



ANÁLISE DO CUMPRIMENTO DA META V DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2025) NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PARANÁ: reflexões para além das projeções numéricas

ANALYSIS OF THE FULFILLMENT OF GOAL V OF THE NATIONAL EDUCATION PLAN (2014-2025) IN THE MUNICIPALITY OF CASCAVEL/PARANÁ: Reflections Beyond Numerical Projections

ARTIGO

Arcielli Royer Nogueira¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

E-mail: arciellir@gmail.com

Gabriela Viana Zucco

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

E-mail: gabiyyviana@gmail.com

Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

E-mail: valdecir_soligo@yahoo.com.br

RESUMO:

Este estudo investiga o cumprimento da Meta V do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no município de Cascavel, Paraná, que tem como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças até o término do 3º ano do ensino fundamental. Com uma abordagem qualitativa, o estudo emprega análise documental e bibliográfica para examinar as políticas e práticas educacionais locais. Os dados mostram progressos na elaboração de instrumentos de avaliação próprios, como a Prova Cascavel, porém também apresentam deficiências na implementação das estratégias planejadas. A pesquisa destaca a prevalência de avaliações em larga escala como instrumentos de controle, em vez de abordagens formativas, e analisa os efeitos dessas políticas na estruturação da escola, na responsabilização dos professores e na qualidade do aprendizado. Conclui-se que é necessário equilibrar a avaliação quantitativa com o respeito às especificidades locais e ao desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Alfabetização; Meta V.

ABSTRACT:

This article analyzes the implementation of Goal V of the National Education Plan (2014–2024) in the city of Cascavel, Paraná, which aims to ensure all children are literate by the end of the third year of elementary school. The research, with a qualitative approach, uses documentary and bibliographic analysis to evaluate local educational policies and practices. The study highlights progress, such as the development of the Prova Cascavel, but also identifies shortcomings in executing the planned strategies. The findings reveal an overreliance on large-scale assessments as control tools, often neglecting formative purposes and local educational needs. Furthermore, the study examines how these practices impact schools' internal organization, increase pressure on teachers, and influence the quality of student learning. It concludes that a balance is needed between quantitative assessment and respect for local realities, as well as holistic child development.

Keywords: Educational assessment; Literacy; Goal V.

Editor deste número:

Dr. João Batista Lopes da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso

e-mail: revistaedu@unemat.br



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de Sociologia no Paraná” (Silva, 2024), que teve como objetivo analisar o trabalho dos professores de sociologia no Paraná. Para as discussões aqui apresentadas, o objetivo geral é comparar as legislações e documentos curriculares referentes ao ensino de Sociologia no Ensino Médio a nível nacional e no estado do Paraná em dois períodos: o primeiro compreende os anos entre 2008 e 2018 na ocasião da obrigatoriedade do ensino da Sociologia nas escolas de Ensino Médio e o segundo período é entre os anos de 2019 e 2023 tendo como marco a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM).

Justifica-se essa pesquisa em função das descontinuidades da presença da Sociologia nos currículos da educação básica que, segundo Silva (2024), em sua trajetória, foi marcada por interrupções e incertezas de continuidade e permanência.

Assim, busca-se ao longo do texto, a partir das reflexões resultantes da dissertação de mestrado de Silva (2024), levantar a composição cronológica das legislações que constituíram o campo educacional da Sociologia, suas principais nuances e transformações que a supracitada área de ensino sofreu nos últimos anos, sobretudo em função das reformas mais recentes. Para tal, este artigo foi dividido em introdução, método, revisão de literatura, levantamento documental e considerações finais.

2 MÉTODO

O percurso metodológico é composto por uma pesquisa qualitativa, com análise documental. Os documentos analisados no primeiro período a nível nacional foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o ensino de Sociologia e a nível estadual as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para o ensino de Sociologia. No segundo período, foram analisadas a BNCC bem como a lei nº. 13.415/2017 que institui o Novo Ensino Médio (NEM), e referente ao estado do Paraná foi analisado o Referencial Curricular do Ensino Médio paranaense publicado em 2021. A análise dos conteúdos dos documentos utilizados nesta pesquisa parte da abordagem proposta por Bardin (2011), contendo as etapas de: (1) seleção do material a ser analisado, (2) pré-análise, (3) exploração do material e (4) tratamento dos dados e inferências.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A trajetória da Sociologia na educação básica, segundo Silva (2024), é marcada por continuidades e descontinuidades referentes à organização do ensino da disciplina, os conteúdos previstos ou o entendimento sobre eles. Ao mesmo tempo, sua presença ou ausência nos currículos relaciona-se com os contextos políticos e econômicos de cada período analisado.

