

# Meta-análise da avaliação do IPEA sobre efeitos da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio

• Revista  
mosaico

Rodrigo Caldeira de  
Alvarenga Lames  
Borges<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-0590-5322>

**Meta-analysis of  
IPEA's  
evaluation of the  
effects of  
Philosophy and  
Sociology in  
High School**

## Resumo

O objetivo do presente trabalho foi propor uma meta-análise da avaliação realizada pelos pesquisadores Thais Waideman Niquito e Adolfo Sachsida, então no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2018. Esses autores concluíram, com base nos dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que a Filosofia e Sociologia obrigatórias no Ensino Médio impactou negativamente os rendimentos dos discentes nas outras áreas de conhecimento, principalmente em Matemática. A nossa análise foi baseada na perspectiva analítica da Sociologia política e pela crítica de pesquisadores do Campo Contra Hegemônico, além de outros citados neste artigo. Evidenciou-se os pressupostos político-ideológicos da avaliação, e que o uso dos dados do ENEM não permitiria conclusões como as da pesquisa em questão.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Ensino Médio; Sociologia escolar; Filosofia escolar; Meta-Análise.

## Abstract

The objective of the present work was to propose a meta-analysis of the evaluation conducted by researchers Thais Waideman Niquito and Adolfo Sachsida, then at the Institute for Applied Economic Research (IPEA), in 2018. These authors concluded, based on data from the National High School Exam (ENEM), that mandatory Philosophy and Sociology in High School negatively impacted students' earnings in the other knowledge areas, especially in Mathematics. Our analysis was based on the analytical perspective of political sociology and by the critique of researchers of the Counter Hegemonic Field, besides others cited in this article. It became evident the political-ideological assumptions of the evaluation, and that the use of ENEM data would not allow conclusions such as those of the research in question.

**Keywords:** Public Policies; High school; School sociology; School philosophy; Meta-Analysis.

## Introdução

Em tempos de crises<sup>1</sup> sociais e políticas, algumas disciplinas ganham destaque no currículo escolar em detrimento de outras, levando à disputas que, no campo do ensino, podem chegar até mesmo a promover o afastamento de certas matérias do currículo. Esse é o caso da Filosofia e da Sociologia, que descrevem uma trajetória ‘pendular’ no Ensino Básico do Brasil, ora sendo afastadas dos colégios, ora se reinserindo na realidade da maioria do alunado.

Governos alinhados com políticas educacionais liberais<sup>2</sup> tendem a afastar estas disciplinas do ensino, uma vez que seus conteúdos podem proporcionar reflexão crítica aos alunos, e isso tornando-se base para afetar suas decisões políticas. Na prática, o potencial crítico desses saberes pode nem sempre ser alcançado, seja por conta das condições de trabalho nas escolas, ou mesmo pelo fato de que muitos professores ministram essas disciplinas sem as respectivas licenciaturas. Mas ressaltamos que a compreensão assumida neste artigo sobre o que vem a ser a tendência dos governos alinhados com políticas educacionais liberais contemporâneas vai ao encontro de um projeto social e político conforme descrevem Dardot e Laval (2016, p.8):

Compreender politicamente o neoliberalismo pressupõe que se compreenda a natureza do projeto social e político que ele representa e promove desde os anos 1930. Ele traz em si uma ideia muito particular de democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um antidemocratismo: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal. (...) O sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era pós-democrática.

<sup>1</sup> Como exemplo de crise pode-se citar o Golpe Civil-Militar de 1964, que promulgou, no início da década de 1970, a Lei 5.692/71, determinando as novas diretrizes e bases da educação brasileira, e retirou do currículo do primeiro grau as disciplinas de História e Geografia, cujo conteúdo passou a ser ministrado de forma simplificada na disciplina de Estudos Sociais. E no segundo grau, as disciplinas tiveram suas cargas horárias reduzidas (NADAI, 1993, p. 157-158).

