos Teixeira por todas as discussões, os encontros, as conversas ao telefone, os incentivos, as conquistas alcançadas juntas.

Agradeço em especial minha orientadora e exemplo profissional, a professora Doutora Núbia Regina Moreira, por ter me aceitado como orientanda e sempre me mostrado o caminho a ser seguido de forma única, exemplar e admirável. Obrigada por toda atenção, confiança e suporte durante o curso de mestrado. Tenho certeza que amadureci muito durante todo esse tempo. Desejo contribuir à ciência e ao universo acadêmico com a mesma ética, responsabilidade com que me transmitiu. Agradeço por tudo que a Senhora fez por mim. É uma grande inspiração em minha vida. Tenho muito orgulho em ser sua orientanda.

Aos professores que participaram de toda minha trajetória escolar, particularmente, aos docentes do Mestrado em Educação – PPGEd/UESB, pelos momentos de aprendizado e crescimento.

Em especial, agradeço as professoras que fizeram parte de minha banca de defesa, Dra. Nilma Margarida de Castro Crusó e Dra. Alice Casimiro Lopes, foi uma honra compartilhar esse momento com intelectuais dedicadas e competentes. Obrigada pelas observações e contribuições dadas ao meu trabalho.

E, não poderia deixar de ser grata, aos colegas do mestrado pelo apoio.

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens.”

(Provérbio africano).

*Desconfiai do mais trivial na aparência singela e examinai, sobretudo o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.*

*Bertold Brecht*



## RESUMO

SILVA, Lady Daiana Oliveira da. A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-raciais. 2018. 161fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

Este estudo, inscrito no registro da Teoria Pós-fundacional, orienta-se pelas contribuições teórico-metodológicas da Teoria do Discurso, proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e seus interlocutores no Brasil. Para tal, se propõe a investigar a luta política pela legitimação da disciplina Sociologia e sua potência para pensar as diversidades étnico-raciais na política curricular para o Ensino Médio a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisando como se deu o processo de disputa, as contingências, quais foram as demandas e os discursos que lutaram por hegemonia na concepção e elaboração dessa política curricular. Defende que a política de currículo é produção discursiva que luta por sua significação, nessa perspectiva, pensa a disciplina de Sociologia e as diversidades étnico-raciais, assumindo que a sua constituição se dá com base em múltiplos sentidos que vão tomando forma no campo das contingências nas articulações entre diferentes contextos. Problematiza que o discurso da diversidade, sedimentado nos documentos investigados da BNCC, não constitui a representação plena de um fundamento sobre diversidade dado a priori, mas é constituído na disputa política na tentativa de tornar hegemônico um modelo de educação para as relações étnico-raciais voltadas para formação de significados com objetivo da construção de uma educação em que ela é valorizada em prol de um padrão de qualidade que reconhece as diferenças existentes no país, mas que não garante sua presença no currículo escolar. O significante diversidade, conforme apresentado no documento da BNCC, está envolvido em outros significantes como gênero, relações inter-étnicas, diferença, que não dão conta de completar a significação dos grupos que ela tenta representar. O estudo assume que as diversidades étnico-raciais e a Sociologia escolar serão sempre disputadas, uma vez que os documentos curriculares sofrem constantes modificações, pois os efeitos de fixação são sempre resultantes das articulações políticas, permitindo modificações nos documentos oficiais em um dado contexto histórico, esses documentos sempre serão precários e contingentes, passíveis de modificações, porque não dão conta de abarcar todo o social, a representatividade plena é inalcançável, o antagonismo sempre se fará presente, permitindo que novas demandas sejam constituídas mesmo que contingencialmente. Ressalta-se que pensar na Sociologia no currículo de Ensino Médio é refletir, antes de tudo, na educação brasileira, nessa disputa política sobre o papel desse ensino e nessa tentativa de formatação do seu currículo via uma base nacional comum.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Relações étnico-raciais. Sociologia. Teoria do Discurso.

## ABSTRACT

This study, inscribed in the register of Post-Foundational Theory, is guided by the theoretical-methodological contributions of Discourse Theory, proposed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and their interlocutors in Brazil. In order to do so, it proposes itself to investigate the political struggle for the legitimacy of the subject of Sociology and its power to think about ethnic-racial diversities in the curriculum policy for High School from the document of the Common Curricular National Basis(BNCC), it is done by analyzing how the process of dispute, contingencies, what were the demands and discourses that fought for hegemony in the conception and elaboration of this curricular policy. It argues that curriculum policy is a discursive production that fights for its meaning, in this perspective, it thinks the subject of Sociology and ethnic-racial diversities, assuming that its constitution is based on multiple senses that are taking shape in the field of contingencies in the articulations between different contexts. It problematizes that the discourse of diversity, sedimented in the investigated documents of the BNCC, does not constitute the full representation of a foundation on diversity given a priori, but it is constituted in the political dispute in the attempt to make hegemonic, a model of education for ethnic-racial relations meant for the formation of meanings aiming at the construction of an education in which it is valued in favor of a quality standard that recognizes the differences existing in the country but does not guarantee its presence in the school curriculum. The significant diversity, as presented in the BNCC document, is involved in other signifiers such as gender, inter-ethnic relations, difference, which fail to complete the significance of the groups it attempts to represent. The study assumes that ethnic-racial diversities and school sociology will always be disputed, since curricular documents are constantly being modified because the effects of fixation are always the result of political articulations, allowing modifications in official documents in a given historical context, these documents will always be precarious and contingent, capable of being modified, because they do not account for the whole social sphere, full representativity is unreachable, antagonism will always be present, allowing new demands to be constituted even if contingentially. It must be emphasized that thinking about Sociology in the High School curriculum is to reflect first and foremost, in Brazilian education, in this political dispute over the role of this teaching and in the attempt to format its curriculum via a common national basis.

**KEYWORDS:** Curriculum. Ethnic-racial relations. Sociology. Discourse Theory.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional

ABdC – Associação Brasileira de Currículo

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

AI-5 – Ato Institucional nº 5

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração Escolar

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APG – Associação Nacional de Pós-Graduandos

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CCJC – Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania

CEENSI – Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPL – Confederação Nacional das Profissões Liberais

CNPL – Confederação Nacional dos Profissionais Liberais

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

EMC – Educação Moral e Cívica

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNSB – Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil

FORUMDIR – Fórum Nacional dos Diretores/as de Faculdades de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

NEABs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PAEG – Programa de Ação Econômica do Governo

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SEB – Secretaria da Educação Básica

SINSESP – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo

UBES – União Nacional dos Estudantes Secundaristas

UESB – Universidade do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFJ – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo baiano

UnB – Universidade de Brasília

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PERCURSO INVESTIGATIVO: APROXIMAÇÕES COM O TEMA E O OBJETO DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
1.1 DA CURIOSIDADE INOCENTE AO ESmero EPISTEMOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA.....	20
1.2 CAMPO EMPÍRICO .....	26
<b>CAPÍTULO 2 – POLÍTICA CURRICULAR SOB A ÓTICA DA TEORIA DO DISCURSO .....</b>	<b>36</b>
2.1 TEORIA DO DISCURSO: DEMANDAS, ANTAGONISMO E SIGNIFICAÇÃO .....	36
2.2 CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	46
<b>3 O CONTEXTO DISCURSIVO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA E SUA ARTICULAÇÃO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....</b>	<b>57</b>
3.1 RELAÇÕES RACIAIS E CIÊNCIAS SOCIAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO .....	60
3.2 DISPUTAS ENVOLVENDO A SOCIOLOGIA ESCOLAR .....	66
<b>4 AS DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS VERSÕES DA BNCC: ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>80</b>
4.1 ANTECEDENTES DA 3ª VERSÃO DA BNCC: O CONTEXTO .....	81
4.2 OUTRA LEITURA PARA O MESMO CONTEXTO .....	87
4.3 SOCIOLOGIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS VERSÕES DA BNCC ..	91
<b>CONSIDERAÇÕES CONTIGENCIAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE A: QUADRO 1 – ACONTECIMENTOS IMPORTANTES REFERENTES À SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE B: ANÁLISE DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS VERSÕES DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO: SOCIOLOGIA.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO 01: QUADRO 1 – RETORNO DA SOCIOLOGIA AO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS BRASILEIROS .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO 02: PROJETO DE LEI 2178/97 – PADRE ROQUE ZIMMERMAN.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO 03: RESUMO DA TRAMITAÇÃO DO PL 3178/1997.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO 04: MANIFESTO “APOIAMOS SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PARA AMPLIARMOS A CIDADANIA NO BRASIL”.....</b>	<b>132</b>

<b>ANEXO 05: PROJETO DE LEI 1.641/03 – DEP. RIBAMAR ALVES .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO 06: TABELA 3 – RESUMO DA TRAMITAÇÃO DO PL 1641/2003 .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO 07: PRIMEIRA PARTE: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO 08: NOTA DE ESCLARECIMENTO E MANIFESTAÇÃO DE POSICIONAMENTO DO COMITÊ ASSESSOR E EQUIPE DE ESPECIALISTASQUE ATUARAM NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO 09: NOTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM RELAÇÃO À BNCC .....</b>	<b>157</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre a luta política pela legitimação da disciplina Sociologia e sua potência para pensar a diversidade étnico-racial na política curricular para o Ensino Médio. Pauta-se no entendimento de política de currículo como luta por sua significação e busca uma tentativa de discutir sobre essa luta política a partir do documento que orienta o currículo do Ensino Médio, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que tenta estabelecer “um fundamento, um padrão, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da Educação Básica” (LOPES, 2015, p. 447). Este trabalho é desenvolvido na Linha de Pesquisa Currículo e Práticas Educacionais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB).

Privilegiaremos a investigação da política de currículo que é dirigida para o Ensino Médio – e, particularmente, a disciplina de Sociologia –, em virtude de esta modalidade de ensino, representar o final da Educação Básica e ser direcionada para o projeto de formação dos sujeitos<sup>1</sup> que atuarão no mundo que se encontra em mudanças constantes (políticas, sociais, ambientais, entre outras) e que se supõe deverão se tornar cidadãos emancipados, profissionais, entre tantos outros discursos (que tentamos des sedimentar em nossa pesquisa) conectados ao projeto social da educação.

A Sociologia no Brasil, antes mesmo do seu processo de institucionalização, apresentava, em seu bojo, os estudos sobre as questões raciais. Diversos foram os discursos que disputaram modelos de sociedade: o governo, o meio acadêmico, o mercado editorial, os grupos sociais heterogêneos que atuam e pensam sobre a educação e as relações raciais, todos esses estão constantemente produzindo, reproduzindo e disputando o currículo da disciplina. Foram muitos embates e disputas por hegemonia na tentativa contingente de imprimir uma produção social e política, na qual a busca de controle do currículo era constante.

Dessa forma, pensar a luta política pela diversidade étnico-racial, a partir da disciplina Sociologia, justifica-se devido à essas relações se fazerem presentes como temática tradicional nas Ciências Sociais no Brasil. Conforme apontam os estudos sobre raça e preconceito racial de Guimarães (2008; 2009), que evidenciam a necessidade da utilização desse conceito sociologicamente para revelar “[...] o uso errôneo da ideia de raça enquanto

---

<sup>1</sup> Nessa pesquisa o sujeito é entendido, conforme aponta a Teoria do Discurso, como subjetivação, um projeto inconcluso, um significante circulando a depender, sempre, de uma significação que sempre será adiada. Nesta perspectiva, Laclau (2013) argumenta que o sujeito é constituído pelas demandas articuladas por movimentos de reivindicações a ordem social.



biológica, na qual práticas discriminatórias fundamentam-se” (GUIMARÃES, 2009, p. 71). Os estudos de Munanga (2003; 2006), sobre as diferenças culturais existentes na população brasileira, apontam que essas foram construídas social, política e culturalmente, valendo-se de especificidades e características como formas de hierarquizar as diferenças entre as pessoas. O pensamento e a obra de Fernandes (1978)<sup>2</sup>, sobre o mito da democracia racial, que analisa os aspectos ideológicos que tentam justificar, mobilizar e também neutralizar o comportamento dos indivíduos, dos grupos e das instituições perante as relações raciais na sociedade brasileira. As pesquisas de Hasenbalg e Silva (1990) sobre a sociedade brasileira e as relações raciais no Brasil. Esses estudos com forte vinculação a movimentos sociais organizados passaram a disputar nova roupagem metodológica à abordagem do negro brasileiro, inclusive com propostas políticas importantes para se pensar a desigualdade racial, a exclusão educacional, econômica e cidadã, que impactou na inserção do negro nos espaços de poder.

Além disso, a escolha da disciplina está vinculada a identificação com o campo das Ciências Humanas<sup>3</sup> e, por reconhecer que esta apresenta, em sua ementa, um campo teórico com termos conceituais como “identidade”, “diversidade”, “diferença”, “cultura”, “sociedade”, “cidadania”, “trabalho”, entre outros, que têm se tornado recorrentes na literatura da política curricular<sup>4</sup>. Por serem polissêmicos, esses conceitos estão em disputa, seja na incorporação de campos teóricos e/ou na presença em medidas legislativas relativas à educação.

Os conceitos acima citados têm feito emergir, nos últimos anos, questionamentos diretos ao campo do currículo e, nos dizeres de Laclau (2006), são significantes flutuantes, palavras cujos sentidos deslizam e são preenchidos de variadas formas, por diversos sujeitos, pois as concepções em torno destes conceitos são, às vezes, distintas. Coadunando com os estudos de Lopes (2010; 2006) defendendo que embora alguns avanços estejam ocorrendo, os debates ainda se apresentam incipientes no que toca à problematização do currículo da Educação Básica a partir destes conceitos. A teorização contemporânea das relações étnico-raciais e a política curricular com esse foco contribuem para emergir o debate à luz da interpretação destes termos possibilitando pensar a Sociologia escolar e a educação sob outro prisma.

---

<sup>2</sup> Ressaltamos que o mito da democracia racial tem sido desmistificado através das lutas dos movimentos sociais, das produções acadêmicas e da promoção de políticas que visam à igualdade racial.

<sup>3</sup> Na prática, com a disciplina nos colégios estaduais do interior da Bahia (municípios de Matina e Igaporã nos anos de 2008, 2010 e 2017), entramos em contato com os livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio, do autor Nelson Dácio Tomazi (2010) e Sociologia para jovens do século XXI, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (2015), nos quais esses conteúdos são abordados.

<sup>4</sup> Ver BRASIL (2006, p. 119).

Tudo isso aguça a vontade de investigar as disputas que envolvem a Sociologia escolar no que se refere a sua legitimação no currículo proposto pela BNCC, uma vez que esta disciplina tem potência e base epistemológica para pensar a diversidade, particularmente as relações étnico-raciais. E, estamos envolvidos social e politicamente em lutas e negociações a respeito do currículo escolar, da educação, enfim, interagindo e disputando espaços políticos na sociedade. A preocupação com a educação e com propostas curriculares que se pretende tornar hegemônica e ser utilizada como guia padrão para a Educação Básica em uma sociedade bastante diversificada (social, econômica, culturalmente, etc.) foi uma questão marcante para pensar como a Sociologia apresenta noções para interpretar a distinção social em suas formas variadas, e como esta disciplina nos impulsiona a desconstruir relações de poder que bloqueiam certos sentidos e valorizam outros.

Para iniciar esta discussão partimos da premissa de que o campo da política de currículo é composto por uma multiplicidade de sentidos, demandas, influências e invenções políticas em disputas e negociações. Nessa pesquisa, assumimos uma postura epistêmica pós-fundacional na qual as políticas são entendidas como produções discursivas<sup>5</sup> e contingentes. Desse modo, pensar sobre a política curricular que envolve a disciplina de Sociologia e a diversidade étnico-racial nessa perspectiva é assumir que a sua constituição se dá com base em múltiplos sentidos que vão tomando forma no campo da indecibilidade<sup>6</sup> nas articulações entre diferentes contextos.

Em nossa análise referiremos à abordagem pós-fundacional que, conforme aponta Laclau e Mouffe (2015), apresenta como pressuposto principal o rompimento com o truísmo essencialista e a contestação dos fundamentos que organizam a lógica do pensamento moderno. Nesse sentido, não há negação do fundamento, mas o enfraquecimento ontológico dos fundamentos existentes. Isso quer dizer que sempre argumentamos contrariamente à ideia de um fundamento último e essa inexistência é produtiva ao pensamento humano, uma vez que não há um fim para a história e justamente isso é o que permite haver história. Adotamos nesse texto a pauta pós-fundacionalista, pois esta supõe a impossibilidade de um fundamento último, mesmo sem negar a materialidade do mundo, ela permite leituras do social pela

---

<sup>5</sup> O conceito de discurso que está sendo considerado nessa pesquisa tem por base Laclau e Mouffe (2015) e seus interlocutores no campo do currículo. Nesse sentido, o discurso é prática sendo compreendido como uma totalidade estruturada que resulta da prática articulatória.

<sup>6</sup> O indecível, conforme aponta Derrida (2007, p. 46), não é apenas a oscilação entre duas significações ou duas regras contraditórias e muito determinadas, mas igualmente imperativas. O indecível não é somente a oscilação ou a tensão entre duas decisões, mas a experiência daquilo que, estranho, heterogêneo à ordem do calculável e à regra deve, entretanto, entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra. A indecibilidade se expressa por não haver uma razão capaz de determinar a decisão (ainda que possa guiá-la).

intervenção da linguagem que extrapola a função de representação de algo cuja essência seria definida fora do seu campo, como se o seu significado estivesse em alguma essência ou fundamento. Assim, a Teoria do Discurso não opera com significantes de positividade plena, ao contrário, reconhece que só há diferença para análises do social. Ademais, Lopes (2013) alerta que ao assumirmos esse posicionamento político, não implica considerar essas abordagens como avanço ou superação, mas de reconhecer os limites de formulações que serão produzidas, de entender que elas jamais serão constituídas como verdades absolutas e definitivas sobre qualquer fenômeno. Ao contrário, sempre serão interpretações precárias, provisórias e contingentes, assumindo determinados sentidos em contextos discursivos.

É válido sublinhar que para a Teoria do Discurso a produção discursiva sempre será uma tentativa de regulação, sem direção ou pontos de articulação definidos a priori. Sujeitos e estruturas serão sempre produzidos discursivamente de forma provisória e contingente, daí a compreensão do termo discurso na ordem material e não mental, extrapolando o domínio da linguística para abarcar a tessitura do social. Por esse motivo a percepção de que toda configuração social é discursiva, portanto, todo e qualquer sentido que são produzidos, as ações humanas no mundo são explicadas somente em meio ao jogo da linguagem, pois, qualquer produção de ordem social é, e sempre será, uma ordem discursiva (GABRIEL, 2015; LACLAU 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015; LOPES, 2013). Aqui o discurso é o significante usado para nomear qualquer totalidade estruturada contingencialmente, operando de forma relacional por meio das lógicas da equivalência e da diferença<sup>7</sup>.

É com esse entendimento que organizamos esta dissertação em torno de quatro capítulos somente para dar inteligibilidade e não a determinação de etapas do trabalho o que poderia representar uma traição do quadro teórico: primeiro, apresenta o percurso investigativo da pesquisa e o método de análise que foi construído com aporte teórico da teoria do discurso formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Para tanto, definimos as noções e a constituição do *corpus* empírico.

No segundo capítulo, iniciamos com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e seus interlocutores no Brasil, buscando evidenciar suas potencialidades para a análise das políticas de currículo. A partir de uma abordagem discursiva em torno das noções

---

<sup>7</sup>De acordo com Gabriel (2015) e Mendonça (2014) a lógica da equivalência atua de maneira a estabelecer uma cadeia equivalencial entre diferentes unidades diferenciais. A lógica da diferença intervém no sentido de desestabilizar o processo de equivalência mobilizando de forma infinita. A equivalência se dá em relação a uma fronteira, um limite radical produzido porque uma diferença é expelida para fora da cadeia, estabelecendo o antagonico, o Outro, que passa a funcionar como exterior constitutivo da cadeia. É esse corte radical e a produção desse antagonico é o que caracteriza qualquer processo de significação; ele é condição para significar o mundo e para agir politicamente.

de *discurso, demanda, significação e antagonismo* e de outras noções constitutivas da teoria do discurso tais como articulação, contingência, dentre outras, que em conjunto ampliam a compreensão do social e da política curricular como relações discursivas constituídas por processos de disputas de significação. Na segunda parte do capítulo, discutimos sobre o currículo, entendido como um processo de disputa por significação. Procuramos analisar os diferentes sentidos produzidos sobre o currículo, mesmo que parciais e contingentes, por meio dos enfoques teóricos pós-fundacionais. Por meio de estudos no campo curricular (LOPES, 2017; 2015; 2013; 2011; LOPES; BORGES 2017; LOPES; CUNHA, 2017; OLIVEIRA, entre outros) buscamos operar na política de currículo a partir da perspectiva discursiva, na qual há sempre uma flutuação de sentidos nos significantes, pois tudo é representação que luta por sua legitimação e representação neste campo.

O capítulo três apresenta o contexto de disputa discursiva da disciplina Sociologia no currículo da Educação Básica e sua associação com as relações étnico-raciais. No quatro são analisadas as articulações para criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no Brasil, as demandas que se posicionaram contra (pró-base) e a favor desse documento. Na segunda etapa do capítulo investigamos a presença da disciplina Sociologia e dos conteúdos sobre a diversidade étnico-racial na 1ª e na 3ª versão do documento da BNCC, as demandas e discursos que estiveram presentes nessa batalha pela significação do currículo do Ensino Médio brasileiro.

Por fim, tecemos as considerações contingenciais que buscam uma tentativa de apresentar o posicionamento da pesquisa em relação à abordagem da política curricular para a Sociologia no Ensino Médio e a diversidade étnico-racial presente na versão final do documento oficial direcionado para a tentativa de orientar o currículo nacional (BNCC).

## **CAPÍTULO 1 – PERCURSO INVESTIGATIVO: APROXIMAÇÕES COM O TEMA E O OBJETO DA PESQUISA**

As experiências vivenciadas como docente no Ensino Médio, desde o ano de 2006, me impulsionaram a pesquisar sobre esta modalidade de educacional. Sempre tentando buscar uma reflexão a respeito das contradições, mudanças e permanências existentes nas políticas públicas voltadas para o Ensino Médio que desde a sua criação apresenta crise de entendimento sobre suas finalidades apresentando muitas contradições, como por exemplo, a questão do acesso.

Ao buscar leituras que auxiliassem na análise da última etapa da Educação Básica, observava muitas contradições na própria legislação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Os parágrafos 7 e 8 do Art. 35-A expõem que a formação do aluno no Ensino Médio deve ser integral. Mas, por que ao término do curso espera-se que o estudante deve mostrar-se apto em determinadas áreas, em determinadas linguagens em detrimento das demais como propõe a BNCC? O que esperar do estudante com relação às áreas que não são comportadas pela definição dos itinerários formativos científico-tecnológicos ou linguísticos, como a disciplina de Sociologia, que integram o itinerário “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” na proposta da BNCC? Essas indagações contribuíram para buscar mais informações sobre quais são os sentidos atribuídos ao Ensino Médio brasileiro e, essa busca, conduziu a elaboração do projeto de pesquisa sobre a luta política pela diversidade a partir do currículo de Sociologia no Ensino Médio.

Dentre vários argumentos para reformar esta modalidade de ensino, o governo federal elenca o objetivo de elevar o índice de conclusão do Ensino Médio e regular para o patamar de países mais desenvolvidos. Sob a alegação de garantir a permanência dos jovens até o final da Educação Básica, era necessário reformá-lo. Assim, programas governamentais começaram a ser planejados visando à integração entre a educação profissional e o Ensino Médio tradicional e a flexibilização do currículo, com a introdução dos itinerários formativos – Linguagens e Suas Tecnologias; Matemática e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional – para que os estudantes pudessem construir seu próprio percurso de aprendizado. Nesse contexto, questionava como seria possível resolver um problema de ordem política, econômica e social como se fosse apenas um problema de ordem pedagógica.

E, sendo comprometida com as relações étnico-raciais e acreditando na contribuição que a disciplina de Sociologia apresenta para pensar sobre essa diversidade específica,

observava que embora essa disciplina integrada ao itinerário formativo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tenham sido contemplados no texto da lei 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio, há uma constante disputa por significação sobre a abordagem das relações étnico-raciais e a Sociologia. Como se trata de uma luta constante, há momentos da produção de discurso de desvalorização da Sociologia como disciplina escolar em relação a outras consideradas obrigatórias como Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse capítulo é apresentado como se configurou a construção do objeto da presente pesquisa, o campo empírico e os meandros que foram pensados para lidar com uma problemática tão complexa, que é a luta discursiva pela significação da Sociologia como disciplina que possui relevo para trabalhar com a diversidade étnico-racial.

## 1.1 DA CURIOSIDADE INOCENTE AO ESMERO EPISTEMOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

A trajetória de vida profissional e pessoal teve função basilar para elaboração do objeto desta pesquisa, a luta política pela significação da Sociologia e as relações étnico-raciais no currículo do Ensino Médio. Esse objeto se insere no campo de estudos sobre o currículo, caracterizado por investigar a luta política pela legitimação da Sociologia como disciplina que na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular se insere como disciplina obrigatória e, posteriormente, na terceira versão do documento da base para o Ensino Médio, aparece como disciplina complementar (diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), uma vez que essa disciplina, conforme apresentado na introdução desse trabalho, constitui relevo para pensar a diversidade<sup>8</sup> étnico-racial.

---

<sup>8</sup> A presença da diversidade se insere no campo do currículo no decorrer das disputas pelos diferentes grupos (movimentos sociais negros, intelectuais, imprensa negra, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs, entre outros) pela sua significação em diferentes momentos da história brasileira, principalmente a partir da redemocratização do país com a Constituição de 1988 que, nos artigos 215/216, instituiu o reconhecimento de políticas públicas para as questões étnico-raciais com relação à igualdade, à erradicação das desigualdades, ao combate à discriminação, além da criminalização do racismo e da valorização especial da cultura africana e dos afro-brasileiros (BRASIL, 1988). Posteriormente, nos anos 1990, o pensamento dos levantes dos movimentos negros que começou a predominar foi o de reivindicações de políticas de reparação, principalmente no setor educacional, espaço onde não predominava as populações negras e indígenas. Desse modo, em meados dessa mesma década, vêm à tona temas como: políticas que visassem reparar os danos causados pela escravidão e o racismo sofrido pela população negra e também a luta pelo reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como alguns dos pilares na história do país. Além das pressões de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e dos intelectuais dos diversos movimentos (negros, acadêmicos, etc.). Em 1995, a marcha em comemoração aos 300 anos de Zumbi do Palmares, significou um dos acontecimentos reivindicatórios dos grupos dos Agentes de Pastoral Negros (APNs), Central de Movimentos Populares (CMP), Confederação Geral dos Trabalhadores (CNR), Comunidades Negras Rurais (CNR), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical (FS), Fórum Nacional de Entidades Negras (CONEN), União dos Negros pela Igualdade (UNEGRO) e Grupo de Consciência Negra

Inicialmente, é importante inferir que o termo diversidade ganhou força no contexto educacional brasileiro a partir dos anos de 1990 quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990) lançou o movimento denominado de Educação para Todos, ou seja, os excluídos, com objetivo de estabelecer políticas de combate ao analfabetismo, à exclusão educacional de meninas, jovens e mulheres, e de promoção da universalização da educação primária das crianças do mundo todo (UNESCO, 1990). Entretanto, no Brasil, esse discurso de educação para todos não contemplava demandas reivindicatórias oriundas dos Movimentos Sociais – em especial do Movimento Negro – que se sentiam excluídos educacionalmente. A partir de reivindicações, manifestações e negociações desses movimentos sociais, a partir dos anos 2000, inicia-se, no país, um período de políticas públicas sociais e educacionais que contemplam as relações étnico-raciais fazendo emergir, gradualmente, o uso do termo diversidade no discurso oficial e nos documentos orientadores do currículo escolar.

No entanto, o conceito de *diversidade* aplicado no currículo parece ter se tornado apenas um jargão, pois é incorporado ora como um conteúdo curricular ora como tema transversal, isso implica esvaziá-lo. Tornando-o um discurso utilizado para atender uma determinada agenda política internacional e nacional. Tratar a diversidade étnico-racial ou qualquer outra forma de diversidade dessa forma é desconsiderar e negligenciar as questões sociais, econômicas e culturais imbricadas nesse conceito que apresenta a luta por direitos e representação na educação nos diversos setores da sociedade, independentemente de sua origem, raça, gênero, posição social, renda ou orientação sexual. Mesmo que, com certeza, há e sempre haverá “alguém de fora”, excluído, pois é impossível a representação plena em qualquer luta política.

A vivência enquanto professora da Educação Básica e por lecionar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio teve função basilar para buscar uma tentativa de interpretação do

---

(GRUCON) que fizeram a entrega do documento “Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial” no qual foi apresentado um Programa de Ação e Metas a serem cumpridas nos anos subsequentes, pressionando o governo para a elaboração e criação da Lei nº10.639/03. Assim, sob muitas disputas, a diversidade aparece nos documentos orientadores do currículo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e o próprio Plano Nacional de Educação – PNE que incluiu no artigo 2º a diversidade como fundamental para a educação democrática. Avançando nos anos de 2010, com a presença dessas discussões na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que anunciou os argumentos para a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação na perspectiva da inclusão, da diversidade e da igualdade e apresentou a sistematização das propostas para políticas de Estado que expressem a efetivação do “direito social à educação com qualidade para todos” (CONAE, 2010a, p. 13, Item 8; CONAE, 2010b, p. 12). A partir da relevância social que esta conferência apresenta no eixo VI Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, percebemos a variedade de temas nele reunidos, pois neste se agregam: “Relações étnico-raciais”; “Educação especial”; “Educação do campo”; “Educação indígena”; “Educação ambiental”, “Gênero e diversidade sexual”, “Crianças, adolescentes e jovens em situação de risco”, “Formação cidadã e profissional” e “Educação de jovens e adultos” (CONAE, 2010a, p. 105, item 254).

papel desta disciplina para além das questões relativas à cidadania<sup>9</sup>, à formação do aluno-cidadão que deve desenvolver o pensamento crítico, mesmo que este seja para muitos docentes uma forma de valorização e afirmação da construção social da disciplina, há limites nesta expectativa, há impossibilidade de plenitude, de fundamento. Conceber a disciplina de Sociologia privilegiando o significativo formação-cidadã se interpõe visando a excluir da política de currículo o adverso, o imprevisto, o diferir e o imponderável. E, com base nos estudos de Lopes (2015), defendemos um vazio normativo nas definições curriculares que tentam imprimir um sentido finalístico para qualquer currículo ou atribuir uma função específica para uma dada disciplina escolar (nesse caso a Sociologia).

Ademais, refletir sobre a Sociologia perpassa a diversidade étnico-racial, pois ao investigar sua trajetória de lutas políticas, antes de sua institucionalização, ela já discutia sobre as relações raciais o que possibilita que essa disciplina se aproprie dessa diversidade em seu campo de estudo. Isso se deve em virtude dos estudos das Ciências Sociais sobre raça e racismo terem se ocupado inicialmente da questão do negro e dos desdobramentos históricos do período escravocrata para as relações raciais no Brasil. Entendendo a Sociologia escolar como uma construção histórica, social, política e cultural e, sendo uma construção humana, se sujeita a estar passível de mudança e demanda uma compreensão não essencialista do mundo. Dessa forma, a disciplina constitui arcabouço teórico que apresenta relevo para fazer emergir o universo epistemológico relacionado às relações raciais, desconstruindo saberes científicos tidos como legítimos, que tentam se hegemonizar (OLIVEIRA, 2011).

A partir das leituras e discussões que vêm sendo trilhadas nesta pesquisa, defendemos que na produção da política curricular direcionada a Sociologia e em diversas disputas políticas, seu processo de articulação se constitui em uma luta discursiva pela constituição de representações. Apoiamo-nos em Laclau e Mouffe (2011), que pensam o social como discurso, refutando a possibilidade de uma objetividade extradiscursiva, gerando a ideia de que o mundo não é representado pela linguagem, mas a constitui. O discurso é então entendido como, “[...] uma categoria que une palavras e ações, que tem uma natureza material

---

<sup>9</sup>Pensamos a concepção de cidadania pelas perspectivas radicais e plurais da democracia que visa construir pontos nodais entre a diversidade de particularidades, cada qual com suas demandas e lutas. Isso é possível conforme aponta os trabalhos de Mouffe (1996), devido à equivalência entre os elementos particulares em articulação ao exterior constitutivo (antagônico em comum). “Essa interpretação pressupõe princípios que estes princípios sejam entendidos de forma que se tomem em consideração as diferentes relações sociais e posições de sujeitos em que são relevantes: gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual, etc.” (MOUFFE, 1996, p. 97). Consideramos esta perspectiva por não defender a ideia de construção de uma comunidade política que seja coerente no que se refere à resolução final de seus conflitos, mas o oposto, os conflitos são tratados como inerentes e benéficos para a democracia.



e simbólica simultaneamente, na medida em que o material não existe separado de sua significação” (LOPES; OLIVEIRA, 2011, p. 31). Assim, toda representação da realidade será via linguagem e toda interação com o objeto será sempre mediada pelo discurso, lugar de produção de sentido, que articulam as dimensões simbólica e material (BURITY, 2010). Com base nas pesquisas de Lopes (2015; 2015b; 2016), partimos da compreensão de que a negociação nas políticas de currículo ocorre por intermédio dessas articulações discursivas nas quais algumas demandas sociais particulares articulam-se provisória e contingencialmente, formando grupos que passam a defender propostas curriculares diferentes que, por sua vez, irão constituir dadas representações que disputam por hegemonia para a constituição de currículo que também os representem.

Nesse sentido, a luta discursiva pela significação da diversidade étnico-racial foi se constituindo a partir das disputas dos diferentes grupos étnicos (movimentos sociais negros, intelectuais negros, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs, indígenas, quilombolas, entre outros) que passaram a aglutinar determinadas conquistas pela inclusão da diversidade étnico-racial. Algumas delas se fizeram presente na forma das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, em seus artigos 26-A e 79-B, promovendo o ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena em todo o âmbito curricular da Educação Básica Nacional, em especial nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura.

Essas discussões também permearam no próprio Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2014, que já apontava em uma das suas diretrizes, no Artigo 2º, item III, para a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e no item X “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Ou seja, a fim de superar inúmeras desigualdades, promover o conhecimento acerca delas, bem como respeitar os direitos e a diversidade são necessárias medidas que “[...] sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais” (BRASIL, 2004, p. 13). É interessante inferir que neste momento havia o movimento político que disputava a criação de uma Base Nacional Curricular – BNC, para a Educação Básica como suposta medida para uma garantia de que as decisões aprovadas pelo PNE fossem cumpridas em âmbito nacional.

A despeito disso, pretendemos fazer o estudo da manutenção da Sociologia escolar ao longo das disputas políticas pela constituição de uma base curricular para o Ensino Médio – uma vez que os conteúdos referentes às relações étnico-raciais estavam presentes na ementa

da disciplina na primeira versão desse documento curricular – e como a diversidade étnico-racial está sendo disputada nesse contexto. Diante de tal preocupação fomos motivadas a definir como questão central buscar uma tentativa para analisar o processo de luta política na significação do currículo de Sociologia via relações étnico-raciais nas diferentes versões do documento da BNCC que tenta orientar o currículo do Ensino Médio.

Essa questão impulsionou a outras indagações que nos inquieta, são elas: quais as demandas, as articulações e os antagonismos constituídos no debate para criação de uma base curricular nacional? Como a Sociologia e a diversidade étnico-racial estão inseridas nas versões da BNCC? Quais demandas se hegemonomizam na proposta política curricular da BNCC no que se refere à disciplina? Qual a posição ocupada pela Sociologia e as relações étnico-raciais a partir desse novo documento (BNCC) que deve ser o norteador do currículo na Educação Básica? Os objetivos delineados que subsidiarão a metodologia do trabalho são: analisar a luta política pela significação do currículo de Sociologia no documento da base nacional comum curricular via relações étnico-raciais; investigar o contexto discursivo das disputas referentes à legitimação da sociologia escolar e investigar a disciplina de Sociologia nas diferentes versões da base e sua vinculação às relações étnico-raciais.

A idealização do objeto da pesquisa foi ganhando força ao refletirmos a respeito dos diversos momentos vivenciados na educação brasileira de reformas curriculares para o Ensino Médio<sup>10</sup>, da posição da Sociologia enquanto disciplina escolar e as alterações sofridas constantemente na educação e nas propostas curriculares, pelos diferentes governos e a trajetória de lutas empreendidas pelos movimentos sociais, em geral, em torno das várias vertentes dos Movimentos Negros em prol de uma educação antirracista e igualitária.

O objeto desta pesquisa se insere dentro de um contexto híbrido e de muitas possibilidades, pois o mundo atual caracteriza-se por um contexto complexo e multifacetado de problemas diversos, em diferentes ordens, de tensões, de lutas que têm provocado modificações na vida das pessoas, seja pela centralidade da cultura, seja pela questão da tecnologia e com ela a aceleração na velocidade das informações. Nas palavras de Lopes (2013, p. 8) “[...] um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compreensão espaço-temporal [...]”. Há, assim, rupturas com a ideia de ordem, de fragmentação das identidades, mistura, hibridismos e bricolagens em diversos contextos (BHABHA, 1998; HARVEY, 2013).

---

<sup>10</sup> A Sociologia, assim como a Filosofia, são disciplinas somente oferecidas na rede pública no Ensino Médio. No caso da Sociologia, a Lei 11.684/2008 reitera essa afirmação. No entanto, no contexto atual, de Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e aprovação da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular ela passa a ser diluída na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

O amadurecimento de nossas inquietações sobre o currículo escolar, a legitimação da Sociologia no currículo da Educação Básica e a diversidade étnico-racial nos instigou a entender: por que há intermitência da Sociologia no currículo? Quais projetos estão sendo disputados que ao propor uma base comum curricular tenta um fundamento para o currículo da Educação Básica e passa a legitimar algumas disciplinas como componentes obrigatórios e outras são direcionadas a parte diversificada? Como pensar as relações étnico-raciais nesse documento que propõe o significativo diversidade para representar tantas demandas (negros, indígenas, deficientes, questões de gênero, etc.)? Tudo isso é motivo de muitos embates no campo curricular, uma vez que defendemos a importância de outras perspectivas que o envolva, conforme apontam os estudos de Lopes e Macedo (2011), como uma prática de significação que cria ou enuncia diversos sentidos. O currículo escolar, dessa forma, é território de disputas pela significação e a formação, e a atuação profissional docente é que dá sentido ao mesmo ao interpretá-lo constantemente.

Nesse nosso processo de transformação da curiosidade inocente ao esmero epistemológico, compreendemos que muitos dispositivos legais como a Lei nº 10.639/2003 e a 11.645/2008, além da Lei 11.684/08 estabelecem as Diretrizes e Bases para a educação nacional, determinando a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, entre outros. São medidas importantes e as promulgações influenciaram a política curricular brasileira, como uma resposta às reivindicações e disputas dos diversos setores sociais e políticos. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 226), sem o envolvimento ativo “dos movimentos sociais, dificilmente no Brasil haveria referenciais para a educação indígena ou menção à diversidade étnico-racial e cultural do país na maior parte das propostas curriculares”. Ademais, o momento atual de modificação na política curricular brasileira<sup>11</sup> constitui um cenário propício para retomada dessas reivindicações, visando uma ruptura epistemológica, cultural e política do currículo.

Dessa forma, há necessidade de desconstruir o pensamento de que o currículo prescrito é a base fundamental para a formação dos educandos por ser determinado por um órgão governamental (Ministério da Educação – MEC), passamos a construir a ideia de currículo como um campo de lutas que implica uma dinâmica circular entre textos legais e instituições. Assim, passamos a compreender que não é possível pensar em política curricular sem refletir sobre quem somos. Concordamos com Lopes quando afirma que “Somos construções falidas,

---

<sup>11</sup> Não podemos desconsiderar o momento atual em que ditames governamentais retiram a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Sociologia, conforme Medida Provisória (MP) nº 746/2016, aprovada sob o formato de Lei nº 13.415/2017, que provoca grandes modificações para o Ensino Médio nacional, dentre elas a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/98).

não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto [...]” e, portanto, “O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres languageiros, cindidos e precários” (LOPES, 2013, p. 08), o que dá a noção de currículo como prática discursiva na qual passaram a considerar significantes que flutuam ou se esvaziam (LACLAU, 2011; 2013) em hibridização que desestabiliza fechamentos.

A partir dos posicionamentos abordados anteriormente empreendemos as investigações desta pesquisa que consideramos de grande relevância, em primeiro lugar, por contribuir para reflexões sobre políticas de currículo, com ênfase nos processos de articulação e de hegemonização associados a elas; em segundo lugar, por ampliar os estudos com aporte teórico da Teoria do Discurso, além de questionar sentidos de currículo que tentam se sedimentar no pensamento curricular.

## 1.2 CAMPO EMPÍRICO

Pesquisar sobre a luta política pela significação das diversidades étnico-raciais a partir da disciplina Sociologia no documento da Base Nacional Curricular Comum, que orienta os currículos do Ensino Médio, implica analisar como se deu o processo de disputa, as contingências, quais foram as demandas e os discursos que lutaram por hegemonia na concepção e elaboração dessa política curricular e do currículo escolar. Esses constituem pontos centrais para análise do objeto de nossa investigação.

O caminho pensado para construção do campo empírico desta pesquisa foi trilhado no terreno da contingência e nas tentativas em acessar materiais que possam auxiliar-nos na análise de nosso objeto de pesquisa. Nesse direcionamento, ao lidarmos com uma teoria que nos permite traçar um caminho metodológico não linear, somos impulsionados a construir a ideia defendida por Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), de que a pesquisa não deve ser entendida como um procedimento de verificação direta ou teste de uma hipótese ou teoria. A própria teoria é observada nessa pesquisa como discurso contingente que se articula com os discursos sociais que, por sua vez, também são constituídos em relações de poder que precisam ser levadas em consideração na análise da pesquisa. Nesse sentido, as reflexões empreendidas nesse estudo, estão sendo desenvolvidas em uma perspectiva discursiva pós-fundacional.

A opção metodológica delimitada para análise desse trabalho fundamenta-se numa abordagem qualitativa, pois se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e trabalha com o “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010 p. 14). A escolha da abordagem qualitativa se deu por esta apontar possibilidades e limites para pesquisar a política curricular que ora analisamos. Além disso nos permite entender que “[...] as possíveis estruturas passam a ser compreendidas como descentradas e desestruturadas [...]”, em que “[...] a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso [...]” (LOPES, 2013, p. 13). Assim, assumimos, em nossas investigações, que não há estruturas fixas que fechem em definitivo a significação, mas apenas estruturas e reestruturas discursivas, processos contingenciais.

Para efeito de análise do nosso objeto de estudo, escolhemos como abordagem metodológica a Teoria do Discurso formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), elegendo como noções analíticas: discurso, demandas, antagonismo e significação e outras noções constitutivas da teoria laclauiana como contingência, articulação, hegemonia, lógicas da diferença e da equivalência, com intuito de utilizar suas potencialidades teórico-metodológicas, adotando a perspectiva da articulação discursiva de demandas curriculares que tentam se hegemonizar e de múltiplos sentidos produzidos na política curricular para a Educação Básica, particularmente para o currículo de Sociologia e as relações étnico-raciais no documento da BNCC.

Nessa direção, procuramos ler os textos do campo empírico, refutando a ideia de fundamentos de noções como verdade, democracia, educação de qualidade, entre outros. E, os “[...] registros teóricos pós-críticos [...], nos auxiliam, pois abalam a própria compreensão do que vêm a ser o currículo e seu caráter político” (LOPES, 2013, p. 2). A partir desse entendimento, consideramos produtivas as contribuições da teoria de Laclau e Mouffe (2013) e seus interlocutores na realização de pesquisas empíricas em educação, em particular, sobre políticas de currículo no Brasil.

A teoria do discurso de Laclau e Mouffe, todavia, também é fortemente crítica em relação aos modelos positivistas clássicos de pesquisa que buscam extrair os dados da realidade e garantir sua validade através do uso estrito de uma metodologia reconhecida e supostamente neutra e universal. A abordagem de investigação mais condizente com as formulações da teoria do discurso – na concepção que vem sendo trabalhada até aqui – é a que autores como Shapiro (2002) vêm denominando pesquisa orientada ao problema [problem driven research], em oposição à pesquisa dirigida a partir da teoria ou do método. Essa abordagem, certamente, não deve

implicar numa ausência de reflexões teóricas ou de rigor e seriedade metodológica, mas, numa elaboração em que a linha condutora do trabalho seja o enfrentamento do problema proposto, em que a teoria e a metodologia providenciem recursos para enriquecer e aprofundar a compreensão do problema e dos processos analisados. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331)

A escolha metodológica deste estudo baseia-se em análises discursivas que devem ser reconhecidas e postas em jogo no processo de pesquisa, sendo assim, “[...] incompatível com o modelo hipotético-dedutivo, [...] e demanda a articulação de um modelo de explicação que reconheça o caráter precário, contingente e intrinsecamente comprometido do próprio discurso científico” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1337). A fim de conhecer os processos constitutivos da política curricular e compreendendo que esta não é a simples implementação de uma política gestada em altos escalões governamentais, esta investigação orienta-se pelas contribuições teórico-metodológicas da Teoria do Discurso, na tentativa de elencar as demandas que disputaram a significação da Sociologia escolar e da diversidade étnico-racial nas duas versões do documento da Base Nacional Curricular que orienta o currículo do Ensino Médio.

A partir das contribuições de Ernesto Laclau e seus interlocutores no campo do currículo no Brasil partimos da compreensão de que nos processos de produções das políticas curriculares ocorrem as articulações de demandas na defesa de determinadas concepções de currículo, as quais pretendem hegemonizar. Nessa perspectiva, a produção do currículo é percebida como uma luta hegemônica que se caracteriza pela tensão entre particular e universal.

A análise desta pesquisa está vinculada na dimensão do político (MOUFFE, 1999) na tentativa de elencar as demandas presentes nas disputas pela posição da Sociologia ora como disciplina obrigatória, ora como parte diversificada no currículo do Ensino Médio e sua importância para pensar as relações étnico-raciais, pois há uma interface entre os estudos raciais e o desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil, além dessa disciplina possuir em seu arcabouço teórico conceitos que permitem discutir sobre a diversidade.

Ademais, desde os primeiros estudos trilhados pelas Ciências Sociais no país houve uma preocupação com as diversidades étnico-raciais que possibilitou muitos estudos sobre elas, portanto, a disciplina tem potência para pensar e defender essa diversidade na política de currículo como aponta os estudos de Oliveira (2011) sobre ensino de Sociologia e os desafios epistemológicos para o Ensino Médio, a relação entre raça e educação (2016), raça, democracia e ensino de história e cultura afro-brasileira (2015), dentre outros.

Nesse contexto, trabalhamos com a ideia de que as políticas de currículo apresentam, nos documentos curriculares, algumas significações em torno da Sociologia e da diversidade que precisam ser postos em suspeição crítica, pois se constituem na pretensão de determinar um fechamento discursivo, indicando uma ordem que aniquila a disputa e o conflito que configuram a dimensão do político.

Nessa perspectiva, a unidade alcançada pela política distancia-se de um consentimento racional, pois se constitui em um contexto de conflito na exclusão de algo que impossibilita o alcance de um sentido pleno. No caso das diversidades étnico-raciais, o contexto de conflito pode ser configurado pela luta emanada por diversos grupos sociais o que possibilitou, ao longo do processo de democratização do país, desde a constituição de 1988, da LDBEN – Lei nº 9394/96 – e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que a diversidade estivesse presente nos documentos de orientação curricular.

Nesse processo de disputas, o texto político da LDBEN 9.394/96 foi modificado por meio da promulgação da Lei 10.639/2003 (posteriormente, alterada pela Lei 11.645/08 que insere a temática indígena) que tornou obrigatória a inclusão, no currículo oficial de ensino, a história da África e da cultura afro-brasileira; foi criado o Parecer 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2004 que regulamenta o novo artigo da LDBEN (art.26A) e a Resolução nº 1, aprovada pelo CNE em 17/03/2003 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER). Ao pensarmos essa política curricular a partir da contingência, nos impulsionamos para além de injunções contextualizadas. Conforme aponta Mendonça (2010),

[...] da análise *stricto sensu* de discurso em disputas é que podemos produzir inferências, mas, mesmo assim, a infinitude do social pode nos pregar peças, tendo em vista que o sujeito ou a classe universal não são inexorabilidades, mas tão somente resultados de contingências históricas. Precariamente, por sua vez, revela que, mesmo que um discurso consiga fazer-se contingencialmente hegemônico, esse não o será para todo o sempre, como um “fim da história”. A história das relações humanas não tem propriamente um final, eis que se apresenta como uma sequência infinita de fatos, interpretações sobre esses fatos, sobre os quais não temos o direito, o poder, ou mesmo a pretensão, a partir dessa proposta teórica, de predizer cenários finais (MENDONÇA, 2010, p. 482).

Nesse sentido, buscamos analisar as disputas políticas e a constituição das demandas pela intermitência da Sociologia como disciplina no currículo do Ensino Médio, e como a diversidade étnico-racial está inserida nesse documento. Partimos do pressuposto de que em um determinado instante específico da luta política pela diversidade – nesse caso, no final dos anos de 1980, processo de redemocratização do Brasil e posteriormente nos governos de

Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) –, os diversos grupos, movimentos negros, indígenas, quilombolas, gays, comunidades de terreiro, feministas, deficientes e religiosos brasileiros constituíram cadeias de equivalências que, ao se articularem – entre as suas demandas –, fizeram emergir uma identidade<sup>12</sup> provisória de grupo<sup>13</sup>, grupos esses que eram conhecidos como minoritários, que buscavam disputar demandas por políticas públicas de inclusão que atendessem a diversidade existente na sociedade brasileira, reparação e ações afirmativas.

Operamos com a possibilidade de pensar a política curricular, a partir das proposições laclauianas – discurso como ontologia do social, marcado pela contingência –, uma vez que o referencial teórico-metodológico proporcionado pela Teoria do Discurso é potente para investigar as políticas curriculares direcionadas para a diversidade étnico-racial e a disputa por produção discursiva que são constituídas por diferentes demandas e disciplinas, como a Sociologia. Essa teoria colabora para a compreensão de como demandas fundamentadas atuam na produção de políticas em diferentes contextos e de como os textos e discursos que são produzidos nessas disputas adquirem significado, de como determinados sentidos se hegemonizam e que processos de articulação permitem tal hegemonização (LOPES; OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido, adotamos em nossa análise a mesma posição de Laclau sobre o discurso que é entendido por esse autor como um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações. Isso é mais bem entendido pelas possibilidades de polissemia dos significantes.

A investigação empreendida nessa pesquisa tem como campo empírico que constitui o *corpus* analítico, os seguintes documentos curriculares: a primeira e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular<sup>14</sup>. Os documentos curriculares tencionam a retratar a política e revelam as disputas hegemônicas pela legitimação de determinadas visões de currículo num

---

<sup>12</sup> Conforme aponta Matheus (2009) não são somente as demandas que irão fomentar a criação da identidade de um grupo. Os antagonismos também são fomentadores dessa unidade, atuando como um exterior constitutivo da identidade que, por sua vez, se constitui face à articulação desses sujeitos em oposição a um “inimigo” comum que, no caso da produção curricular, pode ser um grupo que defende determinada posição contra a qual esses sujeitos lutam. Dessa forma, a identidade do grupo pode se constituir a partir da defesa ou da contraposição a determinadas propostas curriculares.

<sup>13</sup> Uma determinada demanda pode, conforme aponta Matheus (2009, p. 35), “numa luta política específica, inspirar grupos sociais que não possuem afinidades *a priori* a se articularem e defenderem uma mesma visão de currículo. Os atores sociais e suas demandas são heterogêneos entre si, mas o que os une é, ao mesmo tempo, o que está no interior da cadeia de equivalência e o que está no exterior, ou seja, a oposição a uma força antagônica que está fora da cadeia de equivalência. Muitas das vezes sujeitos constituem sua identidade em função da oposição que estabelecem a um elemento que não faz parte da cadeia de equivalência, ou seja, grupos podem se unir apenas porque têm em comum o desejo de se opor a uma determinada visão de currículo”.

<sup>14</sup> As orientações para o Ensino Médio não constavam na segunda versão da BNCC, por decisão do governo esta parte ficou atrelada à aprovação da MP 746/2016, sendo, portanto, construída a versão final da base em sua terceira versão no ano de 2017.



processo que deve ser levado em consideração, mas que está sempre em aberto. Além da análise dos documentos referidos acima, ressaltamos que foi realizado um estudo sobre o contexto discursivo pela luta política pela institucionalização da disciplina Sociologia e sua articulação com as relações étnico-raciais para apresentar ao leitor como esta disciplina está, desde seu surgimento no Brasil, vinculada às questões raciais.

A partir do referencial teórico metodológico da Teoria do Discurso foi construído um método para analisar o debate sobre a luta política curricular pela significação da disciplina de Sociologia e a diversidade étnico-racial no currículo do Ensino Médio, a partir das versões do documento norteador do currículo da educação – a BNCC. Os resultados da pesquisa apresentam as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas de significação em torno do currículo de Sociologia e as relações étnico-raciais, bem como os contextos discursivos os quais estão em disputa divergentes significações sobre a necessidade de implantação de uma base nacional comum curricular (desde o posicionamento do movimento a favor da base ao posicionamento de curriculistas e entidades que pensam e disputam o currículo no Brasil).

Para efeito de organização, limitamos temporalmente o contexto desta pesquisa ao período 1996–2018, contudo, este não constitui um período rígido, uma vez que discursos curriculares são elaborados na constante tradução de tradições sedimentadas. Isso torna as delimitações espaço-temporais sujeitas a questionamentos. O ano de 1996 apresenta a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual aponta, no artigo 26, que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A partir desse documento tentaremos elencar a articulação discursiva em torno de demandas em defesa e contra a criação de uma base nacional comum e, como a diversidade étnico-racial e a Sociologia estão representadas no currículo nacional da Educação Básica. Os anos de 1997 e 2000 marcam o contexto de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os Ensinos Fundamental e Médio. E, nesse mesmo período, os movimentos sociais, dentre eles o movimento negro, disputavam representação para que suas reivindicações se fizessem presentes na educação. Nessa disputa houve a criação da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008 que versam sobre obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação nacional. O ano de 2008 marca o momento

em que a Sociologia foi instituída como disciplina obrigatória do Ensino Médio, em âmbito nacional, tendo trazido, a partir de sua determinação legal, questionamentos a respeito de sua institucionalização. Ademais, na delimitação da temporalidade considerou-se a publicação de documentos oficiais como a Medida Provisória (MP) 746/16 que altera todo o currículo do Ensino Médio – especificamente da Sociologia – e o ensino das relações étnico-raciais. Vale ressaltar que, no decorrer da pesquisa, outros documentos foram acessados como as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia.

Em nossa análise, ao interpretar os documentos investigados, tentaremos entender como se deu a constituição de discursos sobre a significação da Sociologia e da diversidade, pois, conforme aponta Laclau e Mouffe (2015, p. 96), há sempre no discurso “[...] uma tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro, como pontos nodais [...]”, produzindo uma imagem enganosa de unidade real. E, na articulação discursiva envolvendo a diversidade étnico-racial, houve, a formação de pontos discursivos que só conseguiram se estabelecer como hegemônicos e fixando-se em uma cadeia provisória. Contudo, como “nenhum conteúdo específico está predeterminado a preencher o vazio estrutural, é o conflito entre vários conteúdos tentando desempenhar esse papel de preenchimento que vai tornar visível a contingência da estrutura” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 96). Nessa pesquisa, a perspectiva Laclauniana traz contribuições significativas para a compreensão das políticas de currículo, pois delinea como se dá o processo de articulação a partir do qual determinadas demandas provisórias referenciadas a determinados significados curriculares constituem ponto de partida para a articulação de demandas que lutam por uma visão hegemônica particular de currículo.

Dessa forma, conforme apontado por Lopes, Cunha e Costa (2013), a pesquisa se constitui como uma produção discursiva operando por subjetivação que compõe o contexto em que os significantes sobre Sociologia, diversidade e as relações étnico-raciais se hegemonizam na política curricular do Ensino Médio. O desenvolvimento da pesquisa, pelo prisma teórico-metodológico a partir do qual é produzida, distanciará da intenção de apreender e reproduzir a totalidade da produção discursiva sobre os sentidos da luta política pela significação da diversidade étnico-racial e da Sociologia, porque tal reprodução constitui em um objeto impossível (FIGUEIREDO, 2015). Evidencia-se, portanto, como objetivo dessa investigação, trabalhar com o vínculo entre a Sociologia, à significação do seu currículo via relações étnico-raciais, tencionando apontar a disputa na significação.

Partindo dessa concepção, analisamos o nosso campo empírico e, por meio dos documentos, tentamos identificar a produção dos discursos em torno da diversidade étnico-

racial e da Sociologia. Neste escopo, as leituras e análises desses documentos estão sendo feitas conforme as orientações de Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), Lopes (2017; 2015; 2013), Lopes, Cunha e Costa (2013), Lopes e Oliveira (2017) e Oliveira (2015) para quem a pesquisa deve buscar investigar quais as condições discursivas que possibilitaram a emergência e que permitem a sustentação de determinada concepção hegemônica de políticas curriculares e, ainda, como essas condições interferem na construção e consolidação de determinada hegemonia. Uma vez que entendemos o campo curricular como campo político, como produção de sentido, destituído de verdades fundantes que desestabiliza consensos, gera dissensos e exclusões (LOPES, 2013) em torno de sua abordagem.

O desafio em analisar as políticas de currículo, de acordo com o suporte metodológico desse trabalho, é que ao fazer análise o pesquisador tem a possibilidade de “[...] discutir, elucidar e desconstruir compreensões do mundo” (EVANGELISTA, 2009, p. 10). Observa-se que a posição do pesquisador é a peça fundamental em todo processo, pois a relação de investigação passa ser de des/construção de conhecimento e de uma possível interpretação.

O material empírico foi selecionado a partir das seguintes etapas: Inicialmente, foram acessados os documentos: a primeira e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular; posteriormente, a leitura desses documentos, com o objetivo de investigar como a disciplina de Sociologia é apresentada em suas diferentes versões e como as relações étnico-raciais são enunciadas quanto a conteúdos e como argumento de justificativa de sua legitimação no currículo. Em seguida, foi criado um quadro comparativo evidenciando o currículo de Sociologia na primeira versão do documento da base no qual apresenta os conteúdos concernentes à diversidade étnico-racial e como ficou esse mesmo currículo na versão final da BNCC.

Esta etapa da pesquisa buscou elencar o contexto em que se deram a constituição das demandas que são articuladas em torno desse currículo; apresentando as lutas forjadas pela significação da diversidade no currículo. Este processo configura o campo de disputas que foram ensejadas no cenário discursivo da produção da política curricular para a Sociologia e as relações étnico-raciais. É importante pontuar que o material empírico dessa pesquisa foi constituído em debates teóricos multifacetados sobre o currículo do Ensino Médio, envolvendo posições discursivas divergentes e, a despeito disso, é apresentando algumas inferências importantes sobre o movimento de constituição da BNCC e a posição adotada por instituições, profissionais da educação e curriculistas, estas considerações foram pautadas em leituras de documentos, textos e livros que tratam sobre a constituição de uma base comum curricular no Brasil.

Ao focalizarmos, neste trabalho, que o campo da política curricular da Sociologia e da diversidade étnico-racial foi e continua sendo campo de tensões e disputas, no qual entrou em cena na disputa discursiva, os organismos internacionais (UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, entre outros), o Ministério da Educação, as universidades, as comunidades epistêmicas<sup>15</sup>, as agências internacionais, os movimentos sociais, dentre eles, o Movimento Negro, houve uma variedade de discursos e práticas articulatórias que se ligavam formando práticas significativas. Esses discursos, por sua vez, constituídos de forma aberta como campo de significação, de acordo Laclau e Mouffe (2015), pressupõem o entendimento de três noções fundamentais: elemento, momento e prática articulatória.

[...] nós chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória nós chamaremos de discurso. As posições diferenciais na medida em que aparecem articuladas dentro do discurso, nós chamaremos de momentos. Por contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não seja discursivamente articulada. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 105).

Apesar da impossibilidade de fixação de um sentido, o social só existe como esforço de produzir este objeto impossível por meio de fixações parciais de sentido, pois, sem isso, não há possibilidade de um fluxo de diferenças nem mesmo como diferir ou subverter um sentido. Desse modo, como já afirmamos neste texto, o discurso se constitui com o intuito de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças e constituir um centro. Laclau e Mouffe (2015) apontam que a prática da articulação consiste, portanto, no caráter parcial dessa fixação e procede da abertura do social resultante, por sua vez, do constante extravasamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade.

Dessa forma, pretendem-se situar essas discussões referentes à diversidade étnico-racial e à Sociologia, no contexto de disputa político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do Ensino Médio brasileiro. Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorrem. E propõe, ainda, pensar e interrogar colocando sob análise minuciosa como reverberam essas disputas no campo curricular, especificamente, nos documentos que norteiam a política

---

<sup>15</sup> Nas ciências sociais, a comunidade epistêmica é definida como o conjunto de indivíduos, reconhecidos em seus meios por seu saber e competência numa dada área do conhecimento e que se encontram disseminado nas agências de governo, nos departamentos e institutos de pesquisa, partidos políticos, organizações não governamentais e grupos de interesse que atua numa área específica de política pública (CARVALHO FILHO, 2016).

curricular, particularmente na disciplina Sociologia no Ensino Médio, uma vez que estas disputas ocorrem no terreno da indecidibilidade, portanto são tentativas de fixação, universalização de determinados significados que serão sempre contingentes, pois essas disputas ocorrem permanentemente e os sentidos serão sempre alterados (eles se dão na própria dinâmica dos processos articulatórios).

## CAPÍTULO 2 – POLÍTICA CURRICULAR SOB A ÓTICA DA TEORIA DO DISCURSO

Neste capítulo, tratamos da teoria do discurso formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), assumimos uma postura pós-estruturalista e discursiva, procurando explorar as potencialidades dessa teoria, para pensar a política curricular como um campo de articulação discursiva que se aglutina em demandas que disputam significação e são questionados os essencialismos e as tentativas de fechamento da significação. Sob esta ótica, o currículo passa a ser entendido como uma prática de articulação discursiva, na qual os significados são sempre contingentes e se dão a partir de disputas pela sua significação e legitimação.

Situamos alguns dos pressupostos da Teoria do Discurso em torno de noções como *demanda*, *antagonismo* e *significação* e de outros conceitos constitutivos da teoria como: discurso, articulação, contingência, que juntos, possibilitam uma compreensão do social, da política curricular e do currículo, como relações discursivas constituídas por processos de disputas por significação, como tentaremos evidenciar ao longo deste capítulo e ao longo desta dissertação.

### 2.1 TEORIA DO DISCURSO: DEMANDAS, ANTAGONISMO E SIGNIFICAÇÃO

Esta pesquisa se direciona a uma abordagem discursiva que envolve uma investigação complexa da significação do currículo de Sociologia no Ensino Médio, via relações étnico-raciais, em consonância com a matriz conceitual compreensiva pós-fundacional que abarca pressuposto teórico-metodológico para compreensão dos processos sociais e políticos, especialmente as políticas de currículo a partir da concepção do social em termos de discursividade. Nessa abordagem, as relações sociais são compreendidas a partir das relações de poder e práticas discursivas. Dessa forma, as abordagens

[...] pós-estruturalistas e a teoria do discurso, particularmente, não prescindem e não diluem a necessidade do aprofundamento, do rigor analítico, da racionalidade ou da objetividade - no sentido de reconhecimento da implicação objetiva - na realização de pesquisas e teorizações em educação ou ciências humanas. Pelo contrário, essas perspectivas radicalizam a exigência de rigor analítico e da verve crítica ao levar às últimas consequências as implicações da crítica racional sobre seus próprios fundamentos e justificativas (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p.1345).

Nessa perspectiva, o pós-fundacionalismo se expressa numa contínua interrogação crítica direcionada aos projetos teóricos que objetivam se estruturar com base em um fundamento último, como se esse fosse submetido às próprias práticas políticas *stricto sensu*, como, por exemplo, o essencialismo econômico, em última instância, presente na tradição marxista (LACLAU; MOUFFE, 2015). Apesar de o pós-fundacionalismo ser a crítica a um fundamento em última instância que explicaria e fecharia todos os sentidos numa totalidade chamada de sociedade, não deve ser confundido com antifundacionalismo,<sup>16</sup>

[...] uma vez que a abordagem pós-fundacional não visa a apagar completamente as figuras do fundamento, mas enfraquecer o seu *status* ontológico. O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz ao pressuposto da completa ausência de todos os fundamentos, mas ante ao pressuposto da impossibilidade de um fundamento final, o que é algo completamente diferente, já que implica uma maior consciência de, por um lado, a contingência e, por outro lado, o político, como o momento do parcial e sempre, em última instância, fundamento sem sucesso (MARCHART, 2007, p. 2 apud MENDONÇA, 2014 p. 137).

Os cenários dos exageros e impactos da política moderna com os períodos pós-guerras mundial, as transformações estruturais e expansão das relações do capitalismo a diferentes setores sociais, ultrapassando as relações de produção e o insucesso socialista produziram deslocamentos importantes que acirraram a proliferação de uma série de lutas identitárias, como as disputas por demandas feministas, negros, gays, ambientalistas, jovens da periferia, grupos culturais, religiosos, entre outros, para além da clássica luta de classes e que escapavam, em grande medida, “[...] ao alcance das ferramentas de análise social oferecidas pelas perspectivas tradicionais, predominantemente economicistas, classistas, institucionalistas e/ou funcionalistas” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1328). Dessa forma, a ideia de possibilidade de um sujeito essencializado, universal e de uma estrutura que constrói e estabelece toda objetividade é liquidada.

Nesse contexto, a ineficiência em explicar esses processos por meio das teorias clássicas como o marxismo ou diferentes estruturalismos fez com que os teóricos Laclau e Mouffe (2015) buscassem compreender as mais variadas peças do jogo político para além do

---

<sup>16</sup> A partir dessa perspectiva, Laclau e Mouffe desenvolveram a partir dos anos de 1980, uma das mais importantes maneiras para se pensar o político e o social; eles se articularam com uma rede de teóricos e pesquisadores conhecidos como “Escola de Essex” de teoria do discurso, inserida numa matriz contemporânea pós-estruturalista que “contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social” (MENDONÇA, 2010, p. 481), rompendo com a concepção essencialista da sociedade e com a lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital *versus* trabalho da teoria marxista excluindo, segundo Laclau e Mouffe (2015), a capacidade do marxismo em análises mais pertinentes dos antagonismos sociais múltiplos, pois estes tem *locus* particular e não uma *priore* universal no jogo antagônico das relações discursivas, ou seja, para muito além de uma luta de classes.

marcador econômico e de processos políticos estadocêntricos, ampliando o conceito de hegemonia em Gramsci, aglutinando aportes do pensamento contemporâneo como os jogos de linguagem de Wittgenstein e a lógica do significante de Lacan (LACLAU; MOUFFE, 2015; LOPES, 2008; 2013; LACLAU, 2000; BURITY, 1997).

[...] as teorias reconhecidas como pós-modernas e pós-estruturalistas tem como uma de suas principais características a negação radical do projeto ocidental e moderno de racionalidade universal, com suas diversas facetas sociais e políticas. Essa negação, contudo, não implica necessariamente num abandono absoluto da razão, nem mesmo numa rejeição a qualquer possibilidade ou modelo de racionalidade ou de proposta de mundo. Afirmar que todo projeto de racionalidade é constituído a partir de lógicas parciais e contingentes, atravessadas por relações de poder, não significa negar a possibilidade de qualquer racionalidade ou mesmo negar sua importância como fator de articulação de sentidos e de uma realidade comum. Ao contrário, significa indicar que qualquer realidade humana somente torna-se possível através da construção de discursos que articulam sentidos e lógicas racionais em seu contexto (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1345).

A partir desse pensamento, na Teoria do Discurso, a constituição, reprodução e contestações presentes nos processos de constituição de racionalidades e discursos “[...] são sempre processos de disputa hegemônica, desempenhados por sujeitos coletivos contingentes, forjados a partir de movimentos de identificação e diferenciação simbólica” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1345) o que implica reconhecer que não há uma racionalidade última (hegemonia temporária), não é um projeto finalístico, ela consistirá sempre em uma disputa nos diversos contextos e, portanto, todo o projeto de universalidade permanentemente será comprometido e precário, passível de resistência, deslocamento e contestação por outras lógicas e discursos. Para Laclau (2015) o discurso é terreno primário no qual se constitui o que nomeamos como realidade, ou seja, a linguagem é constituidora da realidade, somente inseridos numa rede de relações e classificações a existência da realidade se torna possível.

Muitos autores, dentre eles Mendonça (2009) e Lopes (2011; 2017), indicam as possíveis potencialidades que a Teoria do Discurso apresenta como uma ferramenta para compreender o social a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder constitutiva das relações sociais. De acordo com Marchart (apud MENDONÇA, 2014), a partir da obra *Hegemonia e estratégia socialista*<sup>17</sup> de Laclau e Mouffe (2015), foi constituída uma rede de pesquisadores e teóricos, conhecida como “Escola de Essex”, de Teoria do Discurso. Essa escola tem desenvolvido muitos estudos empíricos e, devido a sua

---

<sup>17</sup>O livro *Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* foi publicado originalmente em 1985.



abrangência na análise de casos do político e social, adotamos suas contribuições na análise desta pesquisa no campo educacional, particularmente, sobre o currículo, uma vez que muitos desses estudos se aproximam da nossa investigação, como o estudo do discurso do *Apartheid*, o discurso da nova direita britânica sobre raça e sexualidade, entre outros<sup>18</sup>. Essa teoria vai além dos estudos empíricos;

[...] ela também foi desenvolvida teoricamente nos campos da retórica, da teoria da democracia, da teoria dos novos movimentos sociais, da teoria lacaniana da ideologia e, por fim, mas não menos importante, no campo filosófico. Em todos esses casos, pesquisadores e teóricos mantiveram-se fiéis em relação a um dos principais feitos de Laclau e Mouffe em *Hegemony Socialist Strateg*; nessa obra, o pensamento de pós-estruturalista foi, pela primeira vez, extensivamente empregado como uma “ferramenta” para a análise política num sentido estrito (MENDONÇA, 2014, p. 10).

Dessa forma, a Teoria do Discurso está fundada no pensamento de que o social deve ser sempre entendido a partir da lógica do discurso, este último, entendido aqui, como uma categoria que une ações e palavras com uma natureza material e não material resultado da articulação entre prática e significação – discurso para essa teoria é prática, de onde surge a noção de prática discursiva – “[...] uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social<sup>19</sup>, portanto, é um social significativo, hermenêutico” (MENDONÇA, 2010, p. 481). Nesse sentido, conforme apontam Oliveira e Frangella (2017), o significado nunca será fechado de forma definitiva; a política passa a ser pensada como processo de disputa pela significação, sempre adiado, pois os processos de significação serão sempre provisórios e contingentes.

A ideia do social (não unificado), apresentada na perspectiva teórica da Teoria do Discurso, caracteriza-se pela impossibilidade de forma totalizante, não sendo passível de ser apreendido de forma geral, daí a percepção da sociedade como uma impossibilidade, conforme argumenta Laclau (2000, p. 104)

[...] todo sistema estrutural é limitado, que está sempre rodeado por um excesso de sentidos que ele é incapaz de dominar e que, por consequência, a sociedade como objeto unitário e inteligível que funda seus processos parciais, é uma impossibilidade.

<sup>18</sup>Podemos notar, nos estudos de Mendonça e Rodrigues (2014) e Rodrigues (2014), desdobramentos da Teoria do Discurso em trabalhos internacionais, o que nos leva a perceber que há aproximações teóricas de nosso estudo com trabalhos que como os de Anne Marie Smith (1994) que analisa o discurso da raça e da sexualidade e Aletta Norval (1996) que analisa a construção e o legado do discurso do *Apartheid*.

<sup>19</sup> O social, para a teoria do discurso, não é visto como algo a ser desvelado, mas compreendido em sua infinidade de formas, das múltiplas formas de se alcançar as verdades, que sempre ocorrerá de forma contingente e precária.

Há múltiplas possibilidades de significação para o social e, “[...] os sentidos sociais estão constantemente permeados pelas inconstâncias que carregam as noções de contingência e de precariedade” (MENDONÇA, 2009, p. 156). Nessa ótica, o sentido é produzido socialmente (é constitutivo da realidade social) e não há nenhuma realidade social sem o sentido. Perceber o social a partir da contestação de um sentido finalístico é vincular-se, conforme apontam Frangella e Oliveira (2017, p. 85), “[...] à ideia de sobredeterminação<sup>20</sup> do social que, por sua vez, permite pensar o real a partir de múltiplas formas sempre articuladas por relações contingentes e precárias”. Nesse aspecto, a Teoria do Discurso constitui relevo para a compreensão do social e dos processos políticos, uma vez que sua compreensão se dá a partir de ordens discursivas e da centralidade das categorias de discurso e poder,

[...] que depois se desdobrarão em outras noções centrais à teoria, tais como pontos nodais, antagonismo, articulação, hegemonia, significantes vazios, populismo, dentro outros - Laclau e Mouffe articulam, [...] várias áreas do conhecimento, como o marxismo, a filosofia desconstrucionista de Derrida, a psicanálise, sobretudo laciana, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo. A partir de noções advindas dessas áreas, os autores constroem um aparato teórico, original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social (MENDONÇA, 2010, p. 481).

Conforme apontado por Mendonça (2010), a Teoria do Discurso parte da crítica ao marxismo via enfoques discursivos com base nos estudos de Althusser e Gramsci e nos aportes do pós-estruturalismo (Lacan e Derrida) e na concepção de linguagem elaborada por Saussure<sup>21</sup>, no qual a compreende como um sistema de formas e diferenças, as palavras sempre apresentam um caráter relacional, assim as identidades “[...] linguísticas significa que a língua constitui um sistema no qual nenhum elemento pode ser definido independente dos outros” (LACLAU, 2015, p. 2). O discurso passa a constituir relações sociais, na medida em que estas são significadas discursivamente no interior de um sistema discursivo, ou seja, “toda

<sup>20</sup> O conceito de sobredeterminação foi desenvolvido por Louis Althusser (s/d). Trata-se de uma influência muito importante na obra de Laclau *Hegemonia e Estratégia Socialista* (2015); esse conceito sublinha como o social se constrói a si mesmo como uma ordem simbólica que não se encontra ancorada em um fundamento último.

<sup>21</sup> Segundo Mendonça e Rodrigues (2014) Laclau se aproxima de Saussure em sua concepção do caráter relacional e diferencial da língua, em que o significado de cada elemento só pode ser definido a partir da relação com os demais elementos que constituem a língua. Entretanto, se afasta de Saussure no isomorfismo entre significante e significado, pois para o teórico da linguagem, a relação entre significante e significado é uma relação arbitrária na relação entre significante e significado na constituição do signo linguístico, mas nessa relação, a cada significante corresponde um significado. Essa superposição da ordem do significante e da ordem do significado em Saussure produz uma indistinção entre essas ordens, ocasionando inconsistências teóricas relacionadas à ideia da língua como forma e não substância, gerando dificuldades para a manutenção da dualidade do signo linguístico.

configuração social é uma configuração significativa” (LACLAU, 2000, p. 114). Daí a necessidade de entender o social a partir dessa lógica discursiva, não essencialista possibilitando compreender a sociedade por seu complexo de sentidos. Conforme aponta Burity (2014) é importante pensar não só sobre a relevância da dimensão da significação, mas refletir sobre o caráter constitutivo da realidade que a significação apresenta, uma vez que, na teoria laclauniana, o acesso à realidade sempre se dá mediado pelo sentido, constituído simbolicamente.

O discurso como apresentado por Laclau e Mouffe (2015) também remete à ideia de articulação sendo esta prática articulatória que permite a emergência da formação discursiva. Os autores definem articulação como “[...] toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos que as identidades dos mesmos resultam e são modificadas como resultado dessa prática” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 176). A prática articulatória então, passa a ser entendida a partir do sentido co-constitutivo da realidade social (uma vez que sendo o sentido produzido socialmente, não há realidade sem sentido). Conforme aponta Burity (2014) a significação ocorre via articulação entre um significante e um significado, com regras historicamente definidas, combinando elementos diferentes entre si, possibilitando que essa relação produza sentido e efeitos no mundo. A partir da articulação entre o sentido como uso social da linguagem e como um sistema de regras articuladas entre elementos que são diferentes a teoria laclauniana procura explorar o processo de significação para a constituição dos fenômenos sociais.

Para análise de qualquer disputa política na constituição de discursos como um sistema relacional, o entendimento da noção de demanda proposta por de Laclau (2013) é indispensável, pois ela é relacional, se constituindo em torno de uma falta e nos auxilia na compreensão da ordem social como articulação de reivindicações, reiterando a incapacidade de fechamento do social. A noção “demanda” é geralmente usada para fixar contingencialmente determinados sentidos (de escola, currículo, sociedade, educação, etc.) consideradas sempre como formações discursivas privilegiadas e que estão permanentemente em disputas, pois há sempre a plenitude ausente (a falta) que não permite o social ser constituído plenamente.

Algumas demandas podem ser satisfeitas, outras serão colocadas em um movimento indestrutível de surgimento de novas demandas e novas articulações. Numa disputa política, no momento inicial, o acúmulo de demandas não acolhidas cria uma cadeia de equivalências, ou seja, independentemente de quais sejam as demandas, isoladamente, se encontram

articuladas por sua condição de exclusão. Dessa forma, há constituição de uma fronteira interna que separa o “nós” *versus* “eles” que passa a ser vista de forma antagonica.

As demandas são divididas em: democráticas e populares. Para Laclau (2013) quando uma demanda é ou não atendida, mas que permaneça isolada é denominada democrática. E, aquelas que se articulam numa relação de equivalência são consideradas demandas populares, pois são constituídas por uma subjetividade social mais ampla e, “o que estabelece sua unidade não é, por conseguinte, algo positivo que elas partilham, mas negativo: sua oposição a um inimigo comum” (LACLAU, 2011, p.73). Caso as relações de equivalência entre as demandas populares não se aglutinem, numa certa identidade discursiva, serão apenas um mero sentimento de solidariedade.

Na análise de mecanismos discursivos, como a luta por significação de política de currículo ou pela legitimação de uma disciplina ou inserção da diversidade étnico-racial no currículo, por exemplo, é possível identificar o surgimento de demandas que não estão pré-definidas, essas vão sendo constituídas tanto pelos processos de objetivação (estruturação da ordem social) quanto pelos processos de subjetivação (subjetividade). Dessa forma, a leitura do político via demanda potencializa a análise das reivindicações históricas, por exemplo: direito a diferença, pelo reconhecimento dos negros, indígenas, quilombolas, a legitimação da disciplina de Sociologia no currículo, entre outros, como lutas no âmbito dos variados movimentos sociais que se articulam para disputar, no espaço público, o seu reconhecimento nos currículos escolar e acadêmico. Desse modo,

A demanda pode ser entendida como o espaço próprio da luta pelo reconhecimento, interpelando de alguma maneira a alteridade, orientando-se em direção ao ‘outro’ inicialmente como um pedido e, se não atendida, como reclamação. É o sentido que se atribui a uma determinada situação que a produz como demanda, fazendo com que um setor da população decida atuar para buscar modificar essa situação percebida como injusta, como um dano. Como afirma Retamozo (2009, p. 114, tradução nossa), ‘A demanda se produz no interstício da ordem social, como uma ‘falha’ e pode se converter em veículo de efeitos deslocatórios, algo que dependerá da capacidade de articulação da demanda e também do seu conteúdo literal e seu excesso metafórico’. (GABRIEL, 2013, p. 64)

Isto posto, se uma determinada demanda social fracassa, tende a se articular com outras demandas que também fracassaram. Assim, uma fronteira política é constituída e, nesse contexto, é criado o que Laclau e Mouffe (2013) denominam de antagonismo, que está relacionado a uma condição de possibilidade de prática discursiva precária e também contingente, pois não há uma previsibilidade para produção de determinados sentidos no espaço social. Entretanto, tanto a precariedade como a contingencialidade discursivas estão

limitadas por aquilo que está além dos limites do próprio discurso e que representa a sua negação: o seu corte antagônico que bloqueia a constituição plena, objetiva e necessária de uma totalidade discursiva. Assim, a relação antagônica ocorre entre um “exterior constitutivo” que ameaça a existência de um “interior” (MENDONÇA, 2014). De acordo com a concepção teórica da Teoria do Discurso, o antagonismo pode ser entendido, como

a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou positivo, a toda formação discursiva. Sabemos, a partir dos pressupostos da Teoria do Discurso, que a produção de sentidos por um sistema discursivo é sempre precária, contingente e limitada pelo seu corte antagônico. Justifica-se o seu caráter precário, pois os sentidos constituídos por um determinado sistema discursivo sempre tendem a ser alterados na relação com os demais discursos dispostos no campo da discursividade, que é o espaço no qual os discursos disputam sentidos hegemônicos. (MENDONÇA, 2003, p. 138).

A relação entre o interior e o exterior constitutivo sempre será antagônica, uma vez que a presença constante de um impede a constituição completa do outro, assim, as constituições identitárias sempre serão incompletas e ameaçadas, pois “a presença do outro impede-me de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 125).

Dito de outro modo, a produção de sentidos pelo interior discursivo está sempre limitada pelo exterior antagônico, estes nunca poderão articular elementos entre si sem que provoquem alterações radicais em suas estruturas. Nos dizeres de Mendonça (2003, p. 138), “articular o que se nega significa, no limite, negar o que se é, e isso representaria a completa desestruturação do interior”. Em uma relação antagônica “[...], o antagonismo é a condição de possibilidade e de impossibilidade de uma formação discursiva” (Idem, p. 138). Daí a impossibilidade da universalização discursiva, seja pela precariedade e contingencialidade discursivas ou pelo corte antagônico, que acaba limitando a expansão de seus conteúdos.

Os conceitos de demanda e antagonismo permitem pensar a política para além de uma determinação da “economia para assumir primazia na constituição do social. A economia é ela mesma política, depende de decisões políticas”. (LOPES, 2015, p. 448) Essas decisões por sua vez, são imersas em relações antagônicas e conflituosas nas quais diversas demandas estão articuladas (contingentes e provisórias), disputando e produzindo sentidos para as políticas.

Uma vez que toda configuração social é uma configuração significativa, portanto, o social é significado discursivamente, é um campo ontológico, que se constitui de práticas articulatórias e de sentidos sociais, em um sistema de relações alicerçadas socialmente.

Assim, “não há como constituir previamente sentidos sociais ou se levar em consideração identidades ou movimentos sociais totalmente constituídos com projetos políticos existentes desde sempre.” (MENDONÇA, 2007, p. 250) Aqui cabe destacar mais uma vez a dimensão da significação e o seu caráter constitutivo da realidade, pois na perspectiva da teoria laclauiana, não há possibilidade de ter acesso à realidade que não seja sempre constituído simbolicamente (mediado pelo sentido) (BURITY, 2008; LACLAU, 2000).

Pensar a significação com base em Laclau (2011a; 2013) é pensar na totalidade, afinal é na constituição de um sistema de diferenças que a significação se torna possível. Sistemas esses, estabelecidos nos limites que bloqueiam o contínuo processo de significação. O autor assinala nessa última proposição a existência de um paradoxo: os limites que constituem o sistema e possibilitam a significação, é, ao mesmo tempo, aquilo que bloqueia e impossibilita a significação. Assim, conforme aponta Laclau (2011a, 2013), é somente pela apreensão dos limites e da diferença excluída do sistema que a totalidade formada de diferenças pode ser significada.

Nessa perspectiva, os significados só podem ser fixados de forma parcial, devido à fluidez das demandas por parte de diferentes grupos sociais, provocando negociações de sentidos e deslocamentos de significados. Esses, por sua vez, tencionam formar entre grupos diversos, cadeias de equivalência que, por possuírem demandas diferentes, carecem de constituir, de forma provisória, uma formação hegemônica para uma luta discursiva com os elementos de um exterior constitutivo<sup>22</sup> diante do qual esses grupos dividem uma relação antagônica. A partir dessa posição pós-fundacional, Laclau e Mouffe elaboraram a noção do político a partir da afirmação de que as relações políticas são elas mesmas, sempre instáveis e contagiadas pela precariedade e pela contingência.