O currículo não é um documento neutro. Silva (2007) defende que “Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade” (Silva, 2007, p. 408). O processo de institucionalização do ensino de sociologia no Brasil depende dos contextos sociais e econômicos, das teias complexas das relações educacionais e científicas, que atuam na configuração do campo da sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino (Silva, 2007, p.405).

De acordo com Fraga (2020), estudos realizados no Brasil sobre a presença da Sociologia no ensino médio identificaram quatro grandes períodos que podem ser observados através da análise das reformas educacionais e das mudanças na legislação. Esses períodos são: a institucionalização (1890-1941), a exclusão (1942-1981), a reinserção gradativa (1982-2007) e o retorno obrigatório (2008-2017) (Fraga, 2020, p.39). Desde 2018, um quinto período está em formação com a publicação da BNCC e a implementação do NEM.

3.1 1º Período: 2008 a 2018

Em 2008 por meio da lei nº. 11.684/2008 a obrigatoriedade do ensino de Sociologia passa a ser uma realidade. No entanto, os documentos orientadores do seu ensino remontam ao final da década de 1990.

Ainda em 1998 como resultado da implementação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (Lei nº. 9394/1996) são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Oliveira (2014) evidencia que os impactos destas diretrizes para a Sociologia foi “a compreensão de que a referida disciplina deveria ser lecionada de forma ‘interdisciplinar’, desconsiderando nesse ponto as particularidades teóricas e metodológicas presentes na construção do saber sociológico” (2014, p. 643). As DCNEM/98 possuem força de lei e organizam os currículos de todo o país. Possui como característica a pedagogia das competências em oposição ao currículo disciplinar. No que tange ao ensino de Sociologia, por não ser entendida como uma disciplina obrigatória, Carvalho (2004, apud Casão e Quinteiro, 2007) destaca que:

Entre esse novo palavreado veio a tal transversalidade, forma que seriam criadas então áreas de saber e não matérias, disciplinas. É a chegando ao ensino. Negam-se as disciplinas, como se nega a ciência e o saber dele decorrente. Para eles, ter conhecimento de Sociologia não significa introduzir a disciplina nos currículos dos cursos (Carvalho 2004, apud Casão e Quinteiro, 2007, p.229).

Devido a forma como são transmitidas as concepções dessas pedagogias, Young considera que é “difícil questioná-las sem que se seja visto como conservador e elitista” (Young, 2011, p. 396). O autor entende que:

A ênfase é posta invariavelmente nos aprendizes, em seus diferentes estilos de aprendizagem e em seus interesses, em resultados e competências mensuráveis de aprendizagem e em tornar o currículo relevante para sua experiência e para sua futura empregabilidade (Young, 2011, p. 396).

Estamos diante daquilo que Laval (2019) chamou de escola neoliberal, um projeto que no Brasil começou a se desenhar com a LDB/96 e se aprofundou com a BNCC e com o NEM. Ao redimensionar os processos de ensino aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades, espera-se formar um sujeito que se adeque a “nova razão do mundo”, onde se “produz novas competências e habilidades, novas relações de sociabilidade e gera um universo de competição generalizada, em que assalariados entram em luta comercial uns com os outros” (Pereira, 2020, p. 151). Laval indica que:

A escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa ‘a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla’ para usarmos a expressão da OCDE, o que a leva a se diversificar de acordo com o mercado local e as demandas sociais. De outro lado, ela aparece como uma supermáquina social dirigida por um ‘centro organizador’ diretivo e poderoso, que, por sua vez, é comandado por estruturas internacionais e intragovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “conteúdos apropriados”, correspondentes à competência exigidas pelo universo econômico (Laval, 2019, p. 24).

Este cenário de inserção das competências e das habilidades no currículo da educação básica representa desse modo a intenção de tornar a escola um espaço da sociabilidade neoliberal, e acaba motivando tensões e disputas em torno dos documentos orientadores para o ensino, tendo nacionalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs) como expressões destas divergências.

Os PCNs são um conjunto de diretrizes, publicadas em 1999, que visam orientar a elaboração dos currículos educacionais de todo país. Os parâmetros seguem a organização das DCNEM/98 e são organizados por meio da pedagogia das competências. No contexto de publicação das PCNs, a Sociologia ainda não era uma disciplina obrigatória, porém o mesmo a trata como disciplina formalizada: “ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares (...)” (Brasil, 1999), ou seja, esta afirmação não condiz com a trajetória da disciplina na educação básica, visto que a pelo menos meio século ela não foi entendida como uma disciplina obrigatória.

Os PCNs apresentam em seu corpo, dentro do texto que orienta o ensino da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, orientações para “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política.” O texto é dividido em dois tópicos. O primeiro, intitulado “Por que ensinar ciências sociais”, tem como objetivo “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas de Sociologia, Antropologia e Política” (Brasil, 2000, p. 36). Silva (2024) considera um objetivo genérico, pois para atingi-lo seria necessária uma carga horária significativa da disciplina nos currículos, além da obrigatoriedade.

Como argumentos, trazem a necessidade em se utilizar dos instrumentais teóricos das ciências sociais para se compreender a mudança social ao promover “reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas desde os séculos XVIII e XIX” (Brasil, 2000, p.36). Ainda, de acordo com o texto, “pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno” (Brasil, 2000, p. 37). É possível problematizar a “finalidade” encontrada para o uso deste conhecimento, sendo:

Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (Brasil, 2000, p. 37).

A partir da forma como o texto traz esta afirmação, entende-se que os estudantes de ensino médio já são cidadãos plenos ou então que ao ter acesso a estes conhecimentos fossem suficientes para tal, desconsiderando toda desigualdade social e consequentemente educacional persistentes no Brasil. Ao sugerir que os estudantes possam promover mudanças estruturais, ocorre um descompasso com a realidade escolar. Kuenzer (2002, apud Casão e Quinteiro 2007) denominou “como uma das características da pedagogia de competência: com objetos extraescolares e irrealizáveis na prática” (p. 232).

O segundo tópico se chama “O que e como ensinar Ciências Sociais”. Infelizmente, não são apresentados conteúdos, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem que orientem a prática docente, limitando-se a um amontoado de conceitos das ciências sociais que se interligam justificando a compreensão das sociedades contemporâneas e as mudanças sociais, assim como a importância de serem refletidos em sala de aula.

Ao fim dos PCNs para o ensino de Sociologia, Antropologia e Política são elencadas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas. São agrupadas em três partes, sendo elas: Representação e comunicação, Investigação e compreensão, contextualização sociocultural. Novamente, para se atender a essas habilidades e competências seria necessária além da obrigatoriedade da disciplina nas três séries do ensino médio, alta carga-horária, visto que não poderiam ser realizadas de modo diluído em outras disciplinas.

Em 2002, são publicadas os PCN+ trazendo atualizações quanto ao seu conteúdo. Nesta nova versão:

A noção de competência foi aprofundada, limitando as possibilidades de organização dos cursos de acordo com o estilo de trabalho de cada professor. Esse documento trazia eixos temáticos (indivíduo e sociedade; cultura e sociedade; trabalho e sociedade e política e sociedade), com temas, subtemas e seus objetivos (Pereira, 2020, p. 146).

Outro documento que orienta o currículo do ensino médio em todo território nacional são as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), de 2006. Diferentemente dos PCNs, são publicados em outro contexto do país, durante o fim do primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT). As OCNs trazem uma justificativa muito mais ampla e consistente, se comparada aos PCNs, para legitimar o ensino de Sociologia:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. (Brasil, p. 105).

Fica evidente um respeito maior pelas especificidades das próprias Ciências Sociais, mais especificamente da Sociologia, não colocando o desenvolvimento de competências e habilidades como norte principal para o ensino. Ainda que indiretamente, defende a tradição sociológica, conforme evidencia Casão e Quinteiro (2007):

Ao contrário dos PCN, as OCN já começam defendendo a especificidade e a identidade da Sociologia com base no panorama histórico da constituição da disciplina nos currículos do Ensino Médio. Mostram-se as intermitências na constituição de uma tradição da disciplina no país, ora entrando, ora ficando fora dos currículos (...). Este viés, eminentemente político, contrasta-se com a visão a-histórica dos PCN que não problematizam a ausência da disciplina no currículo (Casão e Quinteiro, 2007, p. 233).

O texto é dividido em três tópicos: a introdução, onde é apresentado um contexto geral sobre a trajetória da Sociologia na educação básica no Brasil. São trazidas indagações sobre a transposição de conceitos e teorias para a realidade da etapa do ensino médio e da escola básica, além de serem apresentadas possibilidades e reflexões da relação entre a Sociologia e as demais disciplinas escolares.

O segundo tópico foi intitulado “A Sociologia no Ensino Médio”, onde evidencia-se a falta de unanimidade sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados nas escolas, sendo resultado da falta da tradição da disciplina dos currículos escolares, diferentemente do que ocorre com outras disciplinas. Como sugestão para o ensino são apresentados pressupostos metodológicos como alternativa à falta de consensos sobre o que deve ser ensinado.

As OCNs orientam para a utilização de pesquisa sociológica como complementação aos recortes realizados no processo de ensino aprendizagem. São apresentadas uma série de orientações e ressalvas para a realização de pesquisa sociológica junto aos estudantes de ensino médio, no sentido de “introduzir o aluno na arte da pesquisa e tornar o ensino não apenas teórico e nas salas de aulas, mas levar o aluno a pesquisar a própria realidade em que vive, por exemplo” (Tomazi, 2007, p. 592). Antes das reflexões conclusivas, este tópico anuncia mais um subitem, intitulado “Prática de ensino e recursos didáticos”. Este é um dos pontos que mais diferem dos PCNs, visto que apresentam uma série de metodologias, práticas e recursos didáticos que podem orientar o trabalho docente, enquanto no documento anterior pouco foi discutido e exemplificado. Tomazi (2007) considera que “nas OCNs há uma discussão sobre elementos essenciais para a prática docente no ensino médio, deixando para o professor decidir o que fazer, dentro da diversidade sociológica e da realidade brasileira” (Tomazi, 2007, p. 592).

As reflexões conclusivas das OCNs reforçam a intenção de contribuir para a consolidação do ensino de Sociologia na educação básica, primando pela liberdade dos professores na elaboração e execução de suas aulas, colocando-se como uma orientação não engessada do trabalho do professor de Sociologia da educação básica.

As OCNs e os PCNs foram elaborados e publicados em diferentes contextos políticos e econômicos no Brasil, porém, Casão e Quinteiro (2007) nos alertam que ambos foram escritos “sob a vigência da LDB/96 – de orientação Neoliberal (...)” (p. 234), no entanto, enquanto os PCNs reforçam a “flexibilização” quanto à reintrodução da Sociologia no Ensino Médio, as

OCNs “deixam claro a matriz curricular da Sociologia” (Brasil, 2006, p. 234).

É pertinente mencionar que “nenhuma identidade pedagógica específica tornou-se dominante” (Silva, 2007, p. 414), pois é posto como um campo em disputa; nesse sentido, as OCNs destacam-se como um suspiro e um instrumento de resistência na luta pela reintrodução e consolidação da Sociologia.

Neste contexto, no Paraná o principal documento curricular são as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). Diante da obrigatoriedade, o governo do estado, naquele momento ocupado pelo governador Roberto Requião (2006/2010), organizou e instituiu o ensino de Sociologia em todas as escolas paranaenses. Neste momento, de acordo com as DCE – Sociologia, a disciplina ocupava o tempo de duas aulas semanais nas três séries do Ensino Médio.

No primeiro item do sumário das DCE - Sociologia é anunciada em uma posição contundente com relação ao tipo de currículo adotado: “A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar” (Paraná, 2008, p.13). A forma entendida como mais adequada para aquele contexto histórico no estado do Paraná foi a que entende o currículo como configurador de prática, vinculado às teorias críticas:

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico (Paraná, 2008, p. 19).

É evidente maior proximidade com as OCNs distanciando-se razoavelmente dos PCNs. Uma das hipóteses possíveis levantadas por Silva (2024) para a contundência deste posicionamento pode estar relacionada aos agentes que contribuíram com a sua elaboração, sendo os técnico-pedagógicos da disciplina de Sociologia da Secretaria de Estado da Educação (SEED) com contribuições dos próprios professores da rede e com leitura crítica de especialistas da área, como as professoras Ileizi Luciana Fiorelli Silva (vinculada a Universidade Estadual de Londrina - UEL) e Maria Tarcisa Bega (vinculada a Universidade Federal do Paraná - UFPR).

As DCEs apresentam quatro itens. O primeiro deles “Dimensão histórica da disciplina de Sociologia” traça um panorama histórico desde o aparecimento da Sociologia discutindo-a como disciplina científica e curricular, sua trajetória no Brasil e na escola básica, até seu desenvolvimento nas escolas paranaenses tomando como recorte a década de 1980. O segundo item refere-se a sua fundamentação teórica, onde são discutidos e apresentados o pensamento dos autores clássicos (Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber), os grandes campos teórico-metodológicos e a Sociologia crítica como “um recurso científico a serviço do ensino” (Paraná, 2008, p.67).

No terceiro item das DCEs são estabelecidos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Entretanto, não aparecem com a intenção de engessar ou retirar a autonomia do professor na escolha daquilo que ensinará. São chamados de conteúdos estruturantes: Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia – ação social, relação social, estrutura social e outras eleitas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a Sociologia e a explicação científica (Paraná, 2008, p. 72).

Os conteúdos estruturantes não aparecem como uma lista, mas logo em seguida vem os conteúdos básicos que se apresentam como tal, mesmo que estejam relacionados com os conteúdos estruturantes. Além disso, o anexo afirma que “o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado” (Paraná, 2008, p. 106).

Silva (2024) reflete que diante disso, e associado ao número de aulas semanais por turma, as condições de trabalho docentes e as estruturas das escolas fazem com que a margem de manobra e autonomia do docente na seleção e construção dos seus planos de aula tornem-se muito limitadas. Um dos motivos que pode estar relacionado a esta contradição é a

possibilidade de naquele momento existirem poucos professores com formação específica em Sociologia, sendo recorrente seu ensino ser efetivado por professores de outras áreas como Filosofia, História ou Pedagogos.

Quanto às sugestões de encaminhamentos metodológicos, as DCEs seguem o tom dado pelas OCNs. Além de uma argumentação da importância do tratamento rigoroso com que os conceitos e teorias sociológicos devem ser trabalhados com estudantes, são tecidas perguntas e respostas quanto a possíveis dificuldades que o professor possa ter em suas escolhas metodológicas, levando a reflexões sobre a prática docente. Além disso, são indicados recursos didáticos para seu ensino, como a pesquisa de campo, o uso de filmes, análise de textos sociológicos etc.

Para encerrar, as DCEs apresentam uma novidade frente aos PCNs e as OCNs, que são orientações quanto à avaliação do estudante indicando que devem pautar-se “numa concepção formativa e continuada, onde os objetivos da disciplina estejam afinados com os critérios de avaliação propostos pelo professor em sala de aula” (Paraná, 2008, p. 98). Refletem sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos e encerram indicando que “as contribuições sobre a disciplina requerem visões e interpretações de maior compreensão e menor margem de equívocos ou reducionismos” (Paraná, 2008, p. 99), reafirmando a necessidade de tratamento rigoroso que os conceitos e teorias sociológicas devem receber.

3.2 2º Período: 2018 a 2023

Em 2015, é iniciado o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT) colocando o país num momento conturbado que pôs em risco os avanços conquistados nas últimas décadas nos mais diversos setores da sociedade brasileira, afetando em cheio a educação. Com a destituição da presidenta, sobe ao poder o então vice-presidente Michel Temer (MDB) representando uma derrocada para o Estado Democrático de Direito.

A partir desse momento, diversas mudanças começam a ser realizadas, como a mudança no processo de elaboração da BNCC e a aprovação da Medida Provisória nº. 746/2016 convertida posteriormente na Lei nº. 13.415/2017 que institui o NEM. Estas modificações não são isoladas, ocorre um avanço significativo das políticas neoliberais, destacando-se a aprovação da PEC (Projeto de Emenda Constitucional) 241/2016, também chamada de PEC do teto dos gastos, a qual instituiu um novo regime fiscal, controlando ao longo de vinte anos o aumento dos gastos com políticas sociais como a educação básica.

Com a Lei do NEM aprovada, as principais mudanças foram: o aumento da carga horária da formação básica comum de 800 para 1800 horas/aulas anuais, a retomada da nomenclatura utilizada nas DCNEM e PCNs da década de 1990 “e suas tecnologias” como organização das áreas que integram o currículo do Ensino Médio (Silva, 2018, p. 4). Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física passam a ser obrigatórias por meio de “estudos e práticas”, deixando em aberto qual o tratamento que essas disciplinas teriam em cada estado, o convênio com Universidades privadas que oferecem Educação a Distância (EAD), a formação de Itinerários Formativos, compondo a parte diversificada, entre outras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada neste mesmo contexto. É entendida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2018).

A elaboração da BNCC não foi realizada de modo harmônico. De acordo com Silva (2020), sua elaboração compreendeu três tempos diferentes: 2013/2014, 2015/2016 e 2017/2018. De acordo com a autora, entre 2013 e 2014 “o debate estava mais restrito ao Ministério da Educação (MEC) e às Universidades”. No segundo tempo (2015 e 2016) “ampliouse o debate que alcançou a sociedade civil, aumentando o número de envolvidos no executivo e na equipe de elaboração” (Neto, Silva, p. 263, 2020). O terceiro momento da elaboração da BNCC, caracterizado por Silva (2020) como a fase da finalização, compreende os anos de 2017 e 2018 representando uma ruptura com as propostas anteriores, visto que ocorreram em outro contexto do país. Segundo a autora,

Os princípios de seleção e de ordenamento das áreas retomam a pedagogia das competências e habilidades como direcionadoras das áreas e dos componentes curriculares, que mais uma vez usam como

complemento nos títulos “e suas tecnologias”, lembrando dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 (Silva, 2020, p. 273).

Diante disto, de acordo com Silva (2024), ocorre uma retomada e aprofundamento daquilo que debatemos acima. Enquanto as OCNs “seguraram as pontas” e orientaram para o tratamento disciplinar do currículo durante alguns anos, a BNCC, em conjunto com o NEM e as atualizações das DCNEM em 2018 alargaram as orientações referentes ao currículo centrado em habilidades e competências, desconsiderando as especificidades das disciplinas, mais especificamente da Sociologia. Para Silva (2007),

O documento da BNCC de 2018, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017 do novo ensino médio, aponta como componentes curriculares obrigatórios em todas as séries/módulos do ensino médio as disciplinas Língua Portuguesa (na área de Linguagens e suas tecnologias) e matemática (na área de Matemática e suas tecnologias). Os demais componentes foram agrupados em áreas: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tomando como princípio organizador das áreas uma lista de competências e habilidades para cada área, que depois é redistribuída entre os componentes curriculares. Geografia, História, Filosofia e Sociologia sobreviveram nesse currículo, compondo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem as suas especificidades científicas de origem, que foram dissolvidas nas habilidades e competências (Silva, 2007, p. 54).

De acordo com a autora, neste novo contexto temos uma mescla entre um currículo regionalizado por competências e um currículo científico, divididos entre a parte de formação geral básica e os Itinerários Formativos, ou seja, ao mesmo tempo que no currículo da formação geral básica temos um currículo científico, mantendo a divisão por disciplinas, os Itinerários Formativos recaem fortemente no desenvolvimento de competências e habilidades.

Em síntese, o conjunto composto pela BNCC, a lei n.º 13.415/2017 e a atualização das DCNEM de 2018 representam um grande retrocesso para o ensino de Sociologia no ensino médio pois, segundo Silva (2024), dentre os diversos problemas que podemos identificar, elas retomam e aprofundam o currículo centrado em habilidades e competências, reduz o espaço da Sociologia e abrem brecha para que seus conceitos e teorias sejam diluídos em outros componentes curriculares ou itinerários formativos. Além disso, marcam a ampliação da participação de agentes do mercado tanto na elaboração das políticas curriculares como na atuação dentro das próprias escolas.

É no primeiro mandato do atual governador Ratinho Junior que as reformas curriculares começam a ser implantadas no Paraná. Trata-se de um governo afinado às políticas neoliberais, no campo educacional essa tendência fica muito evidente, visto que o secretário estadual de educação ao longo do primeiro mandato foi o empresário Renato Feder, responsável pela implementação do Novo Ensino Médio no estado. As ações do governo estadual representaram também um ataque às ciências humanas, pois por meio da Instrução Normativa nº. 11/2020 reduziu a carga horária das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia para apenas uma aula semanal. Esta redução ocorreu ao mesmo tempo em que é inserido o componente curricular de Educação Financeira.

O NEM começou a ser implementado no Paraná em 2022, e a distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos, definidas pela Deliberação nº. 04/2021 - CEE/PR é organizada de forma gradual. Na 1ª série do Ensino Médio, o estudante deverá cursar 800 horas de FGB e 200 horas dos IF, na 2ª série são 600 horas destinadas a FGB e a ampliação para 400 horas dos IF e na terceira série, ano em que boa parte dos estudantes prestam vestibular e realizam o ENEM, a parte destinada para a FGB é de apenas 400 horas, ao mesmo tempo os IF contarão com 600 horas aulas por ano.

Em 2021, foi publicado o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, homologado por meio da Resolução nº. 3.416/2021 - GS/SEED. Este referencial é estruturado em três seções: o texto introdutório, a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. De acordo com o Novo Ensino Médio paranaense, a Sociologia deve ser inserida somente na

segunda série com duas aulas semanais. Além desta, em 2024 foi introduzida a trilha de ensino “Sociologia I: Governo e Cidadania” para aqueles estudantes que cursam o Itinerário Formativo de Ciências Humanas, sendo destinado ao aprofundamento da disciplina.

O item Formação Geral Básica – Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é dividido em três campos: as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento que são subdivididos entre todos os componentes curriculares dessa área – Filosofia, Geografia, História e Sociologia, de acordo com as DCNEM /2018:

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contempla seis competências específicas, que se desdobram em habilidades, com o objetivo de assegurar a formação integral dos estudantes, expressa por valores, bem como aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2018).

A forma como o desenvolvimento das referidas competências vem sendo organizada no Paraná tende a engessar cada vez mais o trabalho docente, pois devem ser trabalhados em conjunto com os demais componentes curriculares desta grande área ao mesmo tempo resultando numa interdisciplinaridade. Silva (2024) observa que ao organizar o currículo deste modo perde-se de vista as especificidades e o tempo de desenvolvimento de metodologias específicas para cada disciplina, impedindo um aprofundamento maior em seus diversos conteúdos.

O referencial curricular de Sociologia é dividido em seis unidades temáticas. Para cada uma delas são distribuídas as habilidades que devem ser desenvolvidas e para cada habilidade os objetos de conhecimento que devem ser trabalhados (grandes temas das ciências sociais), além disso para cada objeto de conhecimentos há uma lista de sugestões de conteúdos. Observa-se que os objetos de conhecimento e os conteúdos são próximos as orientações das DCEs/2008, demonstrando que mesmo diante de tantos retrocessos houve uma continuidade ao menos neste aspecto.

Os encaminhamentos metodológicos propostos indicam que “O objetivo pedagógico do presente documento curricular é o alcance das habilidades da área pelos estudantes de maneira integrada” (Paraná, 2021, p. 693). Sendo assim, todo o encaminhamento metodológico gira em torno da garantia do desenvolvimento das habilidades e competências.

Apesar do objetivo principal do documento ser o desenvolvimento de habilidades e competências muito mais do que a apreensão e compreensão do conhecimento científico, ao menos metodologicamente, percebe-se um avanço para o ensino de Sociologia se comparado a documentos anteriores, reconhecendo a diversidade de encaminhamentos metodológicos e didáticos que podem ser realizados nesta disciplina.

Como demonstrado até aqui, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, representa mais uma vez o aprofundamento da política neoliberal na educação. Apesar de reconhecermos que há alguns avanços no tratamento metodológico e na organização dos conteúdos da Sociologia, é necessário dimensionar o tamanho das perdas, como a redução drástica de carga horária na grade curricular.

Em 2022, foi publicado o Currículo da FGB e está organizado por meio das áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. “Em cada Área, os componentes curriculares constituem em seu conjunto os saberes que, de forma articulada, mobilizam as habilidades” (Paraná, 2022, p. 09). O documento também reforça o comprometimento que deve ser dado ao desenvolvimento de habilidades e competências, entendendo que os conteúdos são apenas meios para atingir os objetivos de aprendizagem.

Por tomar o Referencial Curricular para o Ensino Médio como referência para a elaboração deste currículo, não há reflexões sobre cada componente curricular, servindo mais para organizar o trabalho pedagógico; sendo assim são apresentadas tabelas para cada área do conhecimento onde relacionam as Competências e Habilidades da BNCC com os Objetivos de Aprendizagem (que são o principal foco do currículo), os Objetos de Conhecimento e as possibilidades de conteúdos, entendidos como auxiliares para os objetivos de aprendizagem.

As tabelas estão divididas ao longo do documento por trimestres, sendo três trimestres para cada série do Ensino Médio. Neste sentido, há uma indução ao menos legal e curricular a interdisciplinaridade, engendrando os conteúdos trabalhados concomitantemente em todas as disciplinas pertencentes ao Itinerário Formativo.

O texto do Currículo da FGB deixa claro que “os conteúdos apresentados são possibilidades e, como tal, não se constituem em uma lista que deve ser seguida em seu conjunto na prática” (Paraná, 2022, p. 09), porém, desde 2022 o Registro de Classes Online (RCO) onde é feito o controle de frequência, notas e conteúdos trabalhados passou por uma atualização, sendo chamado de RCO+.

Além dos campos para os registros mencionados, temos mais um item, o planejamento. Neste sistema online são disponibilizados slides com os conteúdos sugeridos no Referencial Curricular, para cada aula existe uma apresentação excessivamente extensa de slides tornando impossível avançar com todo seu conteúdo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar os documentos nacionais e estaduais que orientam o ensino de Sociologia no ensino médio em dois períodos muito distintos do Brasil, percebe-se que enquanto o primeiro foi marcado pelo governo Lula no Brasil e Roberto Requião no Paraná com tendências mais progressistas, o segundo foi marcado por dois governos federais: Michel Temer e Jair Bolsonaro, ambos situados a direita política e próximos ao mercado financeiro, enquanto o estado do Paraná era governado por Ratinho Junior, com a mesma inclinação política. Para Silva (2024), estes contextos ajudam a delinear a forma como são tratadas e elaboradas as políticas educacionais e seus currículos e consequentemente definem a inserção da Sociologia nos currículos brasileiros.

Em artigo comparando a inserção da Sociologia em dois períodos distintos (entre 1925 a 1942 e 2008 a 2015), Meucci (2015) afirma que “nos dois períodos, em diferentes sentidos, a introdução da Sociologia na escola esteve relacionada a uma consciência acerca da necessidade de reconstrução institucional, respondendo a demandas históricas de constituição de novos agentes sociais” (p. 251), ao que pudemos perceber o mesmo pode ser entendido a partir de 2018, talvez não como uma reconstrução, mas como um retrocesso do que já havia sido construído, porém no mesmo sentido de rearranjar as Instituições na busca por imprimir uma racionalidade neoliberal muito mais intensamente.

Fica evidente na análise sobre a reintrodução da Sociologia desde a década de 1990 o esforço de agentes que lutam pelo ensino de Sociologia no ensino médio, mas também num esforço para minimizar os efeitos nocivos proveniente das DCNEM e das PCNs. Tal defesa fica muito evidente em todo o texto tanto das OCNs como das DCEs do Paraná.

Por outro lado e no contexto do pós-golpe de 2016, a BNCC e o NEM vem para soterrar esses esforços e com mais força ainda no estado do Paraná. Os currículos centrados em habilidades e competências se aprofundam, mesmo mantendo a Sociologia como componente curricular na área de Ciências Humanas e sociais aplicadas e trazendo em seu texto elementos que demonstram amadurecimento e reflexão sobre seus encaminhamentos metodológicos, além de conhecimentos sociológicos básicos a serem trabalhados. Portanto, a sociologia tem seu espaço reduzido em sala de aula, tornando inviável o seu desenvolvimento de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. **Edições 70**. Lisboa. Portugal. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2018. (Introdução e Estrutura da BNCC, p. 5-34; A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 561-579). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acessado em 30/06/2024

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em 30/06/2024

BRASIL. *Medida Provisória MPV 746/2016* Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/->

[/mpv/126992#:~:text=Determina%20que%20o%20ensino%20de,as%20facultativas%20no%20ensino%20m%C3%A9dio. Acessado em 06/06/2024](#)

BRASIL. **Lei no 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008. Disponível em: [BRASIL. Lei 13.415/2017. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Institui a **Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: \[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm\) Acessado em 30/06/2024](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202.nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acessado em 30/06/2024</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais: Sociologia**. Brasília: Ministério da

Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf Acessado em 30/06/2024

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acessado em 30/06/2024

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (ensino médio)**. Brasília: MEC, 2002 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> Acessado em 30/06/2024

BRASIL. PEC 241/2016. **Institui o Novo Regime Fiscal**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351> Acesso em 30/06/2024

CASÃO, C. D. C., QUINTEIRO, C. T. "Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM. **Mediações**, Londrina, v. 12, n.1. p. 225-238, Jan/Jun. 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB Nº 15/98. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf> Acessado em 30/06/2024

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 03/2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 21 de dezembro de 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acessado em 30/06/2024

FRAGA, A. B. Uma análise crítica sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na educação básica: Investigando o chamado período de exclusão. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 56, n. 1, 2020. Acesso em: 7/8/2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MEUCCI, S. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista de Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, p. 251-260, 2015

NETO, H. F. A, SILVA, I.L.F. **O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018)**. Revista Espaço do Currículo, 20 abr. 2020. v. 13, n. 2, p. 262–283.

OLIVEIRA, A. O ensino de Sociologia e as novas DCNEM. **Educere et educere** p. 641-650 Vol. 9 Número 18 jul./dez. 2014

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais – Sociologia**. Secretaria Estadual de Educação, Curitiba, 2008 Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf Acessado em 30/06/2024

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná**. Secretaria Estadual de Educação, Curitiba, 2021 Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf Acessado em 30/06/2024

PARANÁ. Deliberação 04/2021 - CEE/PR. Curitiba, 2021. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf, acesso em 30/06/2024

PARANÁ. Instrução Normativa nº. 11/2020 - DEDUC/DPGESEE, Curitiba, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf, acesso em 30/06/2024

PEREIRA, G. S. **BNCC e o futuro da Sociologia no Ensino Médio uma análise comparativa do Caderno da Associação Brasileira de Ciências Sociais**. Vol.4, no.1, p. 141-162. jan./jun. 2020.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, v. 8, n. 2, 2007.

SILVA, W.O. **Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de Sociologia no Paraná**. Dissertação de Mestrado em Sociologia (ProfSocio). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

TOMAZI, N. D. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). Entrevista concedida a Ana Laudelina Ferreira Gomes. **Cronos**, Natal, v.8, n.2, 2007.

YOUNG, M. F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas: janeiro/abril 2011.

i Sobre os autores:

Arcielli Royer Nogueira (<https://orcid.org/0000-0002-8375-7484>)

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Campus de Cascavel. Mestra em Educação (2021) - pela Unioeste. Possui graduação em Pedagogia (2007) e Letras Espanhol (2018) pela mesma instituição. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - (UNIPAN), Especialista em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Autismo pela Faculdade Pólis Civita (2024). Pesquisadora na área de Educação e atua principalmente nos temas: Política Educacional: com ênfase na Avaliação em Larga Escala. Atualmente é professora da Escola Municipal Artur Carlos Sartori. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

Gabriela Viana Zucco (<https://orcid.org/0009-0009-7975-7340>)

Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Valdecir Soligo (<https://orcid.org/0000-0003-2618-009X>)

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF. Graduado em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP. Professor Associado no colegiado de Pedagogia e Docente do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado PPGE -

UNIOESTE, campus de Cascavel e do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras UNIOESTE, PPGSCF, campus Foz do Iguaçu. Líder do Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional.

Como citar este artigo:

NOGUEIRA, Arcielli Royer; ZUCCO, Gabriela Viana; Valdecir, SOLIGO. Análise do cumprimento da meta V do plano nacional de educação (2014-2025) no município de cascavel/paraná: reflexões para além das projeções numéricas. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. vol. 15, n. 2, p. 15-27, 33ª Edição, 2025. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>.

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma
publicação da Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil, iniciada em 2011
e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV –
DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES –
GOOGLE SCHOLAR