<sup>2</sup> Apenas para deixar mais explicitada à qual vertente do liberalismo nos referimos em relação às políticas educacionais tratadas neste artigo, é preciso que se note que aqui há uma articulação com aquilo que Pierre Dardot e Christian Laval (2016) nomearam “fábrica do sujeito neoliberal”. Isto é, a geração de subjetividades alinhadas à ordem econômica da vertente atual do liberalismo conhecida como neoliberalismo. Em resumo, favorecer a despolitização do ensino através do afastamento de disciplinas que abordem questões políticas, tais como Filosofia e Sociologia o fazem, condiz com a formação do sujeito atomizado como uma empresa de si mesmo, único responsável pelo seu próprio fracasso ou sucesso. Sendo assim, após a grande crise econômica internacional de 2008, tomamos por base o entendimento dos autores citados acima acerca da produção de subjetividades coadunáveis com a nova ordem econômica mundial para atender as agendas da vertente neoliberal.

A desconfiança que pode levar ao afastamento das disciplinas capazes de produzir mais reflexão aos educandos não é postura nova. O revolucionário movimento popular de maio de 1968 na França serve de exemplo para o que pode motivar esta postura de desconfiança, tendo deixado suas marcas até hoje, sendo o mais surpreendente da época, por ter ocorrido em um país de industrialização avançada, com prosperidade e estabilidade política aparente, se iniciado e inspirado por estudantes (HOBSBAWM, 1968, p. 305-316). Assim, do ponto de vista liberal, depreende-se que seja mais útil ter trabalhadores com rasa formação crítica, que não questionem regimes econômicos austeros, arrocho salarial, precarização e perda de direitos.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo efetivar uma introdução ao estudo realizado por Thais Waideman Niquito<sup>3</sup> e Adolfo Sachsida<sup>4</sup>, intitulado *Efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar* (NIQUITO; SACHSIDA, 2018), com o selo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Nesse estudo, os autores afirmam que a Filosofia e a Sociologia obrigatórias, são responsáveis pelo baixo rendimento dos discentes nas demais disciplinas, com ênfase em Matemática. Tal conclusão, como será explicitado melhor a seguir, gerou dúvidas quanto ao caráter metodológico, de modo a tornar possível questionar as suas premissas e resultados.

Para a avaliação sobre o estudo realizado por Niquito e Sachsida (2018), valemo-nos de uma perspectiva analítica da Sociologia política, somada à realização da meta-análise, que visa provocar também uma reflexão sobre os sentidos dessas disciplinas no currículo escolar, pois argumentamos que elas podem ser mais importantes para os discentes do Ensino Básico do que se julgue. A Sociologia política é abrangente no que diz respeito ao processo de produção das Políticas Públicas, e daí a sua importância para compreender a produção da política

---

<sup>3</sup> A autora é professora na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e foi pesquisadora visitante do IPEA de 2017 a 2019.

<sup>4</sup> 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.”

educacional e a trajetória das disciplinas Filosofia e Sociologia.

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).

No que se refere aos sentidos dessas disciplinas no currículo e suas importâncias, para além do que se julgue, ou do que possam avaliar métodos estritamente quantitativos, é pertinente explicitar que:

Quando o aluno compreende que os cheiros, os gestos, as gírias, as tensões e conflitos, as lágrimas e alegrias, enfim, o drama concreto dos seus pares, é em grande medida resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica. No fim das contas, é a cidadania e a democracia de nosso país que saem ganhando. (SARANDY, 2001, p.7).

Da mesma forma, com relação à disciplina de Filosofia, Gallo (2007) ressalta que a importância da disciplina se justifica por oportunizar aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, de experimentar um pensar por si mesmo. E, Batista, Pinafo e Torquato (2017), explicitam que a exclusão da Filosofia no currículo escolar caracteriza um retrocesso no ensino. São esses, alguns dos sentidos possíveis que deve se ter em conta em cada uma das seções a seguir.

Ao usarmos a metodologia de meta-análise e discutirmos a objetividade/neutralidade na obtenção de resultados em avaliações de políticas e programas, procuramos demonstrar que não existe neutralidade em discussão científica, já que os pesquisadores são indivíduos que também geram e reproduzem valores sociais e morais.