Os discursos que envolveram as disputas pelo controle da significação da política curricular da Sociologia no Ensino Médio ocorrem a partir de prática articulatória que são estabelecidas entre os elementos – entendidos como toda diferença não discursivamente articulada, demandas democráticas isoladas – que, a partir de um ponto nodal, – posições diferenciais que aparecem articuladas no interior de um discurso –, articularam-se e se tornaram momentos dentro da cadeia de articulação estabelecida. Ou seja, investigar as vontades coletivas que criaram as relações de disputas, tendo como ponto de partida a articulação de diversas demandas que antes eram isoladas, e por não possuírem o reconhecimento de suas reivindicações, são vistas como elementos que inicialmente não

---

<sup>22</sup> O exterior constitutivo é um termo usado pela Teoria do Discurso, entendido como uma vaga ideia de indeterminação, conectado a ideia de exclusão constitutiva que cria deslocamentos no discurso.

apresentam nenhuma relação entre si, apenas com o inimigo/adversário comum. Dessa forma, a partir de um discurso comum que articula as variadas diferenças – ponto nodal – passam a constituírem demandas populares articuladas discursivamente, lutando por hegemonia no social.

É importante inferir, conforme apontado por Laclau e Mouffe (2015), que em uma prática articulatória “a transformação de elementos em momentos nunca é completa” (p. 121), logo se pode dizer que a articulação nunca será capaz de preencher um sentido último. Assim, a estrutura discursiva fixará somente sentidos parciais, possibilitando a flutuação de diferenças. As identidades envolvidas em uma articulação, ao assumirem a condição de momentos diferenciais na relação articulatória, irão anular completamente seus sentidos particulares.

Contudo, isso não quer dizer que as identidades deixam de existir, passam a ser elementos diferentes entre si e da própria articulação. Conforme aponta Mendonça (2003, p. 141) “dizer que um elemento não se transforma completamente em momento presume a conclusão de que a prática articulatória se dá a partir de diferenças que, em um determinado momento, uniu-se a um ponto nodal, que expressa um sentido comum entre elas”. Assim, os elementos diferentes são quem constituem a articulação, caso contrário, tornaria somente em simples igualdade.

Conforme aponta Laclau (2001) o universal é incomensurável com o particular, mas sem este não pode existir. Destarte, o universal encontra-se em processo de atualização constante por meio da disputa. Essa inquietude paradoxal constante entre o universalismo e particularismo constitui pré-requisito para que o processo político seja democrático. É o caráter de contingência do universal que garante que a luta política seja democrática, pois se um dado corpo particular fosse a expressão fixa do universal, não haveria o que motivasse a luta pela atualização desse universal.

Nas palavras de Laclau (2001, p. 249): “[...] se a democracia é possível, é porque o universal não tem nem um corpo nem um conteúdo necessário”; assim, as diferentes demandas vão se articulando e aglutinam representantes dos movimentos sociais (negros, indígenas, deficientes, gays, mulheres, intelectuais acadêmicos, etc.), que competem entre si para dar, temporariamente, a seus particularismos, uma função de representação universal nas disputas pelos sentidos de currículo. A expressão do processo democrático é justificada, então, por essa competição política.

No caso específico desta pesquisa, interessam as políticas de currículo, que são decorrentes de diferentes articulações advindas de múltiplos contextos desde órgãos oficiais a

instituições e movimentos sociais os mais diversos. Estas articulações passam a buscar e instituir significações de currículo. Um dos possíveis exemplos dessas lutas é a que se organiza em torno dos sentidos de uma base nacional comum curricular (LOPES, 2015).

Dessa forma, no campo social, (e aqui nos referimos particularmente a políticas de currículo) tudo acontece por meio de articulações discursivas e descentradas. E, no caso da política de currículo, passa a ser entendida como todo processo de significação do currículo. Conforme apontam os estudos de Lopes (2011; 2017), processos estes que tentam uma significação para o que vêm a ser entendido como: escola, conhecimento escolar, cultura, qualidade educacional, entre outros e que tentam instituir sentidos para a política e abrindo possibilidades de esses termos serem significados e, assim, desconstruir ideias que aparentemente estão sedimentadas, porquanto o que há são disputas pelas significações desses termos. E a política de significação ocorre por meio de pontos nodais que asseguram a articulação discursiva, uma vez que a luta pelo poder não tem fim, pois há descentramento do poder e pensar diferente é desempoderar os sujeitos da política.

Uma vez que todo texto político passa por um processo de significação, levando ao fracasso, toda tentativa de prescrição curricular que objetiva a sedimentação – como se fosse possível conseguir estabilizar o que é impreterivelmente complexo, contingente, fluido e provisório –, o que gera o fortalecimento da tese de um vazio normativo<sup>23</sup> para a política de currículo, nesse caso específico, de uma base comum curricular (LOPES, 2015; 2017).

A partir de um contexto em que há diversas posições discursivas para constituição de um currículo nacional buscamos investigar a luta política pela significação da diversidade étnico-racial via currículo de Sociologia, haja vista que nas decisões políticas encontram-se diversos discursos que remetem a um processo de construção de sentidos em disputa pela constituição de reformulação curricular para a Educação Básica.

## 2.2 CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

As concepções de currículo e política curricular são abordadas neste texto com base principalmente nos estudos de Lopes (2017; 2015; 2013) como luta pela significação e interpretação do mesmo sob um enfoque discursivo que opera com a dessedimentação dos discursos que visam fundamentar representações de currículo. Nesse sentido, assumimos uma

---

<sup>23</sup> De acordo com Lopes (2017) a normatividade somente pode ser construída na contingência, sem apelar a qualquer fundamento. Assim, ela funcionaria como lugar vazio, preenchido em lutas hegemônicas por significação.



postura epistêmica pós-fundacional, apresentando como pressuposto principal o rompimento com o truísmo essencialista e a contestação de que existe um fundamento sólido, último, definidor de qualquer projeto curricular ou educacional.

Pensar o currículo numa perspectiva pós-estruturalismo, que dá ênfase à indeterminação e à incerteza e o significado como algo não fixo, é pensar o currículo como sendo uma construção cultural, histórico, contingente, discursivo e socialmente produzido, no qual os sentidos são produzidos por meio de práticas articulatórias e relações antagônicas sempre provisórias. Nessa ótica, refletir sobre o currículo escolar na perspectiva da teoria do discurso é entender a linguagem como mediadora de todas as ações desde o planejamento das aulas, até a legislação educacional, pois somos imersos em discursos presentes nos documentos curriculares oficiais, nas práticas de sala de aula, na formação docente, nos materiais didáticos, entre outros. E, para tentar apreender os sentidos do currículo é necessário ir além do que está prescrito nos documentos curriculares ou nas práticas docentes e materiais didáticos; é preciso questionar a metafísica da presença, pensar sobre o jogo de presença-ausência<sup>24</sup> que opera o tempo todo influenciando a significação, a interpretação do currículo. Daí o pensamento de que

o currículo não é coisa alguma. (...) cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. (...) [As tradições] são um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito (LOPES, 2011, p.40).

Nessa perspectiva, o currículo deve ser trabalhando dentro de uma linguagem pautada em possibilidades, pois não há garantias de que uma determinada seleção de conteúdo, de planejamento, ou metodologia irá promover um ensino melhor. Essa ideia de currículo, impulsiona a existência de certo fundamento, um critério orientador, uma normatividade, isso é uma impossibilidade na perspectiva discursiva, pois não há nada que possa garantir que esse fundamento, seja capaz de promover a permanência plena do sucesso escolar; não há uma racionalidade única defendendo determinado currículo, há disputas e negociações constantes e, o tempo todo, é preciso estar questionando sobre o que se considera ser o melhor currículo, as melhores metodologias, entre outros.

Nesse movimento, nos empenhamos em assinalar que os sentidos pelos quais se disputas no campo do currículo na área educacional nunca constituem a medida exata de um cálculo para os objetos sociais, nem podem ser encontrados fora de um jogo. Nestes termos,

---

<sup>24</sup>É possível ter uma ausência tão presente influenciando nas interpretações e fixação de sentidos. E nem sempre o que está ao alcance da visão, constitui a maior influência na produção de sentidos.

afirmamos ser a concepção do social como textualidade potente não apenas para a investigação no campo, mas para a produção de uma relação outra com a educação, com o currículo, com o conhecimento. Uma relação na qual o não fechamento definitivo da significação reporta à condição de ter de decidir, negociar na contingência, sempre, invariavelmente, à margem de qualquer determinação.

Ao assumirmos esse posicionamento político, não implica considerar essas abordagens como avanço ou superação, mas de reconhecer os limites de formulações que serão produzidas, de entender que elas jamais serão constituídas como verdades absolutas e definitivas sobre qualquer fenômeno (LOPES, 2013). Ao contrário, sempre serão interpretações precárias, provisórias e contingentes, assumindo determinados sentidos em contextos discursivos uma vez que a educação, ou qualquer projeto curricular é, simultaneamente, permanência e mudança e não podem ser pensando com par dicotômico em que há uma permanência do outro.

A partir desse entendimento, encontramos nos estudos de Lopes (2017; 2015), explicações sobre a teoria laclauiana (2015; 2011) que,

[...] parte da desconstrução de Derrida para produzir uma teoria da decisão política – porque são decisões em terrenos indecidíveis – como o momento da subjetivação. Não há subjetividades políticas estabilizadas e pré-definidas que possamos buscar formar (por exemplo, pela educação) para atingir o projeto político pretendido (mudar o mundo, instaurar um novo regime político, uma nova sociedade, um novo projeto educacional). Subjetivação é uma sedimentação instituída, provisoriamente, como efeito de uma decisão política, de uma articulação que não tem determinação nem direção racional obrigatória. Tampouco há controle ou consciência que oriente plenamente um processo de articulação. Por mais que sejam organizadas estratégias calculadas de articulação, não há como ter controle pleno do que se articula, da amplitude de sentidos de um discurso produzido como efeito de uma articulação. É por meio do discurso que se constitui o processo hegemônico capaz de bloquear o livre fluxo de sentidos e significados nos significantes. (LOPES; BORGES, 2017, p. 7)

Assim, essa teoria apresenta a possibilidade para tentar entender que os enfoques discursivos pelos quais nos orientamos em nenhum momento defendem que qualquer decisão ou teoria são válidas ou que uma leitura ou uma interpretação é tão boa quanto qualquer outra (LOPES; BORGES, 2017). Pois há uma flutuação constante entre significado e significante e não há uma racionalidade prévia que irá definir de uma vez por todas o fundamento. O que existe são articulações políticas, discursos nos quais estamos inseridos produzindo determinada significação.

O currículo é compreendido, neste texto, como uma produção cultural híbrida<sup>25</sup> (ou discursiva) e a produção de sua política envolve uma diversidade de setores sociais com interesses diferentes e, muitas vezes, em conflito. Essas lutas estão relacionadas às diferentes formas de interpretação do mundo e modos de vida particulares e assimétricos que não favorecem a produção de propostas que visem à homogeneização. Dessa forma, as políticas de currículo devem ser analisadas numa perspectiva que beneficie a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas de diferentes formas, sem a pretensão de sedimentação, ou seja, na perspectiva de criar variados discursos. Uma vez que, todo e qualquer projeto curricular não deve ser aceito numa relação que privilegie uma demanda social particular, mas sempre numa relação de articulação e que são sempre negociados. Assim, em nossa pesquisa, o currículo é entendido como texto e discurso, como política e prática cultural, no qual os conhecimentos e as relações de poder são compreendidos no campo da significação, a partir da negociação e do diálogo criando indeterminações, instabilidades e flexibilidades.

Partindo do pressuposto de que a política curricular não deve ser analisada desvinculada da esfera social, pois o currículo é resultado de um processo de negociações e lutas forjadas no campo social para além do contexto escolar, as políticas curriculares são expressas em textos e discursos que devem ser percebidas como indissociáveis, pois estão submetidos uns aos outros. As políticas de currículo, frequentemente, são vinculadas ao currículo e documentos, entendidas como criação de propostas curriculares pelo poder público.

As políticas curriculares não se apresentam somente em termos de documentos oficiais, textos curriculares, a significação da política de currículo não é criada somente por sentidos produzidos por órgãos governamentais, mas também pelas produções acadêmicas especializadas, independente de seus autores participarem diretamente da formulação de propostas curriculares, conforme aponta Cunha e Lopes (2017, p. 2), “Na medida em que os textos são postos em circulação, são lidos em diferentes contextos e produzem discursos políticos, participam da disputa pela significação da política”. Pensar a produção de políticas de currículo como oriunda apenas do Estado gera uma divisão entre a geração e a implementação da política, o que intensifica uma dicotomia perigosa entre pensar e fazer, solidificando sentidos que sugerem que produção e implementação ocorrem em momentos distintos e separados.

---

<sup>25</sup> Para o conceito de híbrido cultural ver Macedo (2004) que desenvolve o conceito em relação ao campo do currículo.

Nesse sentido, as políticas curriculares são o resultado de um processo de negociação complexo que envolve a atuação de diferentes demandas na disputa pela produção de políticas curriculares para as escolas em prol de uma determinada proposta. Compreendemos o currículo como uma política cultural, na qual a produção de hegemonia (LACLAU, 2006) depende de negociações provisórias que transformam seu conteúdo específico numa fixação parcial de seus significados, em torno do qual as demandas educacionais são articuladas e, essa transformação em relação aos elementos e as demandas articulatórias, geram a luta política. Essa articulação se desenvolve em fluxos que perpassam a produção, circulação e disseminação de textos e discursos das/nas políticas curriculares.

Sendo assim, pensar o currículo como texto e discurso nos impulsionam a buscar analisar a política de currículo como luta discursiva pela constituição de representações. Conforme apontado nos estudos de Lopes (2006), as políticas de currículo são articulações discursivas nas quais demandas, embora divergentes entre si, são capazes de se articularem, provisória e contingencialmente, na defesa de suas diversas e diferentes propostas curriculares constituindo, assim, dadas representações para o currículo. Articulação é entendida como “a prática que estabelece relações entre elementos de maneira que suas identidades sejam modificadas como resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 105) o discurso é, então, o resultado de articulações concretas que unem palavras e ações, na logicidade de produzir sentidos que vão disputar espaço no social.

De acordo com Laclau e Mouffe (2015, p. 187) qualquer discurso “se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro [...]”. Esses autores entendem o discurso como prática articulatória que apresenta uma natureza material, fazendo a união entre palavras e ações, não havendo, pois, separação entre práticas discursivas e práticas não-discursivas. Assim, as práticas articulatórias tendem a organizar os discursos em pontos nodais que passam a cumprir o papel de unificar demandas diferentes em torno de um nó de significados, estabelecendo uma relação contingente entre um elemento particular e uma universalidade impossível.

Sustentar uma leitura não realista, pensando a Sociologia escolar e a diversidade étnico- racial como produção discursiva, possibilitará analisar os significados das políticas de currículo, as quais constituem o resultado de demandas<sup>26</sup> que disputam hegemonia dentro do campo discursivo, o que nos permite analisar, conforme a teoria do discurso, que os sentidos não são únicos, fixos ou estáveis, mas disputam o domínio pela hegemonia dentro do campo

---

<sup>26</sup> Empregamos o termo demanda por entender que o sujeito “[...] é um precipitado discursivo das articulações, uma decisão tomada no terreno indecidível” (LOPES, 2014b, p. 10)..

da discursividade. Nesta perspectiva, entendemos que os sentidos de currículo são construídos e que todos estão lutando por hegemonia dos seus sentidos discursivos. E, ainda, por estarmos simbolicamente mediados no social, há sempre uma linguagem que produz o que é escola, professor, aluno, currículo, igualdade racial, diversidade, etc. Desse modo, sendo o social constituído discursivamente, haverá sempre discursos lutando por hegemonia que defendem sentidos para escola, currículo, raça, igualdade racial, diversidade, etc. (LOPES et al., 2013), alguns mais amplos e com maior alcance, mas construídos e possíveis de serem desconstruídos porque são sistemas contingentes de linguagem.

Ao considerar as influências presentes nos processos de produção curricular, nos colocamos diante de uma nova visão sobre os diferentes sujeitos que são constituídos nas diversas demandas que são formuladas e disputadas nas diferentes arenas de lutas e que atuam nessa produção curricular. Estas, por sua vez, se configuram na contingência, na relação com a diferença, na tentativa permanente entre diferença e equivalência. Sob a perspectiva laclauiana não há, por exemplo, uma relação hierárquica entre negros e brancos, mas um antagonismo de demandas que são constituídas na contingência, articuladas por uma cadeia de equivalências que, em determinado momento, se constituem em pontos nodais<sup>27</sup> na luta pela constituição de posições discursivas que buscam escapes para firmar as significações e hegemonia. Esses pontos nodais são o que possibilitam o fechamento provisório de uma cadeia de significação em uma dada formação discursiva. Trata-se de uma articulação de sentidos em que uma demanda particular passa a ser significada como universal (ligada à ideia de particularidade e universal).

Nesse sentido, essas disputas são constantes e contingenciais, pois não há como saturar um processo de significação que se constitui na permanente tensão entre escape de sentidos, uma vez que no campo da discursividade existem demandas diferenciais e, nesse movimento de tentativas de fechamento e significação, uma dessas demandas – hegemonia mais estável que sendo significada como aquela demanda que reúne, que articula – passando ser significada como aquela que representa as demais, emergindo como demanda universal. Para que isso aconteça é preciso que as demandas articuladas na cadeia de equivalência abram mão de seus conteúdos particulares em nome do combate ao “inimigo” comum – o antagonismo (MENDONÇA, 2010). Uma diferença expulsa da forma discursiva e que se torna o exterior constitutivo da mesma; uma diferença fora da cadeia de equivalência, mas essencial para a proclamação da mesma.

---

<sup>27</sup> Os pontos nodais são significantes “puros” que atuam no processo de fixação nodal, o que, em perspectivas essencialistas, seria a essência. Ver Laclau (2013).

Essa abordagem possibilita analisar como se dá a construção das políticas, bem como as influências e as disputas na elaboração das propostas, projetos, o desenvolvimento da política, as interpretações/traduições, os resultados e as estratégias de ação em diferentes contextos. Tal concepção rompe com a verticalidade como princípio constituinte das políticas, o modelo linear de análise das políticas curriculares que aponta fase de formulação, implementação e avaliação, tornando-se uma ferramenta potente para entender as políticas educacionais e curriculares como campos de luta, subjetivação e negociação. Incorporar novos elementos nessa análise permite compreender, por exemplo, como as políticas são produzidas e quais discursos sobre o currículo de Sociologia e a diversidade étnico-racial influenciam as propostas que são disputadas na sociedade com a tentativa de regular os currículos, assim, ampliando os espaços de produção de políticas curriculares para além da centralidade de governos e do Estado.

Defendemos o ponto de vista no qual não é possível anular o potencial criativo da escola e o processo de produção da cultura escolar (LIMA, 2006). Acreditamos que as políticas de currículo são produções oriundas de múltiplos contextos e o processo de elaboração dos textos que define as políticas não pode ser desvinculado de suas influências ou de suas (re)interpretações em quaisquer contextos. Além disso, defendemos que estes textos são o resultado provisório de articulações de muitas demandas contextuais, contingentes advindos de órgãos governamentais via equipes técnicas, associações, comunidades disciplinares, empresariado, partidos políticos organizados, instituições, diversos movimentos sociais que institui significações para o currículo (LOPES, 2015).

Nessa perspectiva teórica discursiva, como já salientada em outras partes desse trabalho, o discurso é prática, ação, não apenas linguagem (escrita ou falada) é, portanto, uma prática de significação. Assim, em nosso entendimento teórico, “significa defender que toda realidade é compreendida discursivamente: o próprio ato de nomear algo como realidade envolve um discurso que sustenta essa nomeação” (LOPES, 2015, p. 449). Seria o caso de considerar, por exemplo, o objeto Aquífero Guarani como reservatório de água doce subterrâneas ou fonte de lucro por meio da gestão compartilhada desse recurso hídrico para o Mercosul, ou possibilidade de privatização por parte do governo brasileiro que detém em seu território maior concentração das águas desse aquífero, tais significações dependem das articulações discursivas que irão produzir efeitos, práticas sociais, sujeitos e contextos políticos diversos.

Tais significados não são dependentes de alguma essência objetiva. Se o currículo é entendido como *planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura*, isso também depende de articulações discursivas, não de uma propriedade intrínseca a um objeto – o currículo – considerado como um dado inequívoco. Apostar em um enfoque discursivo que constitui a realidade tal como a compreendemos significa também estar constantemente negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/ fomos formados, admitir os deslizamentos em outras direções, recriando esses mesmos registros. É conceber que o poder está implicado em todas as dimensões de conhecimento e de razão. (LOPES, 2015, p. 449-450)

Isso nos remete a ideia de que a política não é racional, não tem fundamento sólido, último é sempre contextual e toda e qualquer decisão política envolve uma dinâmica de argumentação e negociação que criam possibilidades de enunciação as quais nunca poderão ser esgotadas. Nesse sentido, a decisão política não é racional, mas a decisão tomada no terreno do indecidível, no caso do currículo, por exemplo, seria uma decisão política escolher seguir um determinado projeto (crítico, pós-crítico, tradicional, etc.) ou outro, sem uma razão para pré-definir. Essa forma de pensar a política de currículo nos remete a reflexão de que no campo da educação toda proposta curricular depende de um contexto que é marcado por falhas humanas, por relações de poder, toda e qualquer proposta que se considera como carregada de um conhecimento objetivo, imparcial, lógico, verdadeiro que contribuirá para uma educação de qualidade que se suponha como fixa são nessa visão teórica (da desconstrução e reativação) fadada ao fracasso, pois as ideias de subjetividades, relações contextuais e as marcas contingentes de sua história foram apagadas. Trabalhar com essa dimensão envolve lidar com apostas, com o razoável, a impossibilidade e a incerteza fazendo com que opere o tempo inteiro com a instabilidade de significação de qualquer proposta educacional e curricular. Pensar nessa perspectiva,

[...] é tentar operar por referência à desconstrução de discursos, nos termos de Derrida (2005, 2008), e à sua reativação, nos termos de Laclau (1990). Desconstrução para Derrida não é um método ou uma operação a ser aplicada deliberadamente por um sujeito consciente sobre um texto ou um discurso. Todo texto está impregnado por um princípio desconstrutor, a desconstrução faz parte da lógica do texto (Derrida, 2005; Siscar, 2013). Operar com a desconstrução é se dispor ao acontecimento, admitir a tradução que se faz de qualquer texto, o diferir de qualquer leitura. Laclau (1990), por sua vez, inspirado na desconstrução, se apropria dos conceitos de sedimentação e reativação de Husserl traduzindo-os no seu corpo teórico sobre o antagonismo na política. Reativar discursos é simultaneamente abalar o que se encontra sedimentado, estabelecido como objetivo, como fundamento, como presença plena, e fazer emergir os antagonismos, o caráter indecidível e contingente das alternativas. O que se encontra sedimentado é sempre decorrente da decisão por uma alternativa, decorrente de um ato de poder e não de uma suposta racionalidade obrigatória. E a escolha por certa opção será sempre a exclusão de outras tantas opções negadas, algumas vezes sequer passíveis de serem enunciadas. (LOPES, 2015, p. 450)

Em nossa pesquisa acreditamos que a não fixidez das políticas curriculares possibilita uma diversidade de interpretações, suscitando uma reterritorialização<sup>28</sup>, outras possibilidades para pensar as políticas de currículo. Provocando, assim, deslocamentos, compondo uma multiplicidade de textos e discursos (LOPES, 2011). Essa multiplicidade de pensar sobre os textos do campo curricular, oportuniza tentar entender o que estes bloqueiam ou quais sentidos são estabilizados. Nesse processo, as (re)interpretações que acontecem reforçam uma concepção de que as propostas e as práticas são constituídas e se constituem umas em relação às outras e devem sempre se manter abertas e em suspeição.

Como apontado por Ball (apud LOPES, 2011), não se pode congelar a política curricular àquilo que está escrito e definido em registros “oficiais”, pois a política está implicada na prática da mesma forma que a prática tem implicações na política. O autor ressalta, no entanto, que essa transposição dos textos de ação experienciados no contexto da prática, não é linear. “Nesse âmbito, os textos das políticas têm uma história representacional, mas não entram num espaço institucional (e social) vazio, sendo, portanto, recriados a cada leitura” (LOPES, 2011, p. 259). E esse conhecimento que é criado por essa política não é constituído exclusivamente pela escola, mas também não é um conhecimento produzido fora dela. Há uma produção interna, relacionada com as práticas institucionais, bem como existem relações externas que irão provocar interferências nesse processo.

Sendo assim, defendemos que os discursos que são desenvolvidos nas escolas também são práticas produtoras de sentidos. Defendemos o ponto de vista no qual é preciso ver as práticas no interior das políticas e a não separação entre políticas e práticas. De acordo com Lopes (2004; 2011) as práticas estão nas políticas na medida em que existe um processo de produção de sentidos para a política de currículo também a partir da prática. Assim, as políticas estão contidas em processo de “vir-a-ser”, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores em um processo constante de re/interpretação das interpretações e traduções diversas, nas quais os sentidos construídos a partir das políticas de currículo permitem interpretações, intensidades, inventividades. O presente passa a ser um *devir*.

As múltiplas faces e os diferentes sentidos resultam do processo de hibridização de discursos presente nos contextos de produção, elaboração e efetivação do currículo; são, portanto, negociações, acordos, produção de sentidos e de significados sobre o conhecimento

---

<sup>28</sup> Conceito utilizado pelo geógrafo Haesbaert (2014; 2004). O autor se aproxima, mais recentemente, de uma leitura pós-estruturalista e pós-moderna sobre os processos de dominação e apropriação do espaço. reterritorialização seria ir ao encontro, construir um território por novos agenciamentos.



escolar, constituindo textos múltiplos, desfocados, multifacetados e híbridos. A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau possibilita compreender, de forma mais efetiva, as relações nas políticas de currículo para além da enunciação de dois polos tornados opostos (macro/micro) e a multiplicidade de significados que circulam na produção das políticas. O discurso, como nos apresenta Laclau (2005), tem mais relevo na medida em que se apresenta como uma estrutura descentrada. A Teoria do Discurso contribui para outra leitura do que vem a ser currículo porque, por meio dela, temos acesso a categorias de análise do social que questionam um enfoque essencialista de currículo (OLIVEIRA; LOPES, 2011). As contribuições dessa teoria são potentes para compreendê-lo como construção falível, contingente, campo de embate e negociação (de infinitos sentidos) e sempre possível de ser modificado.

Laclau (2013) nos permite uma análise da concepção do social como textualidade e todas as implicações são fundamentais para compreender os discursos envolvidos nas decisões sobre a política curricular para a diversidade étnico-racial e a Sociologia escolar num terreno do indecível, pois, para o autor, o discurso é terreno primário no qual se constitui o que nomeamos como realidade, ou seja, a linguagem é a constituidora da realidade; somente discursivamente inseridos numa rede de relações, classificações, é que a realidade se torna possível. Essa compreensão do discurso como totalidade estruturada que resulta da prática articulatória, conforme apontado neste texto, inclui em si o linguístico e o não-linguístico (discurso para além da fala, como prática da significação).

Dessa forma, todas as nossas ações produzem significados (são discursivas) sendo o social concebido como o resultado de produções discursivas como sobre determinação e o discurso assume uma posição ontológica. A teoria laclauiana, conforme apresentam os estudos de Lopes e Oliveira (2011), ampliam a crítica à separação entre proposta e implementação nas políticas de currículo e ergue potencialidades para se discutir a forma como são constituídos os sujeitos que atuam na produção de políticas em diferentes contextos e de como os sentidos são discursivamente produzidos e hegemonizados.

Operar na política de currículo, a partir da perspectiva discursiva, na qual há sempre uma flutuação de sentidos nos significantes, pois tudo é representação, implica em considerar que não há uma origem, uma essência na qual há que se extrair a verdade. A significação requer uma decisão não necessariamente epistemológica, mas política, portanto, sempre depende – como já salientado em outra parte do texto – do contexto, da relação que é estabelecida com os outros nos quais o processo de investigação de determinada política curricular está procedendo. Daí o pensamento de que nenhuma definição para o currículo deve ter uma racionalidade prévia na qual irá definir o fechamento que deverá indicar o que

deve ser feito nas instituições de ensino. Há articulações políticas, discursos inseridos nos diversos espaços sociais que produzem uma determinada significação para o currículo e criando relações antagônicas e abrindo possibilidades de estar sempre fazendo questionamentos de determinadas propostas curriculares que tentam se hegemonizar ou que se hegemonizam provisoriamente.

Nas últimas décadas vivenciamos tentativas de mudanças curriculares presentes em reformas educacionais, particularmente do Ensino Médio (Leis, Decretos, Projetos e Programas), quase sempre relacionadas a propostas de inovações curriculares, tentando inventar novas concepções de currículo. São propostas políticas que tentam forjar o Ensino Médio com base em determinadas significações de sociedade, de relação entre a localização e a globalização, de influências das novas tecnologias, de necessidades do mundo do trabalho, enfim, trazem todo um aparato filosófico de compreensão de um mundo essencializado.

Nesse sentido, entendemos essas reformas como ações políticas de intervenção na sociedade que tentam formar totalidades significativas e, portanto, constituem momentos discursivos resultantes de uma complexa dinâmica sobredeterminada que disputam a hegemonia que envolve a produção de diferenças e articulações sendo historicamente precedida por processos de significação constituidores de sujeitos<sup>29</sup>. É justamente nesses momentos de forte confrontação política, quando propostas de mudanças, nesse caso específico, direcionadas a política de currículo e a educação escolar, começam a ser interpeladas por necessidades de modificações profundas daí a necessidade de analisar e questionar essas interpelações, pois na abordagem pós-fundacional, todo significado é sempre adiado.

---

<sup>29</sup>A noção de sujeito aqui se relaciona a uma falta, que evoca as tentativas de eliminar essa falta, de preenchê-lo. É uma constituição subjetiva no mundo da linguagem.

### **3 O CONTEXTO DISCURSIVO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA E SUA ARTICULAÇÃO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Este capítulo tem como objetivo situar o leitor a respeito da importância das Ciências Sociais para o estudo das relações raciais no Brasil, a trajetória histórica das disputas pela institucionalização da disciplina Sociologia e sua intermitência no currículo do Ensino Médio. Analisamos o contexto da lei 11.684/2008, pois esta foi uma importante conquista para a disciplina e estudo.

Ao longo da trajetória enquanto disciplina escolar a Sociologia no Brasil, antes mesmo do seu processo de institucionalização apresentava, em seu bojo, os estudos sobre as questões raciais. E diversos foram os discursos produzidos disputando modelos de sociedade que atuam e pensam sobre a educação e as relações raciais e estão constantemente em disputa, pelo currículo da disciplina. Foram muitos embates e demandas envolvidas na busca por hegemonia na tentativa contingente de imprimir uma produção social e política, na qual a tentativa de controle do currículo era constante.

Dessa forma, a disciplina constitui arcabouço teórico que apresenta relevo para fazer emergir o universo epistemológico relativo às relações raciais, desconstruindo saberes científicos tidos como legítimos, hegemônicos e, principalmente, a analisar as posições de quem fala (sua cor, seu gênero, sua origem, etc.) e de onde falar, como forma de revelar os interesses e os antagonismos envolvidos na construção dos conhecimentos construídos e que tentaram imprimir um modelo de sociedade racialmente democrática, o qual consideramos impossível (OLIVEIRA, 2011).

O próprio discurso da LDBEN 9394/96 apresenta que a Sociologia deve favorecer os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, correspondente a qualquer prática de significação, não propondo garantias para que a disciplina se vincule ao currículo da Educação Básica. A produção do texto curricular desta disciplina é, dessa forma, contingencial e contextual. Nesse sentido, o papel docente constitui relevo para interpretação dos sentidos atribuídos ao texto curricular de Sociologia e as abordagens sobre as relações raciais; estas interpretações, por sua vez, dependem das relações históricas e práticas sociais nas quais os documentos são lidos. Por isso, há relações divergentes nas disputas discursivas em torno da Sociologia escolar, pois as formas de se compreender o social são sempre contingenciais e precárias, os significados e sentidos difundem em diversas direções, pois elas não são fixas nas próprias posições do governo, das escolas, dos intelectuais acadêmicos, são sempre provisórias, há embates constantes. Ademais, o processo de elaboração dos

documentos curriculares que orientam o ensino de Sociologia se deu por meio de vários segmentos existindo muitas possibilidades de sentidos construídos e acordados.

Pensar o ensino de Sociologia, nessa perspectiva, remete à possibilidade de assumir sentidos heterogêneos ao serem apropriados de diferentes formas por diferentes discursos, podendo modificá-la, deixando de ser uma disciplina específica com um corpo formal de conhecimento<sup>30</sup> e ser substituída por outros formatos como: ética e cidadania, orientação, entre tantas outras denominações para as disciplinas que trabalham com conteúdos sociológicos. Vale ressaltar, conforme Oliveira (2011), o que aconteceu com a disciplina no período do Regime Militar, quando tivemos, por um lado, a flexibilização e profissionalização do currículo da Educação Básica; por outro, a substituição da Sociologia, juntamente com a Filosofia, pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

A partir da institucionalização da Lei 10.639/2003, regulamentada pelo parecer 04/2004, nota-se que o ensino de Sociologia pode contribuir para apontar as relações antagônicas presentes no modelo de sociedade que se buscou estabelecer no Brasil, desde os primeiros estudos sobre a sociedade brasileira, na tentativa de romper com a visão romantizada de democracia racial. A Sociologia escolar tem potência e uma ampla base de estudos para pensar a diversidade racial nas produções do pensamento social brasileiro como Gilberto Freyre (2006), Florestan Fernandes (2005), Luiz Aguiar da Costa Pinto (1953), Oracy Nogueira (1998; 1985a), Antônio Sergio Guimarães (2009), Roger Bastide (2008), Otávio Ianni (1957), entre outros.

O contexto pedagógico se mescla com a dimensão política, sendo importante, para a escola, passar a disseminar os discursos apontados pela referida lei nas aulas de Sociologia, buscando discutir sobre significantes importantes, como o racismo estrutural que tentou forjar e acompanha a sociedade brasileira até hoje. De acordo com Oliveira (2014, p. 93) é possível considerar que há uma disputa pela disseminação do conhecimento social e histórico, “[...] uma forte tentativa de epistemicídio, ou seja, o silêncio, o interdito e a negação de histórias,

---

<sup>30</sup>Durante o período da tramitação do projeto de lei 3.178/1997, que defende a presença obrigatória da Sociologia como disciplina no Ensino Médio, um dos argumentos desfavoráveis a essa proposta apresentado por alguns deputados e senadores é que os conteúdos de Sociologia e Filosofia podem perfeitamente ser absorvidos pelas disciplinas História e Geografia. Isso porque a Sociologia e a Filosofia têm temas em comum com a História e a Geografia, como a cidadania, a cultura, o poder, a cidade, a organização social, o trabalho, não significando que, no caso da Sociologia, o olhar geográfico ou historiográfico sobre determinado fenômeno substitua o olhar sociológico.

saberes e de existências humanas de milhões de indivíduos com tecnologias, culturas e organizações políticas e sociais oriundas do continente africano”.

Dessa forma, o papel da Sociologia no Ensino Médio vai além da tentativa da formação cidadã, visa realizar uma “desconstrução que significa concretamente um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma rejeição ontológica do outro” (MOORE, 2007, p. 12). Conforme apontam os estudos de Oliveira (2012; 2014), com finalidade de isso acontecer, é necessário que as demandas dos envolvidos na disputa epistemológica continuem firmes como tentativas de descolonização maiores e mais profundas, como uma ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira (GOMES, 2010), pois o que a legislação (10.639/2003) sugere ainda não se encontra em conformidade epistemológica curricular ao praticado nos sistemas de ensino.

Nesse contexto há um desafio pedagógico das legislações na tentativa de outros sentidos para outra postura epistemológica e construção de um conhecimento escolar em Sociologia acerca da diversidade étnico-racial no Brasil – pois a relação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio com a temática étnico-racial não se restringe na aplicação da legislação –, se comprometendo com a disputa curricular para promover, mesmo que de forma contingente e provisória, o discurso para uma educação antirracista.

A própria contextualização histórica do ensino de Sociologia no Brasil, apresentada nas OCN (2006) – Orientações Curriculares Nacionais para ensino de Sociologia – aponta para a possibilidade de estabelecimento de relações analíticas possibilitando as discussões de conceitos e recortes como possibilidade de provocar estranheza e desnaturalizar a realidade social a partir de “[...] temas que podem ser incluídos em um programa: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc.” (BRASIL, 2006, p. 121) como forma de repensar a importância da disciplina.

A disciplina de Sociologia apresenta interesse em conteúdos relacionados à temática da diversidade étnico-racial, conquanto a sua presença no documento das Orientações Curriculares (2006) esteja vinculada a outras discussões como ética, cidadania, preconceito, entre outros. A Sociologia na Educação Básica tem relevo para exercer o que Charles Wright Mills conceitua de “Imaginação Sociológica” (MILLS, 1982, p. 11), ou seja, proporcionar aos professores e estudantes o exercício de estranhar e desnaturalizar a realidade social.

### 3.1 RELAÇÕES RACIAIS E CIÊNCIAS SOCIAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO

As questões relativas às relações raciais no Brasil constituíram interesses de análise para as Ciências Sociais mesmo antes de sua institucionalização<sup>31</sup>. As preocupações iniciais apontavam para as disputas envolvendo o futuro da nação brasileira, condenada pelos efeitos "maléficos" da mistura entre as raças.

Nesse momento, a concepção do termo raça, presente no imaginário da sociedade, ainda estava ligada à ideia hegemônica das teorias poligenistas conforme apontam os estudos de Guimarães (2009, p. 21) “[...] usada no sentido de tipo, designando espécies de seres humanos distintas *fisicamente* quanto em termos de capacidade mental [...]”. Dessa forma, os estudos apontam como saída para garantir o modelo de sociedade que deveria se tornar hegemônico, o embranquecimento da população por meio da mistura racial entre gerações consecutivas. Destarte, a crença de que as mestiçagens sucessivas levariam, inevitavelmente, ao desaparecimento da população negra. Esse discurso permaneceu hegemônico até meados dos anos 1950, apesar da resistência de grande parte dos diferentes grupos negros (imprensa negra, intelectuais, comunidades religiosas e culturais, entre outros) constituídos em instituições autônomas e organizações na disputa contra o pensamento no qual o Brasil era visto como um paraíso racial, uma terra onde as relações entre negros e brancos eram harmoniosas e sem nenhum tipo de discriminação entre eles.

A partir da “[...] noção de que o próprio social não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes [...]” (MENDONÇA, 2010, p. 482); esse projeto que tentou definir a sociedade brasileira “harmoniosa racialmente” constitui, conforme apontam Laclau e Mouffe (2015), a “[...] impossibilidade dessa sociedade [...]” no sentido da impossibilidade do fechamento dos sentidos sociais. E, por outro lado, houve

---

<sup>31</sup> A institucionalização das Ciências Sociais no Brasil ocorreu em períodos distintos e teve em seu processo um primeiro grupo de intelectuais que ocuparam o lugar de intérpretes do Brasil, configurando certo modo de pensar e analisar os problemas sociais do país. Esses autores (juristas, engenheiros e médicos) foram atuantes entre os anos de 1870 a 1930. Suas reflexões eram fundamentadas por fatores biológicos e no referencial evolucionista. Entre os anos de 1930 a 1940, as análises de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. destacaram-se, principalmente pelo fato de discutir temas a partir de conceitos e autores renovadores das interpretações sobre o papel das etnias constitutivas, da mestiçagem, da escravidão, etc. Um segundo período, que caracterizou a análise científica da sociedade no Brasil foi após os anos 1940 com a vinda de pesquisadores estrangeiros e a constituição de um padrão de trabalho científico para o desenvolvimento da pesquisa, marcando o percurso vivido pelo grupo de pesquisadores de São Paulo e Rio de Janeiro (SILVA; SILVA, 2012).

outros discursos que a percebiam como discriminatória e articulando-se para disputar espaço nas decisões políticas.

Ao analisar os estudos raciais e o desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil, percebemos que estes se constituíram em disputas por estudos que culminaram na modificação da interpretação em vigor acerca das relações raciais no contexto da sociedade brasileira sendo, por muitos, concebido como racialmente resolvida. De acordo Guimarães (2009), a partir dos anos 1940 começaram a desaparecer – acreditamos que no plano do discurso e da consciência – as teorias raciais com base na definição da cor.

Os grupos de cor passam a ser doravante, pensados em termos de senso comum, conformando apenas as características fenotípicas, sustentando numa ideologia da espontaneidade e obviedade de nossas percepções cromáticas e físicas (GUIMARÃES, 2009, p. 99).

Passamos à constatação de que existiram outros discursos formulados pelos grupos em disputas posicionando-se diferentemente no interior da ordem social na qual as distribuições das posições sociais estão ligadas ao preconceito e à discriminação racial.

Nesse período, muitos projetos de estudo sobre a sociedade brasileira e as relações raciais estiveram em disputa no campo das Ciências Sociais, principalmente a partir dos anos de 1950, dos quais se destaca o ciclo de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, sob a chancela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Conforme aponta Maio (2015, p. 606) a origem do programa de estudos está “[...] associada à agenda antirracista formulada pela agência internacional no final dos anos 1940, ainda sob o impacto do genocídio nazista, da persistência do racismo, do processo de descolonização africano e asiático e dos primeiros passos da Guerra Fria [...]”. Iniciava a luta por hegemonia a qual Laclau (2006) se refere nas alterações teóricas sobre os processos de articulação política. Dessa forma, o Brasil foi um adequado laboratório socioantropológico de pesquisa, escolhido pela UNESCO para uma promissora experiência de miscigenação e assimilação para legitimar cientificamente o discurso defendido por esse organismo que pretendia se hegemonizar por meio do discurso no qual existia uma sociedade sem raças contrapondo, de forma positiva, em perspectiva comparada, às experiências do racismo nos Estados Unidos e na África do Sul.

Essas percepções foram intensificadas a partir de uma série de estudos patrocinados pela UNESCO, no início da década de 1950, mobilizando cientistas sociais brasileiros e estrangeiros em torno da investigação das relações raciais no país, promovendo um conjunto

de pesquisas que tinham como objetivos “[...] estudar e coletar materiais científicos relacionados com questões de raça; dar completa difusão para as informações científicas coletadas; preparar uma campanha educacional baseada nessas informações [...]” (MÈTRAUX, 1950, p. 84 apud TOBIAS, 2014), além de buscar verificar o suposto caráter democrático das relações raciais no Brasil. Contrariando as expectativas da UNESCO, que queria usar o Brasil como exemplo de terra livre de preconceito racial e de racismo, alguns desses trabalhos chegaram a conclusões distintas, dependendo da região do país onde se realizou a pesquisa.

É válido ressaltar, conforme aponta Guimarães (2009, p. 25), que as pesquisas da UNESCO não podem ser vistas como os primeiros estudos de relações raciais brasileiros, como o “[...] pioneirismo metodológico e teórico que cabe ao estudo de Donald Pierson (1945), orientado por Robert Park, havia uma década [...]”. Segundo o autor,

Todos sabem, entretanto, que Pierson já encontrou aqui, entre os acadêmicos brasileiros, uma história social do negro, desenvolvida por Gilberto Freyre, que fizera da miscigenação e da ascensão social dos mulatos as pedras fundamentais de sua compreensão da sociedade brasileira. Ou seja, para ser mais claro, eram fatos estabelecidos, já nos 1935, pelo menos entre os intelectuais modernistas e regionalistas, que (a) o Brasil nunca conhecera o ódio entre raças, ou seja, o “preconceito racial”; (b) as linhas de classe não eram rigidamente definidas a partir da cor; (c) os mestiços se incorporavam lenta, mas progressivamente à sociedade e à cultura nacionais; (d) os negros e os africanismos tendiam, paulatinamente, a desaparecer, dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros (GUIMARÃES, 2009, p. 29).

As pesquisas desenvolvidas na Bahia sobre as relações raciais por Donald Pierson exerceram influência sobre a Sociologia brasileira acabando por corroborar na crença de que no Brasil não existia preconceito racial e sim o preconceito de classe. Os estudos de Pierson (1945) apontam que no Brasil “as pessoas de cor” podem ascender socialmente em virtude de sua própria competência pessoal, profissional, em razão do grau de instrução, pela quantidade de recursos financeiros que possui ou venha possuir, por ligação com uma família de pessoas brancas ou tendo prestígio social, seja por

[...] laço de parentesco, de apadrinhamento ou outros [...], por circunstâncias casuais ou exclusivamente pelo esforço dos indivíduos, um por um, e não como grupo, de modo que os conflitos com base na cor ou na classe sejam relativamente reduzidos (SILVA; TOBIAS, 2016, p. 189).

A partir dos estudos de Guimarães (2009) notamos que o discurso em disputa pela hegemonia referia-se a um fenômeno em escala mundial de redução da agenda anti-racista ao



anti-racialismo. O racialismo não implica, necessariamente, racismo; com melhor razão o anti-racialismo não significa, na prática, anti-racismo,

o termo 'racismo' denota sempre três dimensões: uma concepção de raças biológicas (racialismo); uma atitude moral de tratar diferentemente membros de diferentes raças; uma posição estrutural de desigualdade social entre as raças, oriunda deste tratamento. (GUIMARÃES, 2009, p. 149).

Por isso a ideia de uma sociedade multirracial de classes que, mesmo identificadas com a cor, deveriam ser vistas como classes abolindo, assim, a ideia de castas baseadas em raças distintas. Esse pensamento que já havia se solidificado nas Ciências Sociais da Europa e Estados Unidos, foi introduzido no Brasil inicialmente por Freyre e, posteriormente, pelos primeiros cientistas sociais que exerciam sua profissão no país.

Os estudos patrocinados pela UNESCO geraram uma série de dados e interpretações sobre o preconceito e a discriminação racial na realidade nacional, revelando uma disputa antagônica; de um lado, o discurso defendido pela elite política (e a própria UNESCO) de que no Brasil há uma democracia racial e, do outro lado, os Movimentos Negros, Movimento Feminista, alguns sociólogos defensores de um discurso que pretendia demonstrar os distintos padrões de práticas e crenças discriminatórias presentes nas relações inter-raciais existentes no país<sup>32</sup>.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas sobre as relações raciais feitas nos estados mais industrializados do país, como Rio de Janeiro e a de São Paulo, conhecidas como Escola Paulista, revelaram uma realidade distinta da encontrada na Região Nordeste, apontando a discriminação racial como fator de precarização da vida da população negra. Já os trabalhos desenvolvidos no Nordeste, particularmente na Bahia, negam ou relativizam o peso da discriminação racial na precarização da vida da população negra na sociedade brasileira. Esses estudos concluíram que as diferenças de cor não determinam o papel do indivíduo na sociedade. Levando-nos a inferir como esse discurso procura imprimir uma ordem política na qual há tentativa de legitimar uma ideia de que a mobilidade social de um indivíduo estaria ligada a outros fatores que não somente a cor de sua pele. Dessa forma, “[...] numa sociedade que passa por uma profunda desorganização social, a “ordem” pode ser vista como a inversão positiva de uma situação de anomia generalizada” (LACLAU, 2000, p. 45 apud MENDONÇA, 2010 p. 159).

---

<sup>32</sup> Configura-se, então, uma disputa por significação em torno da identidade nacional. Ver Munanga (1999), rediscutindo a mestiçagem no Brasil.

Apesar dos estudos patrocinados pela UNESCO na região Nordeste terem ocorrido nos anos de 1950, percebemos que os discursos apontados pelos pesquisadores naquele período continuam, nos dias atuais, disputando espaço no cenário social, pois muitos dos estudos realizados sobre relações raciais no Brasil procuram reelaborar e fortalecer o discurso de democracia racial, buscando estabelecer uma relação hegemônica como um parâmetro organizador das relações sociais entre brancos e negros, imprimindo uma estratégia forjada nas lutas de determinados grupos para mascarar o racismo<sup>33</sup>, justificando que o discurso defendido pode influenciar de forma positiva a convivência entre os grupos raciais.

Mais uma vez a disputa de interesses pela legitimação contingencial – pois não acreditamos na finitude do social – de um modelo de sociedade nos quais disputas discursivas são travadas a partir de um exterior constitutivo, no qual elites intelectuais, grupos formados pelos Movimentos Negros, intelectuais negros/as, os movimentos feministas entre outros, se articulam para disputar discursos contrários a esse “modelo” impossível de sociedade democrática e racial que se coloca, por exemplo, “[...] contra a adoção de políticas de ações afirmativas de cunho racial, pois defendem que essas políticas poderiam, ao invés de diminuir, acirrar a discriminação racial na sociedade brasileira [...]” (SILVA; TOBIAS, 2016, p. 192), criando uma reação contrária da que se deseja alcançar.

Essa forma de constituir um discurso hegemônico de igualdade racial no qual a sociedade brasileira vive em uma democracia racial, como se os próprios indivíduos vivessem dotados de direitos naturais que antecedessem a constituição do social, serve tão somente para tentar aplacar as históricas lutas por significação empreendidas pelos negros/as ao trazerem para o debate a inserção da questão racial nas políticas públicas, a urgência de programas voltados para a justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem tratamento apropriadamente desigual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego historicamente marcados pela exclusão, desigualdade e discriminação.

Conforme aponta Mouffe (2005) isso pode ser considerado uma crítica ao que ela denomina “modelo de consenso democrático” (p.17), ou seja, o consenso para conceber a boa democracia, denota insuficiência para compreender a própria política democrática, pois enfatiza o consenso sustentando-o na crença de que o antagonismo possa ser efetivamente erradicado dos horizontes da política (MENDONÇA, 2010). Isso em razão de as demandas dos diferentes grupos sociais, no caso específico dos negros ou de qualquer outro grupo

---

<sup>33</sup> O racismo aqui é compreendido conforme os estudos de Guimarães (2009) no livro: Racismo e anti-racismo no Brasil.

social, nunca terá seus sentidos completamente fechados e a luta pelo reconhecimento de seus direitos será sempre constante e inevitável. Nesse ponto de vista, esses grupos se articulam formando cadeias de equivalências, deixando suas condições particulares para assumirem uma posição universal, provisória e contingente na busca de estabelecer demandas em comum, que tentaram hegemonizar seus discursos na disputa pela derrocada do “mito” da democracia racial (LACLAU, 2006).

As Ciências Sociais no Brasil estiveram, desde o início do seu processo de institucionalização, envolvidas com os estudos raciais e as investigações levadas a efeito no Nordeste, particularmente na Bahia e em Pernambuco, demonstraram o descompasso entre a riqueza etnográfica e os argumentos histórico-sociológicos, argumentos estes que reiteram a existência de um cenário racial cooperativo (RAMOS, 1950; GUIMARÃES, 2009; 2008; PIERSON, 1945). No caso específico de Pernambuco, observa-se a preocupação de Gilberto Freyre em preservar seu legado, que começava a ser contestado pela Sociologia realizada em São Paulo e no Rio de Janeiro.

É válido ressaltar a importância da Sociologia desenvolvida por Guerreiro Ramos, a qual se constitui um dos exemplos de projetos que disputa e contradiz o projeto UNESCO colocando em questão não apenas o problema do negro, mas o próprio papel dos sociólogos numa época de muitas transformações (industrialização) na sociedade brasileira. Dessa forma, o grupo de sociólogos que acredita que a discriminação racial no Brasil é um dos fatores principais para a precarização da população negra na sociedade brasileira; foi evidenciada com a industrialização, pois a discriminação racial era percebida como uma persistência do passado, uma herança da escravidão.

Percebe-se, a partir dos trabalhos de Carlos Hasenbalg<sup>34</sup> (2005) e Nelson do Valle Silva (1999), que a industrialização não acabou com o preconceito racial, mas passou a assumir formas sutis que objetivavam garantir a hegemonia de uma ordem pautada na hierarquização social. Para além das discussões filosóficas, sociológicas e antropológicas, mas levando em consideração as diversas posições teóricas adotadas pelos diferentes cientistas pesquisadores das relações raciais no Brasil. Com base na teoria do discurso acreditamos que raça constitui uma categoria discursiva e um conceito fundamental para analisar as disputas envolvidas na tentativa de organizar os sistemas classificatórios da diferença que operam em

---

<sup>34</sup> O autor afirma que a raça, como traço fenotípico elaborado historicamente, é um dos critérios mais importantes que influenciam a seleção para a ocupação de posições na sociedade.

sociedades humanas e, essas tentativas, – biológicas ou genéticas – se desvelaram insustentáveis.

As contribuições das Ciências Sociais para o estudo das relações raciais, a partir de um olhar via teoria do discurso, nos leva a pensar que raça está relacionada muito mais à linguagem do que aos aspectos biológicos. Sendo, portanto, um significante referente a sistemas de conceitos para a classificação de uma cultura e suas práticas de produção de sentido. Suas relações são mutáveis no terreno de diferenças estabelecidas com outros conceitos e ideias num campo de significação que, por ser relacional e não essencial, nunca pode ser fixado definitivamente, mas está sujeito a um processo constante de apropriação e redefinição (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Inferimos então que raça é um significante simples, constituído de um signo vazio que não está e não pode ser fixado em sua essência interna, portanto, o seu sentido nunca poderá ser assegurado, pois ele flutua em um complexo sistema de diferenças relacionais.

### 3.2 DISPUTAS ENVOLVENDO A SOCIOLOGIA ESCOLAR

A Sociologia vem enfrentando, ao longo de sua trajetória enquanto disciplina escolar, um período de intermitência e disputas por sua efetivação nos currículos. Sabemos que a obrigatoriedade da disciplina na Educação Básica é recente e esta está pautada por constantes discussões e lutas com objetivo de garantir sua legitimidade social. A legislação sobre a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos currículos da Educação Básica nacional ocorreu somente em 2008, mas antes disso alguns Estados já contavam com a disciplina na sua estrutura curricular desde a década de 1980<sup>35</sup>. Contudo, a luta por sua implantação em escala nacional se deve às disputas envolvendo demandas vinculadas à Educação Básica e Superior, mobilizando também as entidades científicas – como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) (BODAR; CIGALES, 2017).

No percurso histórico de inserção da disciplina de Sociologia em níveis estaduais foram muitas as inclusões e exclusões marcadas por disputas. Conforme apontam os estudos de Souza (2008, p. 33), a tentativa da introdução da disciplina no “currículo do Ensino Médio

<sup>35</sup>Vide anexo 01, quadro elaborado por Azevedo (2014, p. 48-590). São Paulo, em 1984, foi o 1º estado brasileiro a conseguir reinserir a Sociologia em sua grade curricular estadual do Ensino Médio no período de retorno gradual da disciplina aos estados, como apresentado no quadro e, por isso, tem o número 1 indicado entre parêntesis. É indicado em cada um dos estados um número que corresponde ao retorno por ano. Por essa lógica, o Distrito Federal possui o número 2 entre parêntesis e o estado do Pará o número 3, e assim por diante. Para estados em que o retorno se deu no mesmo ano, a numeração foi dada por uma questão de organização e não por uma data específica. A partir dessa ordem e dessa numeração são enunciadas as Notas ao Quadro 2 – Retorno da Sociologia ao Ensino Médio nos estados brasileiros, logo após o quadro.

se iniciou juntamente com a chegada do positivismo<sup>36</sup> em nosso país, no ideário político de Benjamin Constant, Ministro da Educação do Governo Floriano Peixoto, em 1891”. Nesse período foi apresentado, por esse ministro, um Plano Nacional de Educação que apontava como obrigatório o ensino da Sociologia e moral nas escolas do exército (CARVALHO, 2004).

A Sociologia esteve imersa nas disputas entre as explicações católicas e jurídicas predominantes no país antes da chegada das explicações positivistas, evolucionistas e cientificistas. Depois de várias décadas, as ideias positivistas começam a aparecerem nos manuais de Sociologia que, após 1925, quando a reforma do Ministro da Justiça e Negócios Interiores João Luís Alves, conhecida como “Reforma Rocha Vaz”, incluiu a Sociologia nas escolas normais e na escola secundária. Esse é um dos pontos principais para a institucionalização da Sociologia no sistema de ensino. Nesse contexto, houve com a chegada de um novo campo de conhecimento no país – a disciplina Sociologia–, para ser lecionado nos sistemas de ensino, foi criado um conjunto de circulação de ideias e conteúdos que precisava ser ordenado. E, um mercado editorial de livros didáticos começou a ser implantado, além da criação de faculdades e universidades para formar os professores especializados nas novas áreas (AZEVEDO, 2014; MEUCCI, 2000; MORAES, 2011).

Para Cigales (2014, p. 55) a Reforma Rocha-Vaz apresenta um caráter mais ideológico que educacional, pois no sistema “[...] secundário, será acrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana [...]”. Meucci (2000) apresenta algumas reflexões relevantes: quem eram as pessoas que lecionavam Sociologia e qual a formação, uma vez que não havia centros de formação para os profissionais de Sociologia no Brasil naquele período? Segundo a autora, até 1933 não há registros de espaços oficiais de formação e produção acadêmica para Ciências Sociais e, antes desse período, se praticavam as Ciências Sociais de forma autodidata nas escolas normais, os livros eram traduzidos da língua francesa e outros foram escritos e editados no Brasil por professores e intelectuais formados em outras áreas. Para Azevedo (2014) a tramitação dos anos 1920 para 1930 foi um marco importante para a institucionalização da Sociologia no Brasil. Somente após o início da década de 1930, que

---

<sup>36</sup>Desde 1882, Rui Barbosa havia proposto as disciplinas Elementos de Sociologia e Direito Constitucional para serem ministradas na escola secundária, a partir de enfoques teóricos dos textos de Augusto Comte, pois, julgava as explicações herdadas, como as dos católicos e as do Direito Filosófico e Metafísico eram insuficientes aos dilemas da época. Contudo, sua proposta, não teve andamento no parlamento. Somente em 1890, quando Benjamin Constant foi nomeado Ministro da Guerra, realizou reforma que implementa a disciplina Sociologia e Moral nas escolas do Exército.

surgiram os primeiros cursos de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política e na Universidade de São Paulo (USP), ambas em 1933, e na Universidade do Distrito Federal (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1935.

É interessante ressaltar que os conhecimentos das Ciências Sociais adentraram nos currículos da antiga escola secundária não apenas via Sociologia, mas também pelas disciplinas História, Geografia, Economia, Psicologia, Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais. Porém, devido à autonomia científica em relação às outras disciplinas, à inclusão da Sociologia no período de 1925 a 1942 foi possível notar evidências da institucionalização e sistematização de uma ciência da sociedade. Nesse sentido, é relevante inferir que foi via ensino que, inicial e oficialmente, a Sociologia instalou-se no Brasil (MORAES, 2011; AZEVEDO, 2014).

A introdução da disciplina é apresentada por uma iniciativa governamental que traz, em seu bojo, as reformas do ensino<sup>37</sup>.

Em 1928, com a Reforma do Ensino, a disciplina passou a fazer parte do currículo das Escolas Normais (formação de professores), do então Distrito Federal (RJ) e da cidade de Recife (PE). Em 1931, a Sociologia deixa de ficar restrita aos cursos de formação de professores, em função de uma idealização de educação mais humanista, por parte de alguns grupos, e passa a fazer parte de várias instituições de ensino, o que irá durar até o golpe de 1937. Na segunda fase da Era Vargas, a disciplina volta a fazer parte apenas do currículo dos Cursos Normais, nos quais permanecerá até o Golpe de 1964 com as mesmas características gerais. A ditadura militar se encarregou de retirar todo e qualquer resquício de Sociologia das escolas de nível médio, como disciplina escolar oficialmente registrada. Alguns professores e universitários da disciplina foram presos, caçados e/ou aposentados compulsoriamente, principalmente a partir de 1969, como consequência do Ato Institucional no 5 (AI-5). O ensino de Sociologia ficou restrito às Escolas Normais, principalmente como Sociologia da Educação, segundo características determinadas pelo novo regime de governo e, com a reforma do ensino e a Lei 5.692 de 1971, ocorre a introdução, nos currículos de nível médio, das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Dessa forma, foi introduzida na carga horária anteriormente ocupada pela Sociologia e pela Filosofia, as disciplinas pelas quais o governo visava a transmitir a ideologia da segurança nacional (SOUZA, 2008, p. 33-34).

A disciplina escolar Sociologia surgiu antes dos cursos universitários de Ciências Sociais no Brasil, datando-se dos anos de 1930. A partir da citação de Souza (2008), observamos que durante a ditadura militar a disciplina esteve ausente do currículo do Ensino Médio, isso porque a Sociologia de caráter preparatório e não formativo não correspondia aos

---

<sup>37</sup>Vide apêndice A - quadro 1 que apresenta alguns acontecimentos importantes referentes à Sociologia no Ensino Médio. Essa pesquisa, importante ressaltar, não possui como objetivo esgotar o assunto ou apresentá-lo com uma sequência linear. Pelo contrário, a pesquisa se limitou na busca de informações que apresentasse a disputa pela presença obrigatória da Sociologia no Ensino Médio. Outras interpretações podem surgir desse processo.

anseios da nova educação nacional. Essa exclusão ocorreu, porque a disciplina não correspondia aos objetivos autoritários dos governos ditatoriais que defendiam o discurso de formar um indivíduo com espírito patriótico e cívico e as disciplinas deveriam corresponder a esses objetivos (RÊSES, 2004). Ademais, a formação dos estudantes ficaria, então, ao cargo de disciplinas como educação física e militar para os meninos e educação moral, cívica e religiosa para todos.

Nesse contexto, uma relação antagônica foi estabelecida entre o discurso que defendia a Sociologia de caráter formativo e o discurso de caráter preparatório para o trabalho, pois naquele momento da disputa, as instâncias educacionais, especialmente as formuladoras das políticas públicas educacionais, optaram por não incluir a Sociologia como disciplina formativa e obrigatória no ensino secundário, uma vez que os interesses do governo estavam voltados para um ensino que pretendia-se mais orgânico e mais preparatório para os cursos superiores ou para o trabalho (FERNANDES, 1985). Assim, a luta por fixar sentidos para a Sociologia como disciplina de caráter formativo e não preparatório, não se colocava como fundamental para o modelo de ensino proposto pela classe política da época.

O discurso hegemônico do governo ditatorial permaneceu imprimindo na legislação educacional<sup>38</sup>, especificamente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024/61–, a permanência da Sociologia como disciplina facultativa nos currículos. A legislação seguinte, a LDB nº 5.692/71, manteve o caráter facultativo e a Sociologia, quando vinculada ao ensino, deveria, obrigatoriamente, ser de caráter profissionalizante. Assim, a Sociologia deveria ser lecionada por uma expectativa técnica para dar um sentido científico às discussões sobre a formação.

A crise do “milagre econômico brasileiro<sup>39</sup>”, na passagem da década de 1970 para a de 1980, acaba revelando os limites para sustentar a escola média profissionalizante

---

<sup>38</sup>Entre 1971 e 1982, a disciplina de Sociologia se mantém de forma optativa e apresenta dificuldade para ser incluída nas escolas, devido aos resquícios de desconfiança em relação à disciplina gerados pela ditadura militar, que governava o país na época. Foram associados à disciplina conteúdos ideológicos considerados de esquerda, além disso, para o momento não interessava o caráter crítico de sua abordagem das questões sociais e políticas nacionais, contrastante com o caráter patriótico e conservador das disciplinas obrigatórias: Organização Social e Política Brasileira (OSPB) (na Resolução n. 8 de 1 de dezembro de 1971, anexa ao Parecer n. 853/71, o ensino de História foi suprimido para dar lugar à disciplina Estudos Sociais, no antigo primeiro grau - atual ensino fundamental- no segundo grau - atual Ensino Médio -, as disciplinas História e Geografia perderam espaço para a disciplina OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) (instituída pelo Decreto-Lei n. 869/1969), ambas obrigatórias no ensino. (AZEVEDO, 2014)

<sup>39</sup> Em relação ao milagre econômico da década de 1970, não há um consenso a respeito aos determinantes últimos do "milagre". As interpretações encontradas na literatura podem ser agrupadas em três grandes linhas. A primeira linha enfatiza a importância da política econômica do período, com destaque para as políticas monetária e creditícia expansionistas e os incentivos às exportações. Uma segunda vertente atribui grande parte do "milagre" ao ambiente externo favorável, devido à grande expansão da economia internacional, melhoria dos termos de troca e crédito externo farto e barato. Já uma terceira linha de interpretação credita grande parte do

obrigatória: não há demanda para tantos técnicos assim, nem há condições materiais objetivas para a formação desses técnicos, pois faltam equipamentos, professores e recursos. Assim, em 1982, como parte da “abertura lenta, gradual e segura”, ainda que tardiamente, o governo flexibiliza a legislação educacional com a Lei nº 7.044/82 e revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, abrindo a possibilidade de os currículos serem diversificados (BRASIL, 2008, p. 102).

Dessa forma, a partir da década de 1980, período da redemocratização do país, tiveram início algumas experiências estaduais para o retorno da Sociologia às instituições escolares, frutos das discussões da comunidade acadêmica, dos estudantes e movimentos sociais que se agrupavam formando cadeias de equivalências que passavam a reunir, durante esse período, diversas demandas, entre elas o retorno da Sociologia ao currículo<sup>40</sup>. Nesse período, a Sociologia é integrada ao currículo do 2º grau (atual Ensino Médio) em alguns Estados brasileiros; o primeiro deles a incorporar a disciplina ao currículo foi São Paulo, em 1983, por meio da Resolução nº 236/83 da Secretaria de Educação do Estado (MORAES, 2011). No Rio de Janeiro ocorreu no ano de 1989 com a promulgação de uma nova Constituição Estadual; outros Estados como Pernambuco e Minas Gerais tornam, no mesmo período, a disciplina optativa por intermédio da lei nº 7.044, de 1982. Nos anos de 1990, com a aprovação da

[...] nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, sob orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1999, a Sociologia é reintroduzida, mas sob o risco de ser diluída na área de saber Ciências Humanas e suas tecnologias. Isso porque as diretrizes estabelecem como obrigatórias apenas as áreas e não suas disciplinas. Isso não é um risco para disciplinas consolidadas, mas disciplinas como Sociologia, com menos espaço das escolas, podem ser tratadas como abordadas na área, por exemplo, por disciplinas História e Geografia, sendo consideradas como não precisando de um espaço próprio na grade. Isto faz com que a Sociologia retorne “mascarada”, pois a partir deste conceito, o aluno não precisaria de aulas de Sociologia, com um professor de Sociologia, bastaria, por exemplo, que o professor de Geografia discutisse sobre uma determinada matéria do jornal, que abordasse as dificuldades de geração de energia no país, e relacionasse com a sua própria matéria. Desta forma, estaria trabalhando a transversalidade, a Geografia e a Sociologia (SOUZA, 2008, p. 34).

Verifica-se que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96) a disciplina de Sociologia foi sugerida juntamente com a disciplina Filosofia, não se constituindo como disciplina obrigatória, somente uma das possibilidades para integrar a parte diversificada da matriz curricular do Ensino Médio. Vários “sociólogos ficaram

---

"milagre" às reformas institucionais do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) do Governo Castello Branco (1964-1967), em particular às reformas fiscais/tributárias e financeira, que teriam criado as condições para a aceleração subsequente do crescimento (Veloso et al., 2008).

<sup>40</sup>Carvalho (2004, p. 24-25) esclarece que “o deputado Padre Roque, do PT/PR atendeu a reivindicações das entidades estadual e nacional dos sociólogos ao formular o projeto de lei 3.178/97 com o objetivo de tornar a Sociologia e a Filosofia obrigatórias no Ensino Médio (alterando assim a LDB/96)”. Essa foi naquele período, a principal bandeira das entidades estaduais e a nacional – Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil, FNSB.



decepcionados com a maneira pela qual o texto final foi escrito. No artigo 36, parágrafo (§) 1º, inciso III, da lei n. 9.394/96 – LDB, a Sociologia não estava regimentada enquanto disciplina curricular”. (AZEVEDO, 2014, p. 28), conforme aponta o trecho da legislação original, sem as alterações que foram propostas posteriormente, no

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados 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; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, s.p.).

A partir da autonomia dada pela Lei nº 9394/96 aos Estados/escolas para decidirem sobre a inserção de algumas disciplinas na matriz curricular, em caráter optativo, afastou mais uma vez a Sociologia das instituições escolares, pois cabia a essas optar ou não por sua permanência: “A oferta de Sociologia, nesse período, era mais uma possibilidade do que uma realidade” (SANTOS, 2001, p. 36). Assim, a demanda para o retorno do ensino de Sociologia como disciplina obrigatória voltou a ser reivindicada com mobilizações que aglutinavam sociólogos, políticos, educadores, estudantes, entre outros, de modo que a disciplina se tornasse obrigatória no currículo do ensino de 2º grau. Pois, devido ao caráter ambíguo do inciso IV do Artigo 36 que diz: “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas em todas as séries do Ensino Médio [...]” múltiplas interpretações surgiram, ocasionando inúmeras lutas daqueles que defendiam o estudo e ensino de Sociologia como disciplina obrigatória e única.

Pelo exposto na LDB de 1996, os estudantes, em nível nacional, ao final do Ensino Médio deveriam demonstrar conhecimentos de Sociologia e Filosofia. No entanto, essa parte da Lei foi interpretada por muitos instrumentos que serviam de orientação para o currículo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que essas disciplinas deveriam ser ministradas de forma interdisciplinar, sem que isso implicasse na sua organização enquanto disciplina curricular.

De acordo Azevedo (2014), estudantes, professores universitários, políticos, entre outros, contrários a essa proposta se articularam e, então, foi apresentado o Projeto de Lei/ PL nº 09/2000 que alterava o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, defendendo a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia e Filosofia na matriz curricular das escolas públicas. Vale ressaltar que esse PL é fruto de um projeto iniciado com demandas articuladas e encaminhadas pelo deputado Padre Roque<sup>41</sup> (PT/PR) apresentando o PL n. 3.178/97<sup>42</sup> em busca da aprovação no Congresso Nacional para a reintrodução obrigatória da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio.

De acordo com Azevedo (2014), o Projeto de Lei n. 3.178/97<sup>43</sup> está fundamentado no argumento de retorno da Filosofia. No texto do projeto consta a opinião do filósofo e professor da USP Franklin Leopoldo e Silva com os seguintes argumentos: “a Filosofia ajudará a consolidar a base humanista; o texto da LDB é insatisfatório e, na prática, a Filosofia não será abordada pelas disciplinas do currículo” (AZEVEDO, 2014, p. 64). O autor aponta que nesse primeiro momento não consta na argumentação do projeto nada específico em defesa da Sociologia e também não há a citação de ninguém das Ciências Sociais que tenha dado contribuição direta ao texto da lei. Dessa forma, as observações referentes à Filosofia valem, segundo o texto do projeto, para a Sociologia.

Nessa disputa, Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, presidente da Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) à época, contribui de forma significativa para aprovação do PL 3.178/97, tanto no plano institucional quanto nas articulações informais. Atendendo às reivindicações da entidade nacional dos sociólogos, das entidades estaduais e a Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil o deputado Padre Roque, apresentou o PL n. 3178/97 para apreciação na Câmara dos Deputados. O projeto tramitou na câmara dos deputados de 1997 a 2000, porém, por descaso da Comissão, o prazo vence e o projeto, que já havia tido parecer favorável (em 17/09/1997) é arquivado no dia 02/02/1999, data de abertura do ano legislativo de 1999 e data em que os projetos de lei não apreciados pelas Comissões no ano de 1998 deveriam ser arquivados (AZEVEDO, 2014; CARVALHO 2004).

Segundo Azevedo (2014) no dia 24/02/1999, o deputado Padre Roque Zimmermann (PT-PR), autor do projeto, entra com pedido de desarquivamento do mesmo junto à Mesa

---

<sup>41</sup>Segundo Carvalho (2004), o deputado é sociólogo, teólogo e filósofo. Além de deputado federal pelo PT nos anos – 1995-1999 e 1999-2003 –, exerceu as seguintes atividades profissionais e cargos públicos: Professor Assistente de Filosofia e Sociologia, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 1960-1963; Presbítero Católico, Roma, Itália, 1966; Secretário de Trabalho e Promoção Social do Estado do Paraná, 2003. É graduado em Filosofia/Escolástica, Letras e Teologia. Possui mestrado em Sociologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

<sup>42</sup>Vide anexo 02.

<sup>43</sup>Vide anexo 03, que apresenta um resumo da tramitação do PL 3178/1997.

Diretora da Câmara dos Deputados. No dia 04/03/1999 a Mesa atende seu pedido e o projeto é novamente enviado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). Contudo, somente nos anos 2000 o projeto chega ao senado e com ação movida pela Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) e dos demais interessados, no dia 03/02/2000 retirou-se o recurso ao projeto apresentado na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados.

É importante inferir que nesse processo várias instituições se posicionaram em articulações discursivas no movimento em defesa da Sociologia<sup>44</sup>, a fim de aglutinar forças no congresso para reformular o projeto inserindo argumentos que favorecessem a Sociologia e garantissem sua aprovação, foram elas: a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), as entidades dos Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e Confederação Nacional dos Profissionais Liberais (CNPL) colaborando com apoio político e com apoio material, além do apoio eventual dos estudantes dos cursos de graduação de Ciências Sociais assinando e-mails e visitando a galeria do Senado em dias de decisões importantes. A Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) e o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP), segundo pesquisas de Carvalho (2004), foram os grupos principais organizadores do lobby para a aprovação da matéria. Eles planejaram e executaram ações como telefonemas e e-mails para parlamentares, conversas e reuniões pessoais com senadores e deputados, contatos com os escritórios regionais dos parlamentares, articulações com centrais sindicais (AZEVEDO, 2014).

Essa disputa acirrada que contou com o apoio de deputados e diversas instituições em defesa do PL nº 09/2000 e, com a aprovação na Câmara e no Senado, foi vetado pelo presidente Fernando Henrique em 2001, sob a alegação de falta de professores com formação adequada para atuar nas escolas, recursos financeiros, conteúdos incluídos e autonomia da escola (JINKINGS, 2007).

---

<sup>44</sup>Segundo Azevedo (2014, p. 84-85) “o Manifesto em defesa da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, pela aprovação do Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n. 9/2000, foi assinado pelo professor Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, presidente da Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) e pelo professor José Vicente Tavares dos Santos, presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Cerca de 350 entidades representativas da sociedade civil foram consultadas e se manifestaram em apoio ao presente Manifesto. Assinaram presidentes e representantes de diversas entidades ligadas aos estudantes do Ensino Médio, da graduação e da pós-graduação; entidades ligadas à pesquisa em Ciências Sociais; entidades de classe dos profissionais da educação e entidades de classe em geral; sindicatos de profissionais liberais e outros interessados. Dentre elas: União Nacional dos Estudantes (UNE); União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UBES); Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Confederação Nacional das Profissões Liberais (CNPL); Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Nacional de Pós-Graduandos (APG); Associação Brasileira de Imprensa (ABI); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)”.

Assim, o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. (BRASIL, 2001, p. 6).

Moraes (2009) analisa as razões do veto presidencial ao projeto e apresenta outros motivos que divergem das alegações expostas pelo presidente da época, quais sejam: indefinição do que é o Ensino Médio pelas legislações por meio da flexibilização deste – ora apresentado como áreas de conhecimento que devem ser mediados por meio de competências/habilidades, ora como modalidade de ensino preparatória para o mundo do trabalho – e da investida das instituições privadas contra a inserção da disciplina. Ademais, há controvérsias nos argumentos do presidente sobre a necessidade do veto, para os defensores da demanda do referido PL nº 09/2000, o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio não foi aprovado, pois já era esperado pela Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) – na época, sob a presidência de Lejeune Mato Grosso–, por ser defendido pelos parlamentares opositores. Nesse período as resoluções finais do 10º Congresso da FNSB elegeram como sua principal bandeira de luta do sindicato, a inclusão da Sociologia no Ensino Médio.

Embora FHC não tenha se declarado contra o projeto, vetou, pois naquele momento a bandeira de defesa do governo era justamente para atender à política econômica a qual a demanda da educação deveria estar vinculada. Segundo Mangini (2012), naquele período o Brasil era signatário do relatório Delors<sup>45</sup>, resultado da Conferência Todos pela Educação, realizada em Jomtein, Tailândia, em 1990, e, naquele momento, todos os países da América Latina pregavam o discurso da interdisciplinaridade, o qual o governo FHC, defendia. O que está “implícito é que não é necessário que os alunos acumulem muitos conhecimentos no início da vida, na escola, e sim que eles adquiram capacidades de continuar aprendendo o resto da vida” (AZEVEDO, 2014, p. 96). Dessa forma, aprovar um projeto que inclui mais duas matérias no currículo do Ensino Médio, tornaria esse currículo denso, indesejável, além

---

<sup>45</sup>O relatório Educação, um tesouro a descobrir, popularmente conhecido como Relatório Delors, foi coordenado por Jacques Delors, a pedido da UNESCO na década de 1990. Articulou um conjunto de reformas, orientações, experiências e princípios considerados adequados à educação para o século XXI. Participaram dessa formulação organismos sociais privados (como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional), buscando inferir nas políticas públicas para a educação e disputar espaço nas decisões curriculares dos países da América Latina.

de serem disciplinas pouco ou nada atreladas ao modelo produtivo eleito pela equipe econômica do governo.

Os debates durante o governo de Fernando Henrique se tornaram acirrados em prol da disciplina de Sociologia escolar e contaram com a participação de segmentos importantes da sociedade; os sociólogos se mobilizaram em âmbito nacional, junto à Câmara dos Deputados e Senado Federal, realizando articulações no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação. Ocorreram vários Encontros Regionais, promovidos pelos Sindicatos Estaduais, como o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo e educadores de várias capitais do Brasil, em que foram discutidos o tema da Sociologia no Ensino Médio e quais as estratégias na disputa para implementá-la, a qualidade do ensino, tanto na graduação dos Cursos de Ciências Sociais como no Ensino Médio (OLIVEIRA, 2012). Em vários estados e municípios brasileiros foram promovidos fóruns de discussão nas Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores que se posicionavam em prol de

[...] uma disputa entre dois blocos distintos: de um lado, um projeto de sociabilidade burguesa e, de outro, um projeto na perspectiva do mundo do trabalho, que passaram a disputar a hegemonia. O veto presidencial contra a inserção da disciplina Sociologia no Ensino Médio fortaleceu o debate e foi justamente nesse momento histórico que os pesquisadores passaram a dar ênfase à questão e os estudantes de todo o país, do curso de Ciências Sociais, se mobilizaram a favor da inclusão (SILVA, 2012, p. 44).

Esses segmentos foram responsáveis pelas primeiras participações em fóruns, reuniões, mesas-redondas, simpósios e no acompanhamento das discussões no Conselho Nacional de Educação até a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos três anos do Ensino Médio. Para Silva et al. (2002) essas discussões ampliaram a apresentação de trabalhos com temas relacionados à Sociologia na escola e nos congressos científicos.

Os defensores da Sociologia se mantiveram firmes na disputa política e houve a constituição de uma articulação de elementos que com posições sociais diferenciais – grupos políticos, instituições acadêmicas, estudantes sociais, líderes de associações sociais, empresários, representantes de diversos movimentos sociais, entre outros – conceberam equivalências em prol do manifesto “apoiamos Sociologia e Filosofia no Ensino Médio para ampliarmos a cidadania no Brasil”<sup>46</sup>, neste cenário, essas forças se uniram para combater o adversário e projetar aspirações de transformações na Educação Básica. Depois de vários embates políticos, vetos e pareceres, foi sancionada, no governo do presidente Luís Inácio

---

<sup>46</sup>Vide anexo 04.

Lula da Silva, a Lei nº 1.641/03<sup>47</sup>, que fez retornar o ensino da Sociologia em todas as instituições de ensino do Brasil.

A legalidade estava conquistada, mas o desafio da legitimidade estava colocado. Ainda que contasse com o trabalho sério e dedicado de um grupo de professores universitários da área de Ciências Sociais, a realidade apontava para certa “invisibilidade” do debate sobre o ensino de sociologia na escola nos departamentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

Em 2006, o parecer n. 38/2006, do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica, aprova as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Conforme análise do mérito, aprovada em 07/07/2006:

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos. O legislador, por seu lado, reconheceu essa importância ao destacar nominalmente os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, dando-lhes valor essencial e não acidental, com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio. (Artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como “necessários ao exercício da cidadania” (Artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Com os demais componentes da Educação Básica, devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de “aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Artigo 35, inciso II, da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Artigo 27, inciso I, da LDB). Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. Segundo informação do MEC, em 17 Estados da Federação, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas no currículo, sendo optativas em dois deles. Muitas escolas particulares, em todo o país, por seu lado, também, decidiram livremente a sua inclusão (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Em 2008, o vice-presidente em exercício José de Alencar, em 2 de junho, alterou de maneira definitiva o texto da LDB – Lei nº 9.394/96 – inserindo a palavra “obrigatória”, possibilitando o retorno efetivo e legítimo da disciplina nas instituições públicas e privadas de todo país (CARVALHO, 2004).

Diante da proposta de (re)introdução de Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio, há pelo menos duas posições. Uma como a nossa, de professores, sociólogos, alunos e um grande número de entidades representativas de diferentes setores intelectuais, profissionais e populares, entende que estaríamos apenas a fazer

---

<sup>47</sup>Vide anexo 05 e 06.

uma “correção de percurso”, revisando a leitura equivocada feita nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a respeito do artigo 36, § 1º, inciso III da LDBEN 9394/96, restabelecendo o sentido próprio que o legislador quis lhe dar. A outra leitura entende que haveria um “desvio de percurso”, tendo em vista que a ‘tendência’ internacional é para a desdisciplinarização dos currículos, aliás, a simples menção à palavra disciplina causa mal-estar em alguns desses educadores (OLIVEIRA, 2012, p. 33).

Nota-se, a partir de uma interpretação delicada do documento, que a proposta de obrigatoriedade é uma reação justificada na tentativa de uma interpretação distorcida da Lei maior, constituindo uma rogativa para a educação da juventude. O discurso que parece mascarar as reais intenções do governo brasileiro nos remete à interpretação de que este visava fazer menção à tendência internacional para o Ensino Médio, a desdisciplinarização dos currículos.

Nesse contexto o pós-Parecer 38/2006 do CNE e a Lei 11.684/2008, de acordo com informações da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)<sup>48</sup>, alguns professores que haviam concluído a licenciatura em Ciências Sociais começam a lecionar no Ensino Médio e passaram a demandar formação continuada e cursos de pós-graduação com ênfase na discussão sobre ensino escolar da área de Ciências Sociais. E a participação em eventos acadêmicos, como os eventos da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), que, historicamente, acolhiam apenas trabalhos de professores e pesquisadores com a titulação mínima de mestre. Isso fez com que professores ligados à área de licenciaturas potencializassem a criação de espaços que incluíssem a participação também de estudantes e pesquisadores. Essa demanda deu início, em 2011, ao manifesto pró-criação da Sociedade Brasileira de Ensino de Ciências Sociais<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup>As informações desse contexto histórico de criação da ABECS foram extraídas do endereço eletrônico: <<https://abecs.com.br/historico/>>.

<sup>49</sup>De acordo o site da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) esse movimento foi provocado por um e-mail-convite de Flávio Sarandy para cerca de 20 colegas, sugerindo que se lançasse a proposta pública de uma nova associação. O manifesto, desde o princípio, buscava articular os saberes escolares e acadêmicos, não reproduzindo falsas hierarquias entre professores e pesquisadores, levou à criação de um grupo virtual com a participação de mais de 350 pessoas (com cerca de 80 bastante atuantes em trocas de mensagens diárias), em que as bases da associação foram erigidas, inclusive o seu estatuto e nome. Nesse sentido, apostando na utilização da internet como espaço de comunicação e interação, tendo em vista as proporções continentais do Brasil e a intensificação do trabalho docente em todos os níveis, foi construída uma lista virtual de discussão com professores e estudantes de graduação e pós-graduação de todo o país. O momento histórico exigia uma nova organização científica, descentralizada, atual e com foco específico nas questões que envolvem o ensino da área de ciências sociais em todos os seus níveis e, em especial, no Ensino Médio. A partir da crescente adesão de pessoas, foi construída a assembleia de fundação da nova entidade. O lugar foi definido no Colégio Pedro II, um dos primeiros estabelecimentos do país a ofertar sociologia escolar. Assim, no dia 11 de maio de 2012, na unidade Humaitá do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, foi fundada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. A nova entidade já nasce com a marca do colóquio, do espaço do contraditório e do respeito às diferentes opiniões. As informações aqui dispostas foram extraídas da ABECS, no endereço eletrônico: <<https://abecs.com.br/historico/>>.

Motta (2012) propõe que esse período de obrigatoriedade do ensino da Sociologia pós-2008<sup>50</sup>, seja denominado como quarto período de inserção da Sociologia nos currículos escolares. Assim, o autor coloca:

Penso viável caracterizar o momento atual (que tem a Lei 11.684/2008 como marco inicial) como um quarto período na história nacional do ensino escolar de Sociologia: vivenciamos a realidade da obrigatoriedade legal do ensino da Sociologia como disciplina escolar em todas as séries do Ensino Médio; seu crescente campo de atuação docente e a estruturação mais ou menos definida da disciplina de Sociologia como um objeto de análises sociológicas e educacionais diversas (MOTTA, 2012, p. 66).

Esse é o período no qual se concentram os maiores processos de disputas na inserção da disciplina, pois a entrada da Sociologia no Ensino Médio acontece de diversas maneiras: alguns processos por meio de legislações estaduais mais permanentes e outros por meio de decretos das secretarias estaduais de educação, portanto, mais volúveis. E, considerando o contexto atual de reformas educacionais no Brasil, como a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que foi apresentado ao Congresso Nacional visando inicialmente à extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas, dentre elas a Sociologia, provocando muitos debates e mobilização da comunidade intelectual brasileira, fazendo com que o texto fosse modificado e, quando apresentado na forma da Lei n. 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, a disciplina de Sociologia passou a integrar a parte diversificada do currículo. No documento da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio) a disciplina está presente, não como matéria obrigatória, mas como disciplina opcional na segunda parte do Ensino Médio.

A disputa pelo controle da disciplina Sociologia se torna mais intensa no novo formato pensado para o currículo do Ensino Médio brasileiro. Momento de forte confronto político em que ditames governamentais impõem propostas educacionais convergentes para projetos políticos de educação que trafegam por zonas de interseção entre discursos sobre a qualidade da educação, via controle dos currículos, como forma de melhorar o ensino, tentando assim, construir sentidos essencializados para educação passando a ser direcionada para o significante qualidade como algo que pode ser precisamente medido em avaliações. E, nessa disputa por *ranking* de desempenho a disciplina de Sociologia não entra no *rol* de

---

<sup>50</sup>No contexto baiano, até 2009 somente a UFBA – Universidade Federal da Bahia – oferecia Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais; após 2009, a UESC – Universidade de Santa Cruz – oferece o curso; em 2010, a UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano –, em 2012, a UNEB – Universidade do Estado da Bahia – em 2013, a UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A formação dos professores de Sociologia foi intensificada, também, com os cursos da Plataforma Freire (PARFOR), a partir de 2009, oferecida em âmbito nacional.



conteúdos exigidos nas avaliações de desempenho, nesse sentido, seu lugar se encontra na parte diversificada do currículo, relegada a escolha opcional do estudante do Ensino Médio, durante seu itinerário formativo.

Daí a posição contrária a esse formato de educação e currículo pensado para o Ensino Médio por parte de muitas instituições, associações e diversos grupos que se articularam contingencialmente em defesa da disciplina de Sociologia no currículo escolar. Conforme será abordado no próximo capítulo a luta continua, novas demandas agora estão sendo articuladas, corroborando Macedo (2014, p. 1553) diz: “é certo que o imponderável continuará resistindo a qualquer controle, mas isso não torna a tarefa política de desconstruir os discursos que busca cerceá-lo menos relevante”. Pois há controvérsias em relação à qualidade da educação ser estabelecida via um currículo nacional que tenta se hegemonizar com base numa proposta neoliberal de educação<sup>51</sup> e que valoriza determinados conhecimentos de algumas disciplinas (particularmente Língua Portuguesa e Matemática) em detrimento a outros.

---

<sup>51</sup>Para um aprofundamento desse “modelo” de educação neoliberal que traz o discurso da qualidade como principal argumento em defesa de uma base curricular nacional comum, ver Macedo (2014). Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.

#### **4 AS DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS VERSÕES DA BNCC: ENSINO MÉDIO**

Este capítulo apresenta ao leitor/a, por meio de um contexto discursivo, as articulações para criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no Brasil, as demandas que se posicionaram contra (pró-base) e a favor desse documento. Além de analisar a presença da disciplina Sociologia e dos conteúdos sobre a diversidade étnico-racial nas versões dos documentos da BNCC.

Para essa incursão, focamos em documentos, decretos e textos produzidos pelo governo federal, Ministério da Educação, instituições pró-base entre outros, com intuito de problematizar a produção dessa política que tenta uma significação para a política de currículo para o Ensino Médio e para a educação nacional.

A constituição de demandas, em defesa de uma Base Nacional Curricular Comum, cujo escopo foi formulado pelo Ministério da Educação – MEC, para regular a política curricular da Educação Básica, deu início ao Movimento Pela Base que aglutina instituições integradas a conglomerados financeiros, como a Fundação Lemann, o grupo Roberto Marinho, o Banco Itaú, Unibanco, entre outros, entidades como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e organizações sem fins lucrativos, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional dos Diretores/as de Faculdades de Educação (FORUMDIR), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras, juntamente com organizações não governamentais de grupos civis. Em 2015, o Ministério da Educação iniciou a elaboração do documento da BNCC para a Educação Básica, organizando um processo de consultas e discussões com docentes, especialistas e organizações da sociedade civil. O MEC se pautou nas deliberações sobre o Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024), que apresenta em algumas de suas metas a produção da BNCC.

Em abril de 2018, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a mais recente versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Segundo o texto sobre o documento, apresentado no site do MEC,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os direitos, os conhecimentos, as competências e os objetivos de aprendizagem para todas as crianças e adolescentes brasileiros desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Ela está prevista na Constituição brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). É um documento normativo, uma política do Estado brasileiro.

A Base será referência obrigatória para a elaboração dos currículos nos estados, nos municípios, na rede federal e nas escolas particulares. Pode-se afirmar que a Base estabelece o ponto aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam o caminho até lá.

A implementação da Base vai assegurar a igualdade de aprendizagem, essencial num país como o Brasil, onde há tantas desigualdades entre as escolas. Garantirá também a equidade, isto é, o direito de aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2018, s/p)

De outro lado, pesquisadores do campo curricular no Brasil e de associações acadêmicas – como a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) – essa política constitui “uma simplificação mitificadora da educação” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 1) refutando o documento, e nesse terreno de disputas discursivas as demandas foram se constituindo provisória e contingente por meio do movimento pró-base.

#### 4.1 ANTECEDENTES DA 3ª VERSÃO DA BNCC: O CONTEXTO

Para problematizar o processo de disputas em torno de uma base curricular comum nacional é necessário mencionar que esta constitui luta histórica das normatizações sobre o currículo no país. E, ao conceber o discurso político em defesa da Reforma do Ensino Médio e da constituição de um currículo nacional comum como contingente e incompleto, pretendemos, conforme orientações de Laclau e Mouffe (2015), evitar a realização de uma leitura determinista dos eventos históricos, como também uma visão essencialista dos sujeitos políticos.

O nosso interesse reside nas práticas articulatórias (fixação parcial) responsáveis por avançar as suas demandas: essas ações possibilitam a construção de um discurso mais abrangente, capaz de assimilar as demandas, ao mesmo tempo criando um espaço para que outras mais sejam inseridas permitindo fixações sempre temporárias e precárias, com objetivo de hegemonizar um determinado sentido para o Ensino Médio a partir de uma medida provisória que preparou o terreno para aprovação do documento que tenta regular a “etapa final da Educação Básica” – a BNCC.

A defesa de uma base nacional comum (BNC) para o currículo no Brasil não é assunto novo<sup>52</sup>. Está presente na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210 que prevê a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e nos documentos curriculares que surgiram nesse período, os “Guias Curriculares”. Conforme aponta Macedo (2014) a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), promulgada pós-ditadura, consolidou uma demanda já existente sobre a ideia de uma base curricular, conforme aponta o seu artigo 26 que a base comum deverá ser implementada “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, p. 9). A partir de então, as articulações políticas que promulgaram a base, seguiram produzindo outras normatizações e muitas disputas entraram em andamento.

É interessante ressaltar que com a nova LDB caberia a União, em regime de colaboração com Estados, o Distrito Federal e os municípios, o estabelecimento de competências e diretrizes para a Educação Básica, devendo nortear o currículo e os seus conteúdos mínimos (BRASIL, 1996). Porém, antes de sua promulgação a lei 4.024 havia sido modificada pela Lei 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), cujas atribuições eram “normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1995, artigo 7º). Dentre as suas atribuições, uma referia-se a “examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do Ensino Médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução; e deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1995, artigo 9º). Para Macedo (2014, p. 1532) “a competência para legislar sobre o currículo foi, então, dividida entre dois atores políticos que, como argumentam Bonamino e Martinez (2002), operam com lógicas diversas”. A partir de então, o

---

<sup>52</sup> A ideia de instituir mínimos curriculares nacionais, mesmo considerando as características locais, esteve presente em determinações legais que antecedem à legislação da LDB 9394/96. Na Lei 5.692 de 1971, em seu artigo 4º, previa a organização dos currículos das escolas de 1º e 2º graus compostos por um núcleo comum obrigatório e por uma parte diversificada, com o fim de atender às peculiaridades regionais e as características individuais dos alunos. A explicitação dessa composição curricular foi verificada no Parecer nº 853/1971, anexo a Resolução nº 8, de 1971 do Conselho Federal de Educação. Naquele contexto, as prescrições curriculares encarregaram-se de um enunciado amplo da composição curricular, na reforma atual do Ensino Médio, há uma tentativa de consolidação da base nacional curricular e submeter os sistemas de ensino à avaliação (SILVA, 2003).

país vivenciou a definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadoras<sup>53</sup> no currículo, na formação docente e na avaliação (MACEDO, 2014).

O governo nos anos de 1990 lançou o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009) “Parâmetros Curriculares.” Esse contexto de demanda por reformas curriculares fez parte de um movimento maior que ocorria em várias partes do mundo inclusive na América Latina, em especial, a reforma foi vista como a própria política educacional governamental, uma verdadeira “revolução copernicana” (SHIROMA et al., 2011, p. 10) da educação brasileira, concretizada por meio de legislação, programas governamentais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN), financiamento e ações não governamentais que envolveram participações em fóruns, influência midiática de iniciativas educacionais, campanhas de divulgação das propostas do governo em publicações oficiais, entre outras iniciativas sob a influências e orientação de intelectuais e organismos nacionais e internacionais<sup>54</sup> (SHIROMA et al., 2011).

Na década de 1970 no Brasil, a demanda à participação dos organismos multilaterais que defendiam os interesses da política neoliberal, colocavam a educação como estratégia para competitividade e ascensão econômica do país. Nesse momento, os blocos econômicos da região da América Latina, produziram demandas para padronizações curriculares para facilitar as transações entre os países membros. Nesse período, foi estabelecido o plano trienal para a educação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) que propunha aos países bases curriculares nacionais (OLIVEIRA, 2010; SHIROMA et al., 2011; MACEDO, 2014). No contexto atual, essa mesma demanda retorna como justificativa de melhor inovar, reformar e transformar o ensino médio e, grupos financeiros aglutinam-se a essa ideia buscando participar nas decisões das políticas públicas para educação e, conseqüentemente, envolver-se também no controle dos currículos.

Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e ‘movimentos’ como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos (MACEDO, 2014, p.1533).

<sup>53</sup>Luiz Fernandes Dourado (2007; 2009) ao pesquisar sobre o papel dos organismos internacionais nas políticas educacionais argumenta que o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), constituem os principais interlocutores da agenda brasileira. Aponta que estes organismos ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, ressaltando um contexto de mercantilização e privatização da educação.

<sup>54</sup>Os anos de 1990 foi o período de reformas neoliberais, que segundo Ball (1994, apud MACEDO, 2014, p. 1533) “embora mantivesse características diversas em função da história dos diferentes países, surgiram na Europa, nos Estados Unidos e também na América Latina (nos países da América Latina, seguindo as propostas políticas do Banco Mundial)”. No caso brasileiro, foram criados os parâmetros curriculares nacionais e matrizes de referências para a avaliação nacional.

Nesse momento, as demandas por centralização do currículo envolviam não apenas o governo e organismos financeiros,

Apesar da forte resistência que os PCN encontraram no âmbito acadêmico, especialmente no campo do currículo, não se pode dizer que o discurso educacional não interponha demandas por algum nível de centralização curricular. Um dos indicativos, mas não o único, de tais demandas foi a participação das comunidades de especialistas no ensino das diferentes áreas na produção dos parâmetros curriculares e de materiais de ensino, destacadamente, os parâmetros curriculares em ação. Outro é, sem dúvida, a própria literatura pedagógica, onde a defesa de que a função da escola é garantir o domínio do “conhecimento socialmente acumulado” ou do “conhecimento poderoso”, nas versões respectivamente da pedagogia histórico-crítica ou de Michael Young, tem sido uma constante. (MACEDO, 2014, p. 1534)

O discurso da qualidade da educação passou a vigorar como demanda social com o novo governo em 2003 (presidente Luís Inácio Lula da Silva). Nesse período, os movimentos sociais das diferenças<sup>55</sup>, impondo-se contra uma BNC, reivindicavam por representações na legislação educacional, as forças políticas se articularam<sup>56</sup> e essa disputa ocasionou a criação da Lei nº. 10.639/2003 e a Lei nº. 11.645/2008, tratando da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo escolar, alterando o artigo 26 A da LDB de 96.

Neste percurso histórico, foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as “Diretrizes Curriculares Nacionais (2000)” que para o MEC constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída. As articulações políticas reiteraram a necessidade de efetivar as bases nacionais comuns, argumento que deu início a definição de uma BNCC. Ao lado disso, todo um sistema avaliativo já se encontrava efetivado no país, com a supervisão inicial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos (INEP), coordenado, neste período, por Maria Helena Guimarães Castro<sup>57</sup> (ALVES, 2014; CUNHA; LOPES, 2017).

---

<sup>55</sup> Os movimentos sociais e nesse caso específicos, o Movimento Negro, movimento indígena, os intelectuais negros, comunidades de terreiro, os NEAB's, entre outros buscavam na luta política representação e reconhecimento dos povos negros e indígena, sua história, cultura e direitos sociais e políticos e, a educação passou a ser a bandeira de disputa.

<sup>56</sup> Um exemplo resultante dessa articulação foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que passou a atuar na política curricular, para garantir direitos dos grupos “minoritários” (negros, indígenas, quilombolas, etc).

<sup>57</sup> Maria Helena é filiada ao PSDB e trabalhou como presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso e secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC) na gestão do presidente interino Michel Temer (2017-2018).

A proposta de base foi projetada como uma interpretação mais restritiva de currículo e de educação, ampliando a normatividade curricular centralizada nacionalmente que vinha sendo instituída desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998a). Por meio de documentos, tais como os Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (Brasil, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), bem como por meio da atual construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2015), é realizada a defesa de conteúdos mínimos, associados a direitos e expectativas de aprendizagem, passíveis de serem avaliados de forma centralizada nos resultados. (CUNHA; LOPES, 2017, p. 23-24)

Essa ideia de base foi ampliada na Conferência Nacional de Educação – 2010 (CONAE) quando especialistas discutiram sobre a Educação Básica e reforçaram a criação de uma Base Nacional Comum com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional das 20 metas criadas pelo PNE, com objetivo de melhorar a qualidade da educação, sendo que quatro dessas metas tratam da Base Nacional Comum, a saber: metas 2, 3 que dizem respeito à universalização do ensino fundamental, meta 7 à avaliação e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a meta 15 que trata sobre à formação de professores.

A BNCC tornou-se arena de disputas na educação brasileira em que diferentes demandas, muitas vezes inicialmente divergentes entre si, vêm se articulando em instituições públicas e privadas para disputar espaço na área mais importante da educação: o currículo. As disputas em torno das tentativas de reformulação do currículo do Ensino Médio se intensificaram após a sanção da LDB de 96, atendendo ao disposto no artigo 26. O governo federal, por meio do CNE, inicia à produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, nesse contexto, vários projetos de reformulação curricular para Ensino Médio começam a ser criados. Em 2003, foram anunciadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica. O Ensino Médio, desde o Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998, apresentam como proposta organizar o currículo na formação de competências e habilidades. Foi com esse pensamento, que as reformulações curriculares<sup>58</sup> estavam ancoradas, para os representantes do MEC era preciso acompanhar as transformações tecnológicas, no mundo do trabalho (SILVA, 2015).

---

<sup>58</sup>Em 2003 foi realizado em Brasília o Seminário Nacional de Ensino Médio, evento organizado pela Secretária de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), nesse evento, foi apresentado os eixos de sustentação para as reformulações do Ensino Médio que são: trabalho, ciência e cultura, considerados conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular, além do reconhecimento dos jovens como essencial nas configurações das finalidades da última etapa da educação básica (SILVA, 2015).

Nesse contexto de reformulação do currículo do Ensino Médio (2003), foram formuladas proposições para última etapa da Educação Básica com foco em trabalho, ciência e cultura. Entretanto, somente alguns anos depois, com a Resolução CNE/CEB nº 02, de 2012, essas orientações se fizeram presentes nas novas DCNEM sob a justificativa de conduzir uma formação integral. Nesse contexto, outro projeto<sup>59</sup> passou a tramitar na disputa, liderado pela Comissão Especial que promoveria estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), depois de realizadas audiências, seminários estaduais e um seminário nacional, foi então produzido o Relatório da Comissão que deu origem ao PL nº 6.840, de 2013. O referido Projeto de Lei propõe a organização curricular para o Ensino Médio por meio de opções formativas e a inclusão de temas transversais (SILVA, 2015).

Esse cenário de disputas pela organização curricular do Ensino Médio no Brasil se intensificou com a proposta de reformulação do Ensino Médio e reestruturação curricular por meio da Medida provisória (MP) nº 746/2016<sup>60</sup>. Para os dirigentes do MEC essa reforma é urgente para potencializar o crescimento econômico elevando as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional, garantir o investimento na melhoria da educação de qualidade do Ensino Médio, com ampliação da jornada escolar, objetivando melhorar os índices de desempenho escolar, o incentivo às formações técnicas e a flexibilização do currículo, que deixa de ter 13 disciplinas obrigatórias. Para o ministro da educação Mendonça Filho, isso permitirá aos estudantes optarem pelas áreas do conhecimento e itinerários formativos que estejam de acordo com suas vocações. A Medida Provisória (MP) foi transformada em lei – Lei nº 13.415, e publicada no diário oficial da União em 16 de fevereiro de 2017.

Antes mesmo da publicação da MP nº 746/2016, já havia um movimento para implantação de uma base nacional comum curricular. A secretária executiva do MEC (à época), Maria Helena Guimarães de Castro, disse que “Pela primeira vez, o Brasil terá uma base que define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na Educação Básica”<sup>61</sup>. Segundo a secretária, o Brasil não tinha uma base comum, mas

---

<sup>59</sup>Em 2012, quando o ministro da educação Fernando Haddad homologou as DCNEM, uma comissão especial destinada a promover estudos para a formulação do Ensino Médio, formada por iniciativa e presidência do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), sendo designado relator o deputado Wilson Filho (PTB-PB) que após mais de um ano e meio de trabalho deu origem o PL nº 6840 de 2013 (SILVA, 2015). Nesse período, desde a campanha à reeleição, a ex-presidente Dilma Rouseff nunca escondeu que esse projeto estava entre os objetivos do seu governo interrompido.

<sup>60</sup>A MP nº 746/2016 foi transformada na Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017 que trata sobre o formato do Ensino Médio, os objetivos e os conteúdos curriculares e a subdivisão dessa etapa da educação básica em itinerários formativos. Vide anexo 07.

<sup>61</sup>Extraído do site <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/62371-ministro-da-educacao-entrega-base-nacional-comum-curricular-do-ensino-medio>>.



documentos como as Diretrizes e Parâmetros Curriculares e normas federais que garantiam a padronização na elaboração dos currículos. Agora, a BNCC será a referência nacional obrigatória para que as escolas desenvolvam seus projetos pedagógicos. Com esse intuito, a partir de 2015, o MEC iniciou vários estudos para preparar um documento sobre a BNCC.

De acordo com Aguiar (2018) diversos profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC colocada em consulta pública, por meio de um site na internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. As contribuições deixadas no site foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão” da BNCC. Para dar prosseguimento ao projeto, o CNE, por meio da Comissão Bicameral encarregada pelo estudo e devido encaminhamento em relação à BNCC, ficou responsável por promover audiências públicas nacionais, com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais.

Ao término dessas audiências, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) elaboraram um relatório com as contribuições dos seminários encaminhando em seguida para o Comitê Gestor do MEC. Esse mesmo Comitê Gestor foi o responsável pelas definições que nortearam a revisão da “segunda versão” da base a qual “deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio” (AGUIAR, 2018, p. 12). Somente no final de 2017, o MEC encaminha ao CNE a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular contemplando toda a Educação Básica, elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor.

#### 4.2 OUTRA LEITURA PARA O MESMO CONTEXTO

Nessa disputa pelo formato do currículo do Ensino Médio brasileiro diversas instituições, como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências (ABRAPEC), entre outros, estiveram ativos “em movimentos críticos a essa política, ainda que eventuais pronunciamentos favoráveis à BNCC tenham sido expressos por pesquisadores em Educação, de forma isolada” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 25). Para alguns

representantes dessas instituições as demandas se articulam em uma rede em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado. Para estes, a tentativa de controle do currículo, via BNCC, reitera a preocupação com os resultados das avaliações externas o que não promoverá a redução da desigualdade escolar, mas poderá reforçá-la (MACEDO, 2016).

Lopes (2017) interpreta que na proposta da base é considerado que o direito de aprender não está associado ao direito de decidir sobre o que aprender já que o aprendizado só é considerado um direito, se for remetido a metas pré-estabelecidas, fora das trajetórias escolares e de vida dos estudantes. Nesse sentido, há diversos projetos societários e demandas educativas não atendidas, que se “assenta na crença da educação como totalidade, na leitura estrutural da sociedade como totalidade fechada. Frente a essa totalidade, a educação, via BNCC, desempenha a tarefa de salvação, de sutura da falta de qualidade” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 24). Essas autoras se posicionam contra a BNCC por considerarem uma tentativa de colocar um único centro de poder – uma referência única – que determina um modelo de currículo para todos nos mais diferentes contextos.

Para a pesquisadora em currículo, a professora Macedo (2014), os discursos que tentam se hegemonizar em torno da qualidade da educação, articulam a ideia de um pertencimento universal que tentam suturar a estrutura deslocada, ou mesmo fixar sentidos para a educação e o currículo, permitindo que a crise de significação se torne inteligíveis. É nessa lógica que opera os defensores de uma centralização curricular, como se a educação fosse capaz de sanar as mazelas sociais e garantir o desenvolvimento econômico do país. Para a estudiosa, “as políticas tomam a *qualidade da educação* como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político” (MACEDO, 2014, p. 1536). Para a autora, a crise fantasiosa e idealizada (exterior constitutivo) do sistema educacional, “tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação” (Idem). Uma vez que, ao observar as campanhas políticas, todos defendem o discurso de uma educação de qualidade.

Grupos políticos distintos se constituem, no entanto, nos processos de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema. Ou seja, as diferentes demandas tornadas equivalentes na luta por uma educação de qualidade também não são unitárias, elas são constituídas e hegemonizadas em outras articulações. Há, nas políticas curriculares recentes, demandas por equidade, por representatividade de “grupos minoritários”, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e a permanência na escola, por profissionalização, entre muitas outras tornadas equivalentes sob o significante qualidade. Cada uma delas é a consolidação de uma pluralidade produzida no embate indecifável entre as lógicas da diferença e da equivalência. Essa mesma pluralidade pode ser identificada na

atribuição de sentidos à crise que serve de exterior constitutivo às hegemonias das demandas por qualidade. (MACEDO, 2014, p. 1536-1537)

A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma ideia de falta de conhecimentos por parte dos alunos/as, dos professores, da sociedade, sendo que a base (uma estrutura fundante) indicaria os conteúdos, habilidades, conhecimentos etc., “considerados como dados tangíveis, passíveis de serem definidos identitariamente de forma consensuada, por vezes sem conflitos significativos, e, portanto, passíveis de serem medidos e alcançados em trajetórias pré-definidas” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 27). E, nesse pensamento, diferentes demandas vinculam-se a lutas específicas por seu antagonismo que gera essa falta. Assim, diferentes demandas educacionais são edificadas e subvertidas sob a ideia da necessidade de uma base (que supostamente garantirá o conhecimento “ideal”, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças). Conforme argumento dos participantes do Movimento pela Base Nacional Comum:

A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, da Educação Infantil até o Ensino Médio. [...] Adotar uma base curricular comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação. Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência. (MOVIMENTO PELA BASE, 2017, s.p)

Essa ideia é contestada por curriculistas (Pró-base) que compreendem a realidade a partir de uma estrutura descentrada, como objeto intangível, sem essência fixa e, portanto, não consideram que o estabelecimento de normas prescritivas de objetos educativos será capaz de sanar os problemas da educação, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada (CUNHA; LOPES, 2017; LOPES, 2015; MACEDO, 2014). Nesse sentido, pesquisadores do campo do currículo no Brasil, confrontam pressupostos que subjazem ao projeto da BNCC e, acreditam ser necessários que sejam colocados em questão, como:

[...] a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que *todos* os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum. (LOPES, 2018, p. 27)

Desconstruindo esse pensamento, a pesquisadora em currículo, professora Lopes, em diversas publicações (2015; 2017; 2018), confronta e refuta a ideia de uma base curricular comum, pois considera toda tentativa de centralidade curricular como fadada ao fracasso, além de contestar o argumento do Movimento a favor da base, que a desigualdade social associada à educação se restringe a um registro meramente pedagógico, para autora, estas são resultantes de investimentos diferenciados na carreira docente, nas condições de trabalho nas escolas, nas condições sociais das famílias, entre outros.

Lopes (2017; 2018), considera importante a potencialização de outras leituras que sejam divergentes e conflitantes em relação ao documento da BNCC que tenta centralizar o pensamento curricular. Pois, acredita que toda proposta curricular (inclusive a BNCC), sempre será lida contextualmente sendo interpretada de diferentes maneiras nas escolas: “não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto” (LOPES, 2018, p. 29). Uma vez que o universo da escola é diverso, desde as diferentes formações dos docentes a diferentes condições de trabalho, tudo isso faz com que um mesmo currículo seja interpretado diferentemente, afinal “há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais” (LOPES, 2018, p. 29). Daí a pesquisadora investir na noção de tradução (com base em Derrida) para pensar teoricamente sobre a interpretação das políticas curriculares.

Muitos posicionamentos contrários à proposta da BNCC podem ser encontrados nas instituições como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) por considerarem que o documento em sua versão final aprovado em abril de 2018, a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva, que apresenta uma homogeneização e uniformização do currículo, organizados em competências e habilidades, mas pouco problematiza a noção de qualidade de educação. Para pesquisadores de currículo vinculados a essas instituições, como aponta a professora Lopes,

A base se transforma em referência para avaliações centralizadas, livros didáticos, editais federais, ações de formação inicial e continuada de professores. Faculta uma tendência a invisibilizar experiências que contextualmente produzem possibilidades conectadas a finalidades de justiça social, melhoria da vida das pessoas, outras possibilidades de ser no mundo. A reforma educacional é concebida como a mudança que pode/deve ser organizada sem considerar o obrigatório diálogo crítico com as experiências em curso nas escolas. (LOPES, 2015, p. 458-459)

Nesse posicionamento, a preocupação central do movimento por uma base nacional comum está atrelada às avaliações externas, ou seja, a qualidade da educação é reduzida a qualidade do ensino, aos resultados positivos nas avaliações externas. Daí o posicionamento de alguns curriculistas serem contrárias à ideia fundante de uma BNCC ou qualquer outro documento curricular que seja capaz de cessar a disputa política, isso seria da ordem do impossível, pois somos imersos na luta política pela significação.

#### 4.3 SOCIOLOGIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS VERSÕES DA BNCC

No contexto de reformulação do Ensino Médio brasileiro, vários discursos começaram a ser proferidos em prol de uma educação de qualidade, de torná-lo atrativo. As articulações envolvidas nesse cenário, sobretudo, de ordem política, estão conectadas a várias demandas, constituídas de forma contingencial aglutinando as várias ideias de centralização curricular capaz de proporcionar aos estudantes de todo o Brasil uma formação comum e promotora da qualidade e prosperidade na vida social (profissional), como se fosse possível suturar o social, criando uma ilusão de unidade e a sensação impossível de completude. Muitos posicionamentos de vários segmentos da sociedade desde intelectuais acadêmicos a grupos empresariais passaram a disputar o formato e o currículo da última etapa da Educação Básica.

A elaboração do documento da Base Nacional Comum Curricular teve início no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011–2016). No momento da elaboração da Base, Renato Janine Ribeiro foi o ministro da educação responsável pela organização da equipe destinada a elaborar a base curricular, iniciada em junho de 2015, com a seleção do comitê assessor e técnico, composta por 116 especialistas e cada disciplina possuiu em média quatro especialistas.

A equipe presentes na elaboração da BNCC, representando a comunidade epistêmica de Sociologia, no Comitê assessor, Marcelo Tadeu Baumann Burgos da PUC/RIO, que se dedica a pesquisas em Sociologia Urbana, Sociologia da educação e Sociologia do direito. No comitê de especialistas, atuaram quatro profissionais, Fabiano Farias de Souza do Rio de Janeiro, representante indicado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Bacharel e Licenciado em História (Universidade Gama Filho), professor e Coordenador das Áreas de Conhecimento da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC–RJ). Marcos Antônio Silva MG/Consed, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor da rede estadual de ensino e integrante do Observatório da Juventude da UFMG, milita junto aos movimentos sociais como membro do

Coletivo Cultural Semifusa. Haydée Glória Cruz Caruso, professora Adjunta III do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB), pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Violência e Segurança – NEVIS da UnB e pesquisadora associada do Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT–INEAC) da Universidade Federal Fluminense, coordena o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez. E, a professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), líder do Grupo de Pesquisa do CNPq – LENPES – Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia da UEL e atual Coordenadora do Comitê de Ensino (Educação Básica) da Sociedade Brasileira de Sociologia–SBS.

Esse comitê apoiou a criação da BNCC, inclusive assinaram uma nota de esclarecimento<sup>62</sup> em relação às manifestações de algumas entendidas contra a base, expressando que a interposição de quaisquer alterações no documento que não fossem pactuadas com os entes federativos, sinalizaria injustificável ruptura no processo democrático de produção do documento da BNCC. Segundo depoimento de Ileizi Fiorelli Silva, a Revista Educação<sup>63</sup>, a intenção da criação da BNCC é orientar a organização das escolas, favorecendo as metodologias ativas, argumenta: “Queremos que os alunos se apropriem do conhecimento, sejam sujeitos de sua construção”. Contudo, há muitas discordâncias entre acadêmicos sobre as escolhas do grupo que redigiu a Base.

Para Lopes (2015), a política curricular é da ordem do acontecimento, sujeita a uma ética que não pode ser definida *a priori* e de uma vez por todas. Não há como estabelecer definições ou mesmo “metodologias ativas” que devem guiar, com metas que prescrevem (pré-escrevem, pré-inscrevem) um caminho. Não é, pois, por meio da métrica de performances predefinidas ou mesmo por uma base que tenta imprimir um formato da Educação Básica que os docentes e discentes conseguiram alcançar a qualidade da educação ou mesmo, a plenitude do conhecimento, porque esta é da ordem do inalcançável.

A equipe de especialista redatora do texto da base, particularmente a parte referente ao Ensino Médio e a disciplina Sociologia, estiveram disputando espaço com outros especialistas e demandas vinculadas a vários setores da sociedade, tanto públicos quanto privados. Ao defenderem a demanda pela criação de uma base nacional comum, esses especialistas, na 1ª versão (preliminar) do documento da base, aglutinavam também a preocupação em defender a

---

<sup>62</sup> Vide anexo 08.

<sup>63</sup> Acessado em 20 de maio de 2018 em: ><http://www.revistaeducacao.com.br/como- ficam-as-ciencias-humanas-com-a-nova-base-nacional-curricular/><.

demanda pela legitimação da Sociologia escolar, como componente obrigatório e do respeito a diferenças, a diversidade étnica e liberdades individuais. Conforma trecho abaixo:

O documento preliminar à Base Nacional Comum está organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Tal organização visa superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração contextualizada desses conhecimentos, **respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas.** (BRASIL, 2015, p. 16, *grifo nosso*)

Além de apresentar conteúdos específicos para serem trabalhados na disciplina de Sociologia, em cada série do Ensino Médio, os quais incluíam conteúdos que tratam da diversidade étnico-racial<sup>64</sup>, o documento reforçava a necessidade de o currículo abranger os chamados temas integradores (consumo e educação financeira, ética e direitos humanos e cidadania, sustentabilidade, tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas) os quais deveriam ser incorporados pelos componentes de uma mesma área e entre diferentes áreas e a diversidade também se fazia presente, sendo reforçada a sua presença no documento.

A defesa da Sociologia na 1ª versão da base e da presença de conteúdos direcionados para a diversidade étnico-racial pode estar associada à participação de professores militantes dos movimentos sociais ou movimentos em defesa da Sociologia escolar que são sensíveis às causas sociais, como o professor Marco Antônio Silva, integrante do Observatório da Juventude (OJ) da UFMG, cuja atuação situa-se no contexto das ações afirmativas, a atuação institucional do OJ está direcionada a condição juvenil nas sociedades contemporâneas; as políticas públicas e as ações sociais voltadas aos jovens; as práticas culturais e as ações coletivas da juventude na cidade e a construção de metodologias de trabalho com jovens<sup>65</sup>. E, a atuação da professora Haydée Glória Cruz Caruso, coordenadora do laboratório Leila González, que tenta articular propostas de integração de ações entre os movimentos sociais e as instituições governamentais. A defesa da Sociologia no documento da base também pode associar-se a atuação da professora Ileizi Fiorelli Silva, que esteve presente na disputa pela reintrodução da Sociologia no currículo da Educação Básica.

O documento da 1ª versão da base foi entregue ao CNE e submetido à consulta pública, o documento sofreu alterações que resultou em uma segunda versão, contudo esta não tratava do Ensino Médio, pois, com a Reforma do Ensino Médio aprovada no governo do presidente Michael Temer, em fevereiro de 2017, a parte da base dedicada a esta modalidade

<sup>64</sup> Vide anexo 09 (quadro de análise).

<sup>65</sup> As informações sobre o Observatório da Juventude foram encontradas no endereço eletrônico: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/sobre/breve-historico/>>.

de ensino seria apresentada posteriormente (justificativa do MEC/CNE). E, foi justamente na análise da 2ª versão da BNCC que o MEC articulou uma equipe para compor o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio (que iria defender a demanda pela reformulação do Ensino Médio, proposta presente nos discursos do governo e empresas privadas) sob a presidência da então secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, socióloga e Mestre em Ciência Política pela UNICAMP, membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional/ABAVE, além de ter atuado no Comitê Técnico do programa "Todos pela Educação", do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel. E, participou da liderança do Movimento pela BNCC e também de vários comitês internacionais ligados à educação na UNESCO e na OCDE. No período de 1995 a 2002, no Ministério da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso, presidiu o INEP, a Secretaria Nacional de Educação Superior e a Secretaria Executiva do Ministério da Educação.

Como secretário executivo do comitê gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio foi escolhido o Secretário de Educação Básica do MEC e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE, Rossieli Soares da Silva, advogado e mestre em Gestão e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2017), o qual exerceu a função de vice-Presidente do Consed no período de 2015 a 2016, quando foi Coordenador dos Grupos de Trabalho do Ensino Médio e de Tecnologias. E, como coordenadora da elaboração do documento da terceira versão da BNCC, a professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Pós doutora em Educação (PUC– Rio) e especialista em Alfabetização e Linguagem (UFJF) que atua no programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação em que coordena pesquisas aplicadas à avaliação educacional e escolar, Hilda Micarello.

Nessa nova etapa de elaboração do texto final da BNCC as demandas por um Ensino Médio flexível, mensurável e que atendessem aos interesses dos representantes do MEC, se fortaleceram. O presidente da Undime, Alessio Lima, com um discurso que nos remete ao pensamento de Ralph Tyler (1986), sobre o currículo e a formulação de objetivos ao advertir ao Comitê Gestor sob o cuidado que deveriam ter ao pensar a transição entre as várias etapas da Educação Básica, afirmou que: “acontecem rupturas de uma etapa para outra, então os objetivos de aprendizagem precisam de uma certa progressividade”; e o dirigente do Consed, Deschamps, enfatizou sobre a necessidade de flexibilização do Ensino Médio: “Devemos torná-lo mais atrativo, para que o próprio aluno estabeleça seu percurso. Para isso, é



necessário tratá-lo de maneira diferente do ensino fundamental”.<sup>66</sup> Esses discursos defendem um currículo nacional comum e vinculam essa base à melhoria de qualidade da educação, melhores resultados nos exames nacionais, formação para o mundo do trabalho e inserção no mundo globalizado.

A crença, depositada na BNCC, sustenta a representação de uma essência no sujeito, como uma afirmação que há um sujeito a ser formado pela base e, assim, criar um modelo de sociedade, como se fosse possível um conhecimento tal que existiria fora da margem do sujeito. Esse discurso para a teoria laclauiana leva a uma fantasia na qual é possível educar para todos/as, essa proposição é a impossibilidade de substituição do outro, ou seja, é ninguém. Esse discurso desconsidera que sempre haverá necessidades que não são atendidas por nenhum documento curricular, nesse sentido, há um processo de corrosão – fracasso, não há como determinar uma essência de base capaz de regular a educação de todo o país, pois operamos sempre na contigência, não há como garantir que as escolas de todo país trabalhem produzindo aquilo que realmente tem significado para os alunos/as.

Segundo Lopes (2015, p. 454) “a política não tem um centro de poder, uma estrutura que a defina. Articulações discursivas possibilitam decisões políticas, tornando complexo o jogo (de linguagem) que hegemoniza uma dada orientação curricular”. É preciso considerar que na significação de qualquer luta política (e, nesse caso específico, da política curricular para o Ensino Médio) deve-se levar em conta as contingências que possibilitam essa significação e que nunca será possível uma totalidade que estabeleça um fundamento último, que sutura e aniquila a disputa, ao contrário, a significação se dá no jogo político “que constitui a condição de possibilidade e impossibilidade de um sistema significativo – seus limites” (LACLAU, 2011, p.71). Uma vez que, para o pensamento laclauiano, o sistema é contingente e precário e ao se constituir na relação entre o que está no seu interior constitutivo e o corte diferencial – chamado exterior constitutivo – que estabelece os limites, daí a semelhança entre a possibilidade e impossibilidade de seus limites serem reconfigurados em relação a outros sistemas discursivos na luta pela fixação de sentidos (LOPES, 2015; LACLAU, 2015). Nesse sentido,

Não é possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto, ou mesmo se o estabelecimento de uma base garantirá a

---

<sup>66</sup> As informações foram encontradas no endereço eletrônico:  
<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38051>>.

qualidade da educação, uma vez que essa perpassa outros contextos que não se restringe somente a padronização de currículos. (LOPES, 2015, p. 454)

A constituição de representações para o Ensino Médio, como tentativas de estabilizar os fluxos de sentidos atribuídos a essa modalidade de ensino (e que são próprios da significação) nos remete ao pensamento da teoria laclauiana de que tentar uma estabilização para o Ensino Médio de modo a torná-lo atraente via proposta curricular da BNCC é, e sempre será, uma tentativa precária, dado que não será compartilhado por todas as pessoas como algo positivo, constituindo uma essência, um fundamento fixador do sentido e, assim, delimitando o processo de significação.

Pensar desse modo seria estabilizar os diferentes sentidos que permeiam o Ensino Médio, seria apagar o que lhe é antagônico, a partir de um ato de poder que promove a exclusão de um sistema de significação repleto de diferenças a qual o constitui. Uma vez que a impossibilidade da constituição completa de qualquer formação discursiva se dá a partir do corte antagônico externo ao sistema discursivo, mas também no próprio interior de suas estruturas, a partir de suas articulações e rearranjos internos que tecem o teatro político na articulação discursiva por representação (MENDONÇA, 2003); Tentar estabilizar os sentidos do Ensino Médio via tentativa de modificação curricular é, segundo Lopes (2017), produzir a ilusão de que estamos lidando com um sentido último, fixo. Entretanto, os fluxos de sentido e as disputas pela legitimação de diferentes perspectivas para a educação, e o Ensino Médio em particular, nunca cessam e, por isso, os sentidos fixados serão sempre contingentes, provisórios e sujeitos a modificações e, portanto, fadado ao fracasso.

Somente em abril de 2018, a terceira versão da base contemplando toda Educação Básica foi divulgada e muitas alterações ocorreram no Ensino Médio, na Sociologia e relações étnico-raciais em particular, (foco das nossas investigações) em relação ao documento da 1ª versão. Modificações essas que atendiam as demandas vinculadas ao MEC, aos interesses de grandes grupos empresariais e dos defensores do Movimento a favor da base, com o discurso de torná-lo atrativo, com melhores resultados de desempenho e redução da evasão.

A alternativa encontrada para justificar a “melhoria da qualidade da última etapa da Educação Básica” foi organizar o currículo em áreas integradas do conhecimento. É válido ressaltar que, na versal final da BNCC, a equipe de especialistas que atuou na elaboração da 1ª versão do documento referente à Sociologia, não participou, estes estavam presentes apenas na primeira e segunda versão, ficando a cargo do Comitê Gestor a responsabilidade da elaboração do documento final.

Nessa disputa pela reformulação curricular do Ensino Médio, via BNCC, a Sociologia sofreu alterações profundas, deixando inclusive de existir como disciplina específica no currículo. Conforme quadro abaixo:

<b>SOCIOLOGIA NAS VERSÕES DA BNCC</b>	
1ª VERSÃO DA BNCC – CONTEÚDOS	3ª VERSÃO DA BNCC
<p>Componente curricular: Sociologia:</p> <p><b>1º ano do Ensino Médio: (conteúdos/conceitos) – Iniciação à perspectiva sociológica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Indivíduo e sociedade,</li> <li>–Fato social;</li> <li>–Estamentos;</li> <li>–Classes sociais;</li> <li>–Ações e relações sociais;</li> <li>–Igualdade/desigualdade;</li> <li>–Diversidade cultural (cor/raça, religião, região do país, entre outros).</li> </ul> <p><b>2º ano do Ensino Médio – Processo de formação de identidades políticas e culturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Estratificação social e identidades culturais;</li> <li>–Sexo, sexualidade e gênero;</li> <li>–Formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma;</li> <li>–Violência no meio urbana e rural;</li> <li>–Diversas formas de violência (contra mulher, racismo, homofobia, entre outras)</li> <li>–Ações coletivas;</li> <li>–Movimentos sociais;</li> <li>–Consumo e posições sociais.</li> </ul> <p><b>3º ano do Ensino Médio – Compreensão das formações políticas, da democracia e da cidadania e compreensão sociológica do trabalho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Poder;</li> <li>–Ideologia como instrumento de poder e construção social;</li> <li>–Cidadania: direitos e deveres da cidadania e suas formas de participação direta e indireta;</li> <li>– Sistemas políticos e formas de participação política e social;</li> <li>–Autoritarismo e democracia;</li> <li>– Divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidários e eleitoral brasileiro;</li> <li>–Trabalho, consumo e cidadania;</li> <li>– Divisão social do trabalho.</li> <li>–Globalização;</li> </ul>	<p>– Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (Sociologia diluída nessa área, juntamente com História, Geografia e Filosofia).</p> <p>– Aprofundamento do processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós.</p> <p>– Não há conteúdos, apenas categorias a partir, que “pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinado grupo e de toda sociedade.” (BRASIL, 2018, p. 550)</p> <p>– “[...] organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas <b>categorias dessa área</b>, fundamentais à formação dos estudantes: <b>tempo e espaço; territórios e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.</b>” (BRASIL, 2018, p. 549, grifos nossos)</p> <p><b>DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO DOCUMENTO:</b></p> <p>–Deve ser trabalhada de forma transversal e integradora, contextualizada.</p> <p>“<b>cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.</b> Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), <b>educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004)</b>, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo,</p>

-Indústria Cultural	educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, <b>cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.</b> (BRASIL, 2018.p. 17-18, grifos nossos).
---------------------	---

FONTE: Elaborada pela autora, 2018.

Conforme análise do quadro acima, a primeira versão da BNCC apresenta o componente curricular de Sociologia com conteúdos específicos, inclusive avançando em relação ao documento das Orientações Curriculares Nacionais (OCN) que aborda sobre a importância da disciplina e como deve ser trabalhada no Ensino Médio, porém, não apresenta conteúdos específicos. Contudo, na terceira versão da BNCC, documento oficial publicado em abril de 2018, a disciplina de Sociologia não existe como componente curricular, encontra-se diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os conteúdos de Sociologia que constavam na 1ª versão da base, desapareceram. Levando-nos a inferir que a Sociologia está no currículo, mas pode não estar na escola. Uma vez que, sendo o discurso uma prática que escapa ao normativo e prescritivo, não há como garantir que a centralidade curricular da base de fato seja incorporada pelas escolas. Esse discurso da base serve como uma orientação que se torna via ditame governamental uma regra que tenta ser implementada.

O ato de lançar um programa de Proimplantação da BNCC evidencia, via leitura a partir da teoria do discurso, um indício de precariedade e provisoriedade, isto é, nenhuma normatividade discursiva governamental é capaz de fixar, determinar ou até parar as disputas. A Sociologia, assim como as demais disciplinas (História, Geografia, Filosofia) que compõem a área de Ciências Sociais Aplicadas, são “campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares” (LOPES, 2018, p. 28) disputando relações de poder para assumir o registro do universal.

Na primeira versão do documento da base, nas diferentes séries do Ensino Médio, estava presente as diversidades étnico-raciais organizada em conteúdos específicos que deveriam ser trabalhados na disciplina de Sociologia durante todo Ensino Médio. Na última versão, o documento apresenta uma possível desvalorização dos conteúdos e da disciplina de Sociologia e demais disciplinas da área de Ciências Humanas, passando a ocupar um lugar secundarizado no Ensino Médio, uma vez que somente as disciplinas de Língua Portuguesa e

Matemática ocupam a posição de disciplinas obrigatórias com maior carga horária no currículo.

Ao suprimir e deixar a cargo das escolas e gestores as discussões em torno das questões étnico-raciais e sua inserção no currículo, o governo admite que não pode parar o movimento da disputa política pelo currículo, pois esta é uma disputa nuançada não sendo possível dar um tom de controle. E, o controle esperado talvez não aconteça, uma vez que “os campos disciplinares não são divisões epistemológicas, mas articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012) que disputam e apresentam diferentes concepções, têm divergências e buscam sempre uma tentativa de manter a estabilidade curricular da disciplina via negociações. Além disso, as diferentes posições das comunidades epistêmicas (ANFOPE, ANPAE, ABECS, ABdC, entre outras), questionadoras dos equívocos de formulação que impõem uma centralização curricular baseada em uma uniformidade do currículo e o processo de produção da terceira versão que desconsiderou as críticas propositivas das diversas entidades educacionais em detrimento dos setores empresariais interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos.

Mas, afinal por que os conteúdos das relações étnico-raciais desapareceram na 3ª versão do documento da base? Que disputas estavam/estão envolvidas nessa modalidade de ensino que modificaram todo o currículo? Esses questionamentos remetem a algumas inflexões a respeito do formato do Ensino Médio que está em disputa. As demandas por um modelo de ensino direcionado para o mundo do trabalho foram constituídas, reformuladas e reforçadas ao longo da história educacional do país influenciadas por discursos de entidades internacionais, grupos empresariais e publicações como o Relatório Delors (1998) e pelo documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/OREALC, 1992) que enfatizam sobre a difusão do progresso técnico e a coesão social.

As primeiras propostas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) já afirmavam ser necessário adequar a educação as mudanças do setor produtivo, preparar a juventude para a flexibilização das relações do mercado e para compreensão crítica do trabalho e da sociedade (conforme apresentado na primeira parte desse capítulo). E, para tanto, era necessário à integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Nesse sentido, foram constituídas articulações discursivas em prol de um Ensino Médio atrativo, com menos disciplinas (enxuto), para tentar reverter o quadro de queda de matrículas, evasão e defasagem idade-série e possibilitar aos jovens saírem da escola com

preparação adequada para a vida e para o mundo do trabalho. O discurso empresarial dos defensores da reforma curricular para o Ensino Médio passou a ser abundantemente repetido: tornar a escola mais atrativa e significativa, para fortalecer esse argumento é criada uma teia de relações que envolvem a ideia da necessidade em dar liberdade ao jovem para traçar seus “projetos de vida”.

É nesse contexto de tentativa de melhoria que se insere o teatro do discurso político proferido pelo governo (apoiado por grupos empresariais vinculados à educação, entre outros) sobre a necessidade da reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, para tanto, a proposta foi modificar os currículos do mesmo, a partir do formato de ensino por competências que devem servir para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

O documento da BNCC orienta que o ensino deve ser conduzido pela interdisciplinaridade entre matérias pertencentes à mesma área (Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), exceto, Português e Matemática que são abordados de forma obrigatória e independente. Essa determinação proposta pela nova versão da BNCC provocou a reação de muitas instituições e curriculistas, que defendem a presença e legitimidade da disciplina Sociologia e da diversidade étnico-racial no currículo, uma vez que há a plenitude ausente dessa comunidade nesse documento. No que se refere à disciplina Sociologia, antes da 1ª e 3ª versão do documento da BNCC se tornar público, as disputas pela legitimidade desse componente curricular se fazia presente no campo educacional<sup>67</sup>.

A publicação da Reforma do Ensino Médio, foi considerada pela Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)<sup>68</sup> como uma medida aligeirada e de cima para baixo, por meio de medida provisória nº 746/2016, posteriormente, transformada em Lei 13.415/17, desrespeitando os debates realizados entre governo federal e sociedade civil ao propor a flexibilização dos currículos e a autonomia dos sistemas de ensino quanto aos chamados “itinerários formativos” que seriam oferecidos. E, ao apresentar apenas os conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, únicas disciplinas consideradas obrigatórias, tanto a Reforma quanto a versão final do documento da BNCC (3ª versão) “parece desconsiderar que a leitura, a escrita e o cálculo tem desdobramentos específicos nas diferentes disciplinas e, ainda, que as diferentes áreas de conhecimentos reúnem disciplinas bastante distintas entre si” (ABECS, 2018, p.2). Nesse sentido, a ABECS expõe que:

---

<sup>67</sup> Conforme capítulo 3 desta dissertação.

<sup>68</sup>As informações referentes ao posicionamento da ABECS em relação a Reforma do Ensino Médio e a BNCC podem ser encontradas no endereço eletrônico: <<https://abecs.com.br/nota-bncc/>>e no anexo 10.

os conhecimentos curriculares das demais disciplinas não podem ser aglutinados em conteúdos gerais de uma área sem incorrer em generalização e pasteurização grosseira e incompatível com uma formação de qualidade para os estudantes, sobretudo quando se considera a possível redução da carga horária dedicada a esses estudos. Nessa concepção genérica dos conhecimentos, eles não aparecem como resultado de métodos e processos de trabalho específicos que diferenciam a abordagem de cada uma das diferentes ciências e campos de produção de conhecimento. A História, a Geografia, a Filosofia e Sociologia (que enquanto disciplina escolar engloba também os conhecimentos da Antropologia e da Ciência Política), mesmo quando se dedicam ao estudo dos mesmos objetos, o fazem com diferentes objetivos, métodos e perspectivas interpretativas. É de extrema importância que as pessoas responsáveis por seu ensino sejam formadas naquelas disciplinas, compreendam e possam praticar seus métodos, para assim construir conhecimento com estudantes na escola básica. Contrariando sua ideia fundamental de Base Comum, essa proposta provoca a descontinuidade entre Ensino Fundamental e Médio e deixa totalmente a cargo dos estados, municípios e setor privado a oferta de itinerários formativos. Sua organização por meio de áreas de conhecimento torna indefinido o aporte teórico-epistemológico que caracterizará cada uma dessas grandes áreas. (ABECS, 2018, p. 2)

Para a ABECS, a escolha pelos itinerários formativos (que compõem 40% do currículo) provavelmente não levará em conta somente os desejos dos alunos, pois, dependerá do que será oferecido por cada escola, conforme a sua disponibilidade. Nesse sentido, a BNCC reforça a fragmentação dos currículos do Ensino Médio proposto pela Reforma do Ensino Médio o que poderá criar “um fosso entre as ofertas nas escolas das diferentes regiões do país e entre o ensino público e privado” (ABECS, 2018, p. 3). A ABECS não se posiciona contra uma base nacional, mas disputa pelo direito de participar da discussão sobre as decisões curriculares e alega que essas decisões estão sendo conduzidas para os setores privados,

não seria um problema se houvesse alguma garantia de participação das comunidades escolares e dos principais atores envolvidos na construção de currículos. Ao contrário, vemos que a iniciativa privada ocupa um espaço cada vez maior na discussão dos rumos da educação pública e no direcionamento das políticas públicas de educação para atender às necessidades do mercado de trabalho. Os setores privados não se compreendem responsáveis pela formação de trabalhadores para o mercado e desejam transferir ao Estado essa atribuição, ou também vender ao Estado, por meio das ditas parcerias, a formação técnica profissional que lhes pareça conveniente para demarcar as diferenças entre elite e trabalhadores. (ABECS, 2018, p. 3)

A ABECS defende a legitimação da Sociologia como disciplina obrigatória e que deve permanecer na base, argumenta em nota pública em relação à BNCC, divulgada pelo site da associação sobre o papel das Ciências Sociais, em diversos cursos de ensino superior, nas áreas da economia, saúde, educação, direito, serviço social, entre outros, reafirmando sua importância “tanto para que o estudante compreenda o papel social de sua profissão e área de

atuação quanto para compreender as dinâmicas da vida social e das relações entre os diferentes grupos que compõem a sociedade” (ABECS, 2018, p. 3).

É importante destacar o posicionamento dessa associação referente à organização curricular por competências proposto pela BNCC, que ao propor o trabalho de forma interdisciplinar, ignora “as especificidades de cada ciência, define este modelo de ensino assentado na noção de eficiência no contexto de trabalho e provoca um retrocesso em relação aos conhecimentos já desenvolvidos no país a respeito dos processos educativos”. (ABECS, 2018, p. 3) A associação defende que a Sociologia tem potência para auxiliar o jovem na ampliação da leitura de mundo.

No que se refere à Sociologia e as relações étnico-raciais, o documento da base apresenta uma contradição, ao afirmar a valorização da diversidade e ausência de preconceitos, a promoção do respeito ao outro, dos direitos humanos e a colaboração na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, nega esses direitos ao excluir a legitimidade da Sociologia que constitui uma disciplina, no currículo do Ensino Médio, com uma trajetória histórica de lutas políticas que defende as questões raciais e possibilita aos estudantes desconstruções, análises e reflexões científicas dessas questões, como os conceitos de raça, etnia, diversidade cultural, alteridade, identidade, gênero, estratificação social, desigualdade social, classe social, cidadania, participação política, poder, entre outros.

Nesse sentido, a normatização, como forma de reconhecimento do direito, que tenta sedimentar, por meio da aprovação da BNCC, não garante que a obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e das DCNERER se façam presentes no currículo do Ensino Médio brasileiro nem mesmo que valorize e reconheça a diversidade. Em razão de não se poder controlar, via imposição (curricular), os contextos, esta é uma impossibilidade, pois, sempre haverá o imprevisível, o intangível, o incontrolável. E, na produção da política curricular para a educação das relações étnico-raciais e em diversas disputas políticas, o processo de articulação está sempre operando via luta discursiva pela constituição de representação provisória e contingencialmente, defendendo demandas curriculares diferentes que, por sua vez, irão constituir dadas representações que disputam por hegemonia para a constituição de currículo que também os representem.

Mesmo o documento da BNCC orientando que ficará a cargo das escolas a inserção das diversidades étnico-raciais, essa é uma prescrição da ordem do impossível, pois não há possibilidade de criação de um currículo universal que se fecha em si mesmo. Conectar a BNCC como garantia de equidade “é uma simplificação mistificadora desejosa de excluir da



educação o que não se pode controlar ou enclausurar, não se pode sequer saber” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 33).

Em virtude de múltiplas e diferentes propostas curriculares que podem ser produzidas que não se vinculam a um fechamento último de currículo comum, conforme aponta Cunha e Lopes (2017, p. 33) “a BNCC, como projeto de equidade (de garantias de direitos à), é uma empreitada falida, seja na qualidade da educação pretendida, seja para os que afirmam sua possibilidade de garantir justiça e democracia.” Dessa forma, a diversidade étnico-racial e a Sociologia escolar, estarão atuando no terreno das possibilidades, aberturas e exclusões, na constante luta política pela significação, pela representação sempre calcada na exclusão pois, os sentidos nunca serão plenos e contemplados em nenhum projeto curricular.

## CONSIDERAÇÕES CONTIGENCIAIS

Ao longo das investigações do campo empírico desta pesquisa, fomos investigando a teia de relações e os processos articulatórios que foram sendo, de forma contingente, constituídos na produção de sentidos para o Ensino Médio. Nessa teia, o discurso proferido pelo governo sob a necessidade da reformulação dos currículos da última etapa da Educação Básica, está alinhado a diretrizes que algum tempo já vêm sendo formuladas e testadas por algumas empresas privadas no Brasil.

A demanda pela flexibilização do currículo do Ensino Médio, como forma de torná-lo mais atrativo para o estudante, foi ganhando força e aglutinando representantes de grandes grupos empresariais, com base no discurso de que o currículo era “pouco atrativo” aos estudantes, o que provocava o aumentando dos índices de evasão, prejudicando a qualidade do ensino aferida pelos resultados nas avaliações internacionais.

A constituição desse discurso de reformulação curricular para o Ensino Médio foi alicerçada em ações gerenciadas por grupos constituídos em articulações que passaram a defender a demanda da qualidade da educação via reforma curricular (BNCC). Nesse contexto, podemos citar a atuação da Fundação Carlos Chagas, que a pedido da Fundação Victor Civita, com apoio do Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA e Instituto Península, analisou, em 2015, as políticas curriculares de Ensino Médio de todos os estados brasileiros e apontou a necessidade urgente de sua reformulação, para que os jovens tivessem a oportunidade de escolherem entre diversas opções, o percurso que mais se adeque às suas características pessoais e projetos de vida.

No ano seguinte, outra pesquisa semelhante foi realizada pelo Instituto Unibanco, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Movimento pela Base (grupo de empresários que formula a BNCC) a respeito da distribuição dos tempos de aula por áreas e componentes curriculares. E, foi proposto que se preservasse mais tempo para Língua Portuguesa e Matemática, bem como maior integração entre as disciplinas, o currículo deveria conter um núcleo comum, permitindo a flexibilização do currículo para a escolha pelos estudantes<sup>69</sup>. E, essa demanda foi aceita pelo Consed, que em articulação com o Instituto Unibanco, sugeriu ao MEC a flexibilização do currículo.

A partir do discurso sobre a necessidade de reforma do Ensino Médio, o currículo da última etapa da Educação Básica foi alterado via negociação, decomposição e rearticulação dos sentidos

---

<sup>69</sup>Essas informações podem ser encontradas nos endereços eletrônicos da Fundação Itaú e Unibanco: <[https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/publicacao-educacao-integral\\_04.2015.pdf?H1ZLI.kkqTVDb6UZywStUTB9XXrE4y6Z](https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/publicacao-educacao-integral_04.2015.pdf?H1ZLI.kkqTVDb6UZywStUTB9XXrE4y6Z)  
<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/16/>>.

da melhoria da qualidade da educação a partir da implantação de uma base. Na busca de fixar a completude inalcançável dessa qualidade, o Ensino Médio foi reformulado com 60% de sua carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular e o restante dividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Formação Técnica e Ensino Profissional), pelos quais o estudante poderá optar, compondo 40% de sua grade com um currículo complementar.

É válido ressaltar que há outros posicionamentos em relação a essa reformulação curricular, outra demanda – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – que defende outro formato para o Ensino Médio, argumenta que para alteração da qualidade “do que é oferecido e ampliar as possibilidades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio seria necessário um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta” (ANPEd, 2016, s/p).

Embora não faça parte de nossas investigações, nessa pesquisa, analisar a Reforma do Ensino Médio, não podemos desconsiderar os impactos que o objeto dessa pesquisa sofreu com a referida reforma. Inclusive o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio publicou um manifesto contra a retirada da obrigatoriedade da disciplina Sociologia (e outras disciplinas como Filosofia e Artes) afirmando ser “mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética” (ANPEd, 2016, s/p).

A partir dessas considerações, analisamos a luta política pela diversidade étnico-racial via currículo de Sociologia no Ensino Médio com base na primeira e terceira versão da BNCC. Além disso, procuramos trazer para essa discussão o pensamento da política como um “conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas” (MOUFFE, 2003, p. 15), pois afeta dimensões do político. Essa dimensão perturbadora do social está relacionada com o antagonismo que é inerente ao social (LACLAU, 2011) e na disputa política pela construção de uma base nacional comum curricular, há uma tentativa em neutralizar o antagonismo existente nas disputas curriculares.

Defendemos que o discurso da diversidade, sedimentado nos documentos investigados da BNCC, não constitui a representação plena de um fundamento sobre diversidade dado a priori, mas se constitui na disputa política na tentativa de tornar hegemônico um modelo de educação para as relações étnico-raciais voltadas para formação de significados com objetivo da constituição de uma educação em que a diversidade é valorizada em prol de um padrão de

educação de qualidade que reconhece as diferenças existentes no país, mas que não garante sua presença no currículo escolar.

O significativo diversidade, conforme apresentado no documento da BNCC, está envolvido nos significantes: gênero, relações raciais, relações inter-étnicas, igualdade, diferença, entre outros, que não dão conta de completar a significação dos grupos que ela tenta representar. O discurso da educação de qualidade, da garantia do respeito à diferença se constitui em um dos eixos estratégicos nos planos plurianuais desde o 2º governo do presidente Lula e no 1º governo Dilma, sendo intensificado no governo do presidente interino Michael Temer (BRASIL, 2007; BRASIL, 2011; BRASIL, 2017) como forma de atender a demanda por uma educação guiada pelo modelo neoliberal. Talvez daí a ampliação no atendimento das demandas dos movimentos sociais (negro, indígena, ribeirinhos, mulheres, quilombolas, etc.), para dar conta do modelo de educação que tentava se firmar no país, estabilizando o antagonismo para estabilizar temporariamente as diferenças.

No entanto, as demandas legalizadas na conquista hegemônica de um currículo plural que viesse a atender e apaziguar temporariamente e contingencialmente as disputas que foram acirradas entre os Movimentos Negros, intelectuais, partidos políticos, organismos internacionais, entre outros, em prol de uma política democrática, que valorizasse a diversidade étnico-racial brasileira encontram-se ameaçadas com as determinações na 3ª versão da BNCC.

As disciplinas de maneira geral (exceto Português e Matemática) são desvalorizadas na versão final do documento da BNCC. Mas, algumas são mais prejudicadas. A Sociologia, mais uma vez, é descartada dos currículos, porque a ideia da BNCC é que as disciplinas da área de humanas sejam integradas e ensinadas via interdisciplinaridade e não constam como componentes curriculares específicos. O discurso defendido pelo MEC e várias instituições financeira e grupos que apoiam a necessidade de reformulação curricular do Ensino Médio via redução da grade curricular, parece direcionar o raciocínio de “enxugar” o currículo do Ensino Médio como estratégia para torná-lo mais atraente.

No currículo das competências, proposto no documento da base, a Sociologia e as Ciências Humanas em geral, não constam como disciplinas do núcleo comum, mas podem estar nos itinerários formativos (parte diversificada que compõem 40% do currículo do Ensino Médio), como disciplinas escolhidas pelas escolas. Por isso a sociologia continua instável, e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar. Por hora, queremos reafirmar que a sociologia deve fazer parte dos currículos, mas não de qualquer tipo de Ensino Médio ou de qualquer currículo. Pensar na Sociologia no currículo de Ensino Médio, nos obriga a pensar

antes de tudo, na educação brasileira, nessa disputa política sobre o papel desse ensino e na formatação de seus currículos.

Pensar nessa disputa política de reformulação curricular do Ensino Médio e no lugar ocupado pela Sociologia e as relações étnico-raciais na versão final da BNCC, nos leva a refletir que estamos imersos em um mundo em que os efeitos de fixação resultantes das articulações políticas, permitindo as modificações nos documentos oficiais em um dado contexto histórico, é e sempre serão precários e contingentes, passíveis de modificações, porque não dão conta de abarcar todo o social, a representatividade plena é inalcançável, o antagonismo sempre se fará presente, permitindo que novas demandas sejam constituídas mesmo que contingencialmente, pois, como afirma Mouffe (2003), a política é um conjunto de práticas discursivas e instituições que buscam estabelecer certa ordem em condições de conflitos, sendo sempre afetadas pela dimensão do político como o lugar dos antagonismos.

Sob a perspectiva discursiva de analisar as versões da BNCC, defendemos que a diversidade étnico-racial e a Sociologia escolar serão sempre disputadas, uma vez que os documentos curriculares sofrem constantes modificações. “[...] Por mais sólidas que sejam as estruturas com as quais interpretamos (lemos) a textualidade política, sempre é possível desconstruí-las, apresentar outras possibilidades de leitura” (LOPES; MATHEUS, 2014, p. 353).

Foge do nosso escopo de pesquisa dizer se uma determinada versão da BNCC é melhor que a outra, nosso intuito foi analisar como a diversidade étnico-racial e a Sociologia como disciplina que em nosso entendimento tem potência para trabalhar essa diversidade nas escolas, foi sendo disputada durante o contexto de formulações curriculares no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ABECS. Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. **Nota da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em relação à BNCC**. Disponível em: <<https://abecs.com.br/nota-bncc/>> Acesso em 11 maio de 2018.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In. **A BNCC na contramão do PNE 2014–2024: avaliação e perspectivas**, Organização: Márcia Ângela da Silva. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Acesso em 10 maio de 2018.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664/15948> Acesso em 12 maio de 2018.

ANPEd. Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória**, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>> Acesso em 10 maio de 2018.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982–2008)**. Dissertação (Mestrado Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Ciência Política, 2014. Disponível em: <<https://www.cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/>> Acesso em: 10 de maio de 2018.

BASTIDE, Roger. Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade brasileira**. São Paulo: Global, 2008, p. 155.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.b

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256–281, jul./dez., 2017. Disponível em<<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/issue/view/535/showToc>>. Acesso em: 05/12/2017.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário oficial da União. Brasília, DF 17 de fev. 2017, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 20 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em: 20/09/2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)> Acesso em: 08 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** 1ª versão, Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em: 08 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.684/2008.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)> Acesso em: 03/08/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004–2007:** projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. – Brasília: MP, 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>> Acesso em: 12 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2008–2011:** projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. – Brasília: MP, 2007. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2008-2011/PPA%202008-2011/proposta/texto\\_pl.pdf](http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2008-2011/PPA%202008-2011/proposta/texto_pl.pdf)> Acesso em: 12 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2016–2019:** projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. – Brasília: MP, 2007. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/plano-plurianual>> Acesso em: 12 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº38/2006.** Diário Oficial da União, de 21 de agosto de 2006, Seção 1, p. 15 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/>> Acesso em: 03 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, pp. 101–133, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2005.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer CNE/CP 3/2004**, de 10 de março de 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Mensagem nº **7, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2003/Mv07-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm)> Acesso em 20 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 mar. 1999, p. 10942. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>> Acesso em: 20 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20.12.96**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.], 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 16782** – (Reforma Rocha Vaz), de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm)> Acesso em: 05/09/2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.244/1942** (Reforma Capanema). Disponível em: < <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>> Acesso em: 05/09/2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.890/1901**. Disponível em: < [http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=3890&tipo\\_norma=DEC&data=19010101&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=3890&tipo_norma=DEC&data=19010101&link=s)> Acesso em: 30/08/2017.

\_\_\_\_\_. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov. 1995.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução MEC/CNE 04/2010**. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de jul. 2010.



BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**. V. 11, n.22, p.07–29, maio/agosto 2010. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113>

\_\_\_\_\_. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau**. 1997. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/35181342.pdf> > Acesso em 22 abril 2017

\_\_\_\_\_. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2ª ed. 2014.

CARVALHO, Lejeune, Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.) **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 17/60. 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no Ensino Médio**. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2004.

CEPAL– OREALC. **Educação e conhecimento – Eixo da transformação produtiva com equidade**. Nações Unidas, Santiago–Chile, 1992.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**, v. 3. n.1. jan. 2014.

CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010. Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de educação, diretrizes e estratégias; Documento–Base**. Brasília, DF: MEC, 2010a. v. 1–2. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)> Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: < [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf) > Acesso em: 20 de setembro de 2017.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. Ensino de Sociologia nas Escolas Normais. In: **Sociologia – Revista Didática e Científica**. São Paulo: Escola Livre de Sociologia e Política da USP, vol.XI, n.o. 3, p. 290–308, setembro de 1949;

CUNHA, Erika Virgílio da; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 23–35, 2017. Disponível em:

<<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68>> Acesso em: 31 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 184–202, jan./abr. 2017 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9225/5492>>. Acesso em 07 março de 2018.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. (UNESCO.) Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Título original: Learning: The treasure within Tradução: José Carlos Eufrázio. Ed. CORTEZ, São Paulo, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Força de Lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em: 12 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Políticas e **gestão da educação superior no Brasil**: múltiplas regulações. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio, A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. II. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis–RJ, Vozes, 1985 (textos de 1950–1960).

\_\_\_\_\_. **Cor e estrutura social em mudança**. In: BASTIDE, Roger & FERNANDES, Florestan, 2005. Disponível em<<https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/florestan-fernandes-e-os-estudos-das-relac3a7c3b5es-raciais-versao-final.pdf>>. Acesso em 22/09/ 2017.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. **Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=9344](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9344)> Acesso em: 05 de out. de 2017.

CARVALHO FILHO. Roper Pires. A comunidade epistêmica como espaço de produção de discursos e o livro didático de história, **Revista Labirinto**, ano xvi, vol.24, n. 1 (jan–jun), 2016, pp. 67–80. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/1720/1609>> Acesso em: 17 de julho de 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa–grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

GABRIEL, Carmen Teresa. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Retratos da escola**, Brasília, v.9, n17, p.283–297, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/581>> Acesso em 18 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55–67, jul./dez. 2013 Acesso em: 10 de junho de 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/750/523>>

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HAESBAERT, Rogério da Costa. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HASENBALG, Carlos Alberto. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HASENBALG, Carlos Alberto; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, maio 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1092>> Acesso 15 de dezembro de 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IANNI, Otávio. Sobre a inclusão da sociologia no curso secundário. IV Congresso dos alunos da FFLCH da USP. In: **Revista Atualidades Pedagógicas**, ano VIII, n.º 40, jan–abril de 1957, pp 19–20 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133583>> Acesso, 17 de dezembro de 2017.

JINKINGS, Nise. **Ensino de Sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos**. Mediações – Revista de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, vol. 12, n. 1, jan.–jun. Medigraf. Londrina, 2007.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inclusão, exclusão e a construção de identidades**. In: AMARAL Jr. A; BURITY, J.A. Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. SP: ED. Annablume, 2006.

\_\_\_\_\_. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000. Disponível em: <  
<https://pt.scribd.com/doc/147115268/Ernesto-Laclau-Nuevas-Reflexiones-Sobre-La-Revolucion-de-Nuestro-Tiempo>> Acesso, 17 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Universalismo, particularismo e a questão da Identidade. In.: MENDES, Candido. (coord.). **Pluralismo Cultural, Identidade e Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Além da positividade do social: Antagonismo e hegemonia**. In: Hegemonia e estratégia socialista. São Paulo: Intermeios, 2015 p. 163–230.

\_\_\_\_\_. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo, Intermeios, 2015.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a.

LIMA, Idelsuite de Sousa. **O currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares**. Campinas: UNICAMP. (Tese de Doutorado). São Paulo, 2006. Disponível em: <  
[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_e55412754cf364072b43ffdbda5cffe7](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e55412754cf364072b43ffdbda5cffe7)> Acesso em: 03 de julho de 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In. **A BNCC na contramão do PNE 2014–2024: avaliação e perspectivas**, Organização: Márcia Ângela da Silva. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Acesso em 10 maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v. 21, p. 445–466, 2015. Disponível em:  
 <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1673>> Acesso em 10 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Lopes, Alice Casimiro e Mendonça, Daniel de. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. (pp. 117–147). São Paulo, Brasil: Annablume, 2015b.

\_\_\_\_\_. **No habrá paz en la política**. Debates y Combates, v. 4, p. 1-25, 2014b. (versão em português)

\_\_\_\_\_. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: Mendonça, Daniel (Org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo, Brasil: Ed. Intermeios, 2017, no prelo.

\_\_\_\_\_. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: Daniel de Mendonça; Léo Peixoto Rodrigues; Bianca Linhares. (Org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017, p.109–126.

\_\_\_\_\_. Normatividade e Intervenção Política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro e MENDONÇA, Daniel (2015b). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo, Annablume.

\_\_\_\_\_. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. **Educação** (PUCCamp), v. 19, p. 99–104, 2014b. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2683>> Acesso em 08 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **A teoria da atuação de Stephen Ball**: e se a noção de discurso fosse outra? Arquivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 24, p. 1–19, 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/296475026\\_A\\_teor%C3%ADa\\_da\\_atuacao\\_de\\_Stephen\\_Ball\\_E\\_se\\_a\\_nocao\\_de\\_discurso\\_fosse\\_outra](https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teor%C3%ADa_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_de_discurso_fosse_outra)>. Acesso em: 09/10/2017.

\_\_\_\_\_. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, Jul/Dez. 2006. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 19 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 39, p. 7–23, 2013. Disponível em <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **A qualidade da escola pública**: uma questão de currículo? Texto apresentado no âmbito do projeto Pensar a educação, pensar o Brasil, UFMG, 2010, no prelo.

LOPES, Alice Casimiro. BORGES, Verônica. Currículo, conhecimento e Interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555–573, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>> Acesso em, 12 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Erika Virgílio R.; COSTA, Hugo Heleno da. Recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392–410, set/dez 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>> Acesso em: 10 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. **Políticas de currículo**: Pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017. 322p.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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. Disponível em< <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>Acesso em: 15/05/2018.

\_\_\_\_\_. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista** (UFMG), 32 (2), 45–68.2016. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lang=pt)>Acesso em: 15 de maio de 2018.

MAIO, Marcos Chor. Cor, intelectuais e nação na sociologia de Guerreiro Ramos. **Cad. EBAP.EBR**, v. 13, Edição Especial, Artigo 5, Rio de Janeiro, Set. 2015. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13nspe/1679-3951-cebape-13-spe-00605.pdf>>. Acesso em 15de dezembro de 2017.

MANCINI, Fernanda Nunes da Rosa. A interdisciplinaridade na agenda dos organismos multilaterais: estudo de documentos oficiais. **IX ANPED Sul**. 2012.

MARCHART, Oliver. Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma de Escola de Essex. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-Estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MATHEUS, Danielle dos Santos. **Políticas de currículo em Niterói**, Rio de Janeiro, UERJ, 2009. Disponível em< [http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/Políticas\\_81.pdf](http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/Políticas_81.pdf)>. Acesso em 22 de maio de 2017.

MATHEUS, Danielle dos Santos. LOPES, Alice Casimiro Sentidos de Qualidade na Política de Currículo. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 39, n. 2, p. 337–357, abr./jun. 2014. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018>> Acesso em 17 de julho de 2017.

MENDONÇA, Daniel. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Soc. estado**. Vol. 25 no.3 Brasília Set./Dez. 2010. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922010000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000300004)> Acesso em: 16 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, janeiro–junho de 2009, pp. 153–169. Disponível em:< <http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6596/5327>> Acesso em: 06 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, set.dez, ano/v. 43, n. 3. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em:< [http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/5674](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5674)> Acesso em 05 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 20, p. 135–145, jun. 2003.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n20/n20a11> > Acesso em: 15 de julho de 2017.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2014, 2ª ed.

MÉTRAUX, Alfred. UNESCO and the racial problem. In International Social Science Bulletin. Vol. II, nº 3, 1950, p. 384–394. In. TOBIAS, Juliano Silva da. **Negros e Negras chegam a universidade**: Estudos sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos cotistas da UNIFESP. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-123631/pt-br.php> > Acesso em 08 de agosto de 2017.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da Sociologia no Brasil**: Primeiros manuais e cursos. Coleção Pensamento Político–Social. Editora Hucitec, 2011.

MILLS, Charles. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (2010). **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec–Abrasco.

MOORE, Carlos Wedderburn. **O Racismo Através da História**: da antiguidade à modernidade. 2007. Disponível em: < [http://ipeafro.org.br/10\\_afro\\_em\\_foco/index.htm](http://ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm) >. Acesso em: 30 maio 2017.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359–382, set.–dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>> Acesso em: 13 set. de 2017.

\_\_\_\_\_. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org.). **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, v. 1, p. 19–29

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que Sociologia é essa?** Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. 200 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MOUFFE, Chantau.. **O Regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996, p. 83–99.

\_\_\_\_\_. **retorno de lo político**: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Buenos Aires: Paidós, 1999.

\_\_\_\_\_. Dossiê democracia e autoritarismo. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de sociologia e política** nº 25: 11–23 nov. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: Política e Sociedade – **Revista de Sociologia Política**, v. 1, n. 3, Florianópolis, UFSC, 2003. Disponível

em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2015/1763>> Acesso em 12 de outubro de 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação–PENESB–RJ, 05/11/2003.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1985a.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, Nº 119, Abril de 2011. Disponível em <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/11758/6865>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Gilberto Freyre e a educação: raça, democracia e ensino de história e cultura afro-brasileiras. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 159–177, jan./abr. 2015. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/1935/193538270010/>> Acesso em: 16 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. A relação entre raça e educação na obra de Gilberto Freyre. **Universitas Humanística**, núm. 81, julho–diciembre, 2016, pp. 305–329 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Disponível em <<http://www.redalyc.org/jatsRepo/791/79143218012/index.html>> Acesso em: 16 de julho de 2018.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v38, Jan/Abr 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1541/1448>>. Acesso em: 30 maio 2017.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327–1349, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> Acesso em: 05 de set. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81–98, jan./mar. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> Acesso em: 09 de dez. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Org.). **Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais**. 1ed. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2012.



OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas. In. **Revista da ABPN**, v.6, n. 13. Mar.–Jun. 2014. p. 365–386. Disponível em:

<[https://www.academia.edu/7511227/por\\_uma\\_desobedi%C3%8ancia\\_epist%C3%8amica\\_sobre\\_lutas\\_e\\_diretrizes\\_curriculares\\_antirracistas](https://www.academia.edu/7511227/por_uma_desobedi%C3%8ancia_epist%C3%8amica_sobre_lutas_e_diretrizes_curriculares_antirracistas) > Acesso em: 05 de abril de 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo César Rocha da. **Sociologia para jovens do Século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.

OLIVEIRA, Meyre–Ester Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conectando currículo, Política e Cultura numa perspectiva discursiva. In. LOPES, Alice Cassimiro, OLIVEIRA, Márcia Betânia de. **Políticas de currículo**: Pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017. 322p.

PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia**: estudo de contato racial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

PINTO, Luiz Aguiar Costa. **O negro no Rio de Janeiro**: relações de raças numa sociedade em mudança. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953, p. 318.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O negro no Brasil e um exame de consciência. In: NASCIMENTO, Abdias et al (org.) **Relações de raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Quilombo, 1950. p. 33–46.

RÊSES, Erlando da Silva. ... **E com a palavra**: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio . 2004. 144f. Dissertação de Mestrado –Programa de Pós–Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, 2004. Disponível em:< <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13066>> Acesso em 05 de maio de 2017.

RODRIGUES, Léo Peixoto. **As razões do populismo**. v. 21, n.2, abr.–jun. 2014, p.765–770. Disponível em< <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702014000200016>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

SANTOS, Mário Bispo. **As representações sociais de Ciências e Sociologia dos professores de Sociologia da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado UNB – 2001. Disponível em< <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22011>>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

SILVA, Ileizi et al. (2002), "O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940–2001". **Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos**. Curitiba, 1 a 4 de abril. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000131&pid=S0103-2070200300010000100042&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000131&pid=S0103-2070200300010000100042&lng=en)> Acesso em 05 de agosto de 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SILVA, Kátia Karine. **Políticas Educacionais para a Inserção da Sociologia no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul** (1999–2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. Disponível em < [www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=3a26ac463e9be41cf65c2c2425530d5e](http://www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=3a26ac463e9be41cf65c2c2425530d5e)>. Acesso em: 06 de janeiro de 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v. 9, n.17, jul./dez. 2015, Brasília: CNTE, 2007. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br/>>

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico–raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, p. 177–199, dez. 2016. Disponível em< <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i65p177-199>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2017.

SOUZA, Shelley Muniz Azambuja Neves de. **A defesa da disciplina sociologia nas políticas para o Ensino Médio de 1996 a 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: < [www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=ffe7d82af18151077755c62ab18e86b](http://www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=ffe7d82af18151077755c62ab18e86b) > Acesso em: 08 de maio de 2017.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o Ensino Médio** – Volume Único, Editora: Saraiva, São Paulo: 2010 (2ª edição).

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Trad. Leonel Vallandro, 7. ed. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1983.

VELOSO, Fernando; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968–1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**. vol. 62 no. 2 Rio de Janeiro Apr./June 2008. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402008000200006>> Acesso em: 10 de outubro de 2017.

**APÊNDICE A: Quadro 1 – Acontecimentos importantes referentes à Sociologia no Ensino Médio**

<b>Ano</b>	<b>Documento/ lei</b>	<b>Impacto</b>
1891–1925	Primeiros discursos favoráveis. Documentos sem efeito	Sem efeito
1925	Reforma Rocha–Vaz (Decreto n. 16.782 A, de 13 de Janeiro de 1925)	Presença da disciplina em todo o ensino secundário
1936	Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931)	Presença da disciplina em todo o ensino secundário
1941	Reforma Capanema (Decreto–Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942)	Presença somente nos cursos secundários normais
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/61 (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.)	Presença optativa
1971	Lei nº 5.692/71	Presença optativa
1982	Lei Federal nº 7.044/82	Início do retorno
1986	Resolução do Conselho Federal de Educação nº 6	Reforço ao retorno
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 96 (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996)	Dá espaço, mas não garante
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Dá espaço, mas não garante
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Dá espaço, mas não garante
2006	Parecer nº 4 do CNE/CEB	Torna as disciplinas obrigatórias nacionalmente
	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino	Recomenda o retorno da Sociologia e Filosofia

	Médio	
2008	Lei nº 11.864	Lei nacional que torna obrigatória a presença
2016	Medida Provisória (MP) nº 746/2016	Retira a obrigatoriedade da disciplina Sociologia e Filosofia
2017	Lei n. 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017	A disciplina de Sociologia passou a integrar a parte diversificada do currículo
2018	3ª versão da BNCC	A disciplina de Sociologia foi incluída no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passando a fazer parte opcional na segunda parte do Ensino Médio.

Fonte: elaborada pela autora

## APÊNDICE B: Análise da diversidade étnico-racial nas versões da BNCC para o Ensino

### Médio: Sociologia

1ª VERSÃO DA BNCC – CONTEÚDOS	3ª VERSÃO DA BNCC	ANÁLISE
<p>– Componente curricular: Sociologia:</p> <p><b>1º ano do Ensino Médio: (conteúdos/conceitos) – Iniciação à perspectiva sociológica</b></p> <p>–Indivíduo e sociedade, –Fato social; –Estamentos; –Classes sociais; –Ações e relações sociais; –Igualdade/desigualdade; –Diversidade cultural (cor/raça, religião, região do país, entre outros).</p> <p><b>2º ano do Ensino Médio – Processo de formação de identidades políticas e culturais</b></p> <p>–Estratificação social e identidades culturais; –Sexo, sexualidade e gênero; –Formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma; –Violência no meio urbana e rural; –Diversas formas de violência (contra mulher, racismo, homofobia, entre outras) –Ações coletivas; –Movimentos sociais; –Consumo e posições sociais.</p> <p><b>3º ano do Ensino Médio – Compreensão das formações políticas, da democracia e da cidadania e compreensão sociológica do trabalho</b></p> <p>– Poder; –Ideologia como instrumento de poder e</p>	<p>– Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (Sociologia diluída nessa área, juntamente com História, Geografia e Filosofia).</p> <p>–Aprofundamento do processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós.</p> <p>–Não há conteúdos, apenas categorias a partir, que “pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia-a-dia, de determinado grupo e de toda sociedade.” (BRASIL, 2018, p. 550)</p> <p>–“[...] organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas <b>categorias dessa área</b>, fundamentais à formação dos estudantes: <b>tempo e espaço; territórios e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.</b>” (BRASIL, 2018, p. 549, grifos nossos)</p> <p><b>DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO DOCUMENTO:</b></p> <p>–Deve ser trabalhada de forma transversal e integradora, contextualizada. “<b>cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas</b>, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, <b>incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.</b> Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717),</p>	<p>– A 1ª versão da BNCC apresenta o componente curricular de Sociologia com conteúdos específicos, inclusive avançando em relação ao documento das Orientações Curriculares Nacionais (OCN) que apresentam a importância da disciplina e como deve ser trabalhada no Ensino Médio, porém, não apresenta conteúdos específicos. Contudo, na 3ª versão da BNCC, documento oficial que já está em vigor desde abril de 2018, a disciplina de Sociologia, não existe como componente individual e obrigatório, encontra-se diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os conteúdos de Sociologia que constavam na 1ª versão da base, desapareceram. O que nos leva a inferir que a Sociologia está no currículo, mas pode não estar na escola. Em razão de sendo o discurso uma prática que escapa ao normativo e prescritivo, não há garantia da centralidade curricular da base de fato seja incorporada pelas escolas. Esse discurso da base serve como uma orientação que se torna via ditame governamental uma regra que tenta ser implementada. O ato de lançar um programa de Proimplantação da BNCC evidencia, via leitura a partir da teoria do discurso, um indício de precariedade e provisoriedade, isto é, nenhuma normatividade discursiva governamental é capaz de fixar, determinar ou até parar as disputas. A Sociologia, assim como as demais disciplinas (História, Geografia, Filosofia) que compõem a área de Ciências Sociais Aplicadas, são “campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares” (LOPES, 2018, p. 28) disputando relações de poder para assumir o registro do universal. Na primeira versão do documento da base, nas diferentes séries do Ensino Médio estava presente a diversidade étnico-racial organizada em conteúdos específicos que deveriam ser trabalhados na disciplina de Sociologia durante todo Ensino Médio. Na última versão, o documento apresenta uma possível desvalorização dos conteúdos e da disciplina de Sociologia e demais disciplinas da área de Ciências Humanas, que passam a ocupar um lugar secundarizado no Ensino Médio, uma vez que somente as disciplinas de Língua</p>

<p>construção social;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Cidadania: direitos e deveres da cidadania e suas formas de participação direta e indireta;</li> <li>– Sistemas políticos e formas de participação política e social;</li> <li>–Autoritarismo e democracia;</li> <li>– Divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidários e eleitoral brasileiro;</li> <li>–Trabalho, consumo e cidadania;</li> <li>– Divisão social do trabalho.</li> <li>–Globalização;</li> <li>–Indústria Cultural.</li> </ul>	<p>educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), <b>educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004)</b>, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, <b>cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.</b> (BRASIL, 2018.p. 17–18, grifos nossos)</p>	<p>Portuguesa e Matemática ocupam a posição de disciplinas obrigatórias com maior carga horária no currículo. Ao suprimir e deixar a cargo das escolas e gestores a inserção no currículo escolar e as discussões em torno das questões étnico-raciais, o governo admite que não pode parar o movimento da disputa política pelo currículo, pois, esta é uma disputa nuançada não sendo possível dar um tom de controle. E, o controle esperado talvez não aconteça, uma vez que “os campos disciplinares não são divisões epistemológicas, mas articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012) que disputam e apresentam diferentes concepções, tem divergências e buscam sempre uma tentativa de manter a estabilidade curricular da disciplina via negociações. Além disso, as diferentes posições das comunidades epistêmicas (ANFOPE, ANPAE, ABECS, ABdC, entre outros), que questionam os equívocos de formulação que impõem uma centralização curricular baseada em uma uniformidade do currículo e, o processo de produção da terceira versão que desconsiderou as críticas propositivas das diversas entidades educacionais em detrimento dos setores empresariais interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológico. Mas, afinal por que os conteúdos das relações étnico-raciais desapareceram na 3ª versão do documento da base? Que disputas estavam/estão envolvidas nessa modalidade de ensino que modificaram toda a estrutura do currículo?</p> <p>A diversidade passa a ser esvaziada de um sentido particular, se constitui no âmbito discursivo das cadeias antagônicas formadas, passando a ser significada de diversas maneiras. Funcionando como uma tentativa de inscrição para que as cadeias discursivas antagônicas possam disputar a significação da educação para as relações étnico-raciais, reunindo demandas diferentes em torno da educação, um significante que passa a ser flutuante cuja significação é objeto da disputa entre “discursos que se interrompem mutuamente” (LACLAU, 2011, p. 305).</p> <p>A BNCC foi inscrita por um discurso que tendia a inclusão como tentativa de consolidar o que antes lhe era antagônico, por meio do discurso da formação integral no desenvolvimento do sentido de pertencimento social, que deveria contemplar um currículo direcionado para a diversidade, a valorização das diferenças, como forma de garantia da qualidade da educação (LACLAU; MOUFFE, 2015). A partir de Macedo (2006), esta parece ser uma forma para manter a promessa da</p>
--	--	--

		<p>valorização da diversidade étnico-racial, uma vez que a ilusão em acreditar que os excluídos deixem de existir é estabilizada pela sua existência, por ora acomodada em Leis (10.639/03 e a 11.645/208) nas quais ficam ao critério dos “sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas” (BRASIL, 2018, p.17). Embora haja uma preocupação com a valorização da diversidade no texto da BNCC, na análise de todos os textos da 1ª e da 3ª versão do documento, a questão das relações étnico-raciais encontra-se como bandeira para uma educação de qualidade. Mas que qualidade? A partir de quais parâmetros de referência? É possível estabelecer um padrão de referência?</p> <p>Podemos considerar, a partir da análise das demandas levantadas tanto pelo governo quanto por organismos e instituições privadas, que sentidos estão sendo construídos para a educação no que se refere a necessidade de reformar o Ensino Médio e da construção de uma base nacional comum como forma de garantir educação de qualidade e por meio desta base alcançar melhores resultados nas avaliações internacionais. Quanto às demandas levantadas pela comunidade disciplinar em geral e da Sociologia em particular, a respeito da legitimidade das disciplinas da área de Ciências Humanas como componentes obrigatórios e específicos no currículo do Ensino Médio e, aqui, a própria ABECS se posiciona contrária ao formato do documento da base, argumentando sobre uma contradição, “por um lado, o documento afirma como competências essenciais a promoção do respeito ao outro e dos direitos humanos, a valorização da diversidade e ausência de preconceitos e a colaboração na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva e, por outro, exclui a obrigatoriedade de uma disciplina que é, no currículo do Ensino Médio, responsável por trazer aos estudantes ferramentas essenciais à compreensão objetiva e cientificamente embasada dessas questões, tais como os conceitos de alteridade, identidade, raça, etnia, diversidade cultural, gênero, estratificação social, desigualdade social, classe social, cidadania, participação política, poder, dominação, entre outros” (ABECS, 2018, p.3).</p> <p>Defendemos que o discurso da diversidade, sedimentado nos documentos ora investigados, não constitui a representação plena de um fundamento sobre diversidade dado a priori, mas se constituir na disputa política na tentativa de tornar hegemônico um modelo de educação para as relações étnico-raciais</p>
--	--	---

		<p>voltadas para formação de significados com objetivo da constituição de uma educação em que a diversidade é valorizada em prol de um padrão de educação de qualidade que reconhece as diferenças existentes no país, mas que não garante sua presença no currículo escolar.</p> <p>O significante diversidade, conforme apresentado no documento da BNCC, está envolvido nos significantes: gênero, relações raciais, relações inter-étnicas, igualdade, diferença, entre outros, que não dão conta de completar a significação dos grupos que ela tenta representar. O discurso da educação de qualidade, da garantia do respeito à diferença se constitui em um dos eixos estratégicos nos planos plurianuais do 2º governo Lula e no 1º governo Dilma (BRASIL, 2007; BRASIL, 2011a) como forma de atender ao projeto de educação neoliberal. Daí a ampliação no atendimento das demandas dos movimentos sociais (negro, indígena, ribeirinhos, mulheres, quilombolas, etc.), para dar conta do modelo de educação que tentava se firmar no país. No entanto, as demandas que foram legalizadas na conquista hegemônica de um currículo plural que viesse a atender e apaziguar temporariamente e contingencialmente as disputas que foram acirradas entre os Movimentos Negros, intelectuais, partidos políticos, organismos internacionais, entre outros, em prol de uma política democrática que valorizasse a diversidade étnico-racial brasileira encontram-se ameaçadas com as determinações na 3ª versão da BNCC.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.



**ANEXO 01: Quadro 1 – Retorno da Sociologia ao Ensino Médio nos estados brasileiros**

<b>Ano do retorno</b>	<b>ESTADO</b>	<b>Fonte</b>
1984	São Paulo (1)	Resolução n. 236/83 da SEE/SP
1986	Distrito Federal (2)	Reforma curricular estadual de 1985
	Pará (3)	Reforma curricular estadual
1988	Acre (4)	Matriz curricular estadual
1989	Rio de Janeiro (5)	Constituição Estadual de 1989
	Pernambuco (6)	Constituição Estadual de 1989
	Minas Gerais (7)	Constituição Estadual de 1989
	Rio Grande do Sul (8)	Constituição Estadual de 1989
	Maranhão (9)	Constituição Estadual de 1989
1994	Amapá (10)	Matriz curricular estadual de 1994
1996	Tocantins (11)	Matriz curricular estadual de 1996
1997	Mato Grosso (12)	Matriz curricular estadual de 1997
1997/1998	Paraná (13)	Matriz curricular estadual de 1997 e 1998
1998	Santa Catarina (14)	Art. 41 da lei Complementar n. 170, de 1998
	Sergipe (15)	Matriz curricular estadual de 1998
	Bahia (16)	Matriz curricular estadual de 1998
	Goiás (17)	Artigo 52 da lei Complementar Estadual n. 26/98
1999	Mato Grosso do Sul (18)	Projeto de reforma do Ensino Médio estadual
1999	Mato Grosso do Sul (18)	Projeto de reforma do Ensino Médio estadual
1999	Mato Grosso do Sul (18)	Projeto de reforma do Ensino Médio estadual chamado “Escola Guaicuru”
		Amazonas (19) Informação obtida com professor da UFAM
2000	Rondônia (20)	Resolução Estadual n. 102/2000
2001	Alagoas (21)	Reforma da Matriz Curricular Estadual
	Espírito Santo (22)	Lei estadual n. 6.649 de 2001
2002	Piauí (23)	Lei estadual n. 5.253 de 2002
	Roraima (24)	Concurso público em 2002
2003	Ceará (25)	Concurso público em 2003
2005	Rio Grande do Norte (26)	Concurso público em 2005
2007	Paraíba (27)	Resolução Estadual n. 277/2007

FONTE: AZEVEDO, 2014.

**ANEXO 02: Projeto de Lei 2178/97 – Padre Roque Zimmerman****PROJETO DE LEI N 3.178, DE 1997**

(Do Sr. Padre Roque)

Altera dispositivos do art. 36 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

(ÀS COMISSOES DE ECONOMIA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO; E CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO (ART. 54) – ART. 24, 11).

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º É acrescentado o seguinte o inciso IV ao artigo 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996:

"Art. 36.....

IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias."

.....”

Art. 2º É suprimido o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

**JUSTIFICAÇÃO**

A inclusão da Sociologia e da Filosofia no currículo do Ensino Médio representa uma medida necessária para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando.

Difícilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos em outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB. Nesse sentido, ao defender a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio, diz o professor Franklin Leopoldo e Silva:

“Existe, portanto, um lado pelo qual a Filosofia ocupa na estrutura curricular uma posição análoga a qualquer outra disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há, sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assimilada. Não devemos nos iludir com o adágio "não se aprende filosofia", algo que pode levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina. O que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal

estilo for efetivamente transmitido. No entanto, isto ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, da carga de informação que pode ser transmitida de variadas formas. O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas.

Ora, é desta maneira específica que a Filosofia realiza o trabalho de articulação cultural. Pensar e repensar a cultura não se confunde com compatibilização de métodos e sistematização de resultados; é uma atividade autônoma e de índole crítica. Não devemos, portanto, entender que a Filosofia estará no currículo do Segundo Grau em função das outras disciplinas, quase num papel de assessoria metodológica. No entanto, seria grave infidelidade ao espírito filosófico entender que a Filosofia virá se agregar ao currículo apenas para tornar-se mais uma parte de um todo desconexo ou pelo menos com profundos problemas de integração e conexão. Neste sentido, não representa pretensão dizer que a Filosofia não é apenas **mais uma** disciplina; ao dizê-lo estaremos apenas reafirmando a natureza do estudo filosófico. A Filosofia tem uma função de articulação do indivíduo enquanto personagem social se entendermos que o autêntico processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem–mundo.”

As observações supra valem *mutatis mutandis* para a sociologia.

Face ao exposto, submetemos aos nobres pares o presente Projeto de Lei.

Sala das Sessões, 28 de maio de 1997.

Deputado Padre Roque.

### ANEXO 03: Resumo da Tramitação do PL 3178/1997

A seguinte tabela mostra, resumidamente, a tramitação do projeto de lei 3.178/1997 de deputado Padre Roque Zimmermann (PT/PR), cuja matéria prevê inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio.

**TABELA 2 – RESUMO DA TRAMITAÇÃO DO PL 3178/1997**

<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Evento</b>
28/05/1997	PLEN/CD <sup>228</sup>	Apresentação do projeto de lei 3.178/97
07/08/1997	CECD <sup>229</sup>	PL <sup>230</sup> chega à CECD
04/09/1997	CECD	Parecer favorável do relator deputado João Thome Mestrinho
17/09/1997	CECD	Aprovação do parecer favorável na CECD
04/12/1997	CCJC <sup>231</sup>	Chegada do PL à CCJC. O relator é o dep. Coriolano Sales
03/02/1998	CCJC	Parecer favorável com substitutivo
14/04/1998	CCJC	Abertura de prazo de cinco sessões de emenda ao substitutivo
02/02/1999	MESA <sup>232</sup>	Arquivamento do projeto
24/02/1999	MESA	Desarquivamento do projeto
20/04/1999	CCJC	Chegada novamente do projeto à CCJC. O relator é o dep. Waldir Pires
22/04/1999	CCJC	Prazo de cinco sessões para apresentar emenda
17/08/1999	CCJC	Parecer favorável do deputado com substitutivo. Aberto prazo de cinco sessões para emenda ao substitutivo
22/09/1999	CCJC	Aprovação unânime do parecer do relator
05/10/1999	PTCOM <sup>233</sup> <sub>3</sub>	Leitura dos pareceres da CCJC e da CECD
14/10/1999	MESA	Prazo de cinco dias para apresentar recurso
20/10/1999	MESA	Recurso do deputado Paulo Marinho e outros solicitando que o projeto seja apreciado pelo Plenário
03/02/2000	MESA	Arquivamento do recurso após retirada das assinaturas
29/03/2000	MESA	Aprovação da redação final dada pelo relator da CCJC deputado Waldir Pires
14/04/2000	MESA	Remessa ao Senado Federal como PLC <sup>234</sup> 9/00
17/04/2000	PLEN	Leitura do projeto e encaminhamento à CCJ

<sup>228</sup> Plenário da Câmara dos Deputados.

<sup>229</sup> Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados.

<sup>230</sup> Projeto de Lei.

<sup>231</sup> Comissão de Constituição, de Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados.

<sup>232</sup> Mesa Diretora da Câmara dos Deputados.

<sup>233</sup> Poder Conclusivo nas Comissões.

<sup>234</sup> Projeto de Lei Complementar.

19/04/2000	CCJ <sup>235</sup>	O senador José Fogaça é designado como relator
19/12/2000	CE <sup>236</sup>	Encaminhando do projeto à Comissão de Educação
23/03/2001	CE	Escolhido o senador Álvaro Dias como relator
17/04/2001	CE	Parecer favorável do senador Álvaro Dias ao projeto
17/04/2001	CE	Professor Antônio Joaquim Severino, em nome da Anped <sup>237</sup> , envia abaixo–assinado que foi anexado ao projeto de lei
02/05/2001	CE	Aprovação do parecer favorável de autoria do senador Álvaro Dias pela Comissão de Educação
03/05/2001	CE	Encaminhando do projeto à SSCLSF <sup>238</sup>
04/05/2001	PLEN/SF <sup>239</sup>	Chegada do projeto ao Plenário
09/05/2001	PLEN/SF	Leitura do parecer favorável do Relator Senador Álvaro Dias. A matéria fica perante a Mesa durante cinco dias úteis, para recebimento de emendas
11/05/2001– 17/05/2001	PLEN/SF	Aguardo de emendas
18/05/2001	PLEN/SF	A Presidência da Mesa anuncia que foi encerrado o prazo sem apresentação das emendas e que o projeto será encaminhado à Ordem do Dia oportunamente
01/06/2001	SSCLSF <sup>240</sup>	Inclusão em Ordem do Dia da sessão deliberativa ordinária em 13/06/2001
13/06/2001	PLEN/SF	Em Plenário, dez senadores usam da palavra na discussão do projeto e dois senadores pedem o adiamento da discussão, sendo atendido o adiamento para 28/08/2001
28/08/2001	PLEN/SF	Em Plenário, nove senadores usam da palavra e um senador pede o adiamento da discussão, sendo atendido o adiamento para 18/09/01
18/09/2001	PLEN/SF	Em Plenária, doze senadores usam a palavra e, então, o projeto é colocado em votação. A Votação é favorável
20/09/2001	SSEXP <sup>241</sup>	Ofício enviado para Sanção Presidencial
08/10/2001	SSEXP	Ofício recebido da Presidência da República comunicando o veto total
05/12/2001	CN <sup>242</sup>	Leitura e publicação da mensagem presidencial
20/05/2004	CN	Discussão em turno único do veto presidencial ao projeto
26/05/2004	Senado	Leitura da ata de apuração do veto com a votação
26/05/2004	CN	Mantido o veto presidencial

Fonte: Azevedo, 2014

<sup>235</sup> Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania do Senado Federal.

<sup>236</sup> Comissão de Educação do Senado Federal.

<sup>237</sup> Associação Nacional em Pesquisa e Pós–Graduação em Educação.

<sup>238</sup> Subseção de Coordenação Legislativa do Senado.

<sup>239</sup> Plenário do Senado Federal.

<sup>240</sup> Subseção de Coordenação Legislativa do Senado.

<sup>241</sup> Subsecretaria de Expediente.

<sup>242</sup> Congresso Nacional.

## **ANEXO 04: Manifesto “Apoiamos Sociologia e Filosofia no Ensino Médio para ampliarmos a cidadania no Brasil”.**

É mais que centenária a luta pela sociologia e filosofia nas escolas de Ensino Médio no Brasil. Se antes do movimento de março de 1964 essas disciplinas eram lecionadas em quase todas as escolas no país, após esse período ocorreu um retrocesso. As esperanças de educadores, professores, cidadãos e entidades comprometidas com a ampliação da cidadania no país voltaram a ocorrer a partir de 1983, com a vigência da Lei 7.044. No entanto, foi com a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de dezembro de 1996 que tivemos a convicção de que, de uma vez por todas, a Sociologia e a Filosofia seriam introduzidas em todas as quase 30 mil escolas de Ensino Médio no Brasil. Ledo engano. Por circunstâncias diversas, sejam normativas e até políticas, entre 1998 e 2001, o que dispõe o artigo 36 da própria LDB – qual seja, de que os egressos do EM devem demonstrar conhecimentos de ambas as disciplinas – esvaiu-se. Tanto pela Resolução do CNE de 1998, quanto pelo veto presidencial ao projeto de Lei aprovado na Câmara e Senado em 2001. Nesses cinco anos que separam o veto de 2001, já são quase 15 os estados brasileiros que, de uma forma ou de outra, introduziram ambas as disciplinas em todas as suas escolas de EM. Resta-nos oficializar isso no restante do país. A esperança hoje é toda depositada nos 12 membros do Conselho Nacional de Educação – CNE, de sua Câmara de Ensino Básico – CEB, que deverá votar nas próximas semanas, uma nova resolução, modificando a de 1998, que tornará então e de forma definitiva, obrigatório a presença das duas disciplinas, tão importantes para formação de nossa juventude. Nesse sentido, nós abaixo-assinados, representantes de todos os segmentos da sociedade civil organizada, manifestamos de forma clara e inequívoca a nossa posição *francamente favorável a que Sociologia e Filosofia sejam disciplinas obrigatórias em todas as escolas de Ensino Médio no país*. Para isso, apelamos aos senhores conselheiros que dêem seu voto favorável a tal posicionamento, pois estarão dando uma segura e firme contribuição para a democratização do ensino no Brasil, para a conscientização de nossa juventude e para a ampliação da nossa cidadania.

Brasília, 7 de junho de 2006.

### **1. Entidades Gerais Nacionais.**

**CNBB – Dom Geraldo Magella Agnello Cardeal** – Presidente da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil;

**ABI – Maurício Azêdo** Presidente da Associação Brasileira de Imprensa;

**MST – João Pedro Stédile** – Membro da Coordenação Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Via Campesina Brasil;

**UNE – Gustavo Petta** – Presidente da União Nacional dos Estudantes;

**UBES Thiago Franco** – Presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas;

**FASUBRA João Paulo Ribeiro** – Coordenador Geral da Federação das Associações dos Servidores das Universidades do Brasil;

**ANDES – Marina Barbosa Pinto** – Presidente do Sindicato dos Docentes do Ensino Superior;

**CONAM – Wander Geraldo da Silva** – Presidente da Confederação Nacional das Associações de Moradores;

**CMP – Benedito Roberto Barbosa** – Coordenador da Central dos Movimentos Populares;

**UBE – Levi Bucalém Ferrari** – Presidente da União Brasileira de Escritores;

**CONIC – Pastor Western Clay Peixoto** – Secretário Executivo do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil;

**ABONG – Jorge Eduardo Saavedra Durão** – Presidente da Associação Brasileira de ONGs;

**UJS – Wadson Ribeiro** – Presidente da União da Juventude Socialista;

**MNMMR – Maria Júlia Rosa Chaves Deptulski** – Membro da Coordenação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua;

**UNEGRO – Edson França** – Coordenador da União dos Negros pela Igualdade;

**CNAB – Eduardo de Oliveira** – Presidente do Congresso nacional Afro–Brasileiro;

**UBM – Eline Jonas** – Presidente da União Brasileira de Mulheres;

**CMB – Márcia Campos** – Presidente da Confederação das Mulheres do Brasil;

**CEBRAPAZ – Socorro Gomes** – Presidente do Centro Brasileiro de Solidariedade aos Povos e Luta pela Paz;

**CEA – Wellington Teixeira Gomes** – Vice–presidente da Confederação de Educadores Americanos;

**MAB – Eduardo Luiz Zen** – Coordenador Nacional do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB;

**CONLUTAS – José Maria Almeida** – pela Coordenação Nacional de Lutas;

## **2. Entidades Universitárias, de Ciências Sociais, de Educação, Pesquisa e Pós–Graduação.**

**ANDIFES – Paulo Speller** – Presidente Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino;

**ABESC – Wolmir Theodoro Amado** – Presidente da Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas;

**ABRUC – Eustáquio Afonso Araújo** – Presidente da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias;

**ALAS – José Vicente Tavares dos Santos** – Presidente da Associação LatinoAmericana de Sociologia;

**ANPOCS – Gabriel Cohn** – Presidente da Associação Nacional de Pós–Graduação em Ciências Sociais;

**COGEIME – Davi Ferreira Barros** – Presidente do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação; **SBS – Tom Dwyer** – Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia;

**ANFOPE – Helena Costa Lopes de Freitas** – Presidente da Associação Nacional de Formação de Professores;

**ANPG – Eliza de Campos Borges** – Presidente da Associação Nacional de PósGraduandos;

**ANPOF – João Carlos Salles Pires da Silva** – Presidente da Associação Nacional de Pós–Graduação em Filosofia;

### **3. Centrais Sindicais.**

**CUT – João Felício** – Presidente da Central Única dos Trabalhadores;

**FS – Paulo Pereira da Silva** – Presidente da Força Sindical;

**CGT – Antônio Carlos dos Reis (Salim)** – Presidente da Confederação Geral dos Trabalhadores;

**CGTB – Antônio Neto** – Presidente da Central Geral dos Trabalhadores do Brasil;

**SDS – Enilson Simões Moura** – Presidente da Social Democracia Sindical;

**CAT – Laerte Teixeira** – Presidente da Central Autônoma dos Trabalhadores; **NCST – José Calixto Ramos** – Presidente da Nova Central Sindical de Trabalhadores;

### **4. Confederações Nacionais de Trabalhadores.**

**CNPL – Francisco Antônio Feijó** – Presidente da Confederação Nacional das Profissões Liberais;

**CNTC – Antônio Alves de Almeida** – Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores no Comércio – CNTC

**CNTE – Juçara Maria Dutra Vieira** – Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação;

**CNTEC – Miguel Abrão Neto** – Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura – CNTEC;



**CNTI – José Reginaldo Inácio** – Diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria;

**CNTS – José Caetano Rodrigues** – Secretário-Geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde;

**CNTTT – Omar José Gomes** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Transportes Terrestres;

**CONTEE – Madalena Guasco Peixoto** – Coordenadora Geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino;

**CONTRATUH – Moacyr Roberto Tesch Auersvald** – Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Turismo e Hospitalidade;

**UNSP – Marlene da Conceição Gomes de Jesus** – Presidente da União Nacional dos Servidores Públicos;

## **5. Federações Nacionais de Trabalhadores.**

**FENADV – Walter Vettore** – Presidente da Federação Nacional dos Advogados;

**FENAFAR – Maria Eugênia Cury** – Presidente da Federação Nacional dos Farmacêuticos;

**FENAM – Héder Murari Borba** – Presidente da Federação Nacional dos Médicos;

**FENAPSI – Étila Elane de Oliveira Ramos** – Diretora de Articulação Nacional;

**FENAS – Margareth Dallaruvera** – Presidente da Federação Nacional dos Assistentes Sociais;

**FENATEST – Elias Bernardino da Silva Junior** – Presidente da Federação Nacional dos Técnicos de Segurança do Trabalho;

**FENECON – Antônio César da Silva** – Vice-Presidente da Federação Nacional dos Economistas;

**FIO – José Carrijo Bromm** – Presidente da Federação Interestadual de Odontologistas;

**FNN – Maria Terezinha Oscar Govnovski** – Presidente da Federação Nacional dos Nutricionistas; **FUP – João Antônio Moraes** – Coordenador Geral da Federação Única dos Petroleiros;

## **6. Federações Estaduais de Trabalhadores.**

**Alberico Ribeiro Sucupira** – Presidente da Fed. dos Emp. no Com. dos Estados da BA e SE; **Alfredo Brandão Horsth** – Presidente da Federação dos Empregados em Estabelecimentos Bancários de MG, GO, TO e DF; **Alfredo Ferreira de Souza** – Presidente da Fed. dos Trab. na Mov. de Merc. em Geral do Estado de SP; **Antônio Bittencourt Filho** – Presidente da Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de SC; **Antônio Luiz Roma Machado** – Presidente da Fed. dos Trab. na Mov. de Merc. em Geral do Est. do RS; **Antônio**

**Porcino Sobrinho** – Presidente da Fed. Nac. dos Emp. em Postos de Serv. Comb. Derivados de Petróleo; **Aprígio Guimarães** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias de Fiação e Tecelagem de MG; **Carlos Alberto Baldeserra** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de SC; **Carlos Alberto Valadares Pereira** – Presidente da Fed. Nac. dos Emp. Empr. Proc. Dados e Serviços de Informática; **Cláudio Jesus Ferreira** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias do Vestuário de MG; **Cleber Paiva Guimarães** – Presidente da Fed. dos Emp. no Com. do Estado do RJ; **Edílson Maia Filho** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias Químicas e Farmacêuticas de MG; **Edson de Paula Lima** – Presidente da Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – FITEE; **Edson Ribeiro Pinto** – Presidente da Fed. Nac. dos Emp. Vend. e Viaj. do Comércio; **Edson Ribeiro Pinto** – Presidente da Federação Nacional dos Empregados Vendedores e Viajantes do Comércio Propagandista; **Elias Bernardino da Silva Júnior** – Presidente da Fed. Nac. dos Téc. de Seg. do Trabalho; Elizeu Rodrigues Gomes – Presidente da Fed. dos Trab. no Com. Serviços do Estado do CE; **Enio Klein** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias de Artefatos de Couro do RS; **Exedito Domingos Bezerra** – Presidente da Fed. dos Trab. no Com. dos Estados de GO.e TO; **Francisco Chagas Costa** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário do AM; **Francisco das Chagas Viana** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário do MA; **Geraldo Dionísio** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias de Papel, Papelão e Cortiça de MG; **Geraldo Mugayar** – Presidente da Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de SP; **Geraldo Ramthun** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e Mobiliários do PR; **Guimar Vidor** – Presidente da Federação dos Empregados no Comércio e Congêneres do Estado do Rio Grande do Sul – Fecosul; **Israel Ferreira de Torres** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias de PE; **João Aparecido Spontoni** – Presidente da Fed. dos Emp. no Com. e Serviços do Estado do MS; **João de Sant'Anna** – Presidente da Fed. Nac. dos Trab. no Com. Armazenador; **João Soares** – Presidente da Fed. dos Trab. em Empresas Enquadradas no Segundo Grupo do Com. do Est. do PR; **Joaquim Bezerra Menezes Neto** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias do RN; **José Francisco de J. Pantoja Pereira** – Presidente da Fed. dos Trab. no Com. dos Estados do PA. e AP; **José Lucas da Silva** – Presidente da Fed. Interestadual dos Trab. na Mov. de Merc. em Geral; **José Luitigard Moura de Figueiredo** – Presidente da Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Norte e Nordeste; **José Luiz Rodrigues de Oliveira** – Presidente da Fed. Est. Aux.Práticos Farm. Empr. Com. Varej. Atac.Drogas Medic.Est.SP; **José Maria Soares** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias Extrativas de MG; **José Martins dos Santos** – Presidente 198 da Fed. dos Trab. no Com. de Min. e Deriv.Petr. do Est.SP; **José Ribamar Rodrigues Filho** – Presidente da Fed. dos Emp. no Com. do Estado do MA; **José Theodoro Guimarães da Silva** – Presidente da Federação dos Trabalhadores em Transportes Terrestres de MG; **Juracy Martins dos Santos** – Presidente da Fed. dos Emp. em Estab. de Serv. de Saúde do Est. RJ; **Lázaro Pereira** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de MG; **Levi Fernandes Pinto** – Presidente da Fed. dos Emp. no Com. e Congêneres do Estado de MG; **Lourival Figueiredo Melo** – Presidente da Fed. dos Emp. Ag. Autôn. do Com. do Estado de SP; **Luiz Lopes de Lima** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias dos

Estados de GO, TO e DF; **Luiz Sérgio da Rosa Lopes** – Presidente da Federação dos Contabilistas do RJ, ES e BA; **Luiz Souza Arraes** – Presidente da Fed. dos Emp. em Postos de Serv. Comb. Derivados Petr. Estado de SP; **Marciano Rodrigues de Souza** – Presidente da Fed. dos Trab. na Mov. de Merc. em Geral dos Estados de Goiás e Bahia; **Maria das Graças Batista Carriconde** – Presidente do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Químicas de Uberaba – MG; **Maria Bernadete Lira Lieuthier** – Presidente da Fed. Nac. das Secretárias e Secretários; **Marivaldo Nazareno Vieira da Silva** – 2º Secretario da Região Norte da CNTI – PARÁ; **Newton Pires Miller** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Alimentação de MG; **Olívio José Siqueira** – Presidente da Fed. dos Trab. na Mov. de Merc. em Geral do Est.de MG; **Oneide de Paula** – Presidente da Fed. dos Trab. na Mov. de Merc. em Geral do Est.SC; **Ozano Pereira da Silva** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias do Papel, Papelão e Cortiça de SP; **Pedro Ricardo Filho** – 2º Secretario da Região Nordeste da CNTI – RN; **Percília Florêncio da Silva** – Presidente da Fed. dos Trab. no Com. do Estado do AM; **Raimundo Firmino dos Santos** – Presidente da Fed. Nac. dos Trab. na Mov. de Merc. em Geral; **Raimundo Nonato dos Santos** – Presidente da Fed. dos Trab. no Com. e Serviços do Estado do PI; **Reinaldo Ferreira Cabral** – Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias Urbanas de MG; **Ronildo Torres Almeida** – Presidente da Fed. dos Emp. no Com. e Serviços do Est. SE; **Saulo Silva** – Presidente da Fed. dos Emp.do Grupo do Com. do Estado do MT; **Sérgio Lima** – Presidente da Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do PR; **Valmir de Almeida Lima** – Presidente da Federação dos Empregados no Comércio do Norte e Nordeste – FECONESTE e Diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores no Comércio CNTC; **Vicente da Silva** – Presidente da Federação dos Empregados no Comércio do Estado do Paraná.

## 7. Sindicatos de Trabalhadores.

**Ademir Rodrigues** – Presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Presidente Prudente; **Adir de Souza** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do PR; **Afonso Schwengber** – Presidente do Sind. dos Emp. no Com. de Stª Cruz do Sul; **Alfredo Luiz da Costa** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do RN; **Américo Fabrício Pereira** – Presidente do Sind. dos Emp. no Com. de S. Luiz Gonzaga; **Ana Maria Netto da Silva** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. de SC; **Antônio Alves Moreira** – Presidente do Sindicato dos Contabilistas de Petrópolis/RJ; **Antônio Bittencourt Neto** – Presidente do Sindicato dos Professores de Florianópolis/SC; **Antônio Celso Viana** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. de SC; **Antônio Favarelli** – Presidente do Sindicato dos 199 Professores de Capivari; **Antônio Fellini** – Presidente do Sind. dos Emp. no Com. de Canoas; **Aristeu Lázaro Salvador** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. de AL; **Arlindo Nelson Ritter** – Presidente do Sindicato dos Técnicos de Segurança do Trabalho do Rio Grande do Sul; **Armando Henrique** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. de SP; **Armando Raphael D'Avóglgio** – Presidente do Sindicato dos Professores e Auxiliares Administrativos de Votuporanga; **Aurivane M. de F. A. Alexandre** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. de AL; **Ayrton Onofre da Silva** – Presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Lins; **Beatriz de Fátima Plenamente** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. do MS; **Bento Alípio da Silveira** – Presidente do Sind. dos Emp. no Com. de Cruz Alta; **Bianor Magalhães Corrêa** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab.

do Est. do AP; **Carlo Alberto Lando** – Presidente do Sind. dos Emp. no Com. de Francisco Beltrão; **Carlos Alberto Nascimento** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do RS; **Carlos Magno da Silva Bernardo** – Presidente do Sindicato dos Professores de Santa Catarina; **Carlos Ramiro** – Presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP; **Cássio Antônio da Silva Tenani** – Presidente do Sindicato dos Professores e Auxiliares Administrativos de Fernandópolis e Jales; **Celso Soares Nogueira** – Presidente do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do ABC; **Cícero Robson Bandeira Feitosa** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do RR; **Cláudio Figueiroba Raimundo** – Presidente do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar de Sorocaba; **Cláudio Mota** – Presidente do Sind. dos Emp. no Com. de Salvador; **Daniel Jacob** – Presidente do Sindicato dos Professores de Sumaré e Região; **Davi Getúlio Marques da Silva** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do MT; **Décio Braga** – Presidente do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais – Sinpro/MG; **Dileuza Medianeira L. Maia** – Presidente do Sind. dos Emp. no Com. de S. Francisco de Assis; **Dionísio Neulerdo Pinto Mazui** – Presidente do Sind. dos Emp. no Com. de Quaraí; Diretoria do SINDUTE – MG – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação e MG; **Domingos Sávio Mendes Mota** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. de MG; **Edson José Aguiar de Carvalho** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do AM; **Elias Bernardino da Silva Júnior** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do RJ; **Eurípedes Machado Rodrigues** – Presidente do Sindicato dos Professores de Sorocaba; **Fátima Aparecida Marins Silva** – Presidente do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar de Bauru; **Francinete Andrade C. Pereira** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. da PB; **Francisco José de Souza** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do PI; **Francisco Tadeu do Nascimento** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. de SP; **Gleide Penha de Oliveira de Oliveira** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. do RS; **Hamilton Rosa Pereira** – Presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Particular de Lorena; **Hildemar de Jesus Nina** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do MA; **Hilma L. Pinage Santos** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. do AM; **Itamar Oliveira Almeida** – Presidente do Sindicato dos Contabilistas de Friburgo/RJ; **Ivanildo Bento da Silva** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do CE; **Ivanir Fátima Perrone Andreis** – Presidente do Sind. dos Emp. no Com. de Caxias do Sul; **Izaac Antônio de Oliveira** – Diretor do Sindicato dos Professores do Distrito Federal; **Izabel Cristina Baptista** – Presidente do Sind. das Secretárias do Vale do Paraíba; **Jaziel Aristides de Carvalho** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. da BA; **Jéferson Campos** – Presidente do Sindicato dos Professores de Taubaté; **João Manoel dos Santos** – Presidente do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar de Piracicaba; **Jocimar Brandino de Oliveira** – Presidente do Sindicato dos Professores de Catanduva; **José Cláudio Chaves** – Presidente do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar de Mogi das Cruzes; **José Cleo de Lima das Neves** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. de RO; **José Cursino dos Santos Filho** – Presidente do Sindicato dos Professores de Mogi das Cruzes; **José Maria Gasparetto** – Presidente do Sindicato dos Professores de Araraquara; **José Roberto Marques Castro** – Presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Marília; **Josvaldo Maria dos Anjos** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do ES; **Luiz Carlos Custódio** – Presidente do Sindicato dos Professores e Auxiliares Administrativos de Araçatuba e Região; **Mara Lúcia Bito Legatzki** – Presidente do Sindicato

dos Professores de Rio Claro; **Márcio Campos** – Presidente do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar de Santos; **Maria Aparecida Maganha** – Presidente do Sindicato dos Professores de São José dos Campos; **Maria Bernadete Lieuthier** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. de PE; **Maria de Jesus a Silva** – Vice-presidente do Sindicato dos Auxiliares em Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF; **Maria Lúcia de Souza** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. de SE; **Maria Normélia Alves Nogueira** – Presidente do Sind. das Secretárias do D. Federal; **Mário Joaquim Aredes Crescêncio** – Presidente do Sindicato dos Professores de Pindamonhangaba; **Maurício Carlos Ruggiero** – Presidente do Sindicato dos Professores de São Carlos; **Milton Pereira de Oliveira** – Presidente do Sindicato dos Técnicos de Segurança do Trabalho do Distrito Federal; **Moacir Pereira** – Presidente do Sindicato dos Professores de Bragança Paulista; **Neuralice César Maina** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. do PR; **Nilzenir de Lourdes Almeida Ribeiro** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. do MA; **Norberto Comune** – Presidente do Sindicato dos Professores de Itatiba; **Paulo Antônio Pereira da Silva** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. de TO; **Paulo Sebastião Pessoa** – Presidente do Sindicato dos Técnicos de Segurança do Trabalho de Pernambuco; **Paulo Sérgio Franco** – Presidente do Sindicato dos Professores do Interior/SP; **Reginaldo Costa** – Presidente do Sindicato dos Professores de Guaratinguetá; **Regnério Terra Neto** – Presidente do Sindicato dos Professores de Franca; **Reinaldo da Costa Pereira** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do MS; **Rejane Soares Monteiro** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. do RN; **Rita de Cássia M. da Costa** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. da BA; **Rita Terezinha de Miranda Furquim** – Presidente do Sindicato dos Professores e Auxiliares de Administração Escolar de Ribeirão Preto; **Roberto Raimundo Chaves Failache** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. do PA; **Rodoval Moreira da Nova** – Presidente do Sindicato dos Contabilistas da Bahia; **Rodrigo Pereira de Paulo** – Presidente do Sindicato dos Professores em Estabelecimentos de Ensino do DF; **Ronaldo Torelli** – Presidente do Sindicato dos Professores e Trabalhadores em Educação de Dracena e Região; **Sebastião Clementino da Silva** – Presidente do Sindicato dos Professores de Bauru; **Sérgio Lima** – Presidente do Sindicato dos Professores do PR; **Silas Batista da Silva** – Presidente do Sind. dos Emp. no Com. de Juiz de Fora; **Solange Giorni** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. de MG; **Stela Pudo Basiuk** – Presidente do Sind. das Secretárias de Santo André; **Sueli Araújo Coutinho** – Presidente do Sindicato dos Contabilistas de Campos/RJ; **Sylvio Silomar da Silva Filho** – Presidente do Sind. Téc. Seg. Trab. Est. PB; **Teresinha de Jesus C. Miranda** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. do CE; **Valdecir Sampolla Caetano** – Presidente do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar de São José dos Campos; **Valdecy Meireles do Carmo** – Presidente do Sind. dos Téc. 201 Seg. do Trab. dos Est. de GO e TO; **Vera Gorrón** – Presidente do Sindicato dos Professores de Leme e Região; **Walquiria Guimarães Costa** – Presidente do Sind. das Secretárias do Est. do PI; **Walter de Souza Monteiro** – Presidente do Sind. dos Téc. Seg. do Trab. do Est. de SE.

## 8. Sindicatos e Associações de Sociólogos.

**Alcione Prá** – Presidente do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Paraná; **Alexandre Fernandes Corrêa** – Presidente do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Maranhão; **Carmen Cunha** – Presidente da Associação dos Sociólogos do Estado da Bahia; **Erlando**

**Reses** – Coordenador Geral da Comissão Pró–Associação dos Sociólogos do Distrito Federal; **Fernando Antônio Camargo Vaz** – Coordenador Geral do Sindicato dos Cientistas Sociais do Estado de Minas Gerais; **João Ives Dotti Júnior** – Comissão Pró–Sindicato dos Sociólogos do Estado do Espírito Santo; **José Batista** – Presidente do Sindicato dos Sociólogos do Estado da Bahia; **Manoel Heleno Castro** – Coordenador Geral da Comissão Pró–Sindicato dos Sociólogos do Estado de Pernambuco; **Manoel Matias Filho** – Presidente do Sindicato dos Sociólogos, Antropólogos e Cientistas Sociais do Estado do Rio Grande do Norte; **Paulo Roberto Martins** – Presidente do Sinsesp – Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo; **Raimundo Nonato Uchôa Araújo** – Presidente do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Piauí; **Robson Rangel Gonçalves** – Presidente da ACSES– Associação dos Cientistas Sociais do Espírito Santo; Santo Conterato – Diretor administrativo da Associação Profissional dos Sociólogos do Rio de Janeiro; **Sebastiana Melul de Oliveira** – Presidente do Sindicato dos Sociólogos do Estado do Pará; **Valéria Mont Serrat** – Comissão Pró–Sindicato dos Sociólogos de Mato Grosso do Sul.

### 9. Outras entidades e diretores de entidades.

**Abrahão Scopel Ramos Filho** – Coordenador da Sub–sede de Teófilo Otoni do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação em Minas Gerais; **Alice Anabuki Plancherel** – Diretora da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas – ADUFAL; **Ali El–Khatib** – Superintendente do Instituto Jeresué; Associação dos Moradores da Casa do Estudante Universitário – AMCE UFPEL; **Celso Luis Sá Carvalho** – Diretor da FASUBRA; **Damiana Pinto Figueiredo** – Diretora Administrativa dos Amigos Associados de São Gonçalo AMASG/RJ; **Edson Eduardo Ramos da Silva** – Sociólogo em SP e Presidente do Instituto São Benedito; Edson Neves Valadares – Vice–Presidente da Associação dos Sociólogos do Estado da Bahia – ASEB e diretor do Sinseb; **Elias Ulrich** – Presidente da Associação dos Funcionários do Instituto Educacional Piracicabano AFIEP; **Elisabeth Mariano** – Diretora da Revista Espaço Mulher; **Fábio Palácio de Azevedo** – Presidente do Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ); **João Marcos Vidal** – Coordenador da Comissão de Jovens da Coordenação de Centrais Sindicais do Cone Sul; **José Augusto da Silva Filho** – Diretor da Federação Nacional dos Técnicos de Segurança do Trabalho; **José Carlos Perret Schulte** – Coordenador Nacional do Fórum Sindical dos Trabalhadores – FST e Secretário Geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores no Comércio – CNTC; **José Marcos Nascimento Magalhães** – Presidente do Conselho Municipal de Educação – Teófilo Otoni – MG; Laboratório de Sociologia do Trabalho – LASTRO do Departamento de Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina; **Leia de Souza Oliveira** – Diretora da FASUBRA; **Lourenço Cardoso** – Sociólogo e Presidente da Associação dos Técnicos de Nível Superior da Prefeitura de Belo Horizonte; **Luiz Carlos de Souza** – Diretor da FASUBRA; **Luiz Gustavo Moutinho Campos** – Presidente da União Estudantil de Teófilo Otoni/MG; **Marcelo Costa** – Coordenador Geral da Associação de Profissionais de Educação da FAETEC; **Maria Beatriz Rodrigues** – Presidente Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

FONTE: AZEVEDO, 2014.

## **ANEXO 05: PROJETO DE LEI 1.641/03 – DEP. RIBAMAR ALVES**

PROJETO DE LEI N° \_\_\_\_\_, DE 2003

**(Do Sr. Dr. Ribamar Alves)**

Altera dispositivos do art. 36 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O congresso Nacional decreta:

Art. 1° É acrescentado o seguinte inciso IV ao artigo 36 da Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996:

“Art. 36.....

IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”.

Art. 2° É suprimido o inciso III do § 1° do art. 36 da Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3° Esta Lei entra em vigor na data de sua Publicação.

Art. 4° Revogam-se as disposições em contrário.

### **JUSTIFICAÇÃO**

Herdamos do mundo grego não apenas semântica estrutural da língua, mas o processo de inserção do homem na existência mediante a atividade do pensar. Com efeito, um dos ideais gregos que alicerçam tal consideração é a idéia de que é tarefa primordial do ser humano o desenvolvimento intelectual de sua personalidade. Por isso, a filosofia, a ideia grega do amor ao saber pelo saber, pressupõe o necessário exercício do pensar como fundamento do conhecer. O desdobrar deste ideal nos direciona, essencialmente, a dois problemas básicos a educação e a política. É impossível, para os gregos, desvincular educação e política só é possível no Estado e através dele.

Assim situando-nos na realidade histórica do Brasil contemporâneo, sem jamais perder de vista a precípua influência dos ideais gregos relativos à educação, cultura e política faz-se urgente uma reflexão sobre a atual situação da Filosofia no referido contexto, mais especificamente à problemática de sua inclusão, ou re-inclusão, nas escolas brasileiras e seus currículos do Ensino Médio.

A re-inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio pode no parecer redundante, mas extemporânea, reafirmar a necessidade da filosofia nos currículos de Ensino Médio, mesmo em pleno regime democrático é sobretudo uma consequência de anos de luta, o que nos remonta a sua subtração ainda durante o regime militar. Algo que nos faz historiar a respeito de fatos ocorridos no limiar dos anos oitenta, quando a então Ministra do Governo Figueiredo professora Ester Ferraz, após receber uma comissão de professores, chegou a recomendar às secretarias de educação e conselhos estaduais de educação, que a Filosofia fosse acrescentada como disciplina nos currículo do então segundo grau, hoje Ensino Médio . É obvio que esta atitude não foi fortuita, mas como dissemos, fruto de uma longa luta, iniciada uma década anterior, com direito a encontros nacionais e fundação de entidades representativas. Contudo, o que importa destacar é a simetria entre as atitudes, (ou ausência dela) que intercalam os dois tempos históricos, o ontem e o hoje. O que se revela no mínimo curioso, posto que uma Ministra do regime autoritário faz uma recomendação que caberia ao regime democrático executar com grande aptidão.

É preeminente o discurso que a educação brasileira vem tomando nos últimos anos, especialmente, após a aprovação da lei 9394/96 (LDB). Há toda uma fala que provoca referendar o tema da educação como a mais avançada que tivemos na historia brasileira “uma revolução silenciosa”. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio– DCNEM impelem o caminho que prima pelos “princípios estéticos, políticos e éticos que inspiram a LDB e, por consequência, devem inspirar o currículo”, posto que estes conceitos fundamentaram o novo Ensino Médio brasileiro. Elas informam no seu bojo um espírito democrático que busca fundamentar um novo Ensino Médio e, segundo, este documento do Ministério da Educação, que só ratifica substancialmente a importância e necessidade da Filosofia, quando infere que s fundamentos do Ensino Médio se assentam sob os conceitos da estética, política e ética. Ora, apenas o fato de se chamar a discussão para os fundamentos, seria motivo de sobra para que a filosofia atravessasse todo esse ciclo educacional como disciplina. Para sermos mais específicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s em seus Parecer CEB 15/98, irrompem com esta mesma posição numa louvável citação do filósofo francês Gilles Gaston Grander;

“(…) A filosofia sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes e, no esforço de pensar seus fundamentos muitas vezes foi além delas, abrindo campos para novos saberes e novas experiências” (GRANDER apud BRASIL, 1998, p. 329).



O referido parecer das diretrizes decide, além da orientação acima, considerar como fundamentos do Ensino Médio conceitos que estão intimamente ligados à Filosofia, conceitos que estão na sua gênese. O que o parecer supra mencionado chama de estética da sensibilidade, política da igualdade de ética da identidade não é senão aquilo que nutre a bagagem conceptual da Filosofia, suas categorias de discurso mais originais ao longo dos seus vinte e cinco séculos. Falar então da Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio passa a ser nada mais que uma condição *sine qua non*, principalmente, se tomada no conceito disciplina, tal como o próprio Ministério da Educação compreende.

“(…) A expressão “disciplina escolar” refere-se a uma seleção de conhecimentos que são ordenados e organizados para serem apresentados ao aluno. Recorrendo, como apoio a essa apresentação um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos e de avaliação. (...) a disciplina escolar é ainda mais ampla pois inclui programas ou formas ordenamento, sequenciamento, os métodos para o seu ensino e a avaliação da aprendizagem. A disciplina escolar supõe ainda uma teoria da aprendizagem adequada à idade a quem vai ser ensinada (...) (Brasil. MEC., 1998. p.88)

Esse conceito utilizado pelos PCN's só ratifica a presença só ratifica a presença da filosofia como disciplina no Ensino Médio, uma vez que considera relevantes as questões específicas de determinada área como balizamento, método de investigação e recuso à teoria. No mesmo sentido é a afirmação do professor Celso Favaretto.

“A filosofia deve ser considerada no Ensino Médio como uma disciplina, ao nível dos demais. Como “disciplina”, ao nível dos demais. Como “disciplina”, é um conjunto específico de conhecimentos, com características próprias, sobre ensino, formação, valores, etc. (...) Como “disciplinas” ainda, ela mescla conteúdo cultural a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra. Está vinculada às necessidades de formação e saber inscritos culturalmente e solicitados socialmente.”

A mesma orientação é dada para o ensino da filosofia mais adiante nos PEN's, que avança duplamente ao qualificar a Filosofia como um conhecimento ao mesmo tempo é específico e articulador, que pelo diálogo com os demais campos epistemológicos, colabora com uma compreensão da realidade complexa e dinâmica.

“(…) possuindo uma natureza, a rigor, transdisciplinar (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceptuais curriculares (...) É oportuno recomendar expressamente que não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional na área, (...) para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o conhecimento de filosofia é um saber altamente especializado e que

portanto, não se pode ser adequadamente tratado por leigos (...)”, (BRASIL. MEC., 1998. P.342)

Como “transdisciplinar” a Filosofia não significa auto-dissolução entre as demais, uma vez que transdisciplinaridade não é uma condição exclusiva da Filosofia, mas de todo e qualquer conhecimento que queira transpor as barreiras instituídas pelo positivismo que abateu-se sobre a produção do conhecimento, sobretudo, na educação. “A transdisciplinaridade, como prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferenças e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo, presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999). A Filosofia sim tem o papel de articuladora, uma vez que a transdisciplinaridade é o que impõe sua condição como disciplina e, não sua naturalidade. O filósofo de Königsberg pensava a Universidade como um sujeito-critico de suas próprias práticas, que pudesse implementar a partir dessa instância crítica, indagações, sem regras, das condições de possibilidades dos discursos e das próprias regras que ali circulavam (RINESI, 2001, p 90–91). Para Kant, a Filosofia, o “tribunal da razão”, é o fórum mais legítimo onde se institui e se julga qualquer regra. Se a Filosofia tem essa responsabilidade na Universidade, porque não no Ensino Médio ? Na verdade a fala dos PCN’s ao colocar a Filosofia como articuladora revela senão esse caráter, posto que a Filosofia é uma modalidade do conhecimento que põe a questão sobre si mesma, noutros termo, põe a questão da consciência crítica da própria consciência filosófica. Sua característica transdisciplinar tem aí sua justificativa contumaz.

Como saber, ou conhecimento altamente especializado, será impossível a devida aplicação de temas ou conteúdos filosóficos em outras disciplinas, por docentes que não sejam adequadamente habilitados para a realização dessa atividade. Isso faz o texto da LDB insuficiente, já que não considera a especialidade da área em tela. Nesse sentido, quanto a Filosofia ao currículo do Ensino Médio, cabe ainda ressaltar a fala professor Franklin Leopoldo e Silva (apud Pe, Roque, 1997)

“Existe, portanto, um lado pelo qual a filosofia ocupa na estrutura curricular posição análoga a qualquer outra disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há, sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assimilada. Não devemos nos iludir com o adágio “não se aprende filosofia”, algo que pode levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina. O que a filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensina-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da Filosofia somente logrará algum existe na medida em qual estilo for efetivamente transmitido. No entanto, isto ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, da carga de informação

que pode ser transmitida de variadas formas. O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas. Ora, é desta maneira específico que a Filosofia realiza o trabalho de articulação cultural. Pensar e repensar a cultura não se confunde com compatibilidade de métodos e sistematização de resultados: é uma atividade autônoma de índole crítica. Não devemos, portanto entender que a Filosofia estará no currículo do Ensino Médio em função das outras disciplinas, quase num papel de assessora metodológica. No entanto, seria grave infidelidade ao espírito filosófico entender que a Filosofia virá se agregar ao currículo apenas para torna-se mais uma parte é um todo desconexo, ou pelo menos como profundos problemas de integração e conexão. Nesse sentido, não representa prestação dizer que a Filosofia não é apenas mais uma disciplina: ao dizê-lo, estaremos apenas reafirmando a natureza do estudo filosófica. Tem uma função de articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendemos que o autêntico processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo.”

Na realidade contemporânea, na atualidade, tanto ou mais que em outras épocas históricas, sociais e políticas, a Filosofia deve estar presente para propiciar a análise e compreensão de problemas, envolvendo questões emergentes da diversidade dos contextos. Vivemos numa época do encontro das culturas, do fim do mito do discurso único e onde as legitimações ideológicas estão sendo desautorizadas. Vivemos num cenário que proporciona choques e tensionamentos que incidem rapidamente sobre fatos sociais, políticos, históricos, econômicos e que clamam por uma compreensão que somente a Filosofia pode proporcionar à altura.

A filosofia nos currículos do Ensino Médio não pode atuar num espaço restrito, dissolvendo-a em modalidades temáticas de outras disciplinas. Ora, a Filosofia tem no atual contexto político do fortalecimento das instituições democráticas do país um dos papéis mais relevantes neste projeto, qual seja, o de contribuir para uma formação e fundamentação da opinião pública brasileira, não deixando somente a cargo da imprensa, que muitas vezes se vê à deriva com o cerco do fenômeno midiático, que, ao modo do Rei Midas, transforma em ouro, ou melhor, mercado, tudo o que toca. Ela oporá, por aporias. Assim, contribuirá para uma opinião pública responsável e crítica, convidando para o debate reflexivo, introduzindo valores que se assentam sobre aquela tradição grega que falávamos início q que em suma, é de vocação política. Para nós, é o que pode construir instituições democráticas e consolidar a democracia verdadeiramente num país como o Brasil.

Sala das Sessões, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Deputado **Dr. Ribamar Alves**

**PSB/MA**

**ANEXO 06: TABELA 3 – RESUMO DA TRAMITAÇÃO DO PL 1641/2003**

<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Evento</b>
FEV/2003	EXE <sup>243</sup>	Reunião com o Ministro da Educação Cristóvão Buarque
JUN/2003	EXE	Audiência com o MEC
JUN/2003	EXE	Audiência na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados
07/08/2003	PLEN/CD <sup>244</sup>	Apresentação do projeto de lei 1641/2003 pelo dep. Ribamar Alves
19/08/2003	MESA <sup>245</sup>	Encaminhamento à CEC <sup>246</sup> e a CCJC <sup>247</sup>
29/08/2003	CEC	Recebimento pela CEC
26/09/2003	CEC	Escolhido como relator o deputado César Bandeira
12/11/2003	CEC	Parecer favorável do deputado César Bandeira
26/11/2003	CEC	Aprovado parecer por unanimidade
11/12/2003	CCJC	Escolhido como relator o deputado Alexandre Cardoso
07/07/2004	CCJC	Aprovado por unanimidade o parecer do relator Alexandre Cardoso
08/07/2004	MESA	Abertura de prazo para recursos
09/07/2004	MESA	Dep. Carlos Abicalil lança o recurso 139/04 solicitando que o Plenário analise o projeto
JUN/2004	EXE	Parecer do professor Amaury é enviado ao MEC
24/11/2005	MEC <sup>248</sup>	MEC encaminha documento ao CNE/CEB para Avaliação
FEV/2006	CNE/CEB <sup>249</sup>	Audiência pública sobre a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio
10/05/2006	MESA	Indeferido o requerimento do deputado Ribamar Alves
31/12/2006	CN <sup>250</sup>	Fim da 52ª Legislatura. Arquivamento dos projetos não Votados
07/07/2006	CNE/CEB	Aprovação do parecer 38/2006, determinando a Sociologia como disciplina obrigatória
10/10/2007	MESA	Retirada do recurso 139/2004 pelo deputado Carlos Abicalil
13/12/2007	CCJC	Escolhido como relator o deputado Fernando Coruja

<sup>243</sup> Poder Executivo

<sup>244</sup> Plenário da Câmara dos Deputados

<sup>245</sup> Mesa Diretora da Câmara dos Deputados.

<sup>246</sup> Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Na legislatura anterior (1998–2002), essa mesma Comissão se chamava Comissão de Educação, Cultura e Desportos (CECD).

<sup>247</sup> Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania.

<sup>248</sup> Ministério da Educação

249 Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

<sup>250</sup> Congresso Nacional.13/12/2007	CCJC	Parecer conclusivo favorável
18/12/2007	CCJC	Aprovação na Comissão
10/01/2008	MESA	Envio do PL 1641/2003 ao Senado Federal
07/02/2008	PLEN/SF <sup>251</sup>	Leitura em Plenário. Encaminhada à CE
20/02/2008	CE <sup>252</sup>	Escolhido o senador Valter Pereira como relator
09/04/2008	CE	O senador dá parecer favorável
06/05/2008	CE	Aprovado pela Comissão de Educação
07/05/2008	MESA	Número suficiente de assinaturas é obtido e é assinado requerimento de urgência na votação do projeto
08/05/2008	PLEN/SF	Aprovação da matéria
02/06/2008	PR <sup>253</sup>	Lei 11.684 é sancionada

Fontes:<[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>,<[www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br)>, Dissertação de mestrado de Fábio Geraldo Romano (2009).



# DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

## República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862



### Aviso

Esta edição é composta de um total de 440 páginas, dividida em 2 partes.

### Sumário

PÁGINA Atos do Poder Legislativo.....	1
Presidência da República .....	3
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.....	187
oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações ..	200
Ministério da Cultura .....	203
Ministério da Defesa .....	206
Ministério da Educação.....	208
Ministério da Fazenda.....	223
Ministério da Integração Nacional .....	231
Ministério da Justiça e Segurança Pública.....	231
Ministério da Saúde.....	235
Ministério de Minas e Energia.....	247
Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário.....	256
Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços.....	257
Ministério do Esporte.....	257
Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.....	258
Ministério do Trabalho.....	260
Ministério dos Direitos Humanos.....	260
Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil.....	261
Ministério Público da União .....	264
Tribunal de Contas da União.....	265
Poder Legislativo.....	325
Poder Judiciário.....	325
Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais .	437

### Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

OPRESIDENTEDAREPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24. ....

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino

anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 26. ....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integração curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35–A:

"Art. 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.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 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." Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de

1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias; II –

matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV –

ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação

## AVISO

CIRCULOU EM 16/2/2017 A EDIÇÃO EXTRA Nº 34-A  
Também disponível no endereço: [www.in.gov.br](http://www.in.gov.br) - Pesquisa nos Jornais

<b>TABELA DE PREÇOS DE JORNAIS AVULSOS</b>		
<b>Páginas</b>	<b>Distrito Federal</b>	<b>Demais Estados</b>
<b>de 02 a 28</b>	<b>R\$ 0,30</b>	<b>R\$ 1,80</b>
<b>de 32 a 76</b>	<b>R\$ 0,50</b>	<b>R\$ 2,00</b>
<b>de 80 a 156</b>	<b>R\$ 1,10</b>	<b>R\$ 2,60</b>
<b>de 160 a 250</b>	<b>R\$ 1,50</b>	<b>R\$ 3,00</b>
<b>de 254 a 500</b>	<b>R\$ 3,00</b>	<b>R\$ 4,50</b>

- Acima de 500 páginas = preço de tabela mais excedente de páginas multiplicado por R\$ 0,0107

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012017021700001Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a

## **ANEXO 08: NOTA DE ESCLARECIMENTO E MANIFESTAÇÃO DE POSICIONAMENTO DO COMITÊ ASSESSOR E EQUIPE DE ESPECIALISTAS QUE ATUARAM NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

O comitê assessor e a equipe de especialistas que atuaram na produção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular vêm, por meio desta, prestar alguns esclarecimentos sobre o processo de elaboração da Base e manifestar posicionamento frente a alguns encaminhamentos recentes do debate e reformulação do referido documento.

A existência de uma base comum para a elaboração de currículos está prevista no ordenamento legal da Educação Básica brasileira: na Constituição de 1988, na LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. Essa elaboração é tratada por 4 das 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014–2024). Definem-se, nessas metas, os termos em que a elaboração da BNCC deve se dar, a saber:

Estratégia 2.1 : 2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

(...)

Estratégia 3.2: o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação – CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de Ensino Médio , a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

(...)

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

Em conformidade com o estabelecido pelas metas acima referidas, a SEB/MEC, em março de 2015, deu continuidade ao processo de elaboração da BNCC. Constituiu um comitê assessor,



composto por professores universitários das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, e uma equipe de especialistas, composta por professores universitários que atuam em cursos de licenciatura, professores da escola de Educação Básica e técnicos das secretarias de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, sendo os integrantes desses dois últimos indicados pelo CONSED e pela UNDIME. Coube a esse grupo de 133 pessoas, organizado em 29 comissões e nomeado pelas portarias 19 e 20, de 10 de julho de 2015, da SEB/MEC, elaborar a proposta preliminar de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, disponibilizada à consulta pública pela SEB/MEC em setembro de 2015.

Desde a sua versão preliminar, e de forma mais explícita e amadurecida na sua segunda versão, os princípios que orientaram a elaboração da BNCC decorrem daqueles expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, e nas demais diretrizes. Alicerçam-se, portanto, nas conquistas dos diferentes setores da sociedade brasileira em defesa de uma educação republicana, pautada na valorização dos sujeitos da Educação Básica, no respeito à diversidade, no compromisso com o desenvolvimento das ciências, na afirmação das responsabilidades do Estado com uma formação para a cidadania responsável, crítica e emancipadora. Tal processo de elaboração da BNCC, em suma, pautado por ampla participação da sociedade e por diálogo com os entes federados, é constitutivo da própria natureza desse documento elaborado e de suas possibilidades de contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

Em 16 de setembro foi publicada uma versão preliminar da BNCC, no Portal da Base Nacional Comum Curricular: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Essa versão recebeu 12.226.510 contribuições, advindas de 45.098 escolas, 4.356 organizações, 210.864 professores. Os números da consulta pública, disponibilizados no Portal, são expressivos da mobilização e do debate gerado pela BNCC. Além disso, esse debate não ficou circunscrito ao Portal. Estendeu-se a centenas de reuniões promovidas pela Secretaria de Educação Básica do MEC com associações científicas, movimentos sociais, redes de ensino, universidades e leitores críticos das áreas de conhecimento, que emitiram pareceres sobre os documentos preliminares dos diferentes componentes curriculares da Educação Básica.

Ao longo dos meses de dezembro de 2015 a março de 2016, a equipe de assessores e especialistas acolheu, com profundo sentimento de respeito ao debate público, as críticas e contribuições de todos os setores da sociedade que se manifestaram sobre o documento preliminar. Foram analisados: os dados da consulta pública, feita por meio do Portal, e que foram consolidados em relatórios elaborados por pesquisadores da UnB e da PUC-Rio; os pareceres produzidos por leitores críticos da proposta preliminar; as contribuições de diversas associações científicas, com as quais o comitê assessor e as equipes de especialistas se reuniram; as contribuições decorrentes de reuniões com movimentos sociais, grupos de pesquisa, escolas, dentre outros grupos com os quais o comitê assessor e as equipes de especialistas se reuniram. Para todos que estivemos envolvidos nesse processo, atuar na

construção de documento tão relevante para a educação brasileira, em diálogo com a sociedade, foi uma tarefa desafiadora, assumida com senso de responsabilidade e espírito democrático. A transparência de todo esse processo é atestada pelo amplo acesso que qualquer cidadão cadastrado no Portal pode ter, tanto às contribuições e aos relatórios que delas se originaram, quanto aos pareceres de leitura crítica.

Esse amplo debate público permitiu que emergissem, em cada área de conhecimento, as principais controvérsias técnicas e políticas a respeito dos currículos. Tornou-se, dessa forma, possível elaborar uma segunda versão que, articulada às DCNs, exprime entendimentos entre os diferentes segmentos que participaram do debate a respeito de quais devem ser os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentofundamentais para cada etapa de escolarização e componente curricular. Essa segunda versão, entregue pela SEB/MEC ao Conselho Nacional de Educação, ao CONSED e à UNDIME, em 3 de maio de 2016, expressa, portanto, o modo como o comitê assessor da base e as equipes de especialistas incorporaram à versão preliminar do documento um conjunto amplo e heterogêneo de contribuições. Nosso entendimento é o de que essa entrega inaugura um novo ciclo de debates, nos estados, municípios e Distrito Federal, que conduzirão àquela que será a versão final da BNCC, sobre a qual caberá ao Conselho Nacional de Educação, tal como previsto no Plano Nacional de Educação, manifestar-se. O comitê assessor e as comissões de especialistas permanecem à disposição dessas instâncias para apresentar e debater a segunda versão do documento da Base, sempre que forem requisitados a fazê-lo. Entende esse comitê que a interposição de quaisquer alterações na segunda versão do documento que não sejam aquelas pactuadas diretamente com os entes federativos, isto é, feitas sem a devida consideração das contribuições aqui enumeradas, sinalizaria injustificável ruptura no processo democrático de produção do documento.

Dada a natureza do processo com o qual o comitê assessor e as equipes de especialistas se comprometeram, bem como os princípios que fundamentam o documento produzido neste processo,preocupam-nos iniciativas que vêm tentando deslocar a discussão da Base do âmbito do CONSED, da UNDIME e do Conselho Nacional de Educação para outras instâncias, com a participação de grupos e atores cuja legitimidade para deliberar sobre o processo não foi ou tem sido discutida com a sociedade. É oportuno lembrar que a perspectiva de um pacto interfederativo, apontada pelo PNE como aquela que deve orientar o processo de formulação da BNCC, só se efetiva a partir das deliberações de estados e municípios sobre o documento.

Iniciativas de reformulação da segunda versão do documento da BNCC que representem interrupção do processo, já em pleno curso, de discussão com estados, municípios e Distrito Federal põem em risco tanto os princípios que fundamentaram a construção daquele documento, como a proposição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento alicerçados nestes princípios. Por consequência, tais iniciativas ameaçam o principal objetivo de elaboração de uma base comum para os currículos nacionais: o de contribuir para a melhoria da qualidade de Educação Básica, entendida como garantia aos estudantes e às

estudantes de serem acolhidos em sua diversidade e de, nela, terem reconhecidos seus direitos fundamentais.

Manifestamos, portanto, nossa preocupação com as ações recentes no âmbito da BNCC e defendemos a necessidade de manter a coerência e os princípios do processo, com a disposição da equipe elaboradora da versão preliminar do documento de participar dos debates sobre ele. A valorização dos resultados do árduo esforço de debate, negociação e textualização podem garantir que o processo de construção da BNCC se faça rigorosamente alinhado ao que prevê o PNE: na perspectiva de um pacto interfederativo, agora conduzido por CONSED e UNDIME, e tendo o Conselho Nacional de Educação como instância a qual caberá a análise de um documento que seja, efetivamente, fruto de amplo processo de negociação com a sociedade, e não apenas deliberação de alguns setores ou grupos.

### **COMITÊ DE ASSESSORES**

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello	UFJF
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	UFMG
Alex Branco Fraga	UFRGS
Begma Tavares Barbosa	UFJF
Edenia Maria Ribeiro do Amaral	UFRPE
Edgar de Brito Lyra Netto	PUC/RIO
Gilberto Icle	UFRGS
Luiz Carlos Menezes	USP
Marcelo Tadeu Baumann Burgos	PUC/RIO
Margarete Schlatter	UFRGS
Maria Carmen Silveira Barbosa	UFRGS
Maria Eunice Ribeiro Marcondes	USP
Maria Zélia Versiani Machado	UFMG
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	USP

### **COMISSÃO DE ESPECIALISTAS**

#### **Educação Infantil**

Silvia Helena Vieira Cruz	UFC
Paulo Sérgio Fochi	UNISINOS

#### **Área de Linguagens**

##### **Língua Portuguesa**

Maria de Nazaré Pereira Rodrigues	AC/Consed
Iracilda da Silva Almeida	AL/Undime
Denise Maria de Carvalho Lopes	UFRN
Tania Tuchtenhagen Clarindo	UNDIME/RS
Wirley Jatniel Pinheiro de Oliveira	AP/Consed
Eliana Merlin Deganutti de Barros	UENP
Vilma Lenir Calixto	PR/Consed
Paulo André Alves Figueiredo	PA/Consed
Micheline Madureira Lage	IFG
Adair Bonini	UFSC
Andréa Zanatti	MS/Undime

**Língua Estrangeira Moderna**

Ivo Marçal Vieira Junior	DF/Consed
Joseni Terezinha Frainer Pasqualini	SC/Consed
Parmenio Camurça Citó	UFRR
Massilia Maria Lira Dias	UFC
Monica Lemos de Matos	RJ/Consed
Andréa Walder Zanatti	MS/Consed
Ricardo Luiz Teixeira de Almeida	UFF
Mariadel Carmen Fátima Gonzáles Daher	UFF

**Arte**

Ana Paula Gomes	MA/Consed
Marcos Villela Pereira	PUC/RS
Henrique Lima Assis	GO/Consed
Gerson da Silva Rodrigues	SP/Undime
Carlos Eduardo Povinha	SP/Consed
Claudia Cavalcante Cedraz Caribé de Oliveira	BA/Consed
Andreia Veber	UEM

**Educação Física**

Vagno Ferreira de Sousa	PA/Undime
Elias Carvalho Pereira Junior	ES/Consed
Marcos Garcia Neira	USP
Admir Soares de Almeida Junior	PUC/MG
Luciana Pegoraro Penteado Gindara	TO/Consed
Alaércio Guimarães	MS/Undime
Suraya Cristina Darido	UNESP
Santiago Pich	UFSC
João Manoel de Faro Neto	SE/Consed
Marcílio Souza Júnior	UPE
Fernando Jaime González	UNIJUI

**Área de Matemática**

Amarildo Ferreira	RO/Consed
Paulo Meireles Barguil	CE/Consed
Sandra Arlinda Carioca	MG/Undime
Monica Cerbella Freire Mandarino	UNIRIO
Maria Tereza Carneiro Soares	UFPR
Eriberto Barroso Façanha Filho	AM/Consed
Vania Fonseca Maia	RJ/Undime
Abraão Juvencio de Araujo	UFPE
Rony Claudio de Oliveira Freitas	IFES
Reinaldo de Luna Freire	PB/Consed
Antonio Cardoso do Amaral	PI/Consed
Maria Isabel Ramalho Ortigão	UERJ
Ruy Cesar Pietropaolo	Universidade Anhanguera

**Área de Ciências da Natureza**

Joelma Bezerra da Silva Valente	RR/Consed
Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes	MT/Consed
Maria Oneide de Oliveira Enes Costa	RO/Consed

Yassuko Hosoume	USP
Mauricio Compiani	UNICAMP
<b>Biologia</b>	
Minancy Gomes de Oliveira	PE/Consed
Gleyson Souza dos Santos	SE/Consed
Claudia de Alencar Serra e Sepulveda	UEFS
Danusa Munford	UFMG
Marcelo Tadeu Motokane	USP
<b>Física</b>	
Andre Luiz Ribeiro Vianna	BA/Consed
Suzana Maria de Castro Lins	PE/Consed
Milton Antonio Auth	FACIPI/UFU
Eduardo Adolfo Terrazzan	UFSMS
André Ferrer Pinto Martins	UFRN
<b>Química</b>	
Maurício Brito da Silva	AM/Consed
Maria Rosário dos Santos	PI/Consed
Ricardo Gauche	UnB
Agustina Rosa Echeverría	UFG
Eduardo Fleury Mortimer	UFMG
<b>Área de Ciências Humanas</b>	
<b>História</b>	
Tatiana Gariglio Clark Xavier	MG/Consed
Maria da Guia de Oliveira Medeiros	RN/Undime
Margarida Maria Dias de Oliveira	UFRN
Leila Soares de Souza Perussolo	RR/Consed/SME
Rilma Suely de Souza Melo	PB/Undime
Reginaldo Gomes da Silva	AP/Consed
Antônio Daniel Marinho Ribeiro	AL/Consed
<b>Geografia</b>	
Genildo Alves da Silva	AC/Consed
Marcia Garcia Leal Pires	DF/Consed
Gisele Girardi	UFES
Ínia Franco de Novaes	ESEBA/UFU
Paulo Gerson de Lima	RN/Consed
Cleudemarcos Lopes Feitoza	CE/Undime
Claudia Luisa Zeferino Pires	UFRGS
Jussara Fraga Portugal	UNEB
Maycon Silva de Oliveira	TO/Consed
Samuel Silva Chaves	MT/Consed
Edilza Laray de Jesus	UEA
Flaviana Gasparotti Nunes	UFGD
<b>Ensino Religioso</b>	
AdecirPozzer	SC/Consed
Simone Riske Koch	FURB

Leonel Piovezana  
Francisco Sales Bastos Palheta

UNOCHAPECO  
AM/Consed

**Filosofia**

Emerson Costa  
José Aildo Vargas da Rosa  
Érico Andrade Marques de Oliveira

SP/Consed  
ES/Undime/SEDUC  
UFPE

**Sociologia**

Fabiano Farias de Souza  
Marcos Antonio Silva  
Ileizi Luciana Fiorelli Silva  
Haydée Glória Cruz Caruso

RJ/Consed  
MG/Consed  
UEL  
UnB

Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-de-Esclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas-1.pdf>

## **ANEXO 09: NOTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM RELAÇÃO À BNCC**

O MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 3 de abril, a terceira e pretensamente última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Só então professores, estudantes, pesquisadores e a sociedade em geral tiveram acesso ao documento que propõe especificar as “aprendizagens essenciais e indispensáveis” para os estudantes do Ensino Médio em todo o país. A falta de transparência no processo de elaboração do documento, por si, torna questionável sua legitimidade.

Desde 2015 a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) acompanha com preocupação as mudanças propostas pelo governo federal para a última etapa da Educação Básica. A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio são dois elementos estreitamente ligados a um projeto de educação para a juventude que está na contramão do que vem sendo proposto pelas organizações de professores, pesquisadores e estudantes interessados nos rumos das mudanças. Assim como outras entidades e setores da sociedade, a ABECS reivindica o direito de participar da discussão sobre a BNCC do Ensino Médio e conclama o Conselho Nacional de Educação a exercer o seu papel de promover o debate verdadeiramente público sobre a proposta e não apenas referendar a proposição recebida do Ministério da Educação. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC apresentada pelo MEC descaracterizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e inviabilizam a execução do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024).

Cabe lembrar que a Reforma do Ensino Médio foi apresentada de modo aligeirado e de cima para baixo através de medida provisória nº746/2016, desrespeitando os debates já realizados entre governo federal e sociedade civil. Convertida posteriormente em Lei 13.415/17, ela propõe a flexibilização dos currículos e a autonomia dos sistemas de ensino quanto aos chamados “itinerários formativos” que seriam oferecidos. Esses documentos deixaram em aberto quais seriam os componentes curriculares e objetivos de seu ensino, aguardando tais

definições da BNCC. No entanto, a proposta apresentada nessa semana ao CNE, detalha apenas os conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, únicas disciplinas consideradas obrigatórias pela Lei 13.415/17.

A prioridade dada à Língua Portuguesa e Matemática parece desconsiderar que a leitura, a escrita e o cálculo tem desdobramentos específicos nas diferentes disciplinas e, ainda, que as diferentes áreas de conhecimentos reúnem disciplinas bastante distintas entre si. Os conhecimentos curriculares das demais disciplinas não podem ser aglutinados em conteúdos gerais de uma área sem incorrer em generalização e pasteurização grosseira e incompatível com uma formação de qualidade para os estudantes, sobretudo quando se considera a possível redução da carga horária dedicada a esses estudos. Nessa concepção genérica dos conhecimentos, eles não aparecem como resultado de métodos e processos de trabalho específicos que diferenciam a abordagem de cada uma das diferentes ciências e campos de produção de conhecimento. A História, a Geografia, a Filosofia e Sociologia (que enquanto disciplina escolar engloba também os conhecimentos da Antropologia e da Ciência Política), mesmo quando se dedicam ao estudo dos mesmos objetos, o fazem com diferentes objetivos, métodos e perspectivas interpretativas. É de extrema importância que as pessoas responsáveis por seu ensino sejam formadas naquelas disciplinas, compreendam e possam praticar seus métodos, para assim construir conhecimento com estudantes na escola básica.

Contrariando sua ideia fundamental de Base Comum, essa proposta provoca a descontinuidade entre Ensino Fundamental e Médio e deixa totalmente a cargo dos estados, municípios e setor privado a oferta de itinerários formativos. Sua organização por meio de áreas de conhecimento torna indefinido o aporte teórico–epistemológico que caracterizará cada uma dessas grandes áreas. Qual será a formação necessária para dar conta dos conteúdos e “competências” das Ciências Humanas? Quem fará as escolhas? Sabemos que a maioria das escolas não teria condições de ofertar todos os itinerários. Quem selecionaria os itinerários oferecidos e com quais critérios?

A fragmentação dos currículos proposta na Reforma do Ensino Médio desconsidera também a importância das diferentes áreas de conhecimento na formação plena da população. A BNCC reforça tal fragmentação. No que toca às Ciências



Sociais, ressaltamos seu papel em diversos cursos de ensino superior, nas áreas de economia, da saúde, da educação, do direito, do serviço social, entre outros, o que atesta sua importância tanto para que o estudante compreenda o papel social de sua profissão e área de atuação quanto para compreender as dinâmicas da vida social e das relações entre os diferentes grupos que compõem a sociedade.

Além de não especificar os componentes curriculares a que os jovens terão direito, tornando arbitrária a interpretação e adequação à BNCC e dando liberdade ampla para organizar os 40% do currículo do Ensino Médio correspondentes aos itinerários formativos, a reforma proposta cria um fosso entre as ofertas nas escolas das diferentes regiões do país e entre o ensino público e privado. Esta autonomia não seria um problema se houvesse alguma garantia de participação das comunidades escolares e dos principais atores envolvidos na construção de currículos. Ao contrário, vemos que a iniciativa privada ocupa um espaço cada vez maior na discussão dos rumos da educação pública e no direcionamento das políticas públicas de educação para atender às necessidades do mercado de trabalho. Os setores privados não se compreendem responsáveis pela formação de trabalhadores para o mercado e deseja transferir ao Estado essa atribuição, ou também vender ao Estado, por meio das ditas parcerias, a formação técnica profissional que lhes pareça conveniente para demarcar as diferenças entre elite e trabalhadores.

A organização curricular por competências, que ignora as especificidades de cada ciência, sem construir uma interdisciplinaridade efetiva, define este modelo de ensino assentado na noção de eficiência no contexto de trabalho e provoca um retrocesso em relação aos conhecimentos já desenvolvidos no país a respeito dos processos educativos. Não deixamos de notar a contradição implicada em um documento que, por um lado, afirma como competências essenciais a promoção do respeito ao outro e dos direitos humanos, a valorização da diversidade e ausência de preconceitos e a colaboração na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva e, por outro, exclui a obrigatoriedade de uma disciplina que é, no currículo do Ensino Médio, responsável por trazer aos estudantes ferramentas essenciais à compreensão objetiva e cientificamente embasada dessas questões, tais como os conceitos de alteridade, identidade, raça, etnia, diversidade cultural, gênero,

estratificação social, desigualdade social, classe social, cidadania, participação política, poder, dominação, entre outros.

A Sociologia possibilita uma ampliação da leitura de mundo dos estudantes, oferece à juventude a possibilidade de localizar-se na estrutura social e assim reconhecer-se como parte de um todo muito mais amplo pelo qual cada um é responsável. O espaço de reflexão e interpretação da realidade, proporcionado pela disciplina, contribui de maneira significativa para que estudantes possam identificar processos e relações sociais dos quais fazem parte, e para interpretar as mudanças e os desafios colocados à sociedade contemporânea. Da mesma forma, cada uma das demais disciplinas que deixam de ser obrigatórias com a reforma proposta tem uma contribuição e um papel específico na formação dos estudantes, que não podem ser considerados dispensáveis, nem intercambiáveis.

A BNCC não corrige os problemas que já foram amplamente identificados no debate público acerca da Reforma do Ensino Médio. A não-obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários formativos amplia as desigualdades entre ensino privado e público e sinaliza para a mercantilização da produção de indicadores da qualidade da educação. As possibilidades abertas pela Lei 13.415/17, de ofertar parte da carga horária obrigatória em “parcerias” com o setor privado e por meio do ensino à distância, atenderão a um grande nicho de mercado que aguarda para absorver as demandas das escolas de ensino público no país que não terão condições de se adequar às imposições do mercado, configurando-se como um modelo excludente.

O conjunto das reformas educacionais, com mudanças acentuadas no Ensino Médio, aprofunda as já tão graves desigualdades educacionais do nosso país, pois fere o próprio significado do que seria uma base comum e fundamental a todos e limita o acesso dos jovens a conhecimentos importantes para que realizem as mediações necessárias diante das situações mais complexas da vida cotidiana. Melhorias na educação pública e no Ensino Médio dependem de investimentos, valorização dos professores, participação das comunidades escolares na elaboração dos currículos, garantias de aprendizagens e respeito aos estudantes como sujeitos críticos, criativos e responsáveis pela construção dos seus direitos, saberes, sonhos e potencialidades. Não é um ensino que reproduz a exclusão, a fragmentação, o tecnicismo e os valores do

mercado que irá contemplar as necessidades e expectativas de formação da juventude brasileira. Estamos certos que as proposições da BNCC precisam ser amplamente discutidas e publicizadas e a ABECS solicita urgente inclusão nesse debate e torna pública, por meio desta nota, sua contrariedade ao conteúdo e a forma do documento elaborado, bem como à Reforma do Ensino Médio em curso.

***Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais–ABECS***  
**Abril de 2018.**

Disponível em: <https://abecs.com.br/nota-bncc/>