



**INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PESQUISAS DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA –
PPGSP
UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES**

**META-ANÁLISE DA AVALIAÇÃO: EFEITOS DA
INSERÇÃO DAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA E
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO SOBRE O
DESEMPENHO ESCOLAR**

RODRIGO CALDEIRA DE ALVARENGA LAMES BORGES

RIO DE JANEIRO - RJ
2023

**META-ANÁLISE DA AVALIAÇÃO: EFEITOS DA
INSERÇÃO DAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA E
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO SOBRE O
DESEMPENHO ESCOLAR**

RODRIGO CALDEIRA DE ALVARENGA LAMES BORGES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política (PPGSP) da Universidade Cândido Mendes em parceria com o Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ) como quesito necessário para a obtenção do título de Mestre em Sociologia Política.

Orientadora: Professora Doutora Camila Gonçalves De Mario

xxxxx/2023
Rio de Janeiro, RJ

**META-ANÁLISE DA AVALIAÇÃO: EFEITOS DA INSERÇÃO
DAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR**

RODRIGO CALDEIRA DE ALVARENGA LAMES BORGES

Orientadora: Professora Doutora Camila Gonçalves De Mario.
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Sociologia Política (PPGSP) da Universidade Cândido Mendes em parceria com
o Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro
(IUPERJ) como quesito necessário para a obtenção do título de Mestre em
Sociologia Política.

Examinada por:

Professora Doutora Camila Gonçalves De Mario – IUPERJ

Professora Doutora Janine Targino - IUPERJ

Professor Doutor Luis Fernando Almeida Pereira - UERJ

Rio de Janeiro

Xxxxxx de 2023

DEDICATÓRIA

“Dedico esta monografia aos meus avós maternos e queridos, Norival Moraes Lames e Moema Caldeira de Alvarenga (in memoriam), cujo exemplo de vida foi fundamental para minha caminhada; a minha amada mãe, Eliana Caldeira de Alvarenga Lames, que sempre me apoiou, e a minha parceira e esposa, Cíntia Laranjeira, sem a qual esse trabalho seria inviável”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Sociologia Política (PPGSP) da Universidade Cândido Mendes e todo seu corpo de docentes, coordenação, secretaria e colegas.

Agradeço, especialmente, a minha orientadora, Professora Doutora Camila De Mario pela paciência, generosidade e dedicação no curso desse trabalho.

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa dissertação, como meu amigo Phillipe Chaves Guedon, um grande incentivador; ao motorista do aplicativo, Marco Antônio Morais Duarte, que sempre me acompanhou e me ouviu durante os meus trajetos; a minha amiga, mentora e incentivadora Patricia Araujo, e ao meu amigo Leorys Henrique dos Santos da Conceição da equipe operacional da Light, que com dedicação e empenho restabeleceu várias vezes a energia da minha, rua para que eu pudesse estudar em casa durante A Pandemia.

Resumo

BORGES, R. C. A. L. Meta-análise da Avaliação: Efeitos da Inserção das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio sobre o Desempenho Escolar. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: 2023 (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Cândido Mendes Rio de Janeiro 2023.

O objetivo desta dissertação é meta-analisar a avaliação intitulada ‘Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar’ publicada em 2018 e realizada pelos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Thais Niquito e Adolfo Sachsida, sobre os efeitos da obrigatoriedade de inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio brasileiro dentre o seu período de pré-tratamento, o ano de 2009, até o período pós-tratamento, ano de 2012, conforme o referido estudo. Os autores concluem que a obrigatoriedade de inserção dessas disciplinas teve impactos negativos nos rendimentos dos discentes nas outras áreas de conhecimento, especificamente na Matemática. A meta-análise proposta por esta dissertação foi subsidiada por uma análise contextual e teórica que se desenvolveu em duas chaves: na primeira, foi feita uma recuperação da história e trajetória dessas disciplinas e a contextualização de sua obrigatoriedade no currículo do Ensino Médio no Brasil; na segunda, realizou-se um levantamento e análise bibliográfica sobre os sentidos e impactos das avaliações na produção das Políticas Públicas e na vida das pessoas – esta análise foi baseada na literatura crítica (ou contra hegemônica) do campo de Políticas Públicas e na perspectiva da Sociologia política para a análise de Políticas Públicas. A meta-análise está orientada pelo método de meta-avaliação somativa, cujo intuito é recuperar o processo de avaliação para subsidiar gestores e grupos de interesse no julgamento do mérito de um parecer realizado e, conseqüentemente, produzir uma reflexão substantiva sobre as decisões que dela são decorrentes. Dessa forma, o presente estudo teve por objetivo explicitar os achados substantivos, os pressupostos metodológicos da pesquisa realizada sobre os efeitos da inserção das disciplinas no desempenho escolar. E refletir sobre os resultados da avaliação realizada pelos autores técnicos do IPEA sob a ótica e influência política.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Meta-Análise; Sociologia e Filosofia Escolar; Ensino Médio; Perspectiva Contra Hegemônica.

Abstract

The objective of this dissertation is to meta-analyze the evaluation entitled 'Effects of the insertion of Philosophy and Sociology in Secondary Education on School Performance' published in 2018 and conducted by the researchers of the Institute for Applied Economic Research (IPEA), Thais Niquito and Adolfo Sachsida, about the effects of the mandatory insertion of Philosophy and Sociology in the Brazilian Secondary Education curriculum between its pre-treatment period, the year 2009, until the post-treatment period, the year 2012, according to the referred study. The authors conclude that the mandatory insertion of these subjects had negative impacts on the students' performance in other areas of knowledge, specifically Mathematics. The meta-analysis proposed by this dissertation was subsidized by a contextual and theoretical analysis that was developed in two keys: in the first, it was made a recovery of the history and trajectory of these subjects and the contextualization of their mandatory insertion in the curriculum of High School in Brazil; in the second, it was performed a survey and literature analysis about the meanings and impacts of the evaluations in the production of Public Policies and in people's lives - this analysis was based on the critical (or counter-hegemonic) literature of the field of Public Policies and in the perspective of political sociology for the analysis of Public Policies. The meta-analysis is guided by the method of summative meta-evaluation, whose purpose is to recover the evaluation process in order to subsidize managers and interest groups in judging the merit of an opinion made and, consequently, to produce a substantive reflection on the decisions that result from it. Thus, this study aimed to explain the substantive findings, the methodological assumptions of the research conducted on the effects of the insertion of subjects in school performance. And reflect on the results of the evaluation carried out by the technical authors of IPEA under the optics and political influence.

Keywords: Public Policies; Meta-Analysis; School Sociology and Philosophy; High School; Counter Hegemonic Perspective.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E A PERSPECTIVA CONTRA HEGEMÔNICA – COMO E POR QUE META-AVALIAR/ANALISAR?	15
1.1 Avaliação de Políticas Públicas no Brasil a partir do campo contra hegemônico	15
1.2 O que é meta-avaliação somativa e meta-análise	27
1.3 Sociologia Política	32
CAPÍTULO II: ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: TRAJETÓRIA E CONTEXTO	34
2.1 A inserção da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio como política pública educacional	34
2.2 Breve histórico das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino brasileiro	43
CAPÍTULO III: META-ANÁLISE DA AVALIAÇÃO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA	57
3.1 Meta-avaliação da Avaliação de Niquito e Sachsida: Critérios, parâmetros e resultados	57
3.2 Econometria: por quê, para quê?	64
3.3 Determinantes de desempenho escolar e o desempenho em Matemática com mercado de trabalho	71
RESULTADOS	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

INTRODUÇÃO

A implementação de Políticas Públicas deve ser realizada através de olhares que contemplem diversos aspectos que compõem uma determinada sociedade para qual a iniciativa se destina.

Os pesquisadores que analisam e avaliam as Políticas Públicas, nem sempre se mantêm isentos ou neutros com relação a seus posicionamentos políticos, religiosos etc. Assim sendo, a normativa basilar deve ser os princípios contidos na Constituição no momento de uma análise. A Carta corporifica uma série de valores, premissas e pressupostos para as melhores e mais coerentes práticas republicanas e democráticas em nosso país para permanecerem fiéis as suas finalidades constituintes e fundantes. Então, a avaliação dessas políticas deve, não somente considerar a contribuição destes múltiplos fatores, como ser executada e concluída com rigor.

No tocante à educação, o enviesamento político presente nas Políticas Públicas tem motivado críticas severas nos últimos anos, por parte de pesquisadores renomados, quanto aos critérios utilizados nas pesquisas, principalmente durante a presidência de Michel Temer. Observamos a esse respeito que dados sutilmente manipulados, ainda que estatisticamente validados pelo método científico tradicional podem levar a conclusões equivocadas, e conseqüentemente, adoção de medidas públicas incoerentes com a sua missão posta pela nossa Constituição, com vistas a legitimar a tomada de decisões por parte de uma gestão neoliberalizante.

A pesquisa realizada por Thais Niquito¹ e Adolfo Sachsida² no ano de 2018, pesquisadores vinculados à época ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é um exemplar de pesquisa, cujo conteúdo suscita avaliação minuciosa, gerando conclusões questionáveis, visto que reduz a complexidade inerente a qualquer avaliação de ensino.

¹ A autora é professora na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e foi pesquisadora visitante do IPEA de 2017 a 2019.

² O autor era pesquisador da Diretoria de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais (Dirur) do IPEA e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) à época do TEXTO PARA DISCUSSÃO que é, segundo consta no site do IPEA, uma “Publicação cujo objetivo é divulgar resultados de estudos direta ou indiretamente desenvolvidos pelo IPEA, os quais, por sua relevância, levam informações para profissionais especializados e estabelecem um espaço para sugestões.” O jornalismo investigativo do portal *The Intercept* fez um dossiê sobre o autor intitulado *Conheça as teses extravagantes de Adolfo Sachsida, o braço direito de Paulo Guedes*, cuja íntegra se encontra na página eletrônica do *The Intercept* (ANDRADA, 2019).

Intitulada “Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar”, a pesquisa de Niquito e Sachside (2018) avaliou os efeitos da obrigatoriedade destas disciplinas no desempenho dos estudantes do ensino médio. Os autores concluíram que houve impactos negativos no rendimento dos discentes em outras áreas do conhecimento, com destaque para a Matemática.

O ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia sempre foi motivo de controvérsias, e a sua permanência nos currículos dos Ensinos Básico e Médio ainda sofre resistência. Como veremos, governos, cujas políticas de Estado são de cunho neoliberal, conservadores ou autoritários, tentam suprimir o conteúdo destas disciplinas nas escolas, visto que elas suscitam o questionamento ao cidadão. E isso pode ir à contramão de seus ideais políticos.

Segundo Cartolano (1985), desde sua introdução no Brasil, no século XVI (1553), pela Companhia de Jesus, o ensino de Filosofia passa por reformulações e oscilações marcantes. Várias foram as introduções e retiradas da disciplina do currículo dos estudantes brasileiros. Com o golpe militar no ano de 1964, a Filosofia foi prontamente banida dos currículos – tornou-se facultativa, assim como outras disciplinas das ciências humanas, que sofreram censura de conteúdo. Um novo modelo de desenvolvimento político e econômico foi idealizado para a nação brasileira (ALVES, 2007). E no ano de 1971, a Lei nº 5692 eliminou completamente a Filosofia dos currículos, e só em 1986 voltou a ser incluída, ou a ter recomendação para retornar aos currículos.

Com a redemocratização (1975-1985) foram criados vários movimentos a favor da readmissão da Filosofia no currículo brasileiro. Nessa época, muitas mobilizações ocorreram nos grandes centros, o que contribuiu para a criação de importantes movimentos intelectuais (PARANÁ, 2008). Essas manifestações foram fundamentais, por exemplo, para a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), que amparou a presença da Filosofia nos currículos escolares do Brasil.

Quanto à história do ensino de Sociologia no Brasil, no nível médio, pode-se dizer que essa disciplina foi pensada no início de sua implantação, como “instrumento eficiente para a análise e compreensão da sociedade.” (MACHADO, 1987). No entanto, não foi implantada integralmente conforme analisa Rêses (2004).

Ribeiro (2009) considera que o período compreendido entre os anos de 1920 a 1940 foram os ‘anos dourados’ da Sociologia. Nessa época, muitos debates a respeito do ensino dessa disciplina foram realizados, muito em razão da ativa produção bibliográfica, que

incluía a produção de manuais reservados para o ensino secundarista (RIBEIRO, 2009). Balanços bibliográficos apontam a existência de um ‘período fértil’ na década de 1950, quando a educação como tema, de forma decisiva, deu a sua contribuição para a institucionalização das ciências sociais no Brasil (CUNHA, 1992).

Como disciplina escolar, a Sociologia apresentou quatro momentos importantes: entre 1891 e 1941, período de institucionalização da Sociologia no Brasil, com inclusão na educação secundária, precedido da criação de cursos de graduação; entre 1942 e 1981. Deixou de constar como disciplina obrigatória entre 1982 e 2001, com uma reinserção lenta, gradual e ‘segura’ no Ensino Básico, através de iniciativas locais nos estados e, finalmente, a introdução nacional em 2006, com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 38/200616), que tornava obrigatória a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos de Ensino Médio.

Assim, tudo indica que a inserção/retirada das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino brasileiro está diretamente relacionada ao viés político do mandatário do país de um determinado período da história. Se, por um lado, as idas e vindas dessas disciplinas no ensino frustram os estudiosos e acadêmicos, por outro, reforça a importância delas para a construção de conhecimento do educando. Logo, avaliações críticas de pesquisas e Políticas Públicas que são formuladas para o ensino devem ser criteriosamente escrutinadas, visto que métodos científicos podem ser utilizados para conclusões tendenciosas e imprecisas.

O estudo realizado em 2018, pelos economistas Thais Waideman Niquito e Adolfo Sachsida adotou o método de Diferenças em Diferenças para a análise dos dados. Os pesquisadores adotaram como grupo de controle indivíduos de coortes não afetadas pela lei e os indivíduos de coortes afetadas pelo estabelecimento da lei. Foi feita uma comparação entre indivíduos que cursaram o Ensino Médio antes da outorga da lei, em 2008, e aqueles que cursaram esse ciclo depois de sua implementação. Os dados foram obtidos através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os pesquisadores procuraram avaliar os possíveis efeitos sobre as seguintes áreas de conhecimentos: Ciências da natureza; Ciências humanas; Linguagens e códigos; Matemática, bem como o desempenho em redação (IPEA, 2018). Analisaram também as médias do ENEM por escola, valendo-se de dados de 2010 a 2015.

Também estimaram um modelo com dados em painel, para verificar de que forma a inclusão dessas disciplinas afeta o desempenho médio da escola. De acordo com os autores, os resultados mostraram que houve um efeito negativo com a inclusão das disciplinas de sociologia e filosofia em relação às diversas áreas de ensino, sendo, enfaticamente, a

Matemática a disciplina mais prejudicada (NIQUITO; SACHSIDA, 2018).

Os autores também argumentam que a obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo escolar pode afetar a inserção dos discentes no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a futura produtividade econômica. Reconhecem, todavia, a importância das disciplinas para a formação cidadã (NIQUITO; SACHSIDA, 2018).

Além disso, a fim de dar mais solidez à pesquisa, os cientistas estimaram dados em painel, tendo as escolas, ao invés de indivíduos, como unidade de identificação, pois avaliaram a forma com a qual a inserção dessas disciplinas no Ensino Médio afeta o desempenho escolar. Para fazer essa mensuração, observaram a nota média dos discentes de cada escola pesquisada, que participaram do ENEM. Também levaram em consideração as regiões que sofreram o impacto dessas políticas públicas educacionais.

O estudo levantou a hipótese de que a inclusão de Filosofia e Sociologia na grade curricular tirou tempo do ensino de Matemática nas escolas. Os autores, porém, não forneceram evidências suficientes de que isso de fato aconteceu, ou com qual intensidade. Também é importante ressaltar que a pesquisa foi realizada com utilização dos dados do ENEM, que possui limitações, por se tratar de um exame voluntário, o que gera distorção amostral enviesada, por não refletir a realidade de todos os estudantes do Brasil. O trabalho utilizou várias tabelas com dados estatísticos, a partir da econometria, que é um método estritamente quantitativo, talvez demasiadamente limitado para tirar conclusões sobre algo tão complexo quanto o Ensino Médio.

Os dados obtidos pela pesquisa de Niquito e Sachsida são contestados por vários cientistas, ainda que esses autores tenham utilizado várias ferramentas estatísticas e seguido o modelo rigorosamente científico. Dentre aqueles que se posicionam contra os resultados do estudo, já no mesmo ano de sua publicação em 2018, destacam-se os teóricos acadêmicos Ana Paula Corti, Rodrigo Travitzki, Márcio Moretto Ribeiro e Silvio Carneiro.

Eles não se limitaram a fazer uma crítica social ou abstrata, antes, questionam os próprios procedimentos metodológicos usados pelos pesquisadores, bem como os resultados da pesquisa – importante dizer que reconhecem as qualidades dos métodos e procedimentos usados, assim como as limitações em sua aplicação. Ernesto Faria, que é diretor-fundador do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), também tece críticas aos métodos empregados pelos autores do estudo. Tanto esse, quanto aqueles pesquisadores encontram falhas na abordagem metodológica e fazem transparecer que outras interpretações poderiam ser extraídas da pesquisa realizada (FARIA 2018).

Acreditam que o alarde midiático oferecido ao documento do IPEA está mais relacionado ao endosso da Reforma do Ensino Médio junto à sociedade.

No mesmo sentido, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) emitiu uma nota que questiona as conclusões dos economistas Niquito e Sachsida. Neste documento, além da crítica aos resultados abstraídos dos métodos usados, há a denúncia do interesse por trás, tanto dos resultados da pesquisa, quanto da própria divulgação midiática com caráter enviesado. Na nota consta a suspeita de que o objetivo dos dados é mais político que científico, isto é, eles visam à corroboração das posições dos pesquisadores em relação à disputa do currículo em detrimento do rigor científico (SBS, 2018).

É importante salientar que a avaliação de Niquito e Sachsida serviu de legitimação da nova reforma educacional imposta pelo ex-presidente Michel Temer e continuada pelo ex-presidente, Jair Messias Bolsonaro, que busca, por um lado, recrudescer ou tornar o ensino tecnicista e, por outro, afastar as disciplinas críticas de Filosofia e Sociologia. Esta postura atende a agenda conservadora, que tem sua expressão máxima, quando se trata de educação, no Movimento Escola Sem partido (ANDRADA, 2019).

Para que o Poder Público se baseie em estudos rigorosos e críveis, é comum que se faça uma avaliação da avaliação. Esse tipo de metodologia é denominada meta-avaliação, ou, aqui no nosso caso, meta-análise. Não se trata, é importante dizer, de desconfiança em relação ao pesquisador, e sim de um procedimento científico, que implica em observar as conclusões de um estudo, repetir seus experimentos, usando as mesmas metodologias, e tentar contestá-las, se preciso for (CHALMERS, 1993).

As Políticas Públicas são desenhadas para realizar diversos objetivos no curto, médio e longo prazo, com o compromisso de devolver ao cidadão uma série de bens ou benefícios, e de serviços, que muitas vezes não são de fácil apreensão, isto é, não se percebe seus bons resultados sem uma observação mais aprofundada. Por isso, é importante realizar meta-análises criteriosas, a fim de enfatizar os aspectos negativos e positivos das políticas públicas.

E dessa forma, através da meta análise é possível perceber alguns critérios substantivos adotados pelos autores que serão considerados por este trabalho. O primeiro é a ideia de que o ensino e a aquisição de habilidades em Matemática são mais importantes para os discentes do que os conteúdos trabalhados por Filosofia e Sociologia, pois seriam garantidores de empregabilidade e mais valorizados no mercado de trabalho.

Identifica-se nos argumentos dos autores uma valorização das ciências exatas em

detrimento das ciências humanas, que parece, inclusive, nortear a adoção de métodos e critérios, tais como a econometria e a escolha do ENEM para determinar desempenho escolar. É importante notar que os autores da avaliação se baseiam em estudos realizados em países do norte global, distantes da realidade brasileira, para afirmarem a prevalência da Matemática na formação para o mercado de trabalho.

A segunda é a premissa de que a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, no nível médio, seria resultante de uma imposição, uma arbitrariedade cometida pelo governo responsável por sua instituição à época. Premissa que por si só induz a uma leitura de viés negativo sobre a sua importância para a trajetória dos estudantes e cidadãos brasileiros, permitindo/fortalecendo também a construção de um discurso justificador da descontinuidade de ambas as disciplinas. Este ponto é de especial relevância, pois a história da inserção da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio demonstra que se trata de um argumento falacioso.

O terceiro critério que merece atenção é que os autores consideram por determinantes do desempenho escolar e como se deve realizar sua avaliação. Trata-se de conceito fundamental para compreender substantivamente a avaliação conduzida por Niquito e Sachsida (2018).

A presente dissertação propõe uma meta-análise do estudo dos pesquisadores do IPEA, Niquito e Sachsida (2018). No primeiro capítulo discutiremos como a avaliação de Políticas Públicas está sendo conduzida no Brasil na atualidade, e também o que corresponde a uma perspectiva contra hegemônica de avaliação. Ainda discutiremos de que forma e porque meta-avaliar/analisar, utilizando a pesquisa do IPEA (2018), que é o objeto de estudo. No segundo capítulo, trataremos acerca da inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio como Política Pública. No terceiro, abordaremos acerca dos critérios, parâmetros e resultados da pesquisa de Niquito e Sachida realizando. Por fim, apresento minhas considerações finais. Ao fim e ao cabo, pode-se dizer que a nossa meta-análise teve o intento de vestir todo o corpo desta dissertação.

CAPÍTULO I: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E A PERSPECTIVA CONTRA HEGEMÔNICA – COMO E POR QUE META-AVALIAR/ANALISAR?

Nesse capítulo discutiremos como a avaliação de Políticas Públicas se dá no Brasil em tempos mais recentes, e o que representa uma perspectiva contra hegemônica de avaliação. Ao longo desta seção procuraremos debater como e por que meta-avaliar/analisar, avaliando a metodologia utilizada na pesquisa realizada por Niquito e Sachsida (2018).

Ao longo desta seção apresentaremos o debate realizado por autores contra-hegemônicos do campo de públicas brasileiro acerca dos sentidos da prática avaliativa, para em seguida refinar um pouco mais a lógica de se fazer uma análise a partir da perspectiva contra hegemônica. Este capítulo também levanta questões pertinentes ao processo avaliativo na educação e sobre especificidades do ENEM.

Esta dissertação adota em sua análise a perspectiva avaliativa contra hegemônica, campo de avaliação marcado por estudos e uma prática avaliativa crítica, partilhada por autores da lavra de Boullosa; Alcides Gussi; Farah, Marta Ferreira Santos; Rosana de Freitas; Oliveira; Breyner Ricardo de; Araújo, Edilson Tavares de; Paulo Januzzi; Lea Carvalho; Camila De Mario; e outros tantos, que entendem que uma avaliação de políticas públicas deve ser construtivista, crítica e democratizante, baseada em Bourdieu e seu já clássico conceito de campo como um espaço estruturado a partir de posições de poder e disputas simbólicas que devem ser explicitadas pelo avaliador.

1.1 Avaliação de Políticas Públicas no Brasil a partir do campo contra hegemônico

O estudo e formulação de políticas públicas é uma disciplina recente, que teve quatro grandes fundadores citados na literatura: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton.

Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), como forma de juntar o conhecimento científico do acadêmico promovendo diálogos entre diversos atores: cientistas sociais, grupos da sociedade, governo (SOUZA, 2006).

Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), em que argumentava que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos gestores públicos é sempre limitada por diversos problemas tais como: informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc. Todavia, a racionalidade, segundo este autor, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios (SOUZA, 2006).

Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon, e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Ele propôs outros elementos à formulação das políticas públicas para além da racionalidade, tais como: o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse (SOUZA, 2006).

Easton (1965) definiu a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo ele, políticas públicas recebem incrementos de diversos atores de vários extratos sociais, públicos e privados, que influenciam seus resultados e efeitos (SOUZA, 2006).

O início da discussão das políticas públicas começou com o texto de Harold D. Lasswell publicada em 1951, “A Orientação para as Políticas”. O marco foi o final da Segunda Guerra Mundial. Nessa ocasião, o bloco socialista no centro da Europa estava consolidado, e o ano de 1950 marcou o primeiro conflito militar que deu início à Guerra Fria: a Guerra da Coreia. Nascia um novo poder militar e econômico, que apresentava vários desafios ao capitalismo democrático dos Estados Unidos. E um desses era a eficiência da administração pública por meio de um modelo de estado centralizado que controlava todos os meios de produção e depois distribuía os bens à população. Diante desse desafio, os teóricos se questionaram a respeito de qual seria o melhor e o mais eficiente sistema de governo. Para os analistas americanos, era urgente desenvolver políticas públicas novas e eficientes, construídas com base na teoria científica/causal e complementadas pela criatividade. Esse foi o desafio que Harold Lasswell assumiu para criar o que chamou de “ciências políticas da democracia” (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011). No texto abaixo Lasswell explicita suas convicções:

A tradição norte-americana dominante defende a dignidade do homem, não a superioridade de uma classe de homem. Por isso, pode-se vislumbrar que será enfatizado o desenvolvimento do conhecimento que permita a realização mais completa da dignidade humana. Por conveniência, vamos chamar isso de desenvolvimento das ciências de políticas da democracia (policy sciences of democracy).

(Lasswell, 1992, p. 93 apud VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011).

Inserido no contexto latino-americano, com a redemocratização, no Brasil, somente a partir de 1990 pôde-se observar uma resposta *lenta, gradual e segura* no sentido de se contrapor ao paradigma *top down* pelo uso das mais recentes metodologias *botton-up*. Podemos dizer que esse é o marco temporal do edifício dos canais institucionais que procuravam aumentar a intervenção popular nos assuntos públicos de forma mais integrada, horizontal e participativa.

O panorama econômico era desfavorável, e houve a necessidade da implementação de políticas públicas que dessem conta das dificuldades sociais. E com o avanço do processo de estruturação e formalização destas políticas públicas, tornou-se necessário a incorporação da avaliação no ciclo dessas políticas (LAISNER; DE MARIO, 2014).

Para a adoção de políticas públicas, o primeiro passo é identificar e enquadrar um determinado problema na categoria de “público”, visto que nem todas as demandas sociais podem ser avaliadas como questões públicas. Esse princípio é fundamental, pois existem conflitos e/ou problemas que afetam muitas pessoas, e que embora sejam caracterizados como um problema social, não podem ser considerados públicos. Por exemplo, o status subordinado das mulheres durante muito tempo não foi considerado um problema público, assim como a violência contra a mulher também não era considerada um problema público, mas um problema que deveria ser resolvido na esfera privada e no qual o Estado não deveria intervir. O que atualmente é considerado problema público, provavelmente antes não era e possivelmente depois não será, pois a formação da agenda pública é mutante (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011).

Segundo Jannuzzi (2021), a avaliação de políticas e programas foi desenvolvida no mundo como um campo tecno-científico apenso às necessidades do Estado de Bem-Estar Social. Na medida em que as Políticas Públicas foram sendo implementadas por governos eleitos para dar conta das necessidades da sociedade, maior foi o número de informações de qualidade para apoiar a gestão. Na Europa central esse processo foi iniciado no começo do século XX. O mecanismo de formulação de políticas públicas é, normalmente apresentado pelo ciclo de etapas sucessivas (*Policy Cycle*). A primeira etapa, denominada - Definição da Agenda Política (*Agenda-Setting*) corresponde aos mecanismos para a detecção de uma dada problemática social como uma questão pública e, conseqüentemente, passível de solução governamental, como dito anteriormente. A etapa seguinte - Formulação de Políticas e Programas - é o desenho das possíveis soluções para o problema apresentado, com direcionamento e programas (*Policy Formulation*). A próxima etapa - Tomada de Decisão Técnico-Política - é a escolha, dentre várias alternativas, da melhor solução/ação a ser tomada (*Decision Making*). Na sequência, ocorre a - Implementação de Políticas e Programas - (*Policy Implementation*). E finalmente, a última etapa - Avaliação das Políticas e Programas - se refere à análise da política pública, onde se avalia se a ação adotada está de acordo com os resultados esperados (*Policy Evaluation*) (JANNUZZI *et al.*, 2009 apud LAISNER; DE MARIO, 2014; GUERRERO, 1995; AGUILAR e ANDER-EGG, 1994).

Todas estas etapas efetuam os seus respectivos estudos, focados em seus aspectos específicos. E é com o fito de analisar estes aspectos que o Campo de Públicas se vale de modelos analíticos. Estudos acerca dos processos decisórios e das tomadas de decisão governamental são objetos de interesse há mais tempo; pesquisas de avaliação e sobre implementação começaram a atrair mais o interesse posteriormente, e meta-análise ainda é algo que tem muito a crescer³.

No desenho de políticas públicas é importante que as atividades, os projetos e programas sejam eficientes, eficazes e efetivos, com a utilização de evidências que verifiquem a pertinência da intervenção e as hipóteses que levarão aos efeitos desejados (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2021).

Segundo Jannuzzi (2016), não se trata somente de uma investigação com métodos validados cientificamente para analisar aspectos de um programa, mas um levantamento consistente, sistemático e replicável de dados e produção de conhecimento para aprimoramento de intervenção programática.

Para uma gestão estratégica, as políticas públicas devem ser monitoradas e avaliadas, caso contrário, a gestão fica centrada nos meios, nos processos e nas atividades, deixando em segundo plano os resultados pretendidos, o valor público a ser criado. Há, por algumas vezes, a percepção de que a política pública só deva ser avaliada após sua implementação. Todavia, as etapas de monitoramento e avaliação estão presentes em todo o ciclo das políticas, delineando diferentes tipos de avaliação (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2021). A Figura 1 demonstra os tipos de avaliação nas etapas do ciclo de programas e projetos.

Figura 1. Tipos de avaliação nas etapas do ciclo de programas e projetos.

³ Harold Lasswell, como dito acima, é tido como o fundador das Políticas Públicas, tendo introduzido a expressão “*policy analysis*” no livro de sua autoria: “*Politics: Who Gets What, When, How*” – 1936 (LASSWEL, 1936). Entre as décadas de 1980 e 1990, ampliou-se o uso de metodologias próprias na análise de Políticas Públicas com a produção de modelos analíticos com objetivo de analisar a ação de governos. Com base nesses trabalhos, no desenvolvimento das análises de Políticas Públicas, ainda que tomando esses modelos desenvolvidos, estas abordagens não se mostraram suficientes para se compreender completamente a complexa ação governamental em seu conjunto, o que levou ao surgimento de novas formas de pesquisa. E uma vez que o Campo é marcado pela atuação de diferentes disciplinas, como economia e administração pública, além da Sociologia, começou-se o desenvolvimento de análises do modo de avaliação e, posteriormente, de implementação das Políticas Públicas. Pode-se afirmar que o momento em que se desenvolveram as tipologias de análise é discrepante em relação às três etapas subsequentes de pesquisa conforme mostrado acima (GUERRERO, 1993; SIMAN, 2005).



Fonte: Adaptado de Jannuzzi (2016) apud FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2021.

Seguindo pela trajetória das avaliações de Políticas Públicas, podemos perceber que ele logo se tornou um campo muitíssimo disputado, à medida que sua utilização foi sendo difundida por toda parte, com maior ou menor intensidade, dependendo do contexto.

Como assente Chaves (2014), não é correto compreender os processos avaliativos como meios para se desestruturar e desmontar as políticas como foram conquistadas. Entretanto, a valoração da avaliação como punitiva instala a polêmica acerca da validação das práticas instauradas. Sendo assim, de acordo com Chaves (2014), “a avaliação como parte essencial ao exercício do controle social”, não deve ser tomada pela lógica frutuária do produtivismo que reproduz e recrudescer a ordem competitiva imposta pela atual fase do capitalismo como se nos apresenta, muito menos se reduzir à monitorização do exercício desempenhado pelo gestor governamental. Logo, devemos concordar que a avaliação tem o dever de ser um instrumento e um dos meios de fortalecer a democracia.

Assim, as avaliações, não raramente, se convertem em ferramenta útil inseparável da gestão pública exitosa (JOHNSON e SILVA, 2014). Segundo Ala-Harja e Helgason (2000) é importante que as avaliações sejam mais participativas, devendo ser empregadas ao longo de todo ciclo de implementação da Política Pública, e não somente *a posteriori* à sua execução. Ou seja, a avaliação da política pública também deve ser objeto de análise durante todo o processo de execução, com a participação de vários avaliadores. Então, é importante que as avaliações preservem seus aspectos pragmáticos, evidentemente, para além de serem simplesmente mais

participativas, isto é, que se justifiquem pela sua necessidade e pela sua serventia. Para tanto, devem estas ser também empregadas ao longo de todo o ciclo de implementação da Política Pública, não somente *a posteriori* à sua execução (ALA-HARJA; HELGASON, 2000).

Voltando nosso olhar novamente para o contexto brasileiro, a Constituição de 1988, ao ampliar os direitos sociais, responsabiliza o Estado pela promoção e provimento de serviços públicos a partir de princípios de justiça social e dignidade humana. E, dessa forma, provoca a necessidade de ampliar a escala e o escopo das Políticas Públicas que fomentaram significativos avanços na realidade nacional, conforme pode ser visto em diversas análises e estudos feitos nas décadas mais recentes (ARRETCHE *et al.*, 2019; CASTRO; POCHMANN, 2020). Desse modo, em nosso país e em outros com constituições semelhantes, é igualmente importante realizar avaliações de Resultados e Impactos, a assim chamada avaliação *ex-post*, como, por exemplo, a avaliação realizada por Niquito e Sachsida (2018).

Como as Políticas Públicas são desenhadas a partir dos princípios valorativos, que fundam a Constituição, e em outros princípios normativos que dela derivam, ou que com ela se coadunam, devem sempre levá-los em consideração. E, como em qualquer sociedade democrática, não se pode lidar com o desenho – a gestão e a avaliação de Políticas Públicas como processo gerencial tecnocrático administrativo – e, sim, entender que se trata de um processo republicano, transparente e plural. Assim, embora não decidam, as avaliações subsidiam o gestor público e demais atores envolvidos na sua produção. E são esses argumentos metodológicos e éticos que fundamentam e norteiam as nossas mais fortes críticas ao trabalho do IPEA ao qual nos opomos.

Além do que já foi tratado acima, o *Zeitgeist* dos nossos tempos, de viés liberal, que tem incidido fortemente na administração Pública brasileira, desde final da década de 1980, finalmente veio a conflagrar a área, com grande viés técnico-formal-positivista de orientação economicista em seus critérios (GUSSI; OLIVEIRA 2017). Frisamos que no contexto brasileiro, as Políticas Públicas são empreendimentos de Estado, conduzidos por governos eleitos com disputas internas inerentes ao contexto democrático, e visam ao atendimento de demandas coletivas assumidas por todos nós, na Carta Magna, como universais nos campos da Saúde e da Educação, entre outras. As Políticas Públicas são, como queremos demonstrar, desenhadas para realizar diversos objetivos no curto, no médio e no longo prazo. São instituições que têm o compromisso de garantir ao cidadão o acesso a seus direitos, uma série de bens, benefícios e serviços, que muitas vezes não são de fácil apreensão, assim como a disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

O ensino da Sociologia e da Filosofia, sendo escrutinado por uma avaliação neste sentido exposto aqui, é entendido e observado como qualquer outra Política Pública, que se opera a partir da articulação de uma esfera federativa, e que pactua objetivos e ações entre as outras esferas de governo. Como definiu Easton (1965), a política pública funciona como um sistema, “(...), ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente”. Segundo o autor, “(...)políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos” (EASTON, 1965 apud MAGLIO; BANDOS, 2011).

Sem dúvida, a avaliação *ex-post*⁴ regular de Políticas Públicas é necessária, inclusive para buscar maior sinergia entre as ações governamentais e de ordem pública. Afinal, sabe-se que apenas a depender do simples momento em que uma avaliação é feita, pode-se ter um resultado mais negativo, neutro ou positivo de uma dada Política Pública analisada. De forma geral, ainda que com bons diagnósticos *ex-ante*, projetos educacionais focados em faixas etárias mais velhas e em idade já produtiva podem se deparar com diversas dificuldades de implementação de naturezas diferentes, podendo gerar resultados intermediários com trajetórias menos linear e ascendente do que se gostaria (JANNUZZI, 2021).

Procuramos demonstrar que estamos cômicos neste trabalho, que as avaliações não são neutras; apolíticas; a-históricas, assim como as “ciências exatas” também não o são, e a Ciência Aplicada ou a Tecnologia nunca foram nem serão nada disso (FOUREZ, 1995). Não existe um “vácuo” político-normativo no campo das avaliações; não existe nenhum laboratório “livre e asséptico” apartado dos valores políticos e institucionais, ou que tampouco as avaliações devam servir como um tipo de material comprobatório incontestável em inquéritos de um tribunal para julgar Políticas Públicas. Em toda sociedade democrática, as Políticas Públicas emanam do reconhecimento de sua demanda pela coletividade, através de um movimento, ou de vários movimentos sociais, como os que lutaram pelo retorno da Sociologia aos bancos escolares ao nível nacional.

No caso das Políticas Públicas com seu desenho inspirado por valores públicos; princípios constitucionais e normativos; prioridades legitimadas pela sociedade; entendemos que se deve considerar todos estes pressupostos fundantes nas considerações de avaliação de resultados e impactos, sob pena de macular qualquer pesquisa que não o faça. E desse modo, o

⁴ "A partir de uma concepção mais tradicional, como sugere Leonardo Secchi (2013), a avaliação pode ser pensada em três momentos distintos, *ex ante*, *ex post*, e *in itinere*. A primeira se dá no momento de formulação da política, quando o gestor precisa ter informações acerca do impacto que a política ou programa proposto terá na população, para tal realiza-se um estudo de investigação sobre as consequências e os custos entre diferentes alternativas para a condução do projeto que se pretende implementar, sendo que a manutenção do *status quo* também figura como opção possível, e essa última pode levar o gestor a optar pela não implementação de determinado projeto." (De Mario, 2018).

avaliador deve levantar evidências justamente sobre os problemas ou dificuldades encontradas em nodos sistêmicas críticas para uma adequada implementação, objetivando auxiliar a aprimorar a incrementação nos desenhos de Políticas Públicas, bem como na devida eficiência de seus processos.

Agora voltamos nossa atenção mais especificamente àquilo que compreendemos tratar-se de avaliação contra hegemônica. Podemos começar explicitando que a contra hegemonia parte do conceito de campo científico, como tratado por Bourdieu (1983, 2004).

Toda a nossa crítica contra hegemônica (GUSSI, 2017) se baseia em afirmar por princípio e ética, que uma avaliação não pode ocultar em que bases valorativas se articula, e assim nossa meta-análise vem em busca de revelar sentidos que ficam ocultos; escamoteados; falseados, nas entrelinhas. Buscamos expor quais os conceitos que estão por trás das premissas e valores que justificam ou legitimam pensar de um certo jeito, que se desborde numa determinada forma de pesquisar que já se inicie pretendendo obter um determinado tipo de resultado.

Assume-se estar filiado com uma concepção epistemologicamente ‘antimanual’, ‘contracartilha’ ou ‘antigua’, reflexiva e compreensiva, calcada em novas epistemologias como, por exemplo, a dos estudos sobre linguagem na Europa, os estudos acerca de subalternidade na Ásia, ou os estudos decolonialistas na América Latina e África, bem como nos estudos de gênero, feministas, e identitários distribuídos nas Américas de modo geral, sendo reconhecidamente tributários a profundas e inovadoras duplas conceituais. normativas tais como, por exemplo, poder e ética, que pode ser encontrada em Foucault (BOULLOSA *et al.* 2021).

Sendo assim, em resumo, estes autores supracitados como sendo contra-hegemônicos, de fato o são, justamente porque questionam e assumem uma postura crítica perante a forma como se convencionou fazer avaliação de políticas públicas aqui no Brasil por influência estrangeira, por exemplo, vindas do Banco Mundial. E, como essa feita que este presente projeto de meta-análise visa refletir a respeito, não somente sobre seus resultados, comotambém acerca dos sentidos, significados, implicações sociais e políticas, afinal, a referida avaliação publicada com o selo do IPEA é tudo o que o campo contra-hegemônico mais denuncia e critica. E, portanto, é o que nos subsidia refletirmos acerca do papel democratizador que representam os próprios processos de produção e reprodução pertencentes a este tipo de saber construído nas avaliações (BOULLOSA, 2020), bem como até mesmo as redes que se articulam e se mobilizam de forma transversal, entre distintos atores nesse campo, que cumprem um papel crucial. E é este desempenho, que reforça o argumento

de que avaliar se vincula à ação pública e às pessoas ou cidadãos, como um processo em construção, por meio de um embate que procura colocar justamente os cidadãos no âmago decisório desse processo (OLIVEIRA e DAROIT, 2020).

O *mainstream* da literatura acerca da avaliação nos dá conta de que esta implica em valoração e na escolha de estratégias metodológicas para se responder uma ou mais questões, assim como para compreender seus efeitos, quer estes sejam ou não intencionais, ou possam estar implícitos, ou escondidos. Assim, é importante ressaltar, contudo, que avaliar também está atrelado à noção de criar e problematizar padrões de referência, de analisar argumentos e de compreender valores implicados ou interessados nas políticas públicas. Então, é central que se pense os métodos dos autores do campo de públicas contra-hegemônico para além de ferramentas, pois suas construções constituem também de saberes orientadores do fazer avaliativo e refletem premissas e valores. A hegemônica manualização inclui, muitas vezes, uma aceitação de valores falsamente imparciais automatizados, por causa disso, é que se faz necessária a existência de outra voz avaliativa contra hegemônica como contraponto ao viés apolítico e reducionista, porque se propõe a pensar experiências, conceitos, construções, instrumentos e compreensões que permitiriam decolonizar o saber e as práticas avaliativas brasileiras. Em outras palavras, a perspectiva de avaliação contra hegemônica é aquela que parte da compreensão de que o que se produz de argumentos, na posição de alguém que avalie, não é nunca meramente fazer pesquisa aplicada, é, no entanto, fazer pesquisa implicada, com um objetivo democrático e em uma sociedade democrática, como assente Boullosa (2019).

Sob uma perspectiva decolonial, não podemos resumir a complexidade desses elementos e de seus entrecruzamentos. Mas, nos arriscamos a determinar que seja isto o que há de central do ponto de vista da meta-análise contra hegemônica: colocar a reflexividade no cerne do campo a partir da construção de uma estratégia avaliativa ao incorporar a indispensável dimensão político-pedagógica (FREIRE, 2011). Isso é realizado de maneira a contribuir e refletir para com o edifício de uma sociedade democrática como projeto, que se inicia já na própria aceitação da dimensão valorativa plural e explicitada, como democratizadora. Este é um componente peculiarmente relevante ao enfrentamento à pós-verdade, no rumo de promover uma gramática libertadora (ALCOFF, 2016).

Para aprofundar as reflexões sobre o ENEM, nos apropriamos de Romão (2019), quando este, refletindo, sobre o processo de avaliação no sistema educacional, argumenta que a avaliação da aprendizagem se fundamenta em certa concepção de educação e em uma visão de mundo, e que, portanto, qualquer fenômeno cultural pode ser avaliado na busca de correção,

com estratégias ou com procedimentos. De acordo com esta concepção, a constatação e a análise dos equívocos, dos erros e dos mal-entendidos têm mais valor do que a verificação dos acertos, porque os erros já eram, até certo ponto, previstos e esperados nas performances submetidas à avaliação.

Romão (2019) está tratando da avaliação no campo da educação e o utilizamos aqui para melhor explicitarmos o que significa um exame como o ENEM, utilizado pela pesquisa com o selo do IPEA, e assim fazemos sua devida contextualização. Por isso sublinhamos que esse autor trata da avaliação de aprendizagem, e não está discutindo exatamente os métodos de avaliação de políticas públicas. Mas frisamos que a perspectiva dele é importante, porque também parte do ponto de vista contra hegemônico. Então, assim como há uma perspectiva contra hegemônica na avaliação de políticas e programas, o mesmo ocorre no campo dos testes e avaliações de processos de aprendizado. Em outras palavras, pode-se dizer que o modelo de prova proposto pelo ENEM não é suficiente para dar conta das complexidades socioeconômicas e culturais, porque tendem a confirmar à perspectiva neoliberal dos pesquisadores que publicaram sua avaliação acerca da política de inclusão obrigatória da Sociologia e Filosofia patrocinada pelo IPEA. Entende-se a visão de Romão como complementar, inserida em um universo de autores e pensadores que se opõem aos aspectos limitadores dessa dada hegemonia. O campo contra hegemônico da avaliação no Campo de Públicas é mais do que isso, como já se procurou delinear acima.

Ainda de acordo com Romão (2019), a avaliação está mais voltada a uma suposta meritocracia da discriminação e, assim, em última instância, para a exclusão. Ela está a serviço de uma espécie de julgamento, exacerbando vereditos finalísticos acerca do desempenho humano sobre os mais fracos e excluídos. Nessa versão julgadora, classificatória, na qual se insere o ENEM, a avaliação identifica acertos e erros para premiar e punir os respectivos agentes.

A avaliação pode trabalhar como um diagnóstico, ou como exame; como uma pesquisa, ou uma classificação; como um instrumento de inclusão, ou um instrumento de exclusão; como um meio para a ascensão social, ou um critério para a discriminação. Todavia, ainda que apresente uma dimensão diagnóstica, a avaliação apresenta sempre um viés comparativo e classificatório. Deste modo, pode-se dizer que a avaliação, se aplicada como exame ou julgamento, pode servir de fundamento aos álibis e às escusas que creditam o fracasso ao próprio 'fracassado'.

Segundo Romão (2019), avaliar significa atribuir valor; examinar significa verificar para

encontrar causas para fins diagnósticos. E, desse modo, a avaliação apontaria mais para o aspecto quantitativo, e, portanto, classificatório. Estas duas visões estão presentes nas diversas modalidades de avaliação que marcaram e ainda marcam a educação brasileira com a predominância da última (a classificatória). Na história da educação nacional, isso pode ser observado através da criação e implantação de ‘sistemas nacionais de exames’, com testes padronizados, *rankings* e indicadores quantitativistas (PISA, IDEB, IDESP, ENEM etc.) e premiação (bônus) ou punição, de acordo com os ditames das imposições da cartilha neoliberal em vigor.

O desempenho do aprendizado não leva em conta o fator humano. E ainda, segundo o autor, o modelo de avaliação predominante nos exames nacionais desconfia, sobretudo, dos professores (ROMÃO, 2019). Todavia, esses exames típicos da ‘cartilha neoliberal’, quando comparados com sistemas de países que não se alinham com este tipo de política, como a Finlândia⁵, por exemplo, revelam-se ainda mais limitados e frágeis.

Assim, ao considerarmos a pesquisa feita com a chancela do IPEA (NIQUITO; SACHSIDA, 2018), não há como deixar de levar em conta que esta avaliação tende a adotar a mesma lógica do exame (ENEM, que é um concurso voluntário apenas para quem pode sonhar entrar em uma universidade), do julgamento, da exclusão e, por causa disso, sob o ponto de vista contra hegemônico, este procedimento reflete a mesma desigualdade estrutural da sociedade brasileira. O que estamos tentando dizer sobre o ensino médio, que naturalmente nos leva até a universidade, já que a prova utilizada na avaliação do IPEA foi justamente um exame primordialmente de seleção para o ensino superior, é que o acesso à universidade, no Brasil, sempre foi privilégio de poucos. Mas também por uma série de razões apenas tangenciadas de longe pela avaliação do IPEA, ao contrário do que deveria. Não se levou em consideração questões como: as diferenças socioeconômicas a conferirem a oportunidade de estudar em escolas de ensino médio com diversas qualidades e currículos aprimorados; qualificação e valorização de professores; atividades extras e envolvimento dos pais e da comunidade com a escola; recursos didáticos, além dos aspectos relevantes de vulnerabilidade social, como pobreza, fome, exposição à violência, necessidade de trabalho concomitante ao estudo, e

⁵ O sistema de ensino da Finlândia, em segundo lugar no *ranking* do PISA (Programa Internacional Para Avaliação de Alunos,) é basicamente o sucesso do construtivismo, porque, segundo Romão (2019), é um país muito simpático ao conjunto da obra do Paulo Freire, e ao longo de um século sua construção foi voltada, enquanto política pública, como um direito de todos os cidadãos no combate às desigualdades. E, portanto, ao acesso igualitário e inclusivo, multidisciplinar, para contemplar alunos com necessidades específicas de aprendizado a partir da valorização dos professores para a promoção de educação gratuita e de qualidade para todos, ou seja, depositando grande confiança nos docentes e no desenvolvimento crítico de seu povo, e não procurando lucrar com a precarização desses trabalhadores como é feito em sistemas neoliberais de ensino onde a lógica hegemônica é simplesmente a da mais valia, e da consequente produção de corpos dóceis.

gravidez na adolescência. Tudo isso se reflete na obtenção de uma nota no ENEM, sendo raso e frágil utilizá-la para analisar efeitos de disciplinas umas sobre as outras – programas de cotas e de financiamento estudantil tentam solucionar esta desigualdade, mitigar este ingresso privilegiado, contudo, no que diz respeito às instituições públicas e gratuitas, persiste um privilégio de uma minoria mais abastada.

Sendo assim, poderia não ser recomendado tentar se valer dos dados do ENEM, (ou primordialmente, ou apenas dos dados do ENEM) para tirar conclusões sobre os efeitos de disciplinas sobre outras como dissemos. Também vale lembrar que em 2009 houve cancelamento do exame por causa do vazamento da prova, e em 2010 uma falha na impressora dos testes prejudicou os candidatos. Desse modo, em 2017 o MEC já havia abolido a possibilidade de se obter certificado do ensino médio através do ENEM. Por essa malfadada razão é que, perante estes fracassos, somente entre 2009 e 2016 tentou-se permitir que a referida prova fosse usada na obtenção de certificado de conclusão para ensino médio, o que pensamos reforçar ainda mais o nosso entendimento sobre esta opção aos vestibulares, tão caracterizada pelos famosos macetes a favorecerem os candidatos melhor adestrados pelos mais caros cursinhos especializados.

1.2 O que é meta-avaliação somativa e meta-análise

O termo ‘meta-avaliação’ significa uma avaliação da qualidade e robustez de um estudo avaliativo, tendo como referência um conjunto de critérios ou protocolos, para alguns autores (ELLIOT, 2011). Em parte da literatura internacional, contudo, ‘meta-avaliação’ também pode ser usada como sinônimo de ‘meta-análise’, compreensão assumida neste texto (DANIDA, 2004).

Balbim *et al.* (2012, p. 10) nos informam que a meta-avaliação, que foi conceitualmente desenvolvida por Michael Scriven, na década de 1960, se trata de um procedimento metodológico para “avaliar os diferentes componentes de um processo avaliativo, inclusive os próprios avaliadores”. Na perspectiva desse autor é preciso que a meta-avaliação represente “uma obrigação ética e científica quando o bem-estar de outras pessoas está envolvido”. Porém, não seria verdade defender que esse entendimento acerca da metodologia aqui em questão dissolva toda a discussão que orbita em torno dela. Ao tipo de meta-avaliação conceitualmente desenvolvida por Scriven dá-se o nome de meta-avaliação somativa, que é “a verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios, quando o meta-avaliador contratado ao término da avaliação focaliza o relatório produzido, realizado no caso.”

(ELLIOT, 2011, p. 943).

Quando se procura pela qualidade dos resultados provenientes de projetos, programas etc., que inclui os setores público e privado, realizam-se avaliações das próprias avaliações realizadas. Para tanto, faz-se necessário lançar mão de metodologias eficazes. Por via das avaliações, diz-nos Elliot (2011, p. 442):

[...] busca-se saber, por exemplo, se os objetivos traçados foram atingidos de forma adequada e eficaz, se o processo de desenvolvimento de projetos e programas revelou seu mérito ou qualidade intrínseca, se as ações realizadas e os serviços prestados podem ser associados a algum tipo de impacto para os beneficiados ou interessados.

Segundo Jannuzzi (2016, p. 5), (2016, p. 5), a meta-avaliação:

síntese avaliativa, revisão sistemática e meta-análise de estudos avaliativos são diferentes termos para denominar uma recensão estruturada sobre uma série de estudos e pesquisas de avaliação acerca de um programa ou um projeto específico, realizada por diferentes pesquisadores ou instituições, em momentos distintos, com propósitos, metodologias e amostras particulares.

É preciso que digamos que a meta-avaliação funciona quando incide sobre as avaliações, sobretudo de política pública, a fim de que seja possível ponderar acerca dos resultados obtidos sobre o objeto estudado (a avaliação). Dito de maneira mais clara e recuperando a citação acima, essa metodologia se caracteriza exatamente por avaliar os vários componentes de um processo avaliativo, não ficando isentos nem mesmo os avaliadores, porquanto, estes não se posicionam de maneira neutra – como nenhum pesquisador ou cientista o fazem – diante de uma pesquisa.

Assim, a intenção da meta-avaliação diz respeito ao aumento de credibilidade relativo às avaliações. Pode-se, desta forma, evitar a tomada de decisões a partir de análises mal realizadas de “programas e serviços em prejuízo dos beneficiários e dos resultados esperados.” (BALDIM *et al.* 2012, p. 10).

A qualidade das avaliações, diz-nos Balbim *et al.* (2012), não é o único sentido da meta-avaliação. Isso porque, ela também se dá através de sínteses. Isto é, a meta-avaliação, que é uma avaliação da avaliação, também pode ser entendida como uma síntese, cuja utilidade diz respeito à sumarização dos resultados de estudos de avaliação de programas e políticas parecidas. A diferença entre meta-avaliação e meta-análise está no fato de que a primeira se volta para o processo avaliativo, enquanto a segunda se volta para os resultados. Na prática,

isso significa que a meta-análise se vale de procedimento estatístico, a fim de comparar vários estudos realizados, tendo a análise de dados quantitativos como princípios (BALDIM *et al.* 2012, p. 10), ao passo que a meta-avaliação é de cunho qualitativo, isto é, tenta seu fiel no julgamento de valor.

Outra abordagem de meta-avaliação foi proposta por Hanssen, Lawrenz e Dunet (2008, p. 14). Para estes, “o próprio método de avaliação é que é o objeto da avaliação”.

Esses mecanismos permitem que determinado programa ou projeto seja avaliado em seus detalhes, principalmente no que diz respeito aos resultados obtidos, as boas e más práticas adotadas e as dificuldades para sua implementação. Eles possibilitam a definição de temas de investigação primária posterior, quando demonstram os impactos, as condições e perfil geral dos beneficiários do programa, além de outros aspectos, que podem ser qualificados e quantificados. Sistematizam diferentes perspectivas de julgamento e análise do programa ao trazer à tona resultados de distintos avaliadores e instituições. Contribuem, assim, para reunir informações que são importantes para avaliação da importância de um dado projeto, uma vez que são comparados a outros programas realizados anteriormente, e dessa forma, o decisor público tem como fazer suas avaliações sobre a tomada de decisão. Enfim, contribuem para a formulação de roteiro de investigação em estudos qualitativos e questionários de pesquisa de campo, assim como para a identificação de dimensões tangíveis e latentes na análise de mérito de programas (JANNUZZI, 2019).

A existência de um número considerável de estudos produzidos de um determinado programa, não é condição para a elaboração de sínteses avaliativas e meta-análise sobre a avaliação do mérito de um programa. A quantidade de estudos produzidos é desejável, pois possibilita a busca de achados regulares e não regulares. Mas é necessário que os estudos tenham uma perspectiva empírica e que os termos metodológicos, como: (região, públicos, período, contexto de análise etc.) estejam documentados de forma correta. É ainda, mais favorável, que os resultados da avaliação sejam reportados de forma clara através de apontamentos qualitativos ou indicadores que ajudem a apreciar a eficácia, a efetividade e a eficiência do programa. A ausência desses pressupostos inviabiliza uma meta-análise de determinado estudo, ainda que possam ser úteis para uma sistematização bibliográfica pontual (JANNUZZI, 2019).

Segundo o mesmo autor:

Uma das dificuldades na elaboração de uma meta-análise é o seu compromisso em explicitar, de forma organizada, os diversos achados substantivos e os

pressupostos metodológicos de cada estudo analisado. Nem sempre é possível fazer isso, em razão das diferenças de preocupações de pesquisa dos autores e, também, pela falta de detalhes metodológicos nos trabalhos. Quando possível, no entanto, pode-se fazer um esforço de criação de categorias de sistematização e de quadros-síntese, para que fiquem claros os aportes de cada estudo avaliativo, as convergências em um determinado aspecto e os achados não convergentes (JANNUZZI, 2019).

Desta feita, importa dizer que metodologicamente nosso trabalho é com a meta-análise, se valendo tanto da avaliação do processo, quanto da análise de avaliações de resultados de pesquisa – aqui, limitamo-nos a tratar dos resultados da pesquisa realizada por Niquito e Sachscida. Nesse sentido, evidenciamos nossa filiação metodológica, a qual se alinha Balbim *et al.* (2012, p. 11), visto que, para eles:

A meta-avaliação pode também incluir a análise dos resultados de avaliações, mas de forma a qualificá-los. Ou seja, para apresentar se os achados são bons ou não (se evidências suficientes foram reunidas, se as conclusões são confiáveis, se as interpretações, julgamentos e recomendações foram logicamente desenhados e apresentados) e se podem ser úteis para aperfeiçoamento da política.

A escolha, de nossa parte, do método a ser usado não se dá a esmo. Isso porque, como está citado acima, esse tipo de (meta) avaliação nos permite ter um aperfeiçoamento da política (pública) educacional – tema que lastreia nossa pesquisa. Uma avaliação da avaliação é necessária porque, no processo avaliativo, podem ocorrer problemas de enviesamento, erro na parte técnica, dificuldades administrativas e uso indevido das informações. O enviesamento (político), em nosso entendimento, foi um dos fatores que nos fizeram realizar uma meta-análise da avaliação executada por Niquito e Sachscida (2018) no tocante à inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio brasileiro.

Tal qual indicamos acima, há vários tipos de meta-avaliação. Aqui, apresentaremos, ainda que brevemente, duas dessas tipologias: a meta-avaliação formativa (*formative*) e a meta-avaliação somativa (*summative*). Uma é usada enquanto instrumento a fim de melhorar o desenho e a “implementação da avaliação em andamento”, e a outra se usa quando “o papel é o de recapitular todo o processo de avaliação para auxiliar tomadores de decisão e grupos de interesse a julgar o mérito e valor da avaliação feita.” (BALBIM *et al.* 2012, p. 13). Alguns estudiosos como o Joint Committee e Stufflebeam assentem que é importante que as avaliações possam ser feitas a partir dos seus aspectos formativo e somativo (BALBIM *et al.* 2012). Nas abordagens somativas de meta-avaliação, o meta-avaliador lida com relatórios prontos e pode também utilizar bancos de dados coletados, documentação analisada, registros feitos,

depoimentos, enfim todo o material disponível que diz respeito e retrate a avaliação desenvolvida. As meta-avaliações somativas, segundo Stufflebeam (2001), auxiliam os interessados a perceber tanto os pontos fortes como as fragilidades da avaliação realizada e ainda o seu mérito e valor (ELLIOT, 2011).

Como dito acima, nossa análise parte de uma meta-análise de uma avaliação acabada.

Para a realização desse trabalho, levamos muito em consideração a avaliação dos resultados da pesquisa de Niquito e Sachsida (2018), tomando como ponto de partida, as análises críticas realizadas por Ana Paula Corti, Rodrigo Travitzki, Márcio Moretto Ribeiro e Silvio Carneiro, contidas no texto Nota sobre o estudo do IPEA “Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar” (IPEA, 2018). Estes autores chegaram a fazer uma revisão das conclusões, usando os mesmos métodos dos primeiros avaliadores, com dois testes que foram ignorados por eles, e encontraram resultados diferentes, evidenciando ainda mais fragilidades metodológicas no uso dos dados da pesquisa (CORTI *et al.*, 2018).

Valer-nos-emos também da análise crítica do pesquisador Ernesto Faria, que discutiu acerca dos métodos usados e os resultados obtidos na pesquisa realizada pelos autores supracitados, no artigo ‘Educação na mídia: estudo sugere queda nos resultados de matemática em razão da obrigatoriedade de sociologia e filosofia no ensino médio. Podemos dizer isso?’ (2018). Nesta nossa meta-análise entram também mais informações encontradas em outras pesquisas e estudos sobre o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

Além disso, são considerados os estudos, como por exemplo, de Paulo de Martino Jannuzzi, que assente, no artigo ‘Eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social: Três valores em disputa na Avaliação de Políticas e Programas Sociais’ (2016), que as Políticas Públicas são orientadas por valores, de modo que se torna impossível falar em objetividade absoluta na Avaliação de Políticas e programas, ou superioridade do método quantitativo em relação a outras metodologias, pois não há a neutralidade pretendida e alardeada em pesquisa científica – ainda que seja desejável.

Então, em nossa opinião, avaliações de Políticas Públicas, principalmente pagas com dinheiro público, como são as do IPEA, que podem ser usadas para os gestores do Estado tomarem decisão, devem ser guiadas por princípios e valores que não sejam estranhos aos que inspiraram o desenho e orientação da gestão das Políticas Públicas, que, no nosso caso específico, se trata da Constituição e dos documentos normativos governamentais, que definem o que a educação deve promover no cidadão e para a cidadania.

Entendemos que o bom avaliador, como colocado anteriormente, no Brasil, não pode se esquecer de que a Constituição, Estatutos, Planos Nacionais, e normativas inumeráveis que exprimem de forma clara valores tais como universalidade, integralidade e equidade na proposição e desenho de Políticas Públicas são basilares. E isso implica em uma avaliação que os tome como sua grande referência primária.

Procuramos demonstrar, como já dissemos acima, que estamos cômicos, neste trabalho, que as avaliações não são neutras; apolíticas; a-históricas, assim como as “ciências exatas” também não o são, e a Ciência Aplicada ou a Tecnologia nunca foram nem serão nada disso (FOUREZ 1995). No caso das Políticas Públicas com seu desenho inspirado por valores públicos; princípios constitucionais e normativos; prioridades legitimadas pela sociedade; todos estes pressupostos fundantes necessariamente devem vir à tona nas considerações de avaliação de resultados e impactos, sob pena de macular qualquer pesquisa que não o faça.

A avaliação de políticas públicas, em especial as educacionais, demandam um conjunto de avaliações em diferentes contextos, operados nas realidades de vivência da população, para se conseguir identificar os problemas na implementação e seus efeitos, ou não efeitos no público-alvo.

Sendo assim, considerar-se-á também a possibilidade de os resultados da pesquisa de Niquito e Sachsida estarem imbuídos de pressupostos implícitos e revelarem o viés ideológico dos próprios autores. Assim, procuramos compreender até que ponto isso comprometeu suas conclusões, visando a colaborar para uma reflexão que considere os sentidos das avaliações e, neste caso específico, sua influência nos debates sobre a política educacional e sobre o ensino de Sociologia e Filosofia no nível médio do Brasil.

1.3 Sociologia Política

Giovanni Sartori (SARTORI, 1969 apud PERISSINOTTO, 2004) distingue a “Sociologia da política” da “Sociologia Política” afirmando que aqueles que estudam a sério os eventos políticos, não deveriam fazê-lo segundo a perspectiva analítica ancorada na “Sociologia da política”, uma vez que esta seria apenas um sub-ramo da Sociologia. Desta forma, a Sociologia da política tende a ser reducionista, atribuindo às instituições políticas a condição de variáveis dependentes a serem explicadas pelos fatores sociais. Aquele autor, todavia acrescenta que o analista não deve ser levado ao extremo oposto, ou seja, a adotar uma

estratégia analítica que simplesmente desconsiderasse o impacto das condições sociais sobre os fenômenos políticos. E para não tender ao reducionismo sociológico e o reducionismo ‘politicista’, Sartori defendeu que deveríamos adotar a perspectiva da “Sociologia Política”, sendo esta caracterizada pelo autor como um “híbrido inter-disciplinar” (PERISSINOTTO, 2004).

A Sociologia Política é aquela em que os sistemas social, econômico e político são interdependentes (SARTORI, 1969 apud PERISSINOTTO, 2004).

Ao adotarmos a Sociologia política na perspectiva analítica, estamos implicados com a realização de uma abordagem histórica e relacional, e em acordo com Costa (2015) para quem as Políticas Públicas expressam os conflitos sociais ao longo do tempo.

Através da Sociologia política podemos pensar a respeito dos impactos que as Políticas Públicas geram na vida das pessoas e em seu papel para promover uma sociedade mais justa e menos desigual. Mas sobre isso é preciso começar o raciocínio a partir da reconhecida necessidade de se observar quais os parâmetros normativos temos para trabalhar a nossa disposição (DE MARIO, 2020). Para tanto podemos começar nos indagando antes, quais são os valores de fundo por trás das disputas. Pois são estes valores que orientam as agendas, da implementação até a avaliação dessas políticas.

É preciso desenvolver métodos de pesquisa que permitam compreender e interpretar o impacto dos valores e das ideias sobre os resultados obtidos pelas políticas.

De acordo com De Mario (2020), no contexto político latino-americano e brasileiro, justiça social surge como *ideia-chave*, porque, por exemplo, no Brasil um dos propósitos basilares das Políticas Públicas após a redemocratização, consagra a construção de uma sociedade mais justa através da igualdade e desenvolvimento promovidos pelo Estado. Essas são as demandas legítimas que requisitam do Estado sua atuação necessariamente no sentido de desenhar e verificar Políticas Públicas coerentes com seus princípios e com seus fins (DE MARIO, 2020).

Argumenta a autora que para serem legítimas, ou ‘justas’, as Políticas Públicas necessariamente precisam corresponder às ideias, crenças, e valores socialmente compartilhados. E entre estes valores, as concepções de justiça são fundamentais.

Adotar Sociologia política como perspectiva analítica neste trabalho implica poder contemplar as questões normativas da justiça que nos permitem refletir acerca do impacto que as Políticas Públicas de fato têm nas vidas dos cidadãos e questionar sobre seus efeitos em termos de justiça social.

Esta compreensão constitui a base para a meta-análise aqui proposta. Acerca desse viés metodológico, De Mario (2020, p. 440) assente que:

Adotar a Sociologia política como perspectiva analítica implica em realizar uma abordagem relacional e histórica e, em questionar como as Políticas Públicas traduzem e respondem aos conflitos sociais e se reproduzem ao longo do tempo. Significa supor que elas resultam de, ou reagem a transformações sociais e, ao mesmo tempo, influenciam e constroem comportamentos ao intervirem na vida das pessoas, provocando outra sorte de transformações. Um olhar histórico é, sobretudo importante para refletirmos sobre a legitimidade das Políticas Públicas (DE MARIO, 2020, p. 440).

CAPÍTULO II: ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: TRAJETÓRIA E CONTEXTO

2.1 A inserção da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio como política pública educacional

Na presente seção, trataremos, efetivamente, acerca da inserção dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia no Ensino Médio enquanto política pública educacional. Para melhor exposição e compreensão do leitor, inicialmente trataremos da primeira disciplina para, em seguida, tratarmos da segunda.

A última inserção da disciplina Filosofia no Ensino Básico – com ênfase ao ciclo do Ensino Médio – se deu através da Lei n. 11.684, de 2008, que alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 1996. Historicamente, esta disciplina, bem como a Sociologia, tem sofrido vários revezes, saindo e entrando na grade curricular do Ensino Básico, a depender do contexto sócio-histórico. No capítulo três discutiremos esse ponto de maneira mais qualitativa. Em razão disso – e até um tempo antes –, fez-se necessário que pesquisadores se debruçassem acerca dos sentidos que essa disciplina teria no nível médio, bem como também urgiu a necessidade de se discutir as metodologias, procedimentos metodológicos, currículos e pedagogias a serem aplicadas em sala de aula, a fim de que os discentes tivessem o melhor proveito possível do ensino filosófico.

Os desafios para a prática do ensino de Filosofia não são poucos. Além dos itens elencados (metodologias, procedimentos metodológicos, currículos e pedagogias), há também a necessidade de se formar professores especializados nesse campo epistemológico de atuação, bem como é preciso fazer com que este componente curricular faça sentido para os discentes. Não é incomum encontrar texto que reporte os questionamentos dos discentes quanto ao sentido da Filosofia, sua utilidade ou mesmo sobre sua especificidade. Entendemos que tais interesses – legítimos – se dão em razão dos anos que esse componente curricular passou afastado do Ensino Básico. Isto é, os discentes estranham essa disciplina porque não se habituaram a tê-lo no dia a dia escolar, e não porque a Filosofia é um saber especial, superior ou algo parecido.

Pin (2019, p. 13), acerca dos sentidos e até contribuição do ensino de Filosofia, assente que:

A Filosofia contribui para que se mantenha aberta e sempre presente a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos. Por isso, a importância da Filosofia reside na sua potencialidade em construir conceitos, entendendo os conceitos como necessidades que brotam da experiência humana. Nesse sentido, o fazer filosófico trata dos acontecimentos e, estes, entendidos não como fatos, mas como devir.

O autor em questão faz coro aos demais pesquisadores do tema, tal quais Aspis (2009) e Gallo (2012), que defendem que ensinar Filosofia é ensinar a experiência filosófica através da criação de conceitos. Nas aulas de Filosofia, os discentes podem encontrar um ambiente no qual passam a se dedicar a perguntas que não são feitas no dia a dia, ao passo que também podem ter a certeza de que nenhuma de suas perguntas será considerada ‘tola’ ou ‘sem sentido’. Tendo por base que “uma das possibilidades do ensino de Filosofia é que se [os discentes] possam experimentar novas relações entre os seres, construir novas composições onde as afinidades e os acontecimentos se constroem e se desconstroem”, porquanto:

“o futuro da Filosofia depende de sua capacidade de autoconstrução conceitual, pois se cessar a busca por novas construções do pensamento, ainda que baseadas na história da Filosofia cessa a própria Filosofia.” (PIN, 2019, p. 13).

Além da perspectiva de se criar conceitos em sala de aula, o professor desse componente curricular deve estar atento para os frutos que esse exercício – se criar conceitos – é o desenvolvimento da “capacidade de interpretar e escrever textos filosóficos, formando assim, a capacidade para um pensar crítico e autônomo.” (PIN, 2019, p. 14). Pois, dissemos nós, o pensar por si e de modo reflexivo, bem como criar as próprias regras e as seguir (autonomia) é um dos fins do ensino filosófico em sala de aula. Luz e Santos (2012, p. 13) assentem que:

“[...] a inserção do ensino da filosofia no ensino médio se afirma como um saber capaz de provocar interrelação entre as áreas do conhecimento, inquietações, reflexões e mudanças necessárias para a construção da autonomia do educando”, de maneira que compete “aos licenciados na área a estimular nos educandos as condições necessárias para a reflexão filosófica”.

Os mesmos autores entendem que é necessário haver uma articulação pedagógica que se aproxime da construção de um sujeito autônomo e se afaste de um processo ‘alienativo’:

Desta forma, se faz necessário uma articulação pedagógica que perceba a necessidade da fuga do processo alienativo a fim de construir um ser autônomo capaz de se reconhecer enquanto sujeito cognoscente do processo dialético através de um ensino que estabeleça as conexões necessárias para a construção de saberes sólidos capaz de sugerir ações transformadoras através da exploração da interrelação com as demais disciplinas e através utilização do lúdico como ferramenta para uma aprendizagem que seja capaz de dialogar com os desafios das sociedades contemporâneas. (LUZ; SANTO, 202, p. 314).

Para tanto, é preciso que os professores de Filosofia, nos dirá Aspis (2009), sejam filósofos. Para esta autora, os docentes desse componente curricular são ‘heróis às avessas’. E o que isso significa? Significa que são criadores de problemas (filosóficos), bem como também

são os solucionadores de tais problemas elencados. Enquanto procedimento de ensino é o professor que:

[...] vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, avaliar filosoficamente, criar saídas filosóficas para o problema investigado. E vai ensinar tudo isso na prática. Na sua prática e na prática dos alunos. Vai ensinar tudo isso sem dar fórmulas a serem apenas reproduzidas. Não vai achar que sabe o que vai acontecer pois tudo pode acontecer já que tudo estará sendo criado novo a cada aula. Nas aulas de filosofia como experiência filosófica, o professor é um orientador, ele põe à disposição para os seus alunos os instrumentos que conhece para uma disciplina filosófica no pensamento. Cria com os alunos um grupo, uma equipe, que tem um objetivo comum: encontrar saídas para um problema elaborado por eles mesmos, de seu interesse, por meio da investigação e do estudo filosóficos. O professor sabe que sua orientação é limitada ao seu modo de compreender a filosofia e a realidade, e que, portanto, sua orientação deve conter incentivo e atenção para as possíveis criações de novos modos por parte de seus alunos. (ASPIS, 2009, p. 309-310).

Por isso, é preciso, em razão do ofício, que o professor de Filosofia tenha formação nessa área. O que pode parecer óbvio, na verdade, não o é, haja vista que ainda é possível encontrar professores ministrando aulas desse componente curricular sem ter a devida formação na área. Por isso, temos acordo quando Pin (2019, p. 15) nos diz que:

A Filosofia é vista pela maioria dos educadores e políticos como uma prática subversiva, isto pelo fato de que a Filosofia dedica-se a questionar também o óbvio. Talvez, por isso, ela tem encontrado dificuldade de estabelecer-se confortavelmente no ensino brasileiro e também de não ser aceita com tranquilidade em muitos círculos. Um filósofo, ou quem se dedica à Filosofia, sempre suscita questionamentos e gera certo desconforto ao fazer questionamentos que desinstalam as pessoas. Dessa forma, para que o ensino de Filosofia nas escolas seja uma construção do pensar filosófico, faz-se necessário que os professores da disciplina sejam formados em Filosofia.

O autor em tela consegue dar um contraste prático ao ofício de professor de Filosofia, ao dizer que é preciso que este trabalhe com objetivos e orientação teórico-metodológica “através de exposição oral, leitura e análise de textos, começando por textos simples, ao nível dos alunos (jornal, poesias, crônicas), intercalados com ensaios filosóficos, até que estes predominem.” (PIN, 2019, P. 17). Os materiais a serem usados em sala de aula podem ser muitos e diversos – aqui se trouxe apenas alguns exemplos. Importa que os discentes tenham, além da formação leitora, a habilidade para fazer leituras críticas e analíticas de textos filosóficos ou fazer leituras filosóficas de textos de diversos gêneros. Desta forma, os discentes terão o domínio mínimo esperado para uma compreensão propriamente filosófica de questões

encontradas impressas em textos, propagandas, discursos etc.

Ainda que a inserção da Filosofia no Ensino Médio tenha ocorrido em 2008, ainda há muito que se debater acerca de seus conteúdos e metodologias, para além da própria formação docente. Porquanto, reiteramos, é preciso que o ensino de Filosofia faça sentido para os discentes, ao passo que é preciso que a aprendizagem desses dê sentido ao ensino – assim entendemos.

Gallo (2012), ao pensar no aspecto pragmático do ensino de Filosofia, volta-se para o emprego de materiais didáticos que servem para as aulas dessa disciplina. Como exemplo, ele sugere o livro didático – um dos instrumentos que ajudam a legitimar esse componente curricular em sala de aula, ao passo que se pretende um auxiliador para o melhor aproveitamento dessas aulas.

Por ser a Filosofia um campo de ensino-aprendizagem muito vasto, em razão dos anos de sua existência – que nos remete à Grécia Antiga –, é preciso que ela seja ensinada em sala de aula de maneira mais diversa possível, ainda que, tal qual assente, novamente, Gallo (2012), seja necessário dizer aos discentes que há várias filosofias. Caso contrário, esse campo será apresentado aos discentes como dogma, o que seria incomum na filosofia, enquanto campo de saber, já que sua característica principal, dizemos nós, é se realizar nas variadas ideias que ora se coadunam, ora divergem.

Ainda que filósofos como Severo (2009, p. 17) digam que “a filosofia se justifica plenamente na formação do adolescente, e sua presença faz-se absolutamente imprescindível no currículo do ensino que lhe é destinado”, pois diz respeito a um tipo de formação que visa ao exercício da cidadania plena – o que inclui a liberdade de pensar e se expressar –, ainda é preciso que esse componente curricular seja cultivado por toda a sociedade. Caso contrário, se continuar a ser retirada do nível médio, a Filosofia não resistirá às investidas contra ela.

Um bom exemplo do que falamos acima pode ser observado quando se pensa em revogar a inserção da Filosofia no Ensino Básico sob o pretexto de que ela toma o tempo de aprendizagem de outros saberes, os quais são considerados mais imediatos e práticos. Isto é, ainda há setores da sociedade brasileira que não leva a sério o ensino de Filosofia – seja porque dizem que os discentes poderiam estar aprendendo outros saberes, seja porque, no fundo, há um receio de que a formação do pensamento crítico torne os indivíduos mais reticentes quanto algum tipo de proposta política, por exemplo, ou mesmo um pretexto de que tal estudo seja ‘perda de tempo’.

Para que saibamos os efeitos dos resultados do ensino de Filosofia é preciso, nos lembra

Gallo (2012), que tomemos distância (temporal). Para tanto, é preciso que esse componente curricular não seja diluído em apenas saberes a serem atravessados e diluídos, como faz parecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio.

Luz e Santo (2012, p. 3014) nos dizem que a discussão que “permeia a fundamentação pedagógica da filosofia no ensino médio não se apresenta dissociada da sua finalidade no contexto da educação básica”. Pegamos gancho nessa afirmação, para dizer que é preciso que não esqueçamos que a inserção de qualquer disciplina no Ensino Básico diz respeito ao tipo de política educacional adotada pelo Governo em voga. Ainda que, historicamente os governos politicamente de direita tenham certa aversão ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, e o espectro da esquerda busque promovê-lo, o que nos parece é que devemos estar sempre alertas acerca dos assédios que esta disciplina pode padecer de qualquer viés político.

Aqui firmamos o entendimento de que, não obstante os vários desafios e até críticas recebidas por pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) – como veremos com mais detalhes mais à frente –, é preciso que se supere os desafios impostos a essa disciplina, que tem sua inserção no Ensino Médio contestada, sempre que possível pela ala política liberal, que entende que ensinar Filosofia para adolescentes, e jovens adultos na educação média é uma ‘perda de tempo’, como já dissemos acima, ou no jargão econômico, ‘Custo de Oportunidade’, como dito no referido trabalho do IPEA em tela. E o mesmo pode ser dito em relação à Sociologia.

Com a inserção da Sociologia no Ensino Médio, nos dirão Silva e Almeida (2014, p. 99), há uma modificação (profunda) que traz novas “demandas, bem como demandas para sua continuidade e afirmação como conhecimento válido no currículo escolar”. Na prática, isso significa que foi necessário um processo de legitimação institucional, sendo a regulamentação “a fonte da afirmação requerida”, a partir de definição de parâmetros e diretrizes, bem como “orientações didáticas e curriculares que determinem o caráter ou mesmo a natureza do conhecimento sociológico escolarizado.” (SILVA; ALMEIDA, 2014, p. 99). A necessidade de legitimação da Sociologia no Ensino Médio, tal qual veremos no subitem seguinte – que versa sobre uma breve história dos ensinamentos de Filosofia e Sociologia no Brasil –, se faz premente porque, por estratégia política do mandatário em voga, sua obrigatoriedade é muito instável. Isso porque, o olhar sociológico, bem como a imaginação sociológica impressos no ensino no nível médio, só é possível com o componente curricular em questão (SILVA; ALMEIDA, 2014).

Silva e Almeida (2014) fazem a necessária relação entre o ensino de Sociologia e a

universidade, posto que aquela surgiu antes dessa, na qualidade de curso superior de Ciências Sociais. Além disso, eles nos lembram, “em certos momentos, a institucionalização da disciplina toma fôlego, sobretudo pela consolidação das Ciências Sociais no Brasil como um todo, decorrendo neste período uma ligação intrínseca entre os campos de ensino da pesquisa de Sociologia demarcada pela história.” (SILVA; ALMEIDA, 2014, p. 104).

A Lei n. 11.684, promulgada em 2008, pelo então presidente em exercício José de Alencar, foi a porta de entrada para a Filosofia e a Sociologia fazerem parte do quadro curricular do Ensino Médio brasileiro. Essa política pública educacional cuja reivindicação partia de setores da sociedade civil organizada – sobretudo no âmbito educacional – foi implementada por força de lutas sociais do passado, tal qual assentem Freitas e França (2016, p. 41):

Ao delinear a sua história [da Sociologia] busca-se entender como ocorreu a sua institucionalização, bem como a inclusão da disciplina na Educação Básica em meio às reformas educacionais e de que forma estes fatores modificaram o papel social da Sociologia. Entende-se que o estudo histórico propicia a compreensão do presente por meio do processo de compreensão das lutas ocorridas no passado. Essas produzem reflexos na atualidade, impactando nas representações, imagens e modelos de formação, construídos no momento atual.

Importa dizer que a história da Sociologia no nível médio diz respeito, isto é, se confunde, com a própria história da organização do sistema educacional brasileiro (FREITAS; FRANÇA, 2016). Desta feita, como qualquer outra disciplina, sua acomodação nas redes básicas de ensino público e privado passou por um processo de adaptação e, sobretudo, de criação de sentidos. Porquanto, sua inserção no ensino básico careceu de legitimações que passou pelas respostas a perguntas como: “Por que incluir a Sociologia nos currículos de Ensino Médio? Quais os argumentos?” (FREITAS; FRANÇA, 2016, p. 47). Aos docentes coube a tarefa de pensar um ensino de Sociologia que respondesse às perguntas elencadas acima através de um currículo (provisório) satisfatório.

Ao se falar no componente Sociologia no nível médio como política pública educacional, é preciso levar em conta, além da realidade dos discentes, o currículo, a metodologia e a formação dos professores da referida disciplina escolar. Isso porque, assim entendemos, não existe ensino desinteressado, isto é, o conteúdo a ser ministrado, a maneira com a qual será discutido e o tipo de formação dos professores refletem o que os profissionais e o próprio Governo esperam da formação dos cidadãos que, futuramente, desempenharão ou funções políticas representativas, ou se tornarão agentes políticos participativos – como é trivial em uma

sociedade cujo princípio esteja assentado em uma democracia participativa.

Apesar de a Sociologia ser um campo de saber mais recente que a Filosofia – em sua prática de ensino no nível médio –, ela também padece de questões semelhantes às da Filosofia, isto é, consoante Oliveira (2022, p. 32), é preciso: “destacar [...] polissêmico e polifônico da própria sociologia, que abarca uma infinidade de perspectivas teóricas e metodológicas, nem sempre preocupadas em um projeto de emancipação humana”. Porém, como assente o mesmo autor, há de haver um fio condutor, que seria o processo de desnaturalização da realidade. Dito de outra forma, ainda que haja várias metodologias e até perspectivas curriculares para a Sociologia, o processo de desnaturalizar a realidade parece ser um ponto pacífico entre os vários pontos de vista.

Se, por um lado, a Sociologia apresenta vários pontos de vista e matizes quanto à sua execução no Ensino Médio – considerando metodologias, currículos, práticas pedagógicas e formação docente –, por outro, há uma tentativa de haver convergência quanto à necessidade de sua legitimação junto aos discentes e sociedade organizada. De modo geral, há maior ‘aderência’ de tal componente curricular por parte dos discentes, posto que, ao que parece, os estudantes compreendem mais facilmente qual seria – mais ou menos – a ‘utilidade’ e ‘função’ dessa disciplina entre eles, do que compreendem a ‘função’ da Filosofia. Isso se dá, assim entendemos, porque há, como diz Oliveira (2022), um giro cognitivo que pode ser experienciado pelos discentes. Na prática, isso significa que os alunos podem ter contato com a realidade a partir de uma historicidade que seja socialmente situada.

Para além do que várias vertentes epistemológicas possam ter por horizonte, é certo, a princípio, que ninguém se alinha a uma ‘educação bancária’. Sobre isso, diz-nos Oliveira (2022, p. 33) acerca do ensino de Sociologia: “O ensino de sociologia, no sentido forte do termo, deve compreender numa configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação”, de modo que “a articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, para quem se fala”. Isto é, não se vislumbra um ensino sociológico que apenas queira ‘empurrar goela’ abaixo, nos alunos, algum tipo de saber tido por cristalizado.

Esse entendimento de Oliveira, que nós também acompanhamos, já nos serve por indicativo do porquê dessa disciplina sempre estar na ‘corda bamba’ ao que diz respeito a sua permanência como componente curricular do Ensino Médio. Dito de outra forma, a Sociologia, como se fosse uma petição de princípio, tem por compromisso, comumente, a emancipação dos discentes, de modo a desagradar o Governo posto. Isso, porque, assente Oliveira (2022, p. 34)

por ocasião da discussão de os alunos gostarem ou não dessa disciplina, é preciso “considerar [a] relação do aluno com o conhecimento sociológico como uma construção social, e como tal, passível de transformação a partir da ação humana, e das condições dadas historicamente”. Isto é, o interesse por esse componente curricular é adquirido através do hábito.

Em razão do fato de que a plena inserção e legitimidade do ensino de Sociologia no Brasil é preciso que esta disciplina esteja em constante análise quanto aos seus resultados em sala de aula – não por motivação de segurança, mas sim de assegurar seu bom andamento enquanto componente curricular. Pois, tal qual nos dirá SILVA (2007, p. 405) acerca do processo de institucionalização do ensino de sociologia no país:

“[...] em suas dimensões burocráticas e legais, dependem dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas, que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino”.

Acerca da inserção do ensino de Sociologia, é importante que saibamos também o que os próprios discentes pensam sobre esta disciplina. Antunes e Rafaela Oliveira realizaram um estudo a fim de saberem o que os discentes do Ensino Médio, Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/MG, do Colégio João XXIII, a recepção desse ensino entre os alunos. A conclusão a que chegaram com a pesquisa realizada com um grupo de controle com 15 discentes foi a de que:

[...] foi possível perceber que os estudantes compreendem a sociologia como uma disciplina relevante para compreensão da sociedade e suas relações; que quando o professor trabalha de maneira contextualizada eles demonstram maior interesse; que a relação entre professor-aluno, quando amistosa, faz diferença na recepção da disciplina em sala de aula, ou nos espaços de encontro; e que é preciso reformar o Ensino Médio de uma maneira mais ampla, sobretudo a partir da contextualização dos conteúdos, de modo que não virem necessários apenas para a aprovação em exames e avaliações em larga escala (ANTUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 172).

As conclusões a que as pesquisadoras chegaram chamam a atenção para alguns pontos, a saber: não é verdade que os alunos, necessariamente odeiam o ensino de Sociologia, a contextualização promovida pelo professor ajuda a suscitar interesse dos discentes pelo conteúdo da disciplina, a boa relação professor-aluno ajuda aos alunos a recepcionarem melhor a disciplina em questão, bem como se faz necessário que haja uma reforma no Ensino Médio que seja realizada de maneira ampla. As respostas que Antunes e Oliveira (2017) obtiveram derrubam alguns mitos acerca desse ensino e, dizemos de nossa parte, os mitos que envolvem

a disciplina em questão são praticamente os mesmos que orbitam entorno no ensino de Filosofia.

Se, no estudo acima, as pesquisadoras apontaram para a necessidade de haver uma reforma no Ensino Médio cujo norte fosse o maior alcance da Sociologia, enquanto disciplina, que não a limita apenas à ministração de um conteúdo voltado para exames e avaliações em larga escala (ANTUNES; OLIVEIRA, 2017) – aqui, podemos citar o ENEM como um bom exemplo. A Medida Provisória nº746, de 2017, assinada pelo então presidente Michel Temer, joga água fria em qualquer perspectiva de avanço desse componente curricular no nível médio porque, dentre outras medidas adotadas nessa MP, encontra-se a determinação de que somente a língua portuguesa, bem como a matemática serão obrigatórias nos últimos três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Ainda que não tenha expressamente dito/escrito que Filosofia e Sociologia saíram oficialmente do Ensino Médio, fica evidente que houve uma manobra por parte do Governo Temer de alterar o *status* dos componentes curriculares em questão, embora não tenha mudado, em si, a LDB. Na prática, isso implica na possibilidade de pouca adesão dos docentes em ministrar em sala de aula as disciplinas aqui discutidas. A luta deflagrada contra estes componentes curriculares pode ser notada na pesquisa realizada por Niquito e Sachside (2018), sob a administração de Temer, cujo título é *Efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar*, chancelado pelo IPEA, em 2018.

Nesse texto-documento, os pesquisadores afirmam que o baixo desempenho dos alunos do nível médio se dá em razão da inserção obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Para eles, é possível argumentar que “a obrigatoriedade da presença dessas disciplinas no currículo escolar, ao limitar o tempo destinado às disciplinas elementares, pode se refletir negativamente sobre o processo de aprendizagem dos estudantes”, tendo como “potenciais efeitos sobre sua capacidade de inserção no mercado de trabalho e sobre o nível de produtividade da economia no médio e longo prazo.” (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p. 7). O motivo para a realização desse estudo se deu, de acordo com os autores, em função da “limitação de carga horária prevista para esta etapa de ensino e dos recursos disponíveis para serem alocados em educação”, posto que “a inserção de novas disciplinas obrigatórias implica custos de oportunidades, o que justifica uma investigação ampla a respeito dos efeitos dessa política sobre as diversas áreas do conhecimento” (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p. 7).

Aqui vemos um exemplar da maneira pela qual um Governo pode modificar a política pública educacional e tomar um estudo como referência para basear sua decisão e a legitimar

diante da sociedade civil.

A seguir, apresentamos um histórico que evidencia o quão fustigadas são essas disciplinas ao longo do tempo. De modo geral, há uma relação em meio ao projeto de sociedade liberal que empurra os jovens mais pobres para o trabalho, ao passo que reserva aos jovens mais ricos uma educação voltada para as posições de maiores destaques.

2.2 Breve histórico das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino brasileiro

Esta seção do presente trabalho demonstra a trajetória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Brasil, com suas idas e vindas, até seu último retorno ao Ensino Médio em anos mais recentes.

A Filosofia chegou ao Brasil, através dos jesuítas no Séc. XVI. Seu ensino sempre foi envolto em polêmica, tanto pela sua importância, como pelo papel a ser desempenhado por ela na construção da consciência crítica da juventude. E através da nossa leitura, pode-se chegar à conclusão de que o movimento pendular, entre sua inclusão e sua exclusão como disciplina dos currículos, no Brasil, evidencia fortes motivações ideológicas, a fim de inibir o pensamento crítico.

A educação à época era elitista e por isso voltada para aquela parcela que se tornaria dirigente, com conteúdo formalista, gramático, livresco e retórico. A Filosofia praticada era “mero comentário teológico, baseado, principalmente, na renovação da escolástica aristotélica.”(CARTOLANO, 1985 p. 20).

Por razões políticas, Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia, alegando que o cidadão deveria ser ensinado a servir ao estado civil. A partir de então, no Brasil, começam a aportar ideias advindas da França mais modernas que da Igreja, tais como: igualdade e liberdade. O que, conseqüentemente, gerou certa defesa de um tipo de anticristianismo que anseia por laicidade. E é nesse contexto que a fé nas convicções tradicionais passa ser alvo de críticas. Nesse momento, a Filosofia procurou ir além do escolasticismo ao mirar nos resultados de uma forma de ciência aplicada. Assim, era o pensamento: algo que buscasse ser tanto racionalista quanto revolucionário. Cartolano (1985, p. 23) assente que “pretende pôr e resolver as questões de uma vez para sempre, matematicamente, sem tomar em consideração as circunstâncias históricas; por outro lado, a teoria do conhecimento dominante é o empirismo sensualista.”

As ideias de cunho iluminista vinham se difundindo através da Enciclopédia (enciclopedismo) no período de 1750 a 1780, que “com certa prudência e habilidade

infiltrava os pensamentos críticos e atacava a Igreja e todas as convicções vigentes.” (CARTOLANO, 1985, p. 23). Logo, em consequência dessa difusão, os meios intelectuais e até religiosos foram sendo permeados pelo enciclopedismo. O conhecimento era entendido como um monopólio da razão, em oposição às orientações teológicas ou à filosofia da salvação. O movimento enciclopedista passou a ser considerado subversivo e contrário à ordem vigente.

Em 1759, os franciscanos são autorizados por Marquês de Pombal a estabelecer uma cátedra de Filosofia no Rio de Janeiro. Porém, mesmo que se deva notar, por um lado, o grande valor para o ensino das reformas Pombalinas, é preciso notar também, que por outro lado, elas representaram algum retrocesso na educação, porque:

(...) o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico. (CARTOLANO, 1985, p.25).

Com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, e o incremento do comércio internacional com ‘a abertura dos portos às nações amigas’, novas ideias aportariam e seriam introduzidas neste período colonial, chegando até mesmo a haver conferências filosóficas realizadas em nosso território. Colégios novos foram fundados visando a preparar a nova classe administrativa e governamental brasileiras. A Filosofia abandona seu caráter majoritariamente propedêutico voltado à formação sacerdotal e à reprodução da fé cristã através do ensino no Brasil. A preocupação do ensino voltou-se para a formação profissional. E em 1834 criaram-se os primeiros cursos superiores nacionais, sendo preciso que os novos cursos preparassem para o ingresso neles, e ainda se criou os cursos profissionalizantes, estes entendidos como uma categoria de ensino em separado.

Portanto, o Período Imperial esteve imerso em meio a um processo político emancipatório que se refletiu positivamente na educação do Brasil. Este foi um período de entusiasmo universalista e de pensamento humanista nos ideais pedagógicos, que encontravam seu modelo nas ideias mais modernas dominantes na Europa, que chegavam até os nossos intelectuais (HORN, 2009). Em 1837, o governo central funda o Colégio Pedro II, onde era oferecida a disciplina de Filosofia. Mas mesmo antes do colégio Pedro II, nas províncias, a Filosofia vinha sendo uma disciplina obrigatória nos currículos dos liceus e do ginásio no curso secundário. Sobre isso, afirma Horn (2009, p. 24) “nas

províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundários, desde o início do século, mesmo antes do Colégio Pedro II”. As letras clássicas predominantes: a literatura; as línguas modernas; a matemática e as ciências naturais como a física – mas a história também era estudada. Desse modo, como visto acima, em 1838, mesmo podendo ser arbitrária, enciclopédica e retórica, a Filosofia passa a ser obrigatória “(...) nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século (...)” (CARTOLANO, 1985, p. 28).

É importante mencionar que entre as correntes filosóficas em ascensão, o positivismo foi a de maior influência no pensamento brasileiro e na nossa educação, que se ministrava a partir das últimas décadas do século XIX, por volta de 1870. A preexistente tradição cientificista iniciada com as reformas pombalinas parece ser a razão fundamental para que o positivismo possa ter encontrado no Brasil um terreno tão fértil, em que pudesse haver tamanha identificação com as mentalidades ao ponto de ser tão forte e capaz de estruturar todo um sistema de ensino superior como ajudou a fazer, privilegiando a ciência aplicada e privilegiando a instrução profissional estrita em suas bases (COSTA, 1967, p.279 apud CARTOLANO, 1985, p.35).

O positivismo fazia-se sentir nas escolas, em que a ciência era tida como panaceia universal. No seu método, buscava-se renovar o nosso padrão cultural através da libertação da tutela eclesiástica que agrilhoou a inteligência nacional. É com esta visão motivadora que Benjamin Constant decreta, em 1891, uma reforma que compreendia a gratuidade do ensino primário, bem como a liberdade e a laicidade no ensino. Então, desde a escola primária, notava-se a influência do positivismo no Brasil, porque para Benjamin Constant o ensino deveria tornar-se formador, não meramente preparatório para a educação superior. Porém, o que na verdade aconteceu foi somente uma espécie de acréscimo das disciplinas científicas às disciplinas tradicionais nos currículos, favorecendo um ensino ainda mais enciclopédico (CARTOLANO, 1985, p. 28). Quando Benjamin Constant, em 1889, reformou os ensinos primário e secundário, visando maior liberdade a partir da laicidade no ensino, sua ênfase na ciência é claramente de influência positivista (HORN, 2009); assim, a Filosofia se torna obrigatória nos currículos oficiais com a Proclamação da República. No entanto, naquele momento, como o Brasil flertava oscilante com o populismo, entre a democracia e a ditadura, essa obrigatoriedade de se ter a Filosofia nos currículos se tornou insignificante. A ênfase era à formação para o mercado de trabalho,

por meio de cursos profissionalizantes em detrimento dos cursos superiores. Quer dizer, pretendia-se que o ensino superior fosse reservado para quem pudesse exercer cargos administrativos, jurídicos, públicos e políticos. E, dessa forma, essa reforma só acresceu aos currículos vigentes mais algumas matérias científicas sem grandes reflexões filosóficas mais profundas (HORN, 2009) e, assim, o evolucionismo também encontrou seus meios de deixar a sua marca na História da Educação Brasileira, uma vez que positivismo e evolucionismo estavam estreitamente relacionados.

Negando a metafísica e afirmando que todo o conhecimento está contido nas ciências positivas, o evolucionismo, como o positivismo, declaravam que o homem pode apenas investigar o mundo dos fenômenos. Esta filosofia positiva, naturalista, condizia com a mentalidade das elites brasileiras. (COSTA, 1967, p.279 apud CARTOLANO, 1985, p.35).

Contudo, é com o positivismo que, *a priori*, a Filosofia passa a figurar um papel na construção de mais relevo teórico e crítico no campo do saber, para além de uma simples ideologia, aprisionando as mentes da juventude. Isto proporcionou uma inteligência com horizontes mais amplos, arejada e amadurecida, mais aos moldes do que Kant conceituou como esclarecimento (*aufklärung*). Assim, o positivismo se diversificou no Brasil em diferentes manifestações: o ortodoxo; o ilustrado; o político e o militar. Também merece menção o fato de o positivismo ter sido bastante criticado com vigor pela corrente chamada ‘Escola de Recife’, cujos membros eram conhecidos também como ‘os germanistas’. Seu fundador e representante máximo era Tobias Barreto. Ao lado dele, foram notórios germanistas de relevo, vale a pena lembrar, Clóvis Beviláqua, Graça Aranha e Sílvio Romero. Essa escola ou corrente de pensamento foi protagonista na reação às duas correntes dominantes de pensamento no cenário filosófico brasileiro dos fins do século XIX, a saber: Ecletismo Espiritualista e Positivismo. Através de uma fundamentação do tipo transcendental, a ‘Escola de Recife’ não apenas buscava o conhecimento em geral, como voltava sua atenção para a ação humana na sua integralidade (CARTOLANO, 1985).

Recapitulando um pouco, para podermos seguir com essa sequência histórica examinada em mais detalhe, voltando um pouco no tempo, no final do Império, na instauração da República em 1889, é preciso sublinhar que uma das maiores preocupações que estavam na ordem do dia acerca da sociedade, era como, afinal, torná-la mais racional. Porque era exatamente esse o objetivo prioritário das elites intelectuais brasileiras enquanto se desenvolviam os novos centros urbanos e as indústrias em meio a tanto descompasso

entre o campo e as cidades.

Posteriormente, em 1908, funda-se a Faculdade Livre de Filosofia e Letras, cuja matriz intelectual e filosófica era de identificação neotomista. E no mesmo período começam a aparecer novos livros de ensino de Filosofia – a maior parte deles de orientação católica. Já em 1914, a partir da Primeira Guerra Mundial, as ideias importadas do exterior passam a se chocar com um interesse maior pelas coisas tipicamente nacionais e com um nacionalismo mais acentuado (CARTOLANO, 1985).

É nesse momento que a Sociologia, aos poucos, toma conta da cena cultural, quando começam a surgir trabalhos e obras que revelam maiores preocupações sociológicas do que até então, a concorrer com outras modalidades de pensamento europeu representados no Brasil, como até mesmo a primazia de Augusto Comte – o que permitiu ocorrer a grande contribuição do método culturalista formulado na abordagem dos autores desse tempo, para que antes de se identificar tais ou quais pensadores como membros de uma ou outra corrente, tornar-se-ia forçoso verificar-se qual era a problemática que se os preocupava, e aí sim construir posteriormente a trilha seguida pelo seu pensamento. Isso capacitou o pensamento brasileiro a compreender-se a si próprio e a superar a Filosofia Apologética. Contudo, até o início do século XX, apesar dos apelos reivindicatórios e empenho dos intelectuais e professores, e mesmo após editadas inúmeras legislações no campo da educação, nenhuma dessas reformas conseguiu aproximar a disciplina de Filosofia à realidade brasileira. Um exemplo disso foi a última reforma educacional, decreto nº 11.530 de 1915, que colocou como apenas facultativa a disciplina de Filosofia. O que mesmo assim, só veio a ocorrer num clima de fortes mudanças políticas, econômicas e sociais (CARTOLANO, 1985).

(...) as doutrinas filosóficas, no entanto, não surgem por acaso, mas emergem de um determinado nível de desenvolvimento material; correspondem aos interesses das classes sociais e a um certo estágio das relações de produção. Neste sentido, as novas doutrinas filosóficas também em nosso país surgiram à medida que passaram a corresponder aos interesses das classes médias em ascensão, já descrentes das respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo vulgar aos problemas do homem e da sociedade. Fez-se sentir, naquele momento, a presença da Igreja modernizada que aderiu entusiasticamente à República. (CARTOLANO, 1985, p. 50).

E as reformas na educação continuaram ocorrendo, como sabemos, sendo que entre 1930 e 1942 ainda houve mais duas que causaram mudanças na educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira, de 1931, instituiu que a educação não apenas servisse ao ingresso

na matrícula dos cursos superiores, mas que devesse servir à formação do homem em todos os campos da vida. Ou seja, a educação deveria dar formação integral que possibilitasse fazer escolhas e tomar decisões esclarecidas com segurança em todas as situações possíveis existentes.

A outra reforma de 1942, decreto nº 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, separou o ensino em dois ciclos: o ginásio deveria ser cursado em quatro anos e o colegial em três anos. E o colegial dividido em clássico e científico. O científico visava ao ensino das ciências, e o clássico, por seu turno, contava com quatro horas de cargas horárias semanais para a Filosofia. Esta seria a formação mais intelectual, propriamente dita: “a filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científica e deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico.” (CARTOLANO, 1985, p.59).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4024 foi editada em 1961. Podemos dizer que em se tratando de educação, isso foi verdadeiramente um marco muito importante, porque, essa Lei resultou de muitos debates e disputas ideológicas entre políticos e educadores da época. Mas a Filosofia foi sugerida como disciplina complementar, e acabou perdendo sua obrigatoriedade no sistema de ensino federal.

Com o golpe militar no ano de 1964, a Filosofia foi prontamente banida dos currículos – tornou-se facultativa. Da mesma forma, sabemos que outras disciplinas das ciências humanas igualmente sofreram censuras. Aquele era um contexto autoritário no qual a educação seria vertida aos interesses econômicos. O domínio norte-americano sobre a economia brasileira se refletia tanto na condução da política quanto nos rumos da educação, que, aí sim, pode-se dizer que era imposta para toda a sociedade, uma vez que a imposição é uma característica antidemocrática de práticas que não reflitam um profundo processo de debates com a sociedade e com especialistas. A expansão econômica brasileira vinha sendo impulsionada pela chegada de capital estrangeiro, ao qual o regime militar devia satisfações e, assim, no campo da educação, isto contribuiu para a extinção da Filosofia do currículo escolar na prática.

O regime ditatorial, conforme Saviani (1996) argumenta, iniciou-se de madrugada em 1º de abril de 1964, quando os generais das forças armadas se puseram a derrubar o Governo de João Goulart. A ditadura militar foi estabelecida como forma de afirmar certa ordem socioeconômica que se alegava estar ameaçada naquele período de Guerra Fria. E

as conduções políticas impostas pelo regime militar tinham o objetivo de manter o Brasil ‘crescendo o bolo para só depois repartir’, com foco total na suposta segurança nacional.

Os acordos internacionais se refletiam na educação. Desses acordos vinham assistência financeira e cooperação na organização do sistema de ensino no Brasil que, por seu turno, tinha o dever de se ajustar ao novo modelo de desenvolvimento político e econômico idealizado para a nação brasileira (ALVES, 2007). Fica claro que a educação acabava cumprindo um papel ideológico a partir dos valores culturais estrangeiros impostos como modelo a ser seguido no ensino do Brasil. Esse modelo a seguir seria totalmente burocrático e técnico, ou tecnicista e autoritário.

O ensino de filosofia não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis e decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional. (CARTOLANO, 1985, p.72).

Havia um objetivo, havia um plano e havia um método. E o objetivo era formar pessoas para executar as ideias vindas do exterior, não gente capaz de se tornar pesquisador ou capaz de contribuir como cidadão crítico ou consciente, porque isso é subversivo em um ambiente autoritário – que não suporte contestação. Nesse contexto, a Filosofia desaparece aos poucos.

Para produzir a mão-de-obra barata de que necessitavam para o trabalho nas empresas que estavam surgindo, crescendo e se expandindo, só o que se valorizava era a educação tecnicista. Logicamente que os ideólogos da ditadura descartaram a Filosofia como disciplina, justamente alegando ser um grande risco para a segurança nacional. E em seu lugar outras disciplinas foram inventadas para se impor ao povo como, por exemplo, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSP) e para o nível superior Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), uma vez que este tipo de disciplina servia para inocular na população a ideologia dos militares. De forma simplificada, mas legítima, podemos traçar um paralelo entre este exercício disciplinar em massa e uma ‘lavagem cerebral’ como alusão. O resultado disso é que somente após décadas, a Filosofia retornaria lentamente e sob controle (MAZAI; RIBAS, 2001).

Em 1968, quando o regime militar se tornou ainda mais duro, muitos professores foram cassados e testemunharam-se perseguições frequentes contra associações e

instituições, bem como outras inúmeras arbitrariedades violentas contra adeptos de Filosofia. Com a lei nº 5692 de 1971, a Filosofia é banida completamente dos currículos, e só em 1986 volta a ser incluída, ou a ter recomendação para retornar aos currículos. Assim, com a Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5692/72, imposta decima para baixo, de forma completamente vertical – porque é isso que significa dizer que algo foi imposto – o ensino de Filosofia passou a ser facultativo no Brasil, sendo substituído por aquelas matérias doutrinárias inventadas por ideólogos da ditadura como já nos referimos acima (MAZAI; RIBAS, 2001).

O que é de certa forma irônica é que ao longo de sua história até aquele momento, o ensino de Filosofia como matéria escolar no Brasil sempre esteve revestido em uma roupagem de alienação ou de dogmaticismo. Não havia porque temer a Filosofia como matéria escolar, porque em tempo algum ela foi usada para formar espíritos críticos entre nós, pois sempre assumia o papel de gerador de *status social*, reproduzindo pensamentos e ideias prontas e acabadas vindas do exterior, isto é, tinha somente uma função ideológica. Era a filosofia constituída apenas de maneira ornamental e acrítica, que tergiversava sobre longínquas teorias fora de nossas vidas práticas como repetição anódina de sistemas ou obscuras doutrinas. No entanto, o medo de contestação e a paranoia da ditadura do que poderia acontecer se o povo aprendesse a pensar era tamanho que, só com o fim da ditadura militar e com a marcha da redemocratização em curso no país, ‘novas luzes’ puderam começar a se acender no final do túnel para o ensino de Filosofia, quando a disciplina foi retornando aos poucos aos currículos das escolas de maneira optativa, e com a prática do ensino com o costume de se viver e de se querer viver em uma cultura que se queria mais democrática. Aí então, foi também havendo cada vez mais esforço por parte dos professores em se pensar qual seria a melhor forma de se ensinar Filosofia para os alunos (MAZAI; RIBAS, 2001).

Com a redemocratização, como mencionamos anteriormente, foram criados vários movimentos a favor da readmissão da Filosofia no currículo brasileiro, com muitas mobilizações nesse período acontecendo em grandes centros, o que contribuiu para a criação de importantes movimentos intelectuais como podemos ver em Paraná (2008, p. 43-44) que esclarece o seguinte:

A partir da década de 1980, com o processo de abertura política e de redemocratização do país, as discussões e movimentos pelo retorno da Filosofia ao Ensino Médio (à época, denominado Segundo Grau) ocorreram em vários estados do Brasil. Na Universidade Federal do

Paraná, professores ligados à Filosofia iniciaram um movimento que contava com articulações políticas e organização de eventos na defesada retomada do espaço da Filosofia, em contestação à educação tecnicista, oficializada pela Lei n. 5.692/71.

Esses movimentos citados acima vieram a ser fundamentais, por exemplo, para a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf) que, por sua vez, veio a ser um importante movimento intelectual a amparar a presença da Filosofia nos currículos escolares do Brasil, sendo este um marco de afirmação para essa disciplina na formação do estudante do nível médio (MAZAI; RIBAS, 2001).

No entanto, a Lei n° 7.044/82 apenas retirou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante dentro das escolas, e isso possibilitou que estas pudessem oferecer aos estudantes a Filosofia como matéria optativa. Mas o descaso geral com essa matéria pode ser observado na medida em que não havia sequer concursos públicos para professores dessa área na época, tampouco materiais pedagógicos. Só através da nova LDB – já dentro do processo da abertura política do país para a democracia – é que movimentos e discussões a respeito do ensino de Filosofia dentro do Ensino Médio passaram a ocorrer, de fato (MAZAI; RIBAS, 2001).

Depois de muito tempo, finalmente surgiu com base em muitas discussões após o grande período de espera, a posterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, e, na sequência, vieram em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino brasileiro. Para a decepção de muitos, no entanto, apenas se recomendava que a disciplina de Filosofia complementasse os Temas Transversais desses PCNs. Mas a Filosofia é recomendada nos PCNs, só que como um conteúdo e não como uma disciplina, porque a ideia a nortear os PCNs que dizem respeito à organização dos currículos por competências e não mais por matérias (MAZAI; RIBAS, 2001).

Entretanto, um marco importante para a implantação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio foi o projeto mais recente de lei complementar 9/00, do então deputado Padre Roque Zimmermann, que procurava garantir a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia presente nos currículos de todo o Ensino Médio brasileiro. O projeto, por incrível que pareça, foi vetado logo pelo “Príncipe dos Sociólogos” – o Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Uma das alegações sofistas para o referido veto de inspiração neoliberal foi de que não havia número suficiente de mão-de-obra qualificada para suprir à demanda, caso isto fosse aprovado. Este argumento, se não é totalmente de má-fé, é no mínimo uma falácia, porque logicamente que o fato de não se ter o pessoal preparado não

implicaria em manter a Filosofia e Sociologia banida na prática do Ensino Médio como estava (MAZAI; RIBAS, 2001).

Porém, voltando a 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Filosofia é tratada não como disciplina curricular, mas simplesmente como um tipo de “conhecimento a ser dominado.” (HORN 2009, p. 33). Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996, a Filosofia é rebaixada a mera condição de um conhecimento a ser dominado. Os alunos, ao saírem do Ensino Médio, deveriam dominar os conteúdos de Filosofia, assim como os de Sociologia para exercerem – uma ‘vaga’ – cidadania (PARANÁ, 2008).

Em 2004, um concurso no Estado do Paraná, por exemplo, evidenciou através da quantidade de participantes que, de fato, havia bom número de profissionais formados em Filosofia, o que desmentia a alegação de FHC. Tampouco haveria elevação de custos do Estado e de municípios, porque a carga horária seria apenas remanejada dentro da já existente. E foi a partir de então, que se recrudesceram iniciativas pontuais pelo país para a Filosofia ocupar novamente os bancos escolares, em um espaço que a disciplina pudesse buscar finalmente realizar aquilo que lhe é seu próprio dever ser: resistência; pensamento crítico e criação de conceitos (PARANÁ, 2008). Em 2008, mais exatamente no dia 2 de junho, aprovou-se a lei alterando o artigo 36 da LDB: IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008).

Tornava-se obrigatória à disciplina de Filosofia nos currículos das escolas de Ensino Médio no Brasil e também da disciplina de Sociologia, pelo então Presidente da República em exercício José de Alencar Gomes da Silva, durante o governo Lula. A Filosofia que tanto se quer ensinar bem hoje, sempre esteve, entre idas e vindas, de um jeito ou de outro, presente em nossa história. Entretanto, a sua conquista como disciplina obrigatória – e conquista aqui se refere a uma luta democrática advinda de uma demanda da sociedade, para o Ensino Médio –, foi o resultado de uma grande batalha que ainda não terminou – como se pôde ver após o governo de Michel Temer.

Foi uma conquista democrática, porque só foi possível por causa dos movimentos livres liderados pelos professores universitários e por alunos e professores de escolas públicas que se mobilizaram junto com toda a comunidade com genuíno engajamento nessa causa em prol do seu retorno. Faz-se, portanto, oportuno salientar a importância de desse sucinto recorte panorâmico da trajetória histórica da Filosofia para expormos o quanto a

política e as ideologias influenciaram a Filosofia, e para mostrar o quanto ela sofreu nas mãos dos dirigentes brasileiros do Período Colonial. Catequisaram a nova terra – até a ditadura militar de 64 – quando ela foi extinta dos currículos justificada pelo discurso anticomunista, contribuindo com a alienação e massificação da população através da inserção de matérias e disciplinas moralistas e chauvinistas, cujo propósito era procurar produzir legitimação para autoritarismo. Criaram uma obediência cega, sem contestação em face às gigantescas injustiças sociais reforçadas, quando não mantidas ou até causadas pela extrema desigualdade e corrupção que grassava encoberta pelo manto da censura, da tortura, da perseguição e dos assassinatos políticos.

Entende-se que o ensino de Filosofia sem qualidade, ou a até mesmo sem a sua simples presença que seja, ajude a garantir uma gama relevante de perdas para o desenvolvimento do ser humano. É bom, é justo, e é necessário ter acesso ao exercício de reflexão filosófica consciente. Para que isso ocorra, é preciso conhecer e compreender o sentido real do ensino da Filosofia, que visa a formar pessoas críticas e reflexivas. Fica a pergunta: o que de fato a Filosofia representa? Ela é uma disciplina radical? Filosofar é fazer as perguntas que devem incomodar, então, a filosofia deve ser radical “no sentido em que ela vai às raízes das questões muito mais profundamente que qualquer outra ciência; lá onde as outras se dão por satisfeitas, ela continua a indagar e a perscrutar.” (BOCHENSKI, 1977). Logo, a Filosofia é um cultivo e uma prática, um modo de conhecer, de aprender e de pensar autônomo, cuja crítica radical se encontra na própria essência de todo estudo do que se quer e se deve aprender, de todo conhecimento produzido, de todo o pensar. Sendo assim, quando se coloca a obrigatoriedade do retorno da disciplina de Filosofia dentro da grade curricular de todas as escolas, o que se integra é o despertar tanto equânime quanto possível de cada jovem cidadão pelo desejo de poder pensar a sua própria realidade com criticidade.

Com o retorno da Filosofia, ela própria refletiu sobre como ensiná-la e também sobre qual, ou sobre quais as metodologias e conteúdos deveriam ser partes desse processo de ensino para que os jovens, ao terem contato com a disciplina, de fato, tornem-se críticos e reflexivos, ou ainda – o que seria melhor – capazes de criar conceitos. Para que entendam que são as perguntas e não necessariamente as respostas o importante na Filosofia. Reflexão, é o que importa, posto que não existem verdades absolutas.

Sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil no nível médio, como já dissemos anteriormente, podemos dizer, que ela era pensada desde o início de sua implantação como

um “instrumento eficiente para a análise e compreensão da sociedade” (MACHADO, 1987) que, no entanto, não foi implantada integralmente, conforme analisa RÊSES (2004). Neste contexto, a Sociologia vinha a representar, no nosso país, desde o início, uma força que era entendida como capaz de contribuir para a construção de uma nação cujos princípios ordenadores da sociedade fossem baseados no uso prático da razão.

De fato, é importante reforçar isso, que de 1920 a 1940 tivemos o que Adélia Miglievich Ribeiro considerou os ‘anos dourados’ da Sociologia, uma vez que foi nessa época que se debateu mais a respeito de seu ensino, muito em razão da ativa produção bibliográfica, que incluía a produção de manuais reservados para o ensino secundarista (RIBEIRO, 2009). Balanços bibliográficos apontam a existência de um ‘período fértil’ (CUNHA, 1992) na década de 1950, quando a educação como tema, de forma decisiva deu a sua contribuição para a institucionalização das ciências sociais no Brasil.

A Sociologia teve, como delineamos acima, nessas primeiras décadas do Século XX, o seu lugar no centro das questões nacionais, que se articulavam como os seus grandes ideais de época: o ideal de ciência; modernidade e da educação. A educação era tida entre os intelectuais mais influentes na época – desde o final dos anos 20, tanto por intelectuais ligados à Igreja Católica, como Alceu Amoroso Lima, quanto pelos representantes da Escola Nova, destacadamente Fernando de Azevedo – como verdadeiro pilar pelo meio do qual se poderia erigir a moderna sociedade brasileira, que conferia às reformas de ensino de então uma investidura de verdadeiras reformas da própria sociedade em si (SARANDY, 2004; MEUCCI, 2000; RIBEIRO, 2009).

Ou seja, mesmo na Era Vargas, a Sociologia continua a constar nos Cursos Complementares obrigatórios para o acesso ao ensino superior, compreendida como a ‘arte de saber rapidamente o Brasil’. E para a reforma Francisco Campos, de 1931, a Sociologia permanece um ‘instrumento útil’ para o ‘projeto de nação’ (MACHADO, 1987; MEUCCI, 2000) que se edificava naqueles idos. Em suma, a Sociologia emergiu entre nós por ocasião da criação das instituições universitárias e das faculdades de Filosofia, que passaram a oferecer os primeiros cursos de ciências sociais, nos quais se implantou essa disciplina (MICELI, 1987, 1989, 1995; OLIVEIRA, 1991) – que só muito tempo depois foi introduzida nas escolas.

Podemos, então, como já fora dito, separar didaticamente a história da intermitência da Sociologia enquanto disciplina escolar, em quatro momentos importantes: entre 1891 e 1941, período de institucionalização da Sociologia no Brasil, tendo a sua inclusão na

educação secundária precedida da criação dos próprios cursos de graduação de nível superior; entre 1942 e 1981, que deixou de constar como disciplina obrigatória; entre 1982 e 2001, com uma reinserção lenta, gradual e ‘segura’ no Ensino Básico, através das iniciativas locais nos estados e, finalmente, a reinserção nacional ocorrida, inicialmente, com o parecer CNE/CEB nº 38/200616, do Conselho Nacional de Educação, que tornava obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos de Ensino Médio.

Em seguida, promulgou-se a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterava a LDB de 1996, estabelecendo que os conhecimentos de Filosofia e Sociologia deveriam ser transmitidos para a juventude durante o Ensino Médio, sob a forma de uma disciplina escolar, distribuídos nos três anos do Ensino Médio de todas as escolas (MACHADO, 1987; SANTOS, 2004; HANDFAS; MAÇAIRA, 2010). Mas a cada nova reforma educacional realizada, a situação da disciplina se modificava. E isso tornou constante o hábito de legitimar e justificar a relevância e/ou validade da Sociologia no ambiente escolar, assim como agora.

O que parecia ser uma conquista duradoura, não resistiu ao Governo de Michel Temer, que em 2017 fez uma reforma educacional, por meio da Lei nº 13.415, que desobrigava o ensino das precitadas disciplinas. Com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi lançado no mesmo ano, Sociologia só é citada como parte de estudos e práticas educacionais do Ensino Médio – e não mais como disciplinas –, assim como Educação Física, Arte e Filosofia.

Não se deve pensar que as idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio, se deem somente ao sabor do gosto do mandatário provisório. O interesse pelo afastamento da Sociologia no Ensino Básico está relacionado a políticas públicas educacionais neoliberais que, contrariamente ao que alardeia, ao invés de promover a autonomia individual e, por conseguinte, a liberdade, procura ‘corpos dóceis’ e úteis para o mercado de trabalho.

CAPÍTULO III: META-ANÁLISE DA AVALIAÇÃO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

3.1 Meta-avaliação da Avaliação de Niquito e Sachida: Critérios, parâmetros e resultados

O método usado pelos pesquisadores foi o da Diferenças em Diferenças, aplicado ao grupo de controle de pessoas cujas coortes não foram afetadas pela Lei no 11.684, de 2008, que obrigou os ensinos de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, e as que foram afetadas. Isto é, a cobertura de controle avalia os dados dos estudantes que realizaram o ENEM em 2009 (antes da aplicação da lei) e em 2012 (depois da aplicação da lei). Sobre o arco de cobertura dos dados, diz-nos os autores do estudo:

Para a realização do experimento conduzido neste estudo, foram usados os dados do desempenho dos indivíduos que realizaram o Enem em 2009 (pré-tratamento) e 2012 (pós-tratamento). Serão considerados como grupo de tratado pela alteração no currículo aqueles indivíduos que concluíram o ensino médio, no máximo, três anos antes de 2012. Supõe-se que os indivíduos que terminaram o ensino médio em 2011 o iniciaram em 2009, e, portanto, tiveram as disciplinas nos três anos de duração dessa etapa da vida estudantil. Os indivíduos que concluíram em 2010, por sua vez, iniciaram o ensino médio em 2008, e tiveram a disciplina nos dois anos finais desta etapa. Por fim, os que concluíram em 2009 iniciaram o ensino médio em 2007 e tiveram as disciplinas apenas no último ano. Claramente, é o grupo das pessoas potencialmente afetadas pela mudança. Já quanto ao grupo controle, este será formado por indivíduos que, tendo feito o Enem em 2012, haviam concluído há mais de três anos o ensino médio (2006, 2007 ou 2008). (NIQUITO; SACHIDA, 2018, p. 18).

O modelo foi usado em razão de sua pressuposição, que diz respeito a tendências paralelas, isto é, diz-nos os autores:

[...] na ausência de tratamento, os grupos de tratados e controles evoluíram de maneira semelhante. Assim, duas das formas mais usuais de testar a validade e a robustez das estimativas é i) a análise das tendências de ambos os grupos em período prévio ao tratamento e/ou ii) a realização de testes placebos, nos quais, em geral, supõe-se a existência de tratamento em algum período que se sabe que este não ocorreu e estima-se o efeito, esperando-se que os parâmetros resultantes não sejam estatisticamente significativos. (NIQUITO; SACHIDA, 2018, p. 15).

Para alegarem tornar a pesquisa mais robusta, os autores também se valeram de painel que tiveram as escolas, não os indivíduos, como unidade de identificação. Pois, intencionaram

fazer uma mensuração através das notas do ENEM dos discentes a partir de cada escola contida no grupo de controle.

[...] optou-se pela estimação de um modelo com dados em painel e efeitos fixos no qual a variável dependente é o desempenho médio da escola no Enem e as variáveis explicativas são as proporções de turmas da escola para as quais são oferecidas as disciplinas de filosofia e/ou sociologia. O painel é composto por seis anos, contemplando informações de 2010 a 2015. A estimação é controlada pelas características da escola, por seus indicadores educacionais, pelas características das turmas, dos docentes e dos alunos. O objetivo é, portanto, avaliar como o aumento da oferta dessas disciplinas afeta o desempenho dos estudantes. (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p. 22).

Além disso, os pesquisadores também levaram em conta as regiões que sofreram o impacto das inserções da Filosofia e da Sociologia no ensino Médio como política pública educacional. Importa dizer que Niquito e Sachside se puseram a realizar a citada pesquisa em razão tanto da ausência de estudos nesse campo quanto porque gostariam de observar o impacto da obrigatoriedade dos citados componentes curriculares no nível médio. Enquanto resultados de pesquisa, os autores chegaram ao entendimento de que a política educacional que insere a Filosofia e a Sociologia no Ensino Médio teve efeitos negativos em todas as áreas de conhecimento avaliadas no ENEM, havendo um impacto relevante para a área de Matemática (NIQUITO; SACHSIDA, 2018).

Para tanto, os autores mostram tabelas que expõem os dados de sua pesquisa. Aqui nos concentraremos nas Tabelas 3 e 4 trazidas pelos autores. Na Tabela 3 (Tabela 1 do presente trabalho), dizem-nos Niquito e Sachside, é possível ver que “a média da população do município em que vivem é superior a 1 milhão de habitantes, mostrando forte concentração de candidatos em grandes cidades. Além disso, 16% das pessoas que fazem parte da amostra cursaram o ensino médio exclusivamente na rede de ensino privada” (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p. 26), sendo que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal tem uma média de 0,73, ao passo que o Produto Interno Bruto (PIB) per capita tem uma média que é superior a R\$ 8 mil, de modo a evidenciar “a concentração de indivíduos em regiões mais desenvolvidas e com maior nível de geração de renda.” (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p. 26).

Tabela 1. Estatística descritivas – modelo de diferenças em diferenças

	Amostra Total		Grupo de tratados		Grupo de controles	
	Observações	Média	Observações	Média	Observações	Média
Ciências da Natureza	1.869.678	496,72 (88,82)	1.386.578	497,23 (90,74)	483.100	495,23 (83,05)
Ciências Humanas	1.869.678	533,02 (88,72)	1.386.578	532,37 (89,94)	483.100	534,86 (85,11)
Linguagens e códigos	1.869.678	512,01 (79,64)	1.386.578	511,42 (80,75)	483.100	513,67 (76,35)
Matemática	1.869.678	521,83 (116,87)	1.386.578	523,30 (118,73)	483.100	517,63 (111,26)
Redação	1.869.678	557,11 (150,55)	1.386.578	555,62 (151,39)	483.100	561,39 (148,03)
Tratamento	1.869.678	0,74 (0,44)	1.386.578	1,00 (0)	483.100	0,00 (0)
Ano	1.869.678	0,69 (0,46)	1.386.578	0,69 (0,46)	483.100	0,68 (0,47)
Tratamento*Ano	1.869.678	0,52 (0,5)	1.386.578	0,69 (0,46)	483.100	0,00 (0)
Homens	1.869.678	0,40 (0,49)	1.386.578	0,40 (0,49)	483.100	0,42 (0,49)
Idade	1.869.678	20,61 (2,02)	1.386.578	19,80 (1,56)	483.100	22,92 (1,28)
Branços	1.869.678	0,46 (0,5)	1.386.578	0,47 (0,5)	483.100	0,43 (0,5)
Urbano	1.869.678	0,89 (0,31)	1.386.578	0,89 (0,32)	483.100	0,90 (0,3)
RM ou capital	1.869.678	0,57 (0,49)	1.386.578	0,57 (0,5)	483.100	0,59 (0,49)
Casa própria	1.869.678	0,73 (0,44)	1.386.578	0,74 (0,44)	483.100	0,69 (0,46)
Escolaridade da mãe	1.869.678	0,15 (0,36)	1.386.578	0,17 (0,37)	483.100	0,11 (0,31)
População municipal	1.869.678	1.077.262 (2.354.863)	1.386.578	1.086.022 (2.374.885)	483.100	1.052.118 (2.296.242)
Ensino médio em escola particular	1.869.678	0,16 (0,37)	1.386.578	0,18 (0,39)	483.100	0,11 (0,31)
IDH municipal	1.869.678	0,73 (0,07)	1.386.578	0,73 (0,07)	483.100	0,73 (0,07)
PIB per capita municipal	1.869.678	8.463,70 (6.624)	1.386.578	8.429,13 (6.612,26)	483.100	8.562,92 (6.656,58)

Fonte: Adaptado de (NIQUITO; SACHIDA, 2018) pelo autor.

Já a Tabela 4 (Tabela 2 do presente trabalho) traz “os resultados econométricos para o

total do Brasil.” (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p. 28). Nessa tabela, há “os coeficientes estimados para as demais variáveis explicativas e de controles, com exceção dos controles por UF, por economia de espaço.” (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p. 28).

Tabela 2. Resultados gerais – Brasil

	Ciências da natureza	Ciências humanas	Linguagens e códigos	Matemática	Redação
Variáveis dependentes em nível					
Tratamento	-24,8833*** (0,9975)	-27,0654*** (1,1209)	-25,5459*** (1,0010)	-35,1842*** (1,0680)	-49,2756*** (1,3260)
Ano	-48,7569*** (0,6793)	3,5386*** (0,7967)	23,6717*** (0,7646)	7,7433*** (0,9131)	-105,2969*** (1,8442)
Tratamento*Ano	1,1052 (0,8121)	-2,5483*** (0,9364)	-2,9081*** (0,7987)	-5,6101*** (0,7645)	-0,7024 (0,8385)
Homem	27,9967*** (0,2470)	21,6443*** (0,3089)	-0,6665*** (0,2445)	49,2662*** (0,3263)	-15,6929*** (0,5661)
Idade	-8,0869*** (0,1817)	-7,8162*** (0,1666)	-7,5183*** (0,1439)	-13,2876*** (0,2218)	-13,3791*** (0,2753)
Branco	20,3023*** (1,0026)	16,6892*** (0,7813)	15,2807*** (0,6469)	26,4858*** (1,2575)	19,4347*** (0,7041)
Urbano	17,1917*** (0,6398)	21,0637*** (0,7121)	22,6155*** (0,6111)	22,2362 (0,7899)	27,3544*** (0,8467)
RM ou capital	15,4174*** (1,4907)	18,8101*** (1,4265)	18,0347 (1,2848)	19,5862 (1,7028)	19,0746*** (1,5018)
Casa própria	2,0223** (0,8644)	-1,0620 (0,6940)	-1,3807** (0,5767)	2,2860** (1,0802)	0,3578 (0,6471)
Escolaridade da mãe	55,9350*** (2,2868)	49,8418*** (1,8127)	40,7021*** (1,2648)	65,6375*** (2,7637)	56,5155*** (1,3854)
Observações	1.869.678	1.869.678	1.869.678	1.869.678	1.869.678
r ²	0,23	0,16	0,17	0,22	0,15
Variáveis dependentes em escala logarítmica					
Tratamento	-0,0538*** (0,0018)	-0,0551*** (0,0021)	-0,0541*** (0,0019)	-0,0707*** (0,0020)	0,0975*** (0,0024)
Ano	-0,0958*** (0,0013)	0,0118*** (0,0015)	0,0407*** (0,0014)	0,0060*** (0,00190)	-0,1985*** (0,0036)
Tratamento*Ano	0,0001 (0,0014)	-0,0039*** (0,0017)	-0,0043*** (0,0014)	-0,0117 (0,0014)	-0,0058*** (0,0016)
Homem	0,0561*** (0,0006)	0,0408*** (0,0006)	-0,0019*** (0,0005)	0,0930*** (0,0006)	-0,0285*** (0,0010)

Fonte: Adaptado de (NIQUITO; SACHSIDA, 2018) pelo autor.

continua....

....continuação

Variáveis dependentes em escala logarítmica

Idade	-0,0164*** (0,0003)	-0,0151*** (0,0003)	-0,0154*** (0,0003)	-0,0262*** (0,0004)	-0,0272*** (0,0005)
Branco	-0,0393*** (0,0018)	0,0305*** (0,0014)	0,0295*** (0,0012)	0,0483*** (0,0021)	0,0356*** (0,0012)
Urbano	0,0350*** (0,0013)	-0,0410*** (0,0014)	0,0461*** (0,0012)	0,0434*** (0,0015)	0,0532*** (0,0017)
RM ou capital	0,0297*** (0,0028)	0,0350*** (0,0026)	0,0356*** (0,0025)	0,0362*** (0,0031)	0,0352*** (0,0028)
Casa própria	0,0030* (0,0016)	-0,0029** (0,0012)	-0,0033*** (0,0011)	0,0027 (0,0019)	-0,0007 (0,0011)
Escolaridade da mãe	0,1038*** (0,0039)	0,0882*** (0,0030)	0,0755*** (0,0021)	0,1139*** (0,0044)	0,0987*** (0,0022)
Observações	1.869.678	1.869.678	1.869.678	1.869.678	1.869.678
r^2	0,22	0,15	0,15	0,21	0,15

Fonte: Adaptado de (NIQUITO; SACHIDA, 2018) pelo autor.

Obs. * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Conforme os autores em tela, é possível notar os efeitos negativos da política pública educacional – aqui discutida –, havendo, observam os autores, um impacto em destaque para a área de matemática.

Talvez, a Tabela 5 (Tabela 3 do presente trabalho) – elaborada pelos autores e contida em seu texto – seja a mais importante para nosso interesse, porque traz os dados referentes aos efeitos de Filosofia e Sociologia no nível médio.

Tabela 3. Efeito da inserção de filosofia e sociologia no ensino médio sobre as notas do Enem: resultados gerais – Grandes Regiões

	Ciências da natureza	Ciências humanas	Linguagens e códigos	Matemática	Redação	Observações
Norte	0,0094*** (0,0021)	0,0052*** (0,0022)	0,0049*** (0,0018)	-0,0161*** (0,0037)	-0,0102* (0,0056)	176.412 -
Nordeste	0,0074*** (0,0019)	0,0056** (0,0024)	0,0059*** (0,0021)	-0,0114*** (0,0021)	-0,0134*** (0,0026)	621.906
Sudeste	-0,0075*** (0,0018)	-0,0145*** (0,0023)	-0,0149*** (0,0019)	-0,0092*** (0,0021)	0,0014*** (0,0019)	689.741 -
Sul	0,0021 (0,0017)	0,0012 (0,0020)	-0,0012 (0,0016)	-0,0072*** (0,0018)	-0,0004 (0,0029)	233.532 -
Centro-oeste	0,0114*** (0,0023)	0,0065*** (0,0019)	0,0016 (0,0029)	-0,0029 (0,0026)	0,0011 (0,0045)	148.087 -

Fonte: Adaptado de (NIQUITO; SACHIDA, 2018) pelo autor.

Obs. * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Essa tabela traz os resultados a partir das regiões brasileiras, de modo a podermos observar que, de acordo com os autores (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p. 31), nas regiões Norte e Nordeste, “o impacto da política sobre as notas nas áreas de ciências da natureza; ciências humanas; e linguagens e códigos é positivo”, variam “de 0,52% a 0,94%”, sendo que “na região Sudeste, os efeitos para essas áreas são negativos (entre -0,75% e -1,49%)”, enquanto que “no Sul não há significância estatística para os parâmetros estimados e no Centro-Oeste os resultados são positivos, com exceção da área de linguagens e códigos, em que não há significância estatística”. Para a redação, apenas as estimativas para o Norte e o Nordeste se mostram significantes, sendo o impacto negativo.

Além de expor a Avaliação de Niquito e Sachsida, citando o método usado, bem como a conclusão a que chegaram, faz-se mister que tratemos do contexto institucional e político no qual a Avaliação é produzida. Porquanto – não se deve esquecer – o estudo produzido pelos autores citados visa ao questionamento de política pública educacional referente à inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

O método usado por Niquito e Sachsida em sua avaliação sobre o desempenho dos estudantes do ensino médio em função das disciplinas de Filosofia e Sociologia (NIQUITO; SACHSIDA, 2018) foi, como já procuramos delinear acima, o de *Diferenças em Diferenças*⁶, tendo como grupo de controle os indivíduos de coortes – supostamente – não afetadas pela lei e os indivíduos de coortes afetadas pelo estabelecimento da lei. Além disso, os autores também estimaram um modelo com dados em painel⁷, para verificar de que forma a inclusão dessas disciplinas afeta o desempenho médio da escola.

Como objeto de estudo para avaliação da referida pesquisa, foi feita uma comparação entre indivíduos que cursaram o Ensino Médio antes da promulgação da Lei em 2008 (BRASIL, 2008), e aqueles que cursaram esse ciclo depois de sua implementação. Os dados foram obtidos, como já fora dito, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os pesquisadores Niquito e Sachsida procuraram avaliar os possíveis efeitos sobre as áreas de conhecimentos da prova: Ciências da natureza; Ciências humanas; Linguagens e códigos; Matemática, bem como o desempenho em redação (NIQUITO; SACHSIDA, 2018). Analisaram também as médias do ENEM por escola, valendo-se de dados de 2010 a 2015.

⁶ Diferenças em diferenças é um recurso estatístico muito usado na econometria para análise acerca de um efeito causado por uma dada política sobre o comportamento de um público em momento definido, buscando comparar a outro de fora do alcance dessa mesma política visando verificar alteração de padrão comportamental entre ambos os grupos.

⁷ A técnica econométrica do modelo com dados em painel faz sentido ao avaliar relações entre variáveis independentes (preditoras ou explicativas) e dependentes (explicadas). Para saber mais a respeito ver: <https://1library.org/article/especifica%C3%A7%C3%A3o-dos-modelos-com-dados-em-painel.yd26xmjq>

Ademais, como já procuramos introduzir até aqui, a fim de dar mais solidez à pesquisa, os cientistas estimaram dados em painel, tendo as escolas, ao invés de indivíduos, como unidade de identificação, pois avaliaram a forma com a qual a inserção dessas disciplinas no Ensino Médio afeta o desempenho escolar. Para fazer essa mensuração, observaram a nota média dos discentes de cada escola pesquisada, que participaram do ENEM. Também levaram em consideração, devido as enormes diferenças econômicas e sociais do Brasil, as regiões que sofreram o impacto dessa política pública educacional que representou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia em todo o país à época.

Os autores concluíram, como viemos analisando, que os efeitos da política educacional referente às disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio são negativos em todas as áreas de conhecimento avaliadas no ENEM, com impacto significativo na área de Matemática (NIQUITO; SACHSIDA, 2018).

Além disso, para os autores, os resultados com maior significado negativo foram aqueles entre indivíduos que residem em regiões menos desenvolvidas e que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Possíveis explicações, segundo os referidos pesquisadores, para o comportamento observado a partir do modelo estimado, consistem supostamente no fato de que pessoas que vivem em localidades mais desenvolvidas e/ou que estudam em escolas particulares podem contar com uma rede de apoio familiar que tenha, ao menos em parte, amenizado o potencial negativo da medida que o estudo tratou como uma imposição.

Os pesquisadores, porém, não forneceram evidências substantivas para embasarem estas conclusões, uma vez que, é importante ressaltar, sua pesquisa privilegiou a utilização dos dados do ENEM, que possuem limitações por se tratar de um exame voluntário, o que gera distorção amostral por não refletir uma correlação quantitativa e imediata da realidade de todos os estudantes do Brasil.

Em resumo, um estudante pode realizar o ENEM no ano que se forma, ou muitos anos depois. Pode ocorrer que em um dado colégio, nenhum aluno tente, noutra só dois se candidatem, enquanto há locais onde trezentos o façam. Além disso, o estudo faz com que a piora em Matemática se baseie em alunos que podem, ou não, ter estudado Sociologia e Filosofia, já que mais de 20 estados contemplavam estas matérias, antes mesmo delas se tornarem obrigatórias em todo o país. O estudo utilizou, para tanto, várias tabelas com dados estatísticos, a partir da econometria⁸ (GUJARATI ; PORTER, 2011), que é um método, como

⁸ A interpretação literal da palavra econometria é “medição econômica”, mas este significado é tão amplo que necessita de mais atenção para outros dos seus aspectos para além da medição em si.

já dissemos anteriormente, estritamente quantitativo – talvez demasiadamente limitado para sozinho tirar conclusões sobre algo com tantas variáveis.

3.2 Econometria: por quê, para quê?

Nesta seção vamos procurar conhecer melhor a econometria, e faremos isso discutindo um pouco sobre a economia, que, afinal, é a disciplina mais associada com esta técnica, que, por sua vez, é tão acusada de legitimar e apoiar a desregulamentação de mercados e produzir as mais recentes crises financeiras mundiais. As críticas à econometria são bastante difundidas e frequentes. Mas em resumo, e para os fins desta análise, o que se coloca apropriadamente é que os econométricos agem como se as suas técnicas fossem de fato algo universal, quando, entretanto, a realidade passa muito ao largo de suas pretensões.

Discutir a econometria não é rebaixar a sua validade ou importância. É, antes, procurar compreender quando ela é útil e quando se depara com os seus limites. A seguir tentaremos apresentar a econometria sem que com isso se faça nenhum ataque baseado em preconceitos ou falsas premissas. Partiremos, para tanto, de um olhar histórico que reconstrua o processo de como a econometria se constituiu como técnica hegemônica na economia.

Portanto, é preciso que se diga que houve um debate teórico bastante polêmico sobre a importância da econometria, nos idos dos anos de 1930. A título de ilustração, tornou-se celebre a crítica severa de Tinbergen sobre o *Business Cycles* de Schumpeter, por conta da falta de econometria em seu livro, uma vez que as variáveis relevantes não eram os mecanismos e sim os choques (FREEMAN; LOUÇÃ, 2004). John Keynes, em 1939, por seu turno, para criticar os exageros de Tinbergen, produziu a metáfora da econometria como uma forma de alquimia, de acordo com Swann (2006). Isto porque, a econometria tinha a pretensão de transmutar os dados econômicos reais (ou o chumbo) em parâmetros (em puro ouro), não obstante, a econometria seria o próprio elixir a conferir respeito, honra, e longevidade eterna (acadêmica), ao seu utilizador, que com o condão da econometria estaria de posse do *alkahest*, o solvente universal capaz de diluir (decompor) toda e qualquer substância existente.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a econometria muda de objetivo e passa a criar um modelo a permitir, com a ajuda de uma série de equações, uma estruturação capaz de retirar o mercado de suas mazelas. Era preciso, então, utilizar um quadro referencial disponível e partilhado para afirmar esta nova teoria econômica. O paradigma neoclássico ainda permanecia a disposição para permitir tanto o rigor formal quanto a capacidade de cálculo das políticas –

ainda que se tomasse por base noções como equilíbrio e atomização dos agentes. Assim sendo, a econometria se aproximou mais dos objetivos do mercado (FREEMAN; LOUÇÃ, 2004) ao utilizar-se dos pressupostos do referencial neoclássico com a transferência do eixo central da investigação econométrica movendo-se da Europa para os EUA.

Pode-se dizer que os instrumentos econométricos absorveram o paradigma hegemônico da economia neoclássica. E com essa síntese produzida pela segunda geração de economistas com o pensamento neoclássico, a partir das décadas de 1950 e 1960, os métodos econométricos começaram a prosperar avassaladoramente até os dias de hoje. No entanto, já no final dos anos de 1960, mesmo o próprio Ragnar Frisch, pai fundador da econometria, se mostrava céptico perante a forma como a econometria era utilizada, e sobre isso ele próprio não se absteve de criticar.

A econometria pode ser percebida como uma disciplina resultante de conhecimentos incorporados de vários ramos da economia, da estatística e da matemática. Econometria, propriamente dita, significa simplesmente medir a economia. Todavia, metodologicamente falando, ela serve não somente para a economia aplicada em testes de teorias econômicas, como também na geração de dados que são auxílio para gestores políticos ou para prever comportamentos futuros. Os modelos econométricos, por um lado, servem tanto às teorias econômicas formais, como também servem a outras quando se quer optar pela inserção de uma série de variáveis distintas, quando se procura enquadrar entre elas as que são mais relevantes para uma dada relação que se quer analisar (PINTO, 2009).

Na atualidade, o uso dos modelos econométricos vai além do campo econômico, sendo utilizado em outras ciências, como: a ecologia, a biologia e a genética. Há casos, todavia, em que a ciência política e a própria Sociologia utilizam a econometria para seus propósitos.

A análise econométrica tem como objetivo principal estimar parâmetros relacionados entre as variáveis dependentes e independentes, que são articuladas a partir de dados empíricos (podendo ser também não experimentais ou passíveis de observação), para teste de hipótese acerca desses parâmetros, valores, sinais, validades teóricas hipotéticas e efeitos em Políticas Públicas.

A econometria pode ser uma ferramenta interessante a ser utilizada para se estabelecer regularidades no campo econômico. Todavia, qualquer tentativa de se estabelecer leis gerais é completamente incongruente com as metas econométricas, dado que tal propósito é totalmente inadequado, pois leis ‘naturais’ não resistem à agência humana estudada pelas ciências sociais. Uma análise econométrica pode ajudar a identificar variáveis relevantes em um dado processo,

bem como pode ajudar a comensurar efeitos, assim como ajudar na tentativa de prever tendências e comportamentos (PINTO, 2009).

O tipo de dados com que se estiver trabalhando, condiciona em grande parte o tipo de análise possível. Dados contendo em conjunto observações de múltiplos fenômenos encontrados em um único momento do tempo são chamados de corte seccional (*cross-sectional*). Dados de corte seccional têm como característica que os seus valores têm importância, já sua ordem de disposição não. Dados que contêm em conjunto de observações de um único objeto pesquisado no tempo repetidamente são chamados de série temporal (*time series*). Em dados de séries temporais, quer valores, quer a ordenação dos valores têm importância. E o conjunto de dados que contenha observações de múltiplos fenômenos ao longo do tempo são chamados de dados em painel (*panel data*). Tanto séries temporais quanto corte seccional são dados unidimensionais. Já os dados em painel são bidimensionais. Os dados em painel também são chamados de longitudinais, ou de séries temporais de corte seccional, que são conjuntos de dados com múltiplos casos (como, por exemplo, empresas, países, pessoas etc.) observados em dois ou mais períodos. Por fim, existe informação de dois tipos que as técnicas de regressão para dados de painel se prestam a analisar. São elas: diferenças entre vários indivíduos e as mudanças de comportamento ao longo do tempo (PINTO, 2009).

Neste ponto iremos organizar como se deve tentar responder a uma pergunta tomando por base um modelo econométrico passo a passo. Primeiramente, se deve formular o problema e se perguntar aquilo que se quer saber. Depois se recolhem as informações e, para isso, podem ser usadas fontes primárias ou secundárias. Aí então se procede a elaboração dos dados (e.g., agregação) e problemas (*missing data*). Segue-se a isso a escolha do modelo econométrico adequado entre aqueles mencionados acima (*cross-section, time-series, panel data*). A próxima fase é a análise empírica (estimação de parâmetros); diagnóstico (qualidade geral do modelo, coeficiente de determinação [R-quadrado]; especificação do modelo; linearidade das relações entre variáveis, normalidade dos resíduos; autocorrelação, heteroscedasticidade, estacionaridade); análise dos multiplicadores; etc. Depois desse processo todo acima, ainda pode-se propor modificações ao modelo, ou em outras palavras, tomando por base os testes realizados se pode pensar em mudanças a pretexto de tentar robustecer o modelo. Por fim, chega-se ao ponto em que se pode responder à pergunta inicialmente formulada após a correta interpretação apresentada pelo modelo. Mas, nada é tão simples assim. E este processo se mostra na prática ser muito bem capaz de ser arruinado por dois problemas que poderíamos dizer ciclóticos. O primeiro desses problemas está na falta de interesse que tantos economistas

e econométricos sentem por algumas dessas fases do processo. De fato, o que as pessoas demonstram gostar mais de fazer é analisar e depois modificar o modelo a seu bel-prazer. Na verdade, as análises econométricas não raro deixam de precisar qual seja o foco da discussão pretendida, e muitas vezes também não respondem às perguntas formuladas de início, depois da modelação estar concluída. E além de tudo sempre a premissa subjacente assumida de que a modelagem feita é por si só autoexplicativa, isto é, de que se explica a si mesma (PINTO, 2009).

O segundo problema é que a modelagem de dado processo é realizada do particular para o geral, ou melhor, a abordagem do modelo é *Theory-First*, ou seja, neste caso quem se atribui a responsabilidade de investigar constrói modelo de poucos parâmetros e depois lhe aplica uma série de testes com fim diagnóstico. Mas, dependendo dos resultados que esses testes apresentarem, a pessoa que investiga pode decidir, ir acrescentando mais variáveis, e assim por diante até que se consiga um modelo que lhe atenda. E naturalmente, essa aproximação à modelação é e deve sempre ser tão criticada quanto possível, já que a pessoa que produz a investigação acaba mostrando, se quiser, apenas os modelos que julgue convenientes, se estes parecerem ao menos aceitáveis teoricamente do ponto de vista da estatística, acabando por se omitirem depois todos os outros resultados que pudessem até mesmo comprovar que suas conclusões estavam erradas. Por um expediente desses, todo um conjunto de dados é facilmente manipulado repetidas vezes até que o modelo escolhido seja estimado de acordo com os objetivos que aquele a investigar tinha *a priori*. Ou seja, diferentes pessoas com os mesmos dados podem chegar a conclusões completamente diferentes se terminarem com modelos diferentes. Sendo assim, dentro da própria classe dos econométricos e de economistas aplicados se sabe que começando com uma teoria e insistindo que é a realidade que deva se adequar a ela, isso não passa de um comportamento teleológico, e dessa forma mesmo isto sendo possível, é algo totalmente errado. Pois o que se diz nesses casos é que aquele que supostamente investiga pode “torturar” os dados como seus reféns até ao limite em que finalmente os dados não resistam e confessem sempre o que se queria que eles confirmassem (PINTO, 2009).

Por isso, que para tentar mitigar esses problemas é que a construção de um modelo econométrico deve basear-se na modelagem que parta do geral para o particular, isto é, numa abordagem *Reality-First*. Os dados devem ser selecionados tomando por base relações alargadas sem tentativa alguma de se restringir a um sentido ou outro pré-especificado. A modelagem do geral para o particular se baseia na estimação de um modelo sobreparametrizado englobando o processo gerador de dados, e permitindo passo a passo ir eliminando variáveis irrelevantes. O objetivo é que a subjetividade influencie menos nos

resultados alcançados na análise porque se combate as ideias *a priori* do investigador(a) sobre a forma final que o modelo irá tomar com dois pressupostos: da simplificação, através da eliminação de variáveis não significativas ao gerar um modelo mais reduzido; e, o pressuposto da avaliação, ou seja, o modelo final deverá ser submetido a uma série de testes que confirme ou não sua correta adequação e especificação (PINTO, 2009). Colander *et al.* (2009) e Juselius (2009) garantem que esta abordagem é a ajustada para explicar a complexidade económica em contexto de crise financeira tão paradigmática para economia como disciplina nos dias de hoje. Os referidos autores sublinham como alguns modelos econométricos, por exemplo, os modelos cointegrados VAR (*Vector Autoregressive*), teriam a capacidade de mostrar padrões por trás de dados empíricos e ser um ponto de partida numa abordagem que se inicie do que acontece de fato no mundo real. Modelos assim permitiriam corrigir também a não-estacionaridade na modelagem, que representa um problema recorrente, mas amplamente ignorado por investigadores, como assente Juselius (2009), sendo um problema de origem na criação de regressões que se mostram espúrias e introduzem a muitas dúvidas na utilização de conjecturas, hipóteses, e estimativas como o *ceteris, ou coeteris paribus* ou nos modelos baseados em pressupostos de expectativas racionais.

Vejamos que é central o lugar dos dados na criação de um modelo que tente explicar um dado processo. Vejamos também que um modelo curto é preferível em comparação aos modelos mais complexos em conformidade com a existência de racionalidade limitada. Nesse mesmo sentido, quanto mais simples um modelo que dê conta de explicar os resultados que todos os outros modelos alternativos apresentem é tanto melhor. Finalmente, deve existir consistências inter-unidades e inter-temporais analíticas afim de que não surjam contradições completas entre os casos. Por tudo exposto acima nesta seção, agora pensamos que já podemos delinear um pouco mais uma discussão acerca de algumas críticas e limitações à econometria. (PINTO, 2009)

Como já esboçamos acima, econometria é hegemônica e os métodos alternativos são menosprezados por uma mentalidade que busca se enquadrar naquilo que aparenta mais fácil aplicabilidade, eficiência, precisão e rigor. Swann (2006) chama atenção aos quatro maiores motivos que tornam a hegemonia de uma única técnica algo ruim para o próprio campo da econometria:

1. Economistas não detêm o monopólio do conhecimento – outros atores (*vernacular economics*) e ciências também apresentam contribuições igualmente válidas.
2. A econometria é necessária, porém não suficiente – existem fenómenos que por natureza, por

exemplo, pelo tipo de informação não quantitativa, não podem ser analisados por esta ferramenta.

3. A especialização em excesso prejudica o diálogo necessário ao avanço científico – zonas de fronteira frequentemente são mais férteis ao cruzamento de suas influências mútuas e susceptíveis a mudanças quando comparadas ao *core* de uma dada disciplina.

4. A econometria não é sempre apropriada a realização de todas e quaisquer investigações.

Se a análise econométrica for posta à luz de dados reais poderá ter utilidade para mais gente e assim mais gente será estimulada a coletar dados relevantes e, dessa forma, mais e melhores análises serão feitas possivelmente num ciclo virtuoso tantas vezes rompido.

Então, partindo da autocrítica lapidar por ser produzida no próprio seio da economia econometrista, abaixo, resumidamente procuraremos dispor algumas formulações de críticas variadas e recorrentes que têm sido vertidas à econometria nos últimos tempos:

- A econometria promove isolamento ao potencializar excessiva divisão do trabalho repelindo o conhecimento gerado pela maior parte dos cientistas sociais;
- A Economia não é ciência natural – logo não pode estudar seu objeto do mesmo modo que a física, a despeito da agência humana;
- A econometria é restrita não uma ferramenta universal, por isso não deve ser utilizada como panaceia, principalmente diante de problemas com dimensões analíticas que tornam difíceis sua expressão na forma de variáveis para que permita o trabalho com esse instrumento;
- A econometria como simples ferramenta contém falhas como outra qualquer – na prática costumeira se ignoram diversas das suas limitações mesmo que estas estejam sendo constantemente superadas por novos desenvolvimentos teóricos;
- A econometria ao enfatizar na matemática em comparação com a importância da coleta de dados perdeu a noção do método científico. Então, diferente do que defendiam os primeiros econometristas, esta representa em última instância apenas mais uma inovação metodológica importante, mas não uma revolução substantiva de fato;
- Se o custo de fazer regressões é muito baixo e o de utilizar outros métodos é mais elevado, isso acaba levando a existência de rendimentos decrescentes à escala, isto é, a tendência normal é que se comece a produzir cada vez mais regressões de baixo custo, que entretanto igualmente terão pouco valor;
- A econometria daria origem a uma espécie de incapacidade treinada ao estimular dadas competências em estudantes de pesquisa que se tornam capazes tecnicamente, porém com parca competência para compreender e interpretar a realidade, em outras palavras se formam

pesquisadores com capacidade atrofiada de julgamento até por falta de intuição;

- Finalmente todas as críticas acima juntas produzem um efeito conjunto na geração de uma inquietação generalizada que se dá através de um desconforto, mesmo sem saber exatamente o porquê, tanto junto aos especialistas, quanto igualmente entre os não especialistas (PINTO, 2009).

Algumas destas críticas podem ser respondidas e outras não têm respostas satisfatórias. A maior parte dos econométricos só consegue responder essas críticas afirmando que o método é bom, mas a pessoa que pode não utilizar a ferramenta do jeito certo. Entretanto já vimos acima como há fortes evidências de que certos usos possíveis da econometria são um terreno fértil para enganos, desenganos e prestidigitação. Recentemente Ziliak e McCloskey (2004) ao analisarem duas décadas de publicações econométricas na *American Economic Review* podem ter nos respondido a questão de fundo que permeia o debate que discute se seria este método um terreno mais fértil para a manipulação do que outros campos do saber científico ao destacarem que parte substantiva dos estudos apresentados que puderam ser encontrados simplesmente não cumpriam nem mesmo os pressupostos fundamentais da própria econometria, nem discutiam os resultados e nem diferenciavam a significância estatística de significância econômica ou real para a vida das pessoas (PINTO, 2009). Então, grande parte de tudo que se produz em econometria é variação residual e inconclusiva que pode ser comparada com o teste projetivo de Rorschach.

Segundo Peter Swann se forem usados métodos complementares para tentar suprimir as restrições e falhas das técnicas econométricas, estas limitações poderiam não ser mais tão relevantes quanto se mostram hoje (SWANN, apud PINTO, 2009).

Por seu turno, Sheila Dow (2007) outra das vozes que defende o pluralismo teórico metodológico ao lançar seu olhar sobre a economia, nos alerta para o traço cínico que emerge nesta disciplina quando opera demasiadamente centrada no formalismo matemático e na suposta abstinência de ideologia. Para a autora um carácter demasiadamente tecnocrático com uma abordagem monista foi o que levou os economistas a adotarem uma postura até mesmo arrogante e autoritária ao nem sentirem mais que necessitem ao menos tentar justificar os métodos de que se valem, e aponta este desapego *blasé* pela justificação metodológica como sinal dos tempos de hegemonia da ortodoxia. O formalismo matemático chega a ser traço identitário de uma certa economia econométrica que é também introdutor de uma abordagem única. Sheila Dow sugere que a economia necessita introduzir a questão da reflexividade para sua própria disciplina.

Outra defensora do pluralismo é Chick (1998). Ela enuncia dois argumentos em seu favor pela pluralidade de métodos:

1) O formalismo é autoconfiante em excesso nos seus métodos hoje porque não são nem tão robustos nem muito menos algo independentes do seu operador quanto os seus defensores, advogando em causa própria, assim o defendem.

2) Os métodos formais não são precisos e a imprecisão que até mesmo os métodos mais formais aparentemente eliminam, não passa disto, apenas aparência, pois essa precisão só acontece na teoria, é somente teórico, porque o objeto real da econometria quando trata da vida das pessoas continua tão complexo e vago como com qualquer outro método de investigação sobre comportamento humano.

Então, os métodos, como já ensejamos antes, são amplamente condicionados pelos pensamentos e escolhas *a priori* de quem investiga.

Concluindo, onde a econometria falha, é preciso ter mais instrumentos e alternativas para atingir resultados que sejam úteis para a sociedade real de agentes humanos que não podem nem devem ser reduzidos a átomos.

3.3 Determinantes de desempenho escolar e o desempenho em Matemática com mercado de trabalho

Nesta seção procuraremos expor como os determinantes de proficiência escolar ou de desempenho dos estudantes são determinantes também para a aquisição dos conhecimentos de qualquer matéria, inclusive para o melhor aprendizado da Matemática. Procuraremos demonstrar como a quantificação de variáveis inapreensíveis atende a uma agenda neoliberal. Nesse sentido nos apoiamos nos dois principais trabalhos que embasaram a referida pesquisa com o selo do IPEA (ROSE; BETTS, 2004, e JOENSEN; NIELSEN, 2009), mas também em uma pesquisa que trata do tema no nosso país, e que poderia ter sido, ou deveria ter sido utilizada para tratar de ensino no Brasil, e não somente pesquisas estrangeiras.

Rose e Betts (2004) parecem de fato fazer um extenso e meticuloso trabalho estatístico para confirmar ao final lacônica e taxativamente o óbvio: “matemática importa”. As pesquisadoras realizam seu trabalho de pesquisa num contexto estadunidense preocupadas com reformas educacionais visando o desempenho econômico do país que é regido por uma cultura completamente diferente da nossa em vários aspectos, como as relações de trabalho e de competitividade. O que se percebe no trabalho dessas pesquisadoras é que alunos asiáticos e brancos possuem melhores condições de estudar as Matemáticas oferecidas nos EUA como as

“mais avançadas”. Essa Matemática Avançada é um tipo de curso de Matemática oferecido de forma opcional aos estudantes para se aperfeiçoarem em álgebra e geometria. Enquanto as pessoas de classes menos abastadas, ou de minorias étnicas são aqueles que cursam a “Matemática Vocacional” ou um tipo de Matemática *standard* padrão, mínima ou básica oferecida para todos. Esta Matemática está relacionada e identificada com os piores rendimentos e aos piores salários e empregos, então não é qualquer matemática que importa. No final do trabalho, as pesquisadoras até supõem que a culpa desses estudantes cursarem apenas as “Matemáticas Vocacionais” ao invés das outras seria deles mesmos, até certo ponto por sua ignorância acerca de como poderiam se dar melhor na vida se tivessem escolhido as outras Matemáticas Avançadas, o que seria uma forma de culpar o fracasso ao próprio fracassado como se as causas do insucesso não fossem muito mais sociais do que individuais.

Para a nossa análise crítica acerca da aplicação dessa pesquisa à realidade brasileira, o mais importante é explicitar que o aumento da carga horária de Matemática no currículo estudantil não é garantia de empregabilidade e melhores salários. O trabalho realizado pelas pesquisadoras americanas cita em um único momento, os assim chamados “estudos sociais”, que seria para nós, o equivalente à Sociologia no ensino médio, que faz parte do currículo daquele país acerca de um século ininterrupto. E, de modo algum, a referida pesquisa dá qualquer indicação que esta disciplina prejudique os rendimentos dos alunos na escola, em Matemática ou no seu futuro profissional.

O principal que podemos extrair dessa pesquisa é que as próprias pesquisadoras concluem dizendo que não, que sua pesquisa não é definitiva, como a propósito da discussão feita, nas seções anteriores, sobre a recorrente incapacidade da econometria ser conclusiva.

O referido trabalho sugere, que talvez o melhor fosse que os estudantes de minorias étnicas e mais pobres estudassem mais especialmente geometria avançada. Interessante notar que no Brasil, uma vastíssima literatura recente aponta que professores licenciados em matemática, por possuírem uma formação precária em geometria, justamente por causa disso não gostam de lecionar a matéria de geometria, e supõem que seus alunos tampouco terão interesse nessa matéria (FERREIRA; BITTAR, 2008; CRESCENTI, 2005; FERREIRA, 2008). Algumas discussões dão conta que a geometria seria um campo mais reflexivo da Matemática. Também há a relação do ensino de geometria sem qualidade praticado durante o período da ditadura militar no Brasil, em 1964. Cabe resumidamente aqui ressaltar que nas décadas de 1960 e 1970, o ensino de Matemática no Brasil, pode ser definido pela presença marcante do Movimento da Matemática Moderna:

Dentre as reformas do ensino de Matemática, pode-se dizer que o Movimento da Matemática Moderna foi a que se tornou mais conhecida. Ao contrário das Reformas Campos e Capanema, a Matemática Moderna não foi implantada por nenhum decreto, o que não impediu que ela fosse amplamente divulgada e adotada em todo o território nacional. No Brasil, a Matemática Moderna veio como uma alternativa ao ensino tradicional que, apesar de demonstrar certa estabilidade de conteúdo e metodologia em livros e programas de ensino, recebia críticas por adestrar os alunos em fórmulas e cálculos sem aplicações (SOARES, 2005, p. 2).

De acordo com Ferreira e Bittar (2008) a ideologia tecnocrática subjacente à educação brasileira durante a vigência da ditadura militar (1964-1985), propugnava uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e mundo do trabalho. Ou seja, algo semelhante, ultrapassado e anacrônico quanto a mentalidade que prega hoje, entre certos economistas, que tratam de Sociologia e Filosofia na educação do ensino médio, como um prejuízo ao Custo de Oportunidade, como se o tempo de aula dessas matérias fosse uma oportunidade renunciada de se estudar Matemática.

Mas qual Matemática? A geometria avançada e instigante tão ligada à realidade prática da vida das pessoas em todos os tempos e lugares? A Matemática de fórmulas decoradas sem aplicação na vida dos adolescentes pobres brasileiros? Ou a péssima geometria⁹ que alarma até mesmo os próprios professores de Matemática que reconhecem suas limitações neste campo e se lamentam tanto por isso?

As pesquisadoras Joensen e Nielsen (2009) da Dinamarca escreveram sobre a Matemática avançada em um projeto piloto, no qual a geometria foi estudada por mais tempo por alguns alunos. Pode-se observar que houve um rendimento futuro até 30% maior em salários. Assim como Rose e Betts, o contexto sócio-econômico é diferente do Brasil. Mas novamente, a Matemática cursada precisa ser do tipo avançada e em combinação com a Química avançada. Elas observaram que antes de haver esta opção de combinação curricular, ou seja, quando havia apenas a opção de curso de Matemática avançada com Física avançada, muitos alunos evitavam a empreitada por considerar a física algo muito duro, difícil, ou não tão prático para seus futuros profissionais quanto a Química avançada.

Só isso já é suficiente para fazer supor que tipo de mentalidade pronta pode já estar

⁹ Para uma imersão profunda no tema partindo da base desse ensino, que apesar do foco estar, portanto, logicamente entre 5º e 8º ano, mas que, contudo, aborda naturalmente também alguns Professores que lecionam tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, como é tão comum, ver: CRESCENTI, E. A. OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A GEOMETRIA: opiniões sobre a área e seu ensino. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 2005.

implantada e consolidada entre os alunos daquele país nórdico. Lá, as escolas públicas são pesquisadas inclusive pelo material de *marketing* produzido para atrair a atenção de pais e alunos para as disciplinas que oferecem. Então, a comparação dessas realidades com o panorama brasileiro é um erro fundamental. Mas além disso que, é muito importante notar que todos esses elementos que estamos trazendo aqui foram completamente suprimidos, omitidos e simplificados ao máximo pela dupla de pesquisadores brasileiros na realização de sua pesquisa realizada com o selo do IPEA.

E assim, as autoras do estudo dinamarquês, seguindo a mesma linha das autoras do estudo estadunidense, em nenhum momento autorizam pesquisadores de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento a compararem seus resultados e conclusões sem as devidas contextualizações e ressalvas necessárias.

Comparativamente ao estudo realizado pelo IPEA (2018) pode-se dizer que a base de dados utilizado pelas pesquisadoras estrangeiras não foi nada semelhante ao ENEM. Ambas se utilizam de material mais semelhante aos trabalhos por Curi (2006). Rose e Betts, por exemplo, usam o *High School and Beyond* (HSB) – ou seja, usam como principal base de análise bancos de dados que seguem na mesma linha de amostras compulsórias obtidas pelo SAEB, e respectivamente pelas informações coletadas através do Censo Demográfico e Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio. A utilização de dados coletados através do ENEM, como realizada pela pesquisa de Niquito e Sachside (2018) é inadequada visto que não expressa a qualidade e a abrangência requerida.

Acrescenta-se que as autoras dinamarquesas se basearam nas informações sobre a população de estudantes do ensino médio de coortes entre 1986-87, que estão somente disponíveis em um conjunto de dados totalmente novo, baseado em registros daquele país, e jamais em testes de seleção para ingresso nas faculdades após o término do ensino médio.

As referidas pesquisadoras do hemisfério norte não estão preocupadas em fazer pesquisas ideológicas tão rasas se utilizando da econometria para se debruçar sobre o quanto disciplinas de humanas causam variações minúsculas de 1% em aprendizado. Elas estão preocupadas com questões de maior envergadura intelectual como, por exemplo, a questão intimamente relacionada com a discussão da teoria do Capital Humano, da educação versus a teoria da Sinalização da educação. Ou seja, de acordo com a teoria do capital humano, o prêmio obtido com a Matemática indica que habilidades mais valiosas são adquiridas durante os cursos da disciplina, e não durante outros cursos. Habilidades como clareza em expressões, raciocínio lógico e inferência seriam adquiridos e adicionados ao estoque do Capital Humano, e

posteriormente tornariam os estudantes (avançados) de Matemática mais produtivos.

Por outro lado, com base na teoria da Sinalização, a Matemática (avançada) funcionaria como um Sinal mais barato de adquirir para indivíduos que já tenham estas habilidades, além de outras tais como maior aptidão ou motivação (talvez vocação ou chamamento, mas nenhuma das autoras ousa chegar a tanto, isto poderia ser uma demasiada associação de razão com sensibilidade para um trabalho econométrico). Assim, isso implicaria que o aparentemente alto retorno lucrativo aos cursos avançados de Matemática deveria ser o resultado da auto seleção de pessoas pela alta habilidade em cursos (avançados) de Matemática em vez de aumentar a produtividade.

Assim, um impacto causal da Matemática tenderia para explicar através do caminho da teoria do Capital Humano, enquanto uma rejeição do impacto causal apoiaria a explicação da Sinalização. Mas a teoria do Capital Humano é o que todas elas parecem querer que fosse verdade. Se fosse verdade, isso poderia justificar muitas outras de suas crenças neoliberais também. Entretanto esta trata-se de uma questão inconclusiva e perene, assumida tanto por Rose e Betts em seu trabalho, quanto igualmente por nós, especialmente se depender da econometria para encontrar sua resposta, que ao nosso ver só poderia ser avaliada caso a caso, por pesquisas que não necessariamente são reprodutíveis, através de um viés construtivista tributário da antropologia e etnografia.

No estudo intitulado Relação entre Desempenho Escolar e Salários no Brasil (2006), a pesquisa cruzou dados do Censo 2000 e 2010, da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para acompanhar duas gerações em três momentos de suas vidas, na infância (4-5 anos), na conclusão do ensino médio (17-18 anos) e no mercado de trabalho (23-24 anos). O estudo mostra que, em 2010, a média salarial desses jovens era de R\$ 1.155,80, com uma média de matemática de 283,8 pontos e uma de português de 268,3, de acordo com a Prova Brasil de 2005. A cada 10% de aumento dessas notas (28,4 pontos para matemática e 26,8 para português), os salários aumentaram em até R\$ 57,8. E de acordo com Curi (2006), foi constatado que os homens ganham 15% mais que as mulheres, os brancos ganham 13% e, os que concluem o ensino superior ganham 31% a mais. Também foi constatado que jovens do Distrito Federal e de Roraima têm os salários mais altos do país. Curi (2006) explicou que essa diferença se dá em razão da forte presença do funcionalismo público. É importante ressaltar que essas diferenças salariais são motivadas por preconceitos estruturais e não por qualquer Capital Humano, sendo, portanto, um traço ideológico de um sistema machista, racista e chauvinista espreado no mundo todo. As

pesquisas de Rose e Betts (2004) e de Joensen e Nielsen (2009) também percebem discrepâncias importantes entre rendimentos de homens e mulheres em seus países, demonstrando que estas últimas ainda possuem menores salários que os homens.

A pesquisa brasileira (2006) aponta claramente e sem a menor margem para diversionismos, que a proficiência dos alunos está relacionada aos investimentos feitos em educação. E isso passa também pelos investimentos em infraestrutura, além dos critérios de seleção dos profissionais. Infraestrutura essa, que é apreciada apenas superficialmente pela referida pesquisa com o selo do IPEA. Quer dizer, existe uma relação clara, isto sim, entre os recursos destinados à educação e a qualidade da mesma no Brasil. E nesse sentido, o estudo procura confirmar a importância de Políticas Públicas que invistam na qualidade da escola ao invés de Políticas Públicas superficiais destinadas apenas a aumentar os anos de estudo da população, como se percebe ainda tem sido a tônica no Brasil. O que significa que esta pesquisa (2006) nos dá elementos para refutar que seja simplesmente a carga horária maior destinada a qualquer matéria que garantiria melhores rendimentos escolares ou pecuniários, e sim a qualidade do tempo utilizado.

Além do exposto acima, em resumo, o estudo feito no Brasil observa que o *background* familiar representado pela educação da mãe com níveis educacionais mais elevados significa melhores desempenhos para seus filhos em média nos testes. Mas ao utilizarem células do Censo três vezes maiores que da PNAD, e por isso com mais credibilidade, os pesquisadores também encontraram efeitos positivos das notas de proficiência em língua portuguesa e o salário futuro. E destacam ao final, que o fato é que é a qualidade do ensino que tem impactos socioeconômicos positivos, desde o desempenho escolar até salarial cinco ou seis anos depois que se mostra verdade, como muitos outros autores internacionais que analisam a questão defendem, e não apenas mais tempo de estudo.

Segundo Rosa *et.al.*(2020):

o desempenho escolar é compreendido como a competência adquirida no processo ensino-aprendizagem, que permite a expressão de estudantes quanto ao conhecimento obtido nesse percurso. O desenvolvimento acadêmico é uma preocupação para os diversos níveis do sistema social e, neste contexto, entende-se que os estudantes, a equipe docente, os pais e a comunidade têm papéis fundamentais para a idealização de uma base concreta de conhecimentos que permita que o aluno desenvolva habilidades sociais e pensamento crítico sobre as construções que se manifestam ao seu redor.

Ainda segundo os autores, o aprendizado é influenciado por diversos fatores que possuem relações diretas e indiretas. O aprendizado é multideterminado e pode ocorrer por

influência de diversos fatores que se relacionam direta ou indiretamente. E assim, o mau desempenho escolar pode ser função de vários fatores de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social, que podem explicar o ‘fracasso’ do estudante. Dentre estes fatores, destacam-se a motivação para aprender, o ambiente de aprendizagem, as características do professor, os recursos do ambiente familiar, as capacidades do estudante em lidar com os desafios e os fatores relacionados às variáveis socioeconômicas e ao ambiente sociocultural.

O Ensino Médio é um desafio para a educação, e ao longo dos anos, vem apresentando distorções entre as expectativas juvenis, dos anseios que eles gostariam de ver representado nessa fase da vida. E isso pode afetar o futuro de diversos estudantes, visto que não se sentem representados pelo modelo de estudo, podendo inclusive optar por outros caminhos, que não aquele inicialmente escolhido. E isso pode ser o reflexo do baixo desempenho apresentado nas disciplinas de português e matemática apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação (Saeb) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (ROCHA *et al.*, 2021).

A obtenção de melhor desempenho estudantil é um desafio para os educadores e gestores que aliados a essa questão, ainda têm que administrar os poucos recursos humanos e materiais. Os dados coletados pelo Saeb Ideb nos apontaram uma grande preocupação com os resultados. Todavia, esses sistemas de avaliação ainda que sejam importantes não retratam a realidade dos estudantes brasileiros, pois não levam em consideração diversos fatores que podem contribuir para esse baixo desempenho (ROCHA *et al.*, 2021).

Mas agora vamos procurar discutir criticamente o que significam avaliações em larga escala, mais precisamente o ENEM. Para isso temos de início que refletir qual seria o objetivo real de usar avaliações de larga escala. Qualquer gestor de ensino, em qualquer esfera precisa fazer uma prestação de contas para com a sociedade acerca do seu trabalho, seja numa simples unidade ou até em toda uma grande rede de ensino. Isso é o que se chama transparência, mas também *accountability*. Evidentemente que o robusto suporte analítico estatístico sobre a realização de testes padronizados possibilita uma comparação entre as séries e as unidades de ensino, por exemplo. Desse modo, sem entrar em especificidades, pode-se notar com uma certa abrangência genérica se uma da política de ensino está ou não funcionando de acordo com as melhores expectativas, isto é, tomando-se como ponto de partida o desempenho do alunato obtido nesses tipos de testes (SILVA, 2018)

Mas nos últimos anos, o *marketing* produzido pelas grandes redes de ensino brasileiras vem se associando cada vez mais aos números obtidos através dos resultados nos vestibulares

e, mais recentemente, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como também até de olimpíadas. No que se refere ao nosso contexto de mercado capitalista inserido na atual fase do neoliberalismo, a livre concorrência estimula que as escolas e seus gestores pensem em termos de oferta de ensino como produtos a serem oferecidos e devidamente expostos para sua subsequente atração de clientes. Esta é uma lógica espraiada por uma nova razão de mundo insidiosa, que faz com que se perca o foco no que de fato é o mais importante, ou seja a aprendizagem dos jovens, em detrimento da exagerada importância colocada em testes (SILVA, 2018).

No entanto, se voltarmos nossa atenção mais para a educação pública, tratar de indicadores através de números para se pensar as escolas e as referidas redes de educacionais é não somente uma realidade, como também uma necessidade prática. Por isso o significado do Ideb, Pis, Ana, Prova Brasil; etc. é majoritariamente compreendido pela ampla gama dos que lidam com o ensino público brasileiro. Mas mesmo assim vale destacar que as avaliações de larga escala, também conhecidas como avaliações externas, contaram com dois objetivos primordiais quando foram criadas. Eram eles: permitir uma visão macro do processo educacional aos gestores para terem mais subsídios sobre como os alunos podem estar aprendendo; e, poder gerar parâmetros para seus resultados, de forma que as modelagens estatísticas comparativas pudessem ser usadas na análise de desempenho dos estudantes, afim de facilitar a tarefa gigantesca que representa cuidar de uma verdadeira massa populacional (SILVA, 2018)

Mas a pergunta mais importante que deve sempre ser feita é se os resultados encontrados na avaliação de fato são fidedignos com sistema educacional avaliado. Realmente, as avaliações de larga escala contam com um formalismo estatístico robusto no tratamento dos dados. Nesse sentido tem-se que o Funcionamento Diferencial dos Itens (*Differential Item Functioning* - DIF) é a expressão dos itens elaborados para cada disciplina avaliada, classificando-as, por exemplo, com relação aos tipos de conteúdo tidos como sendo mais difíceis ou fáceis para diferentes conjuntos de pessoas. Por isso, obviamente, o DIF pode colocar em xeque a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa, uma vez que dependendo dos dados selecionados, pode ocorrer manipulação e até mesmo fraudes (SILVA, 2018).

O ENEM é um caso lapidário de como esse DIF funciona e se associa à nota aplicada aos que se candidatam voluntariamente ao teste. Por exemplo, se tivermos 40 questões numa prova, e compararmos dois candidatos em que um acerte as 20 primeiras, consideradas mais fáceis, e o outro acerta as 20 últimas, tomadas por mais difíceis, o DIF interpreta que não existe lógica

nesse padrão mostrado no acerto das questões mais difíceis, sem se ter acertado alguma questão fácil. Então, embora ambos os candidatos tenham acertado o mesmo quantitativo, aquele que acertar as mais fáceis receberá a nota maior entre o que acertou as difíceis. Só isso já basta para dizer que a avaliação de larga escala como o ENEM, não pode e não deve jamais substituir a avaliação do professor, sob pretexto algum, que é a avaliação interna, como é conhecida. Podemos chamar essas avaliações de internas, pois são desenhadas, usadas e selecionadas por parte dos professores, em conformidade com a realidade em primeiro lugar, *Reality-First*, e assim partem das necessidades de avaliação dos seus alunos. E são estas que serão utilizadas para dar subsídios à prática pedagógica dos professores caso a caso, no dia a dia de sala de aula, além de contribuir com a visão macro por parte da coordenação pedagógica para retroalimentar o suporte necessário à melhor formação dos docentes (SILVA, 2018).

O ENEM não foca nos esforços na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos nossos alunos como o SAEB, e nem tem a mesma abrangência. Os bons frutos do SAEB, por exemplo, como avaliação em larga escala para aquilo que ele se propõe a fazer, ao contrário do que o ENEM, é resultante de um trabalho pedagógico diário, intimamente relacionado com as avaliações internas, e junto aos coordenadores das escolas. Não está focado na concorrência comercial mercadológica entre grandes redes de cursinhos pré-vestibulares e grandes “tubarões do ensino” particular preocupados em primeiro lugar com seus lucros baseados na mais-valia antes da qualidade. Ou seja, o SAEB é uma avaliação natural do processo educacional, que foca sua importância na trajetória do estudante, e não a avaliação como sendo o fim em si mesmo de todo o processo. O estudo do IPEA se valeu de um exame que não permitia afirmar com segurança se todos os alunos que o realizaram em 2009 tiveram ou não aulas das referidas disciplinas de humanas, dado que a Lei que as tornou obrigatórias no país é de 2008. Além disso, o próprio caráter voluntário desse exame permite que qualquer pessoa que o tenha feito no ano de 2009 possa ter concluído o ensino médio nesse mesmo ano ou há dez anos, ou até mais, por exemplo.

Por todo o exposto acima o uso dos meros dados do ENEM descredencia a referida pesquisa como avaliação científica séria de ensino. Os próprios autores reconhecem que em 2010, apenas 31% das escolas tiveram notas no ENEM, ou seja, muitas delas ficaram de fora do estudo (pseudo) avaliativo deles porque seus estudantes não participaram do ENEM.

Por fim, o principal determinante escolar no Brasil citado no estudo, que é a escolaridade materna ter influência positiva no rendimento dos filhos matriculados no ensino médio evidencia uma profunda reflexão social. Cabe destacar adicionalmente, outro problema social,

que é o efeito prejudicial da entrada precoce no mercado de trabalho por parte dos nossos estudantes, sinalizado por COSTA (2021). Trata-se de um problema persistente na realidade brasileira, apenas tangenciado pelo texto aqui analisado, e que é o fator que mais influenciou negativamente na qualidade educacional dos nossos jovens, no período analisado pela pesquisa intitulada FATORES ASSOCIADOS AOS RESULTADOS DO IDEB DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS. Por fim, a autora reconhece que embora esta não seja uma variável controlada diretamente por programas educacionais, evidencia a necessidade de ações de combate ao trabalho infanto-juvenil que devam ser implementadas naturalmente por Políticas Públicas levando estes dados em consideração para serem postas em sinergia com os esforços dos gestores de ensino (COSTA, 2021).

RESULTADOS

Os dados obtidos pela pesquisa de Niquito e Sachsida são contestados por vários cientistas, ainda que tenham sido utilizadas várias ferramentas estatísticas e seguido o modelo rigorosamente científico. Neste ponto, além de todo o exposto anteriormente, precisamos explicitar melhor o *modus operandi* deles para o leitor ter em mente que está se tratando aqui da execução de dois estudos independentes em um só.

Ou seja, no primeiro estudo, que compôs o referido trabalho avaliativo, foi utilizada a

ferramenta conhecida como *Diferenças de Diferenças* com o fito de pesquisar as notas do ENEM. Procurou-se observar quem fez o exame em 2009, antes da inclusão obrigatória da Sociologia e da Filosofia, assim como observar quem fez o exame em 2012, depois da referida inclusão. O segundo estudo, que serviu como etapa complementar ao primeiro mencionado acima, pretendeu lançar um olhar sobre as médias das notas do ENEM, só que dessa vez por escola, utilizando as informações referentes aos anos de 2010 até 2015. O objetivo foi analisar através desse modelo de medição científica quais teriam sido supostamente, os efeitos das matérias Sociologia e Filosofia no rendimento dos candidatos que prestaram o ENEM – como se isso bastasse, e isso é o mais importante a ser mencionado aqui, para que se medisse a influência dessas disciplinas de humanas sobre as outras no processo de aprendizagem.

Dentre aqueles que se posicionam contra os resultados do estudo, já no mesmo ano de sua publicação, em 2018, destacam-se os teóricos acadêmicos Ana Paula Corti, Rodrigo Travitzki, Márcio Moretto Ribeiro e Silvio Carneiro, que são integrantes da Rede Escola Pública e Universidade (REPU). Uma de suas críticas se dá justamente acerca da metodologia utilizada:

De fato, o método utilizado pelos autores é reconhecido internacionalmente. Mas suas limitações e possíveis incertezas também são mundialmente conhecidas. Um artigo de 2004, por exemplo, mostrou que este método (Diferenças de Diferenças) encontrou relações positivas em quase metade dos casos em que havia um ‘tratamento placebo’. Os pesquisadores inventaram leis falsas e aplicaram o mesmo método a dados anuais. Encontraram impacto significativo dessas leis inexistentes em cerca de 45% dos casos (BERTRAND et al., 2004). Não se trata de desqualificar o método em si, mas de mostrar que é necessário olhar com cautela os resultados deste tipo de estudo, especialmente quando os dados são limitados (CORTI *et al.*, 2018).

Em 16 de abril de 2018 o Jornal Folha de São Paulo publicou matéria com manchete *Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática* antes mesmo da pesquisa com o selo do IPEA ser publicada em seu próprio sítio, como demonstra a Figura 2 (FRAGA, 2018).

Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática

Exigência no ensino médio prejudica desempenho de alunos de baixa renda, diz pesquisa do Ipea

Redação e português também caem; para pesquisadores, medida reduziu carga horária de outras disciplinas

FRANCA/PAULO

A inclusão de filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio em 2009 prejudicou a aprendizagem de matemática dos jovens brasileiros, principalmente os de baixa renda. A conclusão é de uma pesquisa liderada por Thais Waldmann Nogueira e Adelle Sachidan, em uma publicação que será publicada pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

Segundo elas, a mudança levou ao declínio de notas em matemática em municípios com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que engloba aspectos de renda, escolaridade e saúde, a cair 11,8%, de 67,9 para 60,1 pontos, respectivamente.

Uma das razões foram verificações nos provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2012, três anos após a aprovação de leis que estabeleceram filosofia e sociologia obrigatórias no currículo no longo de todo o ensino médio obrigatório.

Desde 2006, a legislação previa a inclusão das duas disciplinas no currículo, mas não necessariamente no horário do ensino médio.

Foram analisadas as matrículas de jovens de 18 a 25 anos em escolas públicas e privadas de ensino médio em 2009 e 2015. Os dados foram coletados em 2015, antes da aprovação de leis que estabeleceram filosofia e sociologia obrigatórias no currículo das duas disciplinas.

IMPACTO NO APRENDIZADO

Exigência de filosofia e sociologia no ensino médio a partir de 2009 reduziu notas em matemática e redação

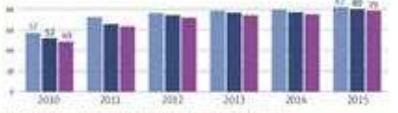
Impacto na nota de jovens afetados pela medida no Enem 2012, em %

Disciplina	Alunos em municípios com IDH muito baixo	Alunos de escolas públicas	Alunos de escolas privadas	Nota em alunos de elite
Redação	-11,8	-4,3	2,82	0
Matemática	-6,8	-4,3	0	-4,3
Língua e redação	-2,7	0,3	-0,69	-0,6
Ciências humanas	0	0,4	0	-0,3
Ciências da natureza	0	0,8	0	0

Metodologia: pesquisadores compararam as notas de todos os alunos o ensino médio a partir de 2009 com as de quem se formou três anos antes disso (jovens entre 18 e 25 anos).
Fonte: Ipea

Introdução de filosofia e sociologia nas escolas tem sido gradual

% de escolas com filosofia e sociologia em escolas de ensino médio



Fonte: Ipea. *Número de escolas com filosofia e sociologia em escolas de ensino médio, em %



Alunos do ensino médio fazem atividade em escola de Jaboatão dos Guararapes, em PE

TENDÊNCIA
 Os dados do Enem de 2009, tanto das que se formaram nos três anos imediatamente anteriores quanto daquelas que haviam terminado a escola há muito tempo, também foram considerados.

Observou-se também que há uma tendência de desempenho dependendo da distância entre a data da conclusão do ensino médio e a data da realização do exame. De resultados indicaram que havia, de fato, uma queda que se aprofundava a cada ano.

A mudança não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

gumas escolas, as notas de português e matemática foram, por exemplo, melhoradas. Houve também situações em que a inclusão de filosofia e sociologia não gerou efeitos negativos. Em al

“São muitas disciplinas. A impressão é que o que não dá para ver na aula vem como tarefa. Mas é a criança que não tem pais para estudar com ela em casa?”

ANA CARVALHO

Reforma tende a diminuir carga das disciplinas

de elite

Com a reforma do ensino médio, a tendência de aumento da carga horária de filosofia e sociologia no ensino médio poderá mudar. Por outro lado, no caso de escolas privadas e de elite, a carga horária de outras disciplinas poderá ser reduzida.

No entanto, o projeto em discussão prevê a redução da carga horária de outras disciplinas em escolas privadas e de elite.

A reforma prevê a redução da carga horária de outras disciplinas em escolas privadas e de elite.

A reforma prevê a redução da carga horária de outras disciplinas em escolas privadas e de elite.

A reforma prevê a redução da carga horária de outras disciplinas em escolas privadas e de elite.

A reforma prevê a redução da carga horária de outras disciplinas em escolas privadas e de elite.

Deslizamento de terra fecha uma das pistas da Anchieta na serra

DE SÃO PAULO - Uma das pistas da rodovia Anchieta foi totalmente bloqueada neste domingo (15), devido a um deslizamento de terra na altura do km 15. A pista da barreira ocorreu às 10h30, mas a pista, no sentido São Paulo, ainda permaneceu aberta à noite, às 22h30.

Segundo a Polícia Militar, o deslizamento ocorreu em uma área de 100 metros de comprimento e 10 metros de largura. A pista foi fechada por cerca de 12 horas, mas já está sendo desobstruída.

Família serão removidas para construção de hospital no centro

DE SÃO PAULO - Nesta segunda-feira (16), 25 famílias serão removidas de suas residências em um quarteirão no centro de São Paulo, para dar lugar à construção de um novo hospital.

As famílias serão removidas para dar lugar à construção de um novo hospital. O projeto prevê a construção de um novo hospital com 100 leitos.

Figura 2. Matéria publicada em 16/04/2018. Fonte: Folha de São Paulo, 2018. Elaboração do autor, 2022

E, no mesmo dia, em que o Jornal paulista vazou a pesquisa antes de ser publicada no

IPEA, o portal de notícias O Antagonista¹⁰ também repercutiu o assunto:

Para os pesquisadores, dada a limitação de carga horária do ensino médio, a inclusão de disciplinas obrigatórias –é óbvio– reflete-se em redução no espaço das demais.

O Antagonista acredita que as escolas brasileiras vão continuar formando muitos “cidadãos questionadores”. Que eles saiam de lá sem aprender operações matemáticas básicas é apenas um detalhe (O ANTAGONISTA, 2018).

Os pesquisadores (CORTI *et al*, 2018) também acreditam que o alarde midiático a partir do vazamento do documento do IPEA – que se deu com a publicação de matérias nos jornais, como o Folha de São Paulo, antes de o site do Governo tornar público – está relacionado ao endosso da Reforma do Ensino Médio junto à sociedade:

Assim como aparece na introdução, o tom contundente das conclusões levanta dúvidas: estariam os pesquisadores mais preocupados em produzir um novo conhecimento a ser incorporado no debate, ou mais empenhados em comprovar convicções prévias em uma agenda maior? Sabemos que um dos autores da pesquisa, Adolfo Sachsida, é um pesquisador respeitado em sua área, com diversas publicações em periódicos especializados. Sabemos também que possui proximidade política com Jair Bolsonaro, é favorável ao movimento Escola sem Partido e apoiou a Emenda Constitucional 95, que congelou os gastos públicos em direitos sociais. Não há problema que os pesquisadores tenham suas posições políticas enquanto cidadãos e as manifestem publicamente. Entretanto, quando as posições políticas se sobrepõem à pesquisa e esta última passa a ser utilizada para produzir evidências das primeiras, temos um enorme conflito ético. (CORTI *et al.*, 2018).

Estes autores não se limitaram a fazer uma crítica social ou abstrata. Antes, questionam os próprios procedimentos metodológicos usados pelos pesquisadores, bem como os resultados da pesquisa – sem com isso deixarem de reconhecer as qualidades dos métodos e procedimentos usados, bem como as limitações de sua aplicação, como mencionamos acima. Faria e Guimarães (2018), sendo o primeiro então diretor-fundador do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), também tecem críticas aos métodos empregados pelos autores do estudo. Tanto esses, quanto aqueles pesquisadores encontram falhas na

¹⁰ Ao contrário do que a leitura da pesquisa com o selo do IPEA induz que se creia, se seus realizadores tivessem checado como fizemos, teriam descoberto que a maior rede de ensino da América Latina, isto é, o estado de São Paulo (GOVERNO ESTADO DE SÃO PAULO, 2007; 2008), não diminuiu a carga horária das disciplinas de Português e Matemática para encaixar as matérias de humanas. E aí reside uma das nossas refutações ao jargão da economia, custo de oportunidade, utilizado no referido estudo, que faz parecer perda de tempo aprender sobre Filosofia e Sociologia em detrimento à Matemática.

abordagem metodológica empregada por Niquito e Sachsida, e fazem transparecer que outras interpretações poderiam ser extraídas dos mesmos dados obtidos pela pesquisa realizada (FARIA; GUIMARÃES 2018).

Outra crítica que subscrevemos em nossa meta-análise, a partir das refutações feitas pelos pesquisadores da REPU (CORTI *et.al*, 2018) é que o trabalho com o selo do IPEA foi embasado em pressupostos e teorias de pesquisadoras estrangeiras para dar ênfase na importância da Matemática como garantidora de melhores salários no futuro profissional dos estudantes – como Joensen e Nielsen (2009), que são dinamarquesas, e Rose e Betts (2004), que são norte-americanas – que, de forma alguma, se utilizaram de bases de dados semelhantes ao ENEM.

Estes estudos retratam realidades socioeconômicas e culturais – tanto de mercados quanto educativas – completamente diferentes da realidade brasileira, não cabendo uma comparação justa a partir do que foi apresentado no trabalho encontrado no IPEA, que não procurou fazer a devida adaptação aos nossos próprios condicionantes locais. As autoras são apenas mencionadas como forma de legitimação internacional, sem maiores reflexões críticas, que deveriam ser realizadas se as tivessem colocado diante de trabalhos nacionais sobre a valorização do ensino da Matemática no Brasil¹¹. Contudo ressaltamos que as referidas pesquisadoras são citadas apenas para tratar da Matemática, e não do ensino de Sociologia e Filosofia naqueles países.

Isto é importante de ser enfatizado, pois em suas obras elas estão mais preocupadas em saber se alunos que busquem estudar Matemáticas mais avançadas em seus países o fariam por efeito de auto seleção por causa de aptidão prévia ou se o estudo dessa matéria agregaria ao capital desses alunos, que escolhessem se expor mais a essa disciplina em seus cursos – o que para elas parece ser uma questão perene.

O Comitê de Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia emitiu uma nota sobre a pesquisa realizada por Niquito e Sachsida (2018), pedindo esclarecimentos e não obteve retorno:

Ressaltamos que há pesquisas sobre o ensino de Sociologia que demonstram a relevância dos conhecimentos dessa ciência na formação dos estudantes e de suas contribuições para a consolidação de conceitos de outras

¹¹ Existe ao menos um trabalho importante que encontramos e que foi desprezado sobre este tema no Brasil tratado pela literatura estrangeira realizado ainda em 2006 na USP que foi amplamente divulgado pelo ITAÚ SOCIAL, pelo Insper, e finalmente pelo Jornal O Globo que deveria ter sido discutido no estudo com o selo do IPEA, porque afinal ele conclui que, embora a matemática seja fundamental, ela não é importante por si só e encontra seu esteio na valorização dos professores. (CURIE, 2006; BRITO, 2019; FARAH, 2014).

disciplinas/componentes curriculares. Há no campo do ensino da sociologia, da filosofia e da própria matemática estudos, pesquisas e reflexões que também foram ignorados para a relação estabelecida entre desempenho em uma disciplina por influência de outras disciplinas (BODART, 2018).

Esta nota representa uma resposta incisiva contra os resultados obtidos pela pesquisa realizada pelos estudiosos, e justifica contestações por parte de teóricos e acadêmicos. Dessa forma, como estamos nos esforçando para explicitar, posicionamo-nos partilhando da visão dos autores do Campo de Públicas (FARAH, 2016)¹², que adotam uma perspectiva contra hegemônica da avaliação, para realizar a nossa meta-análise baseada na observância de premissas, valores, princípios e pressupostos dentro deste Campo em disputas.

A partir da nossa meta-análise, é possível perceber, como viemos procurando demonstrar ser tão relevante, alguns critérios substantivos adotados por Niquito e Sachsida (2018).

O primeiro é a ideia de que o ensino e a aquisição de habilidades em Matemática são mais importantes para os discentes do que os conteúdos trabalhados por Filosofia e Sociologia, pois seriam garantidores de empregabilidade e mais valorizados no mercado de trabalho. Identifica-se nos argumentos dos autores, uma valorização das ciências exatas em detrimento das ciências humanas, que parece, inclusive, nortear a adoção de métodos e critérios, tais como a econometria e a escolha do ENEM para determinar influência de certas disciplinas sobre outras para desempenho escolar. É importante notar que os autores da avaliação se baseiam em estudos realizados em países do norte global, distantes da realidade brasileira, para afirmarem a prevalência da Matemática na formação para o mercado de trabalho, sem mostrarem nenhuma pesquisa sobre isso feita no Brasil.

A segunda contestação diz respeito à premissa de que a obrigatoriedade dos ensinos de Filosofia e Sociologia, no nível médio, seria resultante de uma imposição, uma arbitrariedade cometida pelo governo Lula, responsável por sua instituição à época de sua implementação. Premissa que por si só induz a uma leitura de viés negativo sobre a importância desses ensinos para a trajetória dos estudantes e cidadãos brasileiros, permitindo e fortalecendo também a construção de um discurso justificador da descontinuidade de ambas as disciplinas. Este ponto é de especial relevância, pois a história da inserção da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio demonstra que se trata de um argumento falacioso.

O terceiro critério que merece atenção é o que os autores simplificadamente consideram

¹² Segundo FARAH (2016), como já dissemos anteriormente, “o conceito de campo científico se contrapõe ao de comunidade científica, proposto por KUHN (1970), que supunha uma comunidade orientada para o interesse da ciência. O conceito de campo enfatiza a disputa entre grupos” (KUHN, 1970 apud FARAH, 2016).

por determinantes do desempenho escolar e como se deve realizar sua avaliação, como o grau de escolaridade da mãe e do pai do aluno, renda familiar, entre outros. Trata-se de conceito fundamental para compreender substantivamente a avaliação conduzida por Niquito e Sachside (2018), uma vez que estes alegaram maior prejuízo aos estudantes mais pobres, embora, como dissemos, tenham simplificado ao máximo este aspecto de sua pesquisa.

E o último enfoque é sobre a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

O processo de inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio brasileiro, como fica claro até agora nesta análise, se contrapõe aos argumentos dos autores Niquito e Sachside (2018), quando afirmam que estas disciplinas foram fruto de uma imposição enquanto disciplinas escolares. Estes pesquisadores deixam subtender, que o tempo empregado ao estudo destas matérias, supostamente tomariam tempo de outras mais importantes como a Matemática e o Português. Para tal, se utilizam do jargão da Economia conhecido como Custo de Oportunidade (uma variação da ideia central de Custo versus Benefício). Este conceito já tão propalado, que conforma e deforma inclusive o senso comum direcionado pela lógica da cartilha neoliberal, que preconiza a reserva do possível em detrimento do compromisso Constitucional pela busca da geração de meios para se cumprir a pauta da redução das desigualdades e por mais democracia. Funciona assim, esta linha de argumentação, como se fosse uma oportunidade renunciada de aprender matérias mais importantes ao mercado de trabalho, com carga horária curricular já tão extensa, em detrimento a outras, que são críticas, no sentido filosófico, para a formação cidadã.

Afirmamos nessa dissertação, que a Avaliação de Políticas Públicas no nosso Estado Nacional, com a inserção das duas disciplinas de humanas foi uma construção democrática, que ocorreu como consequência do fim da ditadura militar que havia no Brasil até os anos de 1980.

Para tanto, não é demais lembrar que as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram inseridas no currículo do Ensino Médio brasileiro como política pública educacional, e não como imposição. Em 2008, a Lei n. 11.684 alterou o art. 36 da Lei n. 9.394, de 1996, para incluir a Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, por exemplo. Historicamente, essas disciplinas sofreram vários revezes, saindo e entrando na grade curricular do Ensino Básico, a depender do contexto sócio-histórico. Mas a inserção dessas disciplinas foi, em tempos cada vez mais recentes, uma construção democrática, que culminou como uma consequência direta do fim da ditadura militar que havia no Brasil até os anos de 1980 como já dissemos acima.

E atualmente, nos deparamos com a conclusão tirada pelo trabalho dos pesquisadores Thais Niquito e Adolfo Sachsida, de “que a obrigatoriedade de inserção dessas disciplinas teve impactos negativos nos rendimentos dos discentes nas outras áreas de conhecimento, mais especificamente na Matemática.

No entanto, é importante destacar que as disciplinas de Filosofia e Sociologia são críticas no sentido filosófico para a formação cidadã. Os próprios autores do trabalho reconhecem isso de passagem na sua publicação. Todavia, essas disciplinas que são tão fundamentais para a formação integral do estudante e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática foram tratadas pelos referidos pesquisadores literalmente como “imposição” desde o início de seu estudo até sua conclusão. Cabe acrescentar, que a palavra “imposição” é definida como uma imposição, como arbitrariedade, e isso pressupõe que a inserção dessas disciplinas foi fruto de um ato autoritário (e não foi este o caso).

O caso é que a inserção dessas disciplinas no currículo do Ensino Médio brasileiro foi uma conquista de muitos e amplos setores da sociedade brasileira, que como um todo lutou por uma educação mais democrática e plural, que valoriza não só as disciplinas consideradas “técnicas” (e necessárias para o mercado de trabalho), mas também as disciplinas de humanas, que são críticas para a formação cidadã e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária após tantos “regimes de exceção”.

Portanto, os argumentos apresentados pelos autores Niquito e Sachsida sobre as disciplinas de Filosofia e Sociologia serem fruto de uma imposição e que tomariam tempo de disciplinas mais importantes, como Matemática e Português, não têm fundamentos nem na história do Brasil, nem na história do Ensino, e nem segundo a própria Língua Portuguesa.

Nesta dissertação procuramos discutir a história da Sociologia no ensino médio brasileiro, mostrando o quanto ela está intimamente ligada à história da organização do próprio sistema educacional brasileiro, assim como a Filosofia. E procuramos apontar para o impacto negativo da Medida Provisória assinada pelo ex-presidente Michel Temer, (esta sim sendo uma imposição que não encontrava urgência que a justificasse), que tornava obrigatório apenas o Português e a Matemática nos últimos três anos do ensino médio, podendo levar a uma menor adesão dos professores ao ensino de Sociologia e Filosofia.

Procuramos trazer também em nossa análise, outros autores que entendem que o estudo patrocinado pelo IPEA em 2018, na gestão Temer, que sugeria que a obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo escolar poderia impactar negativamente no processo de aprendizagem e na produtividade dos alunos a médio e longo prazo, parecia procurar legitimar a Medida

Provisória imposta pelo então presidente Temer que veio a reformar o ensino.

Como já descrevemos, os pesquisadores Niquito e Sachcida utilizaram a análise de dados em painel, tendo as escolas como unidade de identificação, e consideraram as notas médias dos alunos de cada escola que participaram do ENEM. O estudo constatou efeitos negativos dessas disciplinas no desempenho dos alunos em todas as áreas do conhecimento avaliadas, principalmente em Matemática, com impactos mais significativos em alunos de regiões menos desenvolvidas e de escolas públicas. No entanto, os pesquisadores, como dissemos, não forneceram evidências substantivas para apoiar suas conclusões, e o uso dos dados do ENEM em seu estudo tem limitações, pois como dissemos, o exame é voluntário e não representa adequadamente os estudantes brasileiros para os fins pretendidos, entre outros problemas que já abordamos.

Os resultados do estudo são contestados por uma série de acadêmicos, alguns dos quais trouxemos aqui para nos alicerçar, que por sua vez criticam a metodologia utilizada e a falta de evidências que sustentem as conclusões. Procuramos apontar que a abordagem quantitativa do estudo apresenta limitações, pois é deveras desafiador tirar conclusões sobre fenômenos complexos como o impacto das disciplinas obrigatórias no desempenho dos alunos em um país tão diverso e complexo como o Brasil com a abordagem utilizada por eles.

Segundo a nossa meta-análise, a principal crítica que podemos elencar acerca do estudo de Niquito e Sachcida (2018) é que sua pesquisa se baseia em pressupostos e teorias de pesquisadores estrangeiros, que enfatizam a importância da Matemática como garantia de melhores salários nas carreiras futuras de estudantes, sem as devidas ressalvas e contextualizações. A meta-análise aqui proposta defende que esses estudos não poderiam ser utilizados de forma superficial como foram apresentados, retratando realidades socioeconômicas e culturais, quanto de mercado, completamente diferentes da realidade brasileira, como já dissemos. Adicionalmente, a partir da nossa meta-análise criticamos a metodologia utilizada por Niquito e Sachcida (2018) questionando seus resultados a luz de vários acadêmicos respeitados que apontaram que outras interpretações poderiam ser extraídas dos mesmos dados.

Argumentamos que as conclusões do estudo se baseiam em pressupostos neoliberais e utilitaristas que não se coadunam com os princípios da Constituição brasileira. Também questionamos a metodologia utilizada e sugerimos que os resultados podem ter influência político-ideológica dos pesquisadores. Por fim, argumentamos que o estudo carece de rigor e que os pesquisadores deveriam ter confirmado se a redução da carga horária das aulas de

Matemática e Linguagens realmente ocorreu, antes da divulgação de suas conclusões, pois isto atinge diretamente um de seus principais pressupostos de pesquisa, isto é, de que a inserção da Filosofia e da Sociologia retirou tempo das matérias mais importantes, como de fato não ocorreu.

Portanto, a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo escolar não deve ser vista como uma imposição, mas como uma oportunidade para os estudantes desenvolverem habilidades e competências fundamentais para a formação republicana, sem preconceitos, e plural. A formação crítica e reflexiva dos alunos é um dos objetivos principais da educação, e as disciplinas de Sociologia e Filosofia são importantes para atingir esse objetivo, principalmente num mundo em constantes e cada vez mais rápidas transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso que os pesquisadores Niquito e Sachsida (2018) fazem de sua concepção particular acerca do que possa ser 'imposição' e 'custo de oportunidade', nós compreendemos, como sendo a utilização de uma forma 'maliciosa' de se expressar, escolhida para atacar a própria legitimidade da conquista democrática correspondente ao retorno de ambas as disciplinas ao Ensino Médio, após longos trâmites depois da redemocratização, uma vez que representam matérias perfeitamente consistentes com o que a Constituição entende como missão da nossa Educação, expressada claramente no seu artigo 205 de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo do autor).

Ou seja, a Constituição não declara em nenhum momento que a educação deva formar melhores estudantes de Matemática por causa da reserva do possível, para a melhor otimização da relação entre custo e benefício ou de custo de oportunidade, pois isso não atenderia ao “pleno desenvolvimento da pessoa”. A nossa Constituição, assim como de vários países europeus após a Segunda Guerra Mundial, entende que o Estado deve gerar recursos necessários para cumprir a agenda de redução da desigualdade através de políticas públicas coerentes neoliberais, desde o princípio, com sua máxima normativa, e não com os ditames econômicos. Nesse sentido os pesquisadores cometem erro crasso ao

introduzirem em seu trabalho um jargão da economia, que é completamente contrário aos valores, premissas e pressupostos do constituinte de 1988, como orientadores basilares das nossas políticas públicas (bem como para a consequente avaliação das mesmas). Essa visão neoliberal e utilitarista fere os princípios da nossa Carta e, por isso, não poderia servir de ponto de partida para uma avaliação de política pública de ensino desde o início, até por falta de coerência normativa.

Aqui vale lembrar alguns dos Princípios Fundamentais da Constituição Federal de 1988: Cidadania, Dignidade da pessoa humana; Construir uma sociedade livre, justa e igualitária; Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. E todo esse desenvolvimento deve ser garantido pelo Estado através da Democracia. Então, até que se convoque uma nova Constituinte para que se coloque entre os Princípios Fundamentais da nossa Carta que, antes de formar cidadãos plenos e conscientes de seus direitos devemos produzir melhores matemáticos e melhores competidores pelos mais altos salários, ou empresas de si mesmo, são estes os Princípios que devem nortear avaliações de políticas públicas que tenham uma Constituição semelhante à nossa para serem honestos, legítimos, justos e coerentes.

Além do exposto, é importante colocar em relevo o aspecto político-ideológico enviesado dos pesquisadores, visto que a publicação do estudo serviu para legitimação, junto à sociedade, da mudança de *status* que havia sido democraticamente conquistada pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia, assim como para legitimar a controvertida aprovação da atual BNCC. Isto é, colocamos em xeque, juntamente com outros estudiosos assinalados acima, o resultado do estudo a partir do questionamento da aplicação metodológica, bem como também tomando por base o entendimento de que houve um possível enviesamento nos resultados da pesquisa, pois se coaduna, em sua origem (e sem a devida explicitação), com a política econômica do Governo Michel Temer, o qual reformou o Ensino Médio, por meio de Medida Provisória – sem que isto fosse uma urgência que justificasse tal ardil.

É preciso dizer ainda que, consoante nosso esforço avaliativo, concluímos que os pressupostos, premissas e hipóteses (discrepantes em relação à Constituição) que comprometeram o trabalho dos pesquisadores do IPEA, estão notadamente baseados em valores e crenças pessoais do principal pesquisador envolvido, Adolfo Sachsida. O próprio desdobrar dos acontecimentos que o fez braço direito do ministro da economia Paulo

Guedes, no Governo Jair Messias Bolsonaro – a quem deu sua cota de contribuição para eleger, com sua avaliação em tela – sendo sucessivamente premiado até chegar a ser nomeado ministro de Minas e Energia, evidencia um marcante conflito de interesses. Nossa análise também denuncia o fato de que até mesmo um instituto de pesquisa científica sério pode permitir que material tendencioso seja publicado, vindo a interferir e afetar a vida de milhares de pessoas, tais como os adolescentes e jovens do Brasil.

Além de todo o exposto acima, os pesquisadores também erraram ao não confirmar se de fato o tempo da carga horária diminuiu nas principais disciplinas em detrimento das outras – em nossa pesquisa, confirmamos que não houve alteração, a exemplo do estado de São Paulo, que tem a maior rede de ensino da América Latina. Constatamos que, faltou rigor por parte de Niquito e Sachsida (2018), pois eles poderiam e deveriam ter conferido essa informação antes de levantarem seus pressupostos (equivocados).

Este trabalho também colabora para a compreensão dos desdobramentos ocorridos com essa política pública educacional. Porque como toda política pública do campo da educação é evidente que tenha grande potencial para intervir nas relações sociais, sobretudo dos discentes. E por essa razão, a política pública deveria ser pensada e planejada a partir de estudo científico sério, que procurasse mitigar os efeitos político-ideológicos dos pesquisadores pautando-se na nossa máxima normativa.

Nossa análise sobre a referida avaliação com o selo do IPEA evidencia que o leitor precisa sim estar ciente do viés do pesquisador em tempos de “pós-verdade” e negacionismos que se valem de método científico para produzir a desinformação. O pesquisador é humano, e mesmo devendo ter retidão na análise dos dados em busca de maior imparcialidade, a neutralidade científica não existe, e não se pode ser ingênuo. Por esse motivo que o trabalho de análise de dados, mesmo sendo feito para subsidiar uma questão institucional pública, que tem por preceitos imparcialidade, transparência e igualdade, precisa ser examinado através de meta-análises como esta que fizemos, para efetuar exame rigoroso que determine se as conclusões obtidas tiveram ou não de fato uma finalidade apenas e tão somente técnica e específica.

O tomador de decisão precisa estar ciente da posicionalidade de onde parte o ponto de vista político dos cientistas e ouvir outras vozes, sob pena de causar prejuízos sociais. Do contrário, pode ocorrer afronta à Constituição e comprometer a cidadania.

É a partir dessa análise crítica que fizemos, balizados na perspectiva analítica da Sociologia política, que nos é permitido questionar a legitimidade da referida política pública

educacional e da retirada das disciplinas Sociologia e Filosofia do currículo, por meio da Reforma do Ensino Médio de 2017, apoiada pela nossa avaliação como descrita até aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. Avaliação de serviços e programas sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público** 51, nº. 4, 2000.

ANTUNES, K, C. V.; OLIVEIRA, R. R. A. A sociologia no Ensino Médio: com a palavra os estudantes. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF**, 2017.

ALCOFF, L. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, 31(1), 143-129, 2016.

ALVES, A. E. T. Facebook como recurso pedagógico nas aulas de sociologia e o exercício do protagonismo juvenil: relato de uma prática docente. 2018. 12 f. Artigo(Graduação) - **Curso de Licenciatura em Sociologia, Instituto de Humanidades - Ih**, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

ALCES, C.; BOULLOSA, R. Avaliação axiológica do Programa de Transporte Urbano do Distrito Federal: Explorando o Público da acessibilidade. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, 5(2), 311-334, 2020.

ALVES, D.J. **A filosofia no Ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB**. Fapesp, 2007

ARAÚJO, G. M. Fatores determinantes para o sucesso escolar. **Trabalho de conclusão de curso** apresentado ao Curso de Especialização MBA Executivo em Liderança e Gestão Organizacional, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista. Jundiaí 2017.

ANDRADA, A. **Conheça as teses extravagantes de Adolfo Sachsida, o braço direito de Paulo Guedes**. The Intercept Brasil, 2019. Disponível em: < <https://theintercept.com/2019/04/22/adolfo-sachsida-economia/> > Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

ARAÚJO, E. T.; JUNDURIAN, C., M. A. **Avaliação de políticas de Economia Solidária e Agricultura Familiar: desafios para adoção de novas abordagens construtivistas e instrumentos no desenho da pesquisa avaliativa**. VIII CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Maceió, 2019.

ARRETCHE, M. et al. (orgs.) **As Políticas da Política: Desigualdades e Inclusão nos Governos do PSDB e PT**. São Paulo: Unesp, 2019.

BOCHENSKI, J. M. **Diretrizes do pensamento filosófico**. São Paulo, ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1977.

BOULLOSA, R. F; RODRIGUES, R. E. Avaliação e Monitoramento em Gestão Social: Notas Introdutórias. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, EAUFBA, Salvador, v. 3, n. 3, set./dez. 2014.

BOULLOSA, R. F.; OLIVEIRA, R.B.A.; TAVARES, E; GUSSI, A. F. Por um antimanual de avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Avaliação**, 10(1), e100521. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/rbaval202110005>. Acesso em Dez 2022.

BOULLOSA, R.F. Mirando ao revés as políticas públicas: o desenvolvimento de uma abordagem crítica e reflexiva para o estudo das políticas públicas. **Publicações da Escola da AGU**, 11(4 esp), 89-105, 2019.

BOULLOSA, R.F. Para onde tem nos levado a pandemia? Entre tantos desamparos públicos, precisamos também falar sobre avaliação em políticas públicas. **Revista NAU Social**, 11(21), 427-442, 2020.

BOURDIEU, P. A dissolução do religioso. In: Pierre Bourdieu. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOURDIEU, P. Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRANDÃO, D. B.; SILVA, R. R.; PALOS, C. M. C. Da construção de capacidade avaliatória em iniciativas sociais: algumas reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 361-374, jul./set. 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL **LEI Nº 11.684/08**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislação/93696/lei11684-08>> Acesso em: 28 de dezembro de 2021.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**. [Diário Oficial da União de 17/02/2017] (p. 1, col. 1). 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>. Acesso em: 2 de nov. 2022.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?**. 1993. Disponível em: https://www.nelsonreyes.com.br/A.F.Chalmers__O_que_e_ciencia_afinal.pdf. Acesso em: 10. out.2021.

CHAVES, H. O. A. Avaliação de políticas públicas: entre a estratégia governamental e a agenda do capitalismo contemporâneo. In: ARCOVERDE, A.C.B.(Org.). **Avaliação de políticas públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: UFPR, 2014.

CHICK, V. On Knowing One's Place: The Role of Formalism in Economics, **The Economic Journal**, 108, 1859-1869, 1998.

COBO, B.; LAVINA, L. (2014) Percepções sobre desigualdade e pobreza: o que pensam os brasileiros da política social. Rio de Janeiro: Folio Digital e Centro Celso Furtado.

COLANDER, D. et al. The Financial Crisis and the Systemic Failure of Academic Economics, Kiel Working Paper, 1489, **Institut für Weltwirtschaft**, Kiel, 2009.

CORTI, A. P *et al.* **Nota sobre o estudo do Ipea efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar: Rede Escola Pública e Universidade**, São Paulo, 2018.

COSTA SILVA, M. M. Fatores associados aos resultados de IDEB das escolas públicas brasileiras. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora, Vol. 26, 2021

COSTA, V. Políticas públicas no Brasil: uma agenda de pesquisa. *Idéias – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP*, Campinas, 6(2), 135-166, 2015.

CRESCENTI, E.P. Os professores de Matemática e a Geometria: opiniões sobre a área e seu ensino. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2006.

CUNHA, L, A. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. In: *Tempo Social; Rev. Social*. USP, S. Paulo, volume 1(1), 1992.

CURI, A.Z. A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO ESCOLAR E OS SALÁRIOS NO BRASIL. 71 p. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, 2006.

DANIDA. **Meta-Evaluation Private and Business Sector Development Interventions**. Denmark, 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MARIO, C. A Justiça das Políticas Públicas e a Perspectiva Analítica da Sociologia Política. Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais – **RPPI**, Ufpb, 2020/12/28.

DE MARIO, C. G., LAISNER, R.; GARNJA, R.H. Avaliação de Políticas Sociais e Participação Popular: uma abordagem política. **O social em questão**, XIX, 39-64, 2016.

DE MARIO, C. Avaliação endógena e a legitimidade das políticas públicas: a experiência da ouvidoria geral do município de Campinas (SP). **Desenvolvimento em Debate**, 2018.

DOW, S. Variety of Methodological Approach in Economics, **Journal of Economic Surveys** 21(3), 447-19, 2007.

ELLIOT, L. G. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011.

FARIA, C. Idéias, conhecimento e políticas públicas – um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 18, No 51, pg. 21 a 29, 2003.

FARIA, C. A multidisciplinariedade no estudo das políticas públicas. In E. Marques, & C. Faria (org.). **A Política Pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Unesp; RJ: Fiocruz, 2013.

FERREIRA JR., AMARILIO; BITTAR, M. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FOUREZ, G. A construção das ciências. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido (50. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREEMAN, C.; LOUCÃ F. Ciclos e Crises no Capitalismo Global – Das Revoluções Industriais à Revolução da Informação, Edições Afrontamento, Porto, 2004.

FREITAS, M. C. L.; FRANÇA, C. E. História da sociologia e de sua inserção no ensino médio. **Movimentação**, Dourados, v. 3, nº. 5, p. 39-55, 2016 Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao>.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Diretoria de Políticas Públicas. Avaliação de políticas públicas: por onde começar? Um guia prático da metodologia do marco lógico. Belo Horizonte: FJP, 2021.

GALLO, S. **Metodologia do Ensino de Filosofia**: Uma Didática Para o Ensino Médio. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GUERRERO, O. O. Las políticas públicas como ámbito de concurrencia multidisciplinar. *Ciencia*, nº 44, p.29-40, 1993.

_____. El análisis de implementación de políticas públicas, en las políticas públicas. (In) Vargas, S. C. *Políticas Públicas*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 1995, pp. 460-474.

GUSSI, A.F.; OLIVEIRA, B. R. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. In: **Anais do Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas**, Brasília, 2017.

HANDEFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. O mapa da sociologia na educação básica do estado do Rio de Janeiro. Projeto submetido à FAPERJ, contemplado na modalidade APQ1 em abril de 2010.

HORN, G.; B. **Ensinar filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. INEP 2018

JANNUZZI, P.M.; PINTO, A. Bolsa Família e seus impactos nas condições de vida da população brasileira: uma síntese dos principais achados da pesquisa de avaliação de impacto do Bolsa Família II In NERI,M.;CAMPELLO,T. Programa Bolsa Família: dez anos de inclusão e cidadania. Brasília: IPEA, 2013, v.1, p. 179-192.

JANNUZZI, P.M. Avaliação de Programas: definição, tipologias e etapas para sua elaboração. In: JANNUZZI, Paulo de Martino. Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

JANNUZZI, P. M. Meta-avaliação (ou meta-análise) dos estudos avaliativos como estratégia de avaliação de mérito do programa água para todos. Democracia no século XXI e os desafios para a Gestão Pública. Natal/RN, 27 a 30 de agosto de 2019.

JANNUZZI, P. M Eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social: três valores em disputa na Avaliação de Políticas Públicas e Programas Sociais. **Desenvolvimento em Debate**, v.4, n.1, 2016a, p.117-142.

JUSELIUS, K. Time to reject the privileging of economic theory over empirical evidence? A Reply to Lawson. **Discussion Papers Department of Economics University of Copenhagen**, 2009.

JOENSEN, J. S.; NIELSEN, H. S. Is there a causal effect of high school math on labor market outcomes? **Journal of Human Resources**, v. 44, n. 1, p. 171-198, 2009.

JOHNSON, G.,A; SILVA, M. A. Avaliação de políticas públicas: desafios latino-americanos. In: ARCOVERDE, Ana Cristina B. (Org.). Avaliação de políticas públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis. Recife: EFPE, 2014. p. 109-123.

LAISNER, R. ; DE MARIO, C. G. . Os desafios da avaliação de políticas públicas como instrumento estratégico de gestão e de controle social. **Revista de Política Públicas da UFMA**, v.18,p.619, 2015. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3164/3952> Acesso em: Fev 2023.

LASWELL, H.D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LDB. Campinas: Autores Associados, 2007.

LINDBLOM, Charles E. "The Science of Muddling Through", **Public Administration Review** 19: 78-88. 1959.

LINDBLOM, Charles E. “Still Muddling, Not Yet Through”, **Public Administration Review** 39: 517-526. 1979.

LUZ, L. C. S.; SANTO, E. E. O ensino de filosofia no ensino médio: desafios e possibilidades para a prática filosófica enquanto ação transformadora. **REVISTA INTERSABERES**, 7(14), 309-321. <https://doi.org/10.22169/revint.v7i14.326>

MBEMBE, A. Necropolítica. Arte & Ensaios, **Revista do ppgav/eba/UFRJ**, n. 32, dezembro, 2016.

MACHADO, C. S. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115- 142, 1987.

MAGLIO, A.C.R.; BANDOS, M.F.C. A teoria de sistemas aplicada em um projeto de política pública de desenvolvimento regional sustentável. Anais do 7º Congresso Brasileiro de Sistemas. Uni-FACEF Centro Universitário de Franca. Franca-SP, 2011. Disponível em: <http://issbrasil.usp.br/artigos/a_05_maglio_bandos.pdf> Acesso: Jan 2023.

MAZAI, N.; RIBAS, M.A.C. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 200.

MEUCCI, S. A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Orientador: Octávio Ianni. 2000. 122 f. **Dissertação (Mestrado em Sociologia)** – Departamento de Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MICELI, S. (org.). História das Ciências Sociais no Brasil. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, IDESP, v.1, 1989.

MICELI, S. Condicionantes das ciências sociais no Brasil (1930-1964). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.5, v.2, p. 5-26, out. 1987.

MICELI, S. História das Ciências Sociais no Brasil. São Paulo: Editora Sumaré, FAPESP, v.2, 1995.

NIQUITO, T. W.; SACHSIDA, A. **Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar, texto para discussão**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, B.; DAROIT, D. Public Policy networks and the implementation of the Bolsa-Família program: An analysis based on the monitoring of school attendance. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(120), 1-27, 2020.

OLIVEIRA, L. L. A institucionalização do ensino de ciências sociais. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. (Org.). *As assim chamadas Ciências Sociais: Formação do cientista social no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará, 1991.

PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2008/filosofia.pdf Acesso em: 06 de janeiro de 2022.

PERISSINOTTO, R.M. Política e sociedade: por uma volta à sociologia política. **Política & Sociedade**, 2004.

PIN, S. A. A Filosofia no Ensino Médio: construindo uma nova visão do docente. **Argumento**, (13), 11–24, 2019. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/argum/article/view/29796>

PINTO, H. Possibilidades para uma Economia Não-Quantitativo- -Dependente: A Pluralidade dos Métodos face à Dominância da Econometria. In: **SPATIAL AND DYNAMICS ORGANIZATIONAL DISCUSSION PAPERS**. Universidade de Algarve. Faro,2009

ROCHA, S. D.E.;JACOB, M.S.P.;Merian; GOMES,R.V.,SILVA,J.C.S. O novo Ensino Médio no contexto brasileiro: Perspectivas e Reflexões do desempenho escolar nas disciplinas de Português e Matemática. **Research, Society and Development**, v. 10, n.6, e16810615614, 2021.

ROSE, H.; BETTS, J. R. The effect of high school courses on earnings. **The Review of Economics and Statistics**, v. 86, n. 2, p. 497-513, 2004.

SARANDY, F.M.S. A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. **Dissertação de Mestrado**. Instituto de Filosofia Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SBS, Sociedade Brasileira de Sociologia. **Comitê de Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia**: Nota da SBS sobre a notícia da pesquisa que relaciona a piora do desempenho de estudantes no ENEM em matemática com a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no Ensino Médio. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/nota-da-sociedade-brasileira-de-sociologia-sbs-sobre-a-noticia-da-pesquisa-que-relaciona-a-piora-do-desempenho-de-estudantes-no-enem-em-matematica-com-a-obrigatoriedade-do-ensino-de-sociologia/> Acesso: 17 de abril de 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Currículo das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: Secretaria de Educação, 2000.

SEVERO, A. J. Desafios atuais do ensino de filosofia. In: TRENTIN, R.; GOTO, R (Orgs.). **A filosofia e seu ensino**: currículo e sentidos. São Paulo, Brasil: Edições Loyola. 2009.

SILVA, B. M.; ALMEIDA, R. O. Ensino de Sociologia e Políticas Públicas Educacionais: funções e percursos na Educação Básica. **O público e o privado** - Nº 24 - Julho/Dezembro – 2014.

SILVA, I, F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SIMAN, A. M. Políticas públicas: a implementação como objeto de reflexão teórica e como desafio prático. **Tese de doutorado**. Programa de Doutorado em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFGM. Belo Horizonte, 2005.

SOARES, F. S. Os congressos de ensino da matemática no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 e as discussões sobre a matemática moderna. In: SEMINÁRIO PAULISTA DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2005, São Paulo. Anais... São Paulo: IME -USP, 2005. p. 445-452.

SOUZA, C. A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura, Sociologias: Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006;

SWANN, P.G.M. Putting econometrics in its place: A new direction in applied economics, Edward Elgar, Cheltenham, 2006.

TREVISAN, Andrei P. e VAN BELLEN, Hans M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP** – Rio de Janeiro 42(3):529-50, maio/jun. 2008.

VÁZQUEZ, D.; DELAPLACE, D. Políticas públicas na perspectiva de direitos humanos: um campo

em construção. SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos, 2011. Disponível https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/44454/politicas_publicas_con_vazquez.pdf>Acesso em: Jan 2023.

ZILIAK, S.T.; and MC COSKEY, D. N. Size Matters: The Standard Error of Regressions in the American Economic Review, Economics in Practice, Econ Journal Watch, Vol. 1, Number 2, 331-358, 2004.