Por fim, enfatizamos que este artigo trata de uma meta-análise somativa, isto é, feita ao final da avaliação divulgada, para conferir o rigor de seus resultados. Adotamos na nossa análise a perspectiva contra hegemônica, que é

o campo marcado por estudos e pela prática avaliativa crítica, o qual compreende que tanto Políticas Públicas quanto suas respectivas avaliações devam ser pautadas e balizadas pela nossa Máxima Normativa, ou seja, pela Constituição. Autores como: Rosana de Freitas Boullosa; Alcides Gussi; Marta Ferreira Santos Farah; Rosana de Freitas; Paulo Januzzi; Lea Carvalho; Camila De Mario; e outros tantos, entendem que uma avaliação de políticas públicas deve ser construtivista, crítica e democratizante. E esses autores se estruturam nos estudos de Pierre Bourdieu e seu já clássico conceito de campo, definido como um espaço estruturado a partir de posições de poder e disputas simbólicas, que devem ser explicitadas pelo avaliador (BOULLOSA *et al.*, 2021).

### Procedimentos metodológicos

Para nosso expediente crítico, realizamos uma meta-análise somativa do estudo com auxílio da revisão bibliográfica, a fim de conferir a sua validade. Além disso, valemo-nos dos posicionamentos de Ana Paula Corti<sup>5</sup>, Rodrigo Travitzki<sup>6</sup>, Márcio Moretto Ribeiro<sup>7</sup> e Silvio Carneiro<sup>8</sup> haja vista que esses acadêmicos questionaram a aplicação do método *Diferenças em Diferenças* usado pela pesquisa com o selo do IPEA (CORTI *et al.*, 2018). Além de nos embasarmos nos autores contra hegemônicos do campo de públicas, como os já citados ao final da seção de introdução na nossa caracterização, do que significa e qual a importância, de maneira mais abrangente, da meta-análise aqui proposta.

Nesta perspectiva, assume-se estar filiado a uma concepção epistemologicamente 'antimanual', ou 'antigua', reflexiva e compreensiva, calcada em novas concepções, como, por exemplo, a dos trabalhos sobre linguagem na Europa, as pesquisas acerca de subalternidade na Ásia, ou os estudos decolonialistas na América Latina e África, bem como nos estudos de

---

<sup>5</sup> Socióloga doutora em Educação e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

<sup>6</sup> Doutor em Educação com Pós-Doutorado em estatística aplicada à Educação.

<sup>7</sup> Doutor em Ciências da Computação com Pós-Doutorado em Lógica Epistemológica e História da Ciência e professor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades – USP.

<sup>8</sup> Doutor em Filosofia, professor da UFABC e coordenador do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF.

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).

Esta é a perspectiva a partir da qual lançamos nosso olhar, até mesmo para a história da trajetória dessas disciplinas no ensino do Brasil, sem perdermos de vista os valores e princípios basilares da nossa Carta, como abordaremos mais amiúde nas seções seguintes.

### Breve quadro histórico sobre os ensinamentos de Filosofia e Sociologia

A pedagogia jesuíta estabeleceu a Filosofia como uma disciplina presente e garantida no Brasil, sendo eminentemente mantida pela Companhia de Jesus. As reformas pombalinas enfraqueceram o ensino jesuíta, porém, segundo Alves (2002, p. 12), a Filosofia continuou a ser ensinada apenas para uma minoria da população:

[...] esses cursos eram destinados aos “homens bons” da Colônia, os proprietários, senhores de engenho etc., estando os índios, os negros e os brancos pobres excluídos desse processo. Quando muito tinham acesso aos cursos elementares e aos de humanidades, que eram organizados pelos jesuítas para os “externos”, isto é, “para crianças e jovens não pertencentes à Companhia de Jesus” [...]

Nos *studia superiora*, a Filosofia era lecionada, o que tornava seu acesso um privilégio somente de uma minoria, uma vez que “permitia (...) um grau mais elevado de cultura, formação e profissionalização” (ALVES, 2002, p. 12). Durante o período de Marquês de Pombal, garantiu-se ainda a Filosofia presente, mas agora por causa da “utilidade” da mesma, já que era vista como “ciência natural”. No Período Imperial, sob influência do Positivismo, persistiu a visão cientificista da Filosofia.

A partir da chegada da Coroa portuguesa ao Brasil, em 1808, a Filosofia se fez mais presente no país, sendo ensinada como componente obrigatório em 1837, ano em que foi fundado o Colégio Pedro II; bem como nos currículos escolares em liceus e ginásio, no curso secundário (HORN, 2009). Em 1908, outro avanço é identificado, com a fundação da Faculdade Livre de Filosofia, e

com ela surgem livros sobre o ensino da disciplina no país.

Nos anos seguintes, nota-se que a Filosofia e sua permanência no currículo escolar, sempre estiveram no debate relativo à educação, destacando-se o ano de 1915, cuja reforma educacional, sob o decreto nº11.530, impôs à referida disciplina apenas o caráter opcional.

É importante destacar que, posteriormente, com a abertura política em meados dos anos de 1980, 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 (GOVERNO DO 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.

A Lei nº7.044/82 (BRASIL, 1982) retirou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante dentro das escolas, e isso possibilitou que a Filosofia fosse ofertada aos alunos como matéria optativa. No ano de 1996, após muita espera e discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96 foi promulgada e, em 1999, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 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<sup>9</sup>. A Filosofia foi recomendada nos PCNs, só que como um conteúdo e não como uma disciplina, porque a ideia foi nortear os PCNs, e organizar os currículos por competências, não mais por matérias (LDB, 1996). Com o golpe militar de 1964, que banuiu a Filosofia prontamente dos currículos, essa disciplina volta a ser componente curricular obrigatório do Ensino Básico, junto à Sociologia, somente em 2008, através do artigo 36 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* brasileira (Lei nº11.684), assinada pelo presidente em exercício José de Alencar durante o Governo Lula.

Já a Sociologia tem sua história marcada no país a partir do início do

---

<sup>9</sup> A transversalidade propõe temas a serem tratados de maneira articulada com as matérias curriculares de forma interdisciplinar. Segundo o Ministério da Educação (MEC/SEF, 1997), os temas transversais estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. (BRASIL, 1997, on-line).

século XX, surgindo no ensino correspondente ao secundário, para depois integrar as instituições universitárias (MICELI, 1987, 1989, 1995; OLIVEIRA, 1991). Entre os anos de 1920 e 1940, seu estudo esteve no centro de um intenso debate acerca da Educação como solução para os problemas nacionais, de modo que houve prolífica produção de textos voltados para a disciplina (RIBEIRO, 2009). Mesmo no período da Era Vargas<sup>10</sup>, apesar de todo seu autoritarismo, com a reforma Francisco Campos e o “desenvolvimentismo” em curso à época, a Sociologia ainda é tida como um valioso “instrumento” para se conhecer rapidamente o Brasil (MACHADO, 1987; MEUCCI, 2000). Porém, a cada nova reforma educacional realizada, que modificava a situação da Sociologia, tornou-se constante o hábito de legitimar e justificar a sua relevância e/ou validade no ambiente escolar, com estabilidade no Ensino Médio, a partir de 2008 (MACHADO, 1987; DOS SANTOS, 1997; HANDFAS E MAÇAIRA, 2010).

Em 2017, todavia, o então presidente Michel Temer assinou a Lei 13415 (BRASIL, 2017), que tornou, na prática, somente os ensinos de língua portuguesa e matemática obrigatórios, fazendo com que as referidas disciplinas de humanas perdessem o *status* conquistado anteriormente. Com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi lançada no mesmo ano, a Sociologia só é citada como parte de estudos e práticas educacionais do Ensino Médio – e não mais como disciplina –, assim como Educação Física, Arte e Filosofia.

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, em que 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, (MEC, 2006), que tornava obrigatória a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos de Ensino Médio.

---

<sup>10</sup> Era Vargas foi um período de quinze anos do Brasil em que Getúlio Vargas ocupou a presidência do país após a Revolução de 1930. Sobre o desenvolvimentismo ocorrido no período de seu governo, recomenda-se trabalho de FILHO (2013).

Visando dar mais ênfase e nos conduzindo ao fim desta seção, em 2008, no dia 2 de junho, o então Presidente da República em exercício, José de Alencar Gomes da Silva, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, aprovou a lei, alterando o artigo 36 da LDB. As disciplinas de Filosofia e Sociologia passaram a ser obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (BRASIL, 2008). Retornaram, novamente, ao currículo obrigatório nacional, como uma conquista democrática por ter seu valor reconhecido, bem como por ter coerência com os valores, as premissas e com a proposta de ensino existente na nossa Constituição, que deve ser sempre o fiel da balança a balizar, tanto as Políticas Públicas quanto suas consequentes avaliações.

Por fim, as disciplinas de humanas, em novo “movimento pendular”, voltaram a sofrer ataques. Não houve um banimento formal e explícito dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia, mas o fato de não serem mais obrigatórias implicou em um afastamento prático das mesmas, sobretudo pela forma como foram tratadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – aprovada com pouquíssimos debates com a sociedade, encontrando na avaliação produzida por Niquito e Sachsida (2018) argumentos no sentido da sua legitimação, como veremos a seguir.

### Enviesamento da pesquisa de Niquito e Sachsida

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 o de *Diferenças em Diferenças*<sup>11</sup>, 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 painel<sup>12</sup>, para verificar de que forma a inclusão dessas disciplinas

---

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> 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

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 através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os pesquisadores Niquito e Sachside 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.

Ademais, a fim de dar mais solidez à pesquisa, os cientistas estimaram dados em painel, tendo as escolas 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 às 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 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, 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,

---

respeito ver: <https://1library.org/article/especifica%C3%A7%C3%A3o-dos-modelos-com-dados-em-painel.yd26xmjq>

amenizado o potencial negativo da medida que o estudo deles 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, noutro só dois se candidatam, 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 econometria<sup>13</sup> (GUJARATI; PORTER, 2011), que é um método estritamente quantitativo – talvez demasiadamente limitado para sozinho tirar conclusões sobre algo com tantas variáveis.

Sendo assim, em relação ao estudo em tela, diante da escolha do método, das conclusões, da falta de evidências substanciais, das limitações dos dados do ENEM utilizados para comparação entre disciplinas, na seção a seguir, discutiremos os resultados que foram obtidos. Será dada ênfase à contextualização do que representa o Exame Nacional do Ensino Médio, de modo que o leitor possa compreender as implicações do uso das informações colhidas através deste teste, em face do objetivo proposto pelo referido estudo.

## Resultados obtidos

Os dados obtidos pela pesquisa de Niquito e Sachsida são contestados por vários intelectuais, ainda que tenham sido utilizadas ferramentas estatísticas, e seguido o modelo rigorosamente científico. Neste ponto,

---

<sup>13</sup> 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.

precisamos explicitar melhor o *modus operandi* dos pesquisadores para que o leitor tenha clareza que está se tratando aqui da execução de dois estudos independentes.

No primeiro estudo 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 pretendeu lançar seu 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 para que se medisse a influência dessas disciplinas 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, on-line).

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 1 (FRAGA, 2018).



Figura 1 - 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 Antagonista 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, on-line).

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:

Diante do exposto acima, qualquer resultado deveria ser apresentado com muita cautela. O modelo construído pelos autores não é conclusivo e apresenta diversas limitações metodológicas. Entretanto há diversas conclusões contundentes, que vão muito além, inclusive, do foco da investigação (CORTI *et al.*, 2018, on-line).

Seguem os pesquisadores (CORTI *et al.*, 2018) sua nota alertando para o contexto social e político no qual a pesquisa avaliativa foi realizada, com suas possíveis influências nos resultados apresentados:

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. Não é possível ignorar que a pesquisa de Niquito e Sachsida é divulgada justamente num momento em que se discute a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, recém apresentada pelo MEC. Sabemos que um dos diversos pontos polêmicos da Reforma consiste justamente na retirada das disciplinas- entre elas Sociologia e Filosofia- e a configuração de um currículo por áreas de conhecimento. Ao mesmo tempo, o movimento Escola sem Partido posiciona-se contrário ao ensino da Sociologia e da Filosofia, pelo seu caráter reflexivo e crítico, que traz para a educação básica conhecimentos exigidos para o exercício da democracia contemporânea, tais como debates envolvendo o mundo político,

as questões de gênero, de racismo e de identidade. (CORTI *et al.*, 2018, on-line)

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. Os autores assentem que há uma questão mais ampla que está em jogo quando se trata da análise de temas sociais de grande escala estudados pelos pesquisadores que usam métodos quantitativos. Segundo estes pesquisadores, na economia e na estatística, há uma ênfase nos métodos e na busca por melhorias, com a crença de que, se certos pressupostos forem atendidos, eles podem lidar com várias dessas questões. Embora para estes autores, isso seja parcialmente “verdade”, há um tipo de conhecimento que exige uma investigação mais profunda para validar seus pressupostos. E ainda, que o estudo em questão é bastante complexo, e os autores da avaliação podem não estar cientes da exigência acerca desse aprofundamento investigativo, porque eles usaram os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que apresenta muitos problemas, especialmente por ser uma avaliação opcional, dificultando comparações ao longo do tempo. Além disso, ocorreram mudanças significativas em 2009, dentro do período analisado.

Há certas variáveis que podem influenciar os resultados que não foram consideradas, como as características dos alunos que não podem ser observadas em um questionário, como a motivação dos discentes, por exemplo. O modelo utilizado presumia que o desempenho dos alunos no grupo experimental e no grupo de controle teria sido semelhante se não houvesse a mudança curricular. No entanto, essa suposição não pode ser assegurada devido à adoção da TRI (Teoria da Resposta ao Item<sup>14</sup>) no ENEM de 2009,

---

<sup>14</sup> Para saber mais sobre a Teoria da Resposta ao Item: ANDRADE D.F.; TAVARES H.R; VALLE, R.C. Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações. Sinape, 2000.

metodologia que garante a comparabilidade dos resultados, e, portanto, não havia histórico para comparar tendências (FARIA; GUIMARÃES, 2018).

Da mesma forma, os críticos esclarecem que não ficou mostrado por que se considerou o impacto da mudança curricular como sendo mais relevante do que outras alterações ocorridas na mesma época, a exemplo da introdução do SISU (Sistema de Seleção Unificada) e do FIES<sup>15</sup>, visto que ambos podem ter atraído alunos qualificados para fazer o ENEM, aumentando assim suas chances de conseguir uma vaga no Ensino Superior. E como resultado dessas oportunidades, a escola pode ter começado a incentivar mais os alunos com baixo desempenho a fazer o ENEM, o que poderia ter tido um impacto significativo nos resultados.

Tanto esses, quanto aqueles pesquisadores encontram falhas na abordagem metodológica empregada por Niquito e Sachsida, e fazem transparecer que outras interpretações poderiam ser extraídas da pesquisa realizada (FARIA; GUIMARÃES, 2018). Então, até o exposto aqui neste momento, nos referimos diretamente às críticas que encontramos a partir da nossa revisão bibliográfica. Entretanto identificamos na nossa meta-análise, propriamente dita, uma lacuna nas críticas anteriores, ao percebermos que a referida avaliação foi embasada 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. Essas autoras não 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 na avaliação de Niquito e Sachsida (2018), 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

---

<sup>15</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

da Matemática no Brasil<sup>16</sup>. Contudo ressaltamos que as referidas pesquisadoras são citadas apenas para tratar da Matemática, e não do ensino de Sociologia e Filosofia naqueles países. Em suas obras, elas estão mais preocupadas em saber se alunos que buscam estudar Matemáticas mais avançadas em suas nações o fariam por efeito de auto seleção (por aptidão prévia), ou se o estudo dessa matéria agregaria ao capital desses alunos – o que para elas parece ser uma questão perene.

O Comitê de Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia, por sua vez, emitiu uma nota sobre a pesquisa realizada por Niquito e Sachsida (2018), pedindo esclarecimentos e, segundo confirmamos buscando contato direto com a SBS, não obtiveram 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 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, on-line).

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, reafirmamos posicionarmo-nos partilhando da visão dos autores do “Campo de Públicas” (FARAH, 2016)<sup>17</sup>, 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 alguns critérios substantivos adotados por Niquito e Sachsida (2018). O primeiro é a ideia de

---

<sup>16</sup> Existe ao menos um trabalho importante 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).

<sup>17</sup> Segundo Farah (2016), “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).

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. A este respeito, a nota emitida pela REPU ainda destaca que:

Na introdução do artigo nota-se um “escape” do posicionamento dos autores ao mencionarem a Lei 11.684 de 2008, que tornou o ensino de sociologia e filosofia obrigatórios: “O objetivo deste estudo é analisar se a imposição dessa medida afetou o desempenho escolar” (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p. 7, CORTI *et al.*, 2018, on-line).

O terceiro critério que merece atenção é o que os autores consideram 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 Sachsida (2018), uma vez que estes alegaram maior prejuízo aos estudantes mais pobres.

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 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 de Niquito e Sachside (2018), 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. Entende-se a visão de Romão como complementar, inserida em um universo de autores e intelectuais acadêmicos que se opõem aos aspectos limitadores de uma hegemonia, e o utilizamos aqui para levar a pensar que de fato há uma correlação de forças em disputa nada trivial a permear estes debates de uma forma mais ampla, assim como estamos procurando desenvolver ao longo deste artigo. O campo contra hegemônico da avaliação no campo de Políticas Públicas é mais do que isso, como já se procurou delinear acima.

Ainda de acordo com o mesmo autor, 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.

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, geralmente, apresenta 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'.

Assim, ao considerarmos a pesquisa feita por Niquito e Sachside (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 utilizá-lo para de fato entrar numa Universidade de qualidade), 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 de Niquito e Sachside (2018) 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 referida avaliação, ao contrário do que deveria, tais quais 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 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. Contudo, este ingresso privilegiado, no que diz respeito às instituições públicas e gratuitas, ainda persiste, beneficiando uma minoria mais abastada.

Por fim, assume-se, neste texto, que uma avaliação do ponto de vista contra hegemônico opera no sentido oposto a uma avaliação de orientação neoliberal em todos os seus valores, como a que foi feita pela dupla de pesquisadores no IPEA (NIQUITO; SACHSIDA, 2018), e por isso que toda

avaliação deveria se pautar pelos valores da nossa Constituição, como baliza ou fiel da balança.

### Considerações Finais

Aqui procuramos reafirmar o que já expusemos ao longo do texto, isto é, que o uso que os pesquisadores Niquito e Sachsida (2018) fazem de sua concepção acerca do que possa ser “imposição” e “custo de oportunidade”, nós compreendemos, que não corresponde à realidade, e que ao se expressarem dessa forma promovem um ataque infundado 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.

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. A nossa Constituição, assim como a 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, desde o princípio, com sua máxima normativa, e não com os ditames econômicos.

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, são esses os princípios fundamentais da nossa Carta.

Além do exposto, discordamos juntamente com outros estudiosos assinalados acima do 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.

Para concluir, os pesquisadores também se ‘equivocaram’ 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 (GOVERNO ESTADO DE SÃO PAULO, 2007; 2008), que tem a maior rede de ensino da América Latina.

Importa dizer que o nosso maior interesse no presente trabalho foi colaborar para a observação 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, ela 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.

O pesquisador é humano, e mesmo devendo ter retidão na análise dos dados em busca de maior imparcialidade, a neutralidade científica não existe. Por esse motivo trabalhos de análise de dados, mesmo sendo feitos para subsidiar uma questão institucional pública, que tem por preceitos imparcialidade, transparência e igualdade, precisam ser examinados por meta-análises como esta que fizemos, para efetuar exame rigoroso que determine se as conclusões obtidas se desviaram da finalidade apenas e tão somente técnica e específica. Os decisores também precisam estar cientes de onde parte o ponto de vista político, ou posicionalidade, dos cientistas envolvidos e ouvir outras vozes.

**Artigo recebido em 12 de dezembro de 2022.**

**Aprovado para publicação em 26 de abril de 2023.**

## Referências

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações.** Sinape, 2000.

BATISTA, S. A., PINAFO, M. A. H.; TORQUATO, M. O. F. Reflexões e perspectivas sobre a inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia no currículo escolar. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 102–109, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.102-109.476. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/476>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BODART, C. Nota da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) sobre pesquisa. **Café com Sociologia**, 17 abr. 2018. 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 em: 22 nov. 2022.

BOULLOSA, R. F.; OLIVEIRA, R. B. A.; TAVARES, E; GUSSI, A. F. Por um antimanual de avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 10, n: 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/rbaval202110005>. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Presidência da República, [1982]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº n.11.684/08.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm). Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 38/200616**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRITTO, A. M. **Determinantes da atratividade da carreira docente na Educação Básica**: estrutura, progressão e remuneração. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019. Disponível em: <https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2021/05/BRITTO-A.-M.-2019.-Determinantes-da-atratividade-da-carreira-docente-na-educacao-basica.-Estrutura-progressao-e-remuneracao-Tese-de-Doutorado-PPGE-UFF.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CORTI, A. P.; TRAVITZKI, R.; RIBEIRO, M.; CARNEIRO, S. 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**, 2018. Disponível em: [https://www.repu.com.br/\\_files/ugd/9cce30\\_4e3df9e5be6f4c9e86a6a5b5db274691.pdf](https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_4e3df9e5be6f4c9e86a6a5b5db274691.pdf). Acesso em: 12 dez. 2022.

CURIE, A. Z. **A relação entre o desempenho escolar e os salários no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 2006. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-10122006-184214/publico/Dissertacao\\_Andrea\\_Curi.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-10122006-184214/publico/Dissertacao_Andrea_Curi.pdf). Acesso em: 12 dez. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, p. 8, 2016.

DE MARIO, C. G. Justiça das políticas públicas e a perspectiva analítica da sociologia política. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 5, n. 3, p. 439-453, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2525-5584.2020v5n3.54137>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DE MARIO, C. G.; LAISNER, R. C.; GRANJA, R. H. Avaliação de Políticas Sociais e Participação Popular: uma abordagem política. **O social em questão**, Rio de Janeiro, Ano XIX, n. 36, p. 39-64, 2016.

DOS SANTOS, M. B. A Sociologia no contexto das reformas educacionais. **Pós: revista brasiliense de pós-graduação em ciências sociais**, UNB. Paralelo 15, 1997.

FARAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do "campo de públicas". **Revista de Administração**

**Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 50, n. 6, p. 959–979, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/tYDC3xqzZK33gpY3vfZ7jpG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2022.

FARAH, T. Desempenho em Matemática e Português melhora salários. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, 2014 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/bom-desempenho-em-matematica-portugues-melhora-salarios-11910504>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FARIA, E. M.; GUIMARÃES, R. Especialistas analisam estudo que sugere queda em matemática em razão da obrigatoriedade de sociologia e filosofia no ensino médio. **Iede – Interdisciplinariedade e Evidências no Debate Educacional**. 27 abr. 2018. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/especialistas-analisam-estudo-que-sugere-queda-em-matematica-em-razao-da-obrigatoriedade-de-sociologia-e-filosofia-no-ensino-medio/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SAVIANI FILHO, H. A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. **Economia e Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 855–860, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/5NrXd8XXCZhtFshHQnzDNqp/?lang=pt>. Acesso em: dez. 2022.

FILOSOFIA e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática. **O antagonista**, Brasília/ São Paulo, 16 abr. 2018. Disponível em: <https://staging.oantagonista.com/brasil/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

FRAGA, E. Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 abr. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GALLO, Sílvio. A Filosofia no Ensino Médio. Carta na Escola. 20 ed. 11 out. 2007. Disponível em: <http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/20/a-filosofia-no-ensino-medio>. Acesso em: 01 maio 2017.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução no 92 de 19-12-2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. São Paulo, 2007.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE-98 de 23-12-2008. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. São Paulo, 2008.

GOVERNO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia**. Curitiba: Jam3 Comunicação, 2008. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes\\_2008/filosofia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2008/filosofia.pdf). Acesso em: 06 jan. 2022.

GUJARATI, D. N.; PORTER, D. C. **Econometria básica**. Porto Alegre: AMGH Editora L, 2011.

HANDFAS, 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.

HOBSBAWM, E. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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.

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.

MEUCCI, S. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação (Mestrado em 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**, v.2, n.5, p. 5-26, out. 1987.

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

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NIQUITO, T. W.; SACHSIDA, A. **Efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio sobre o desempenho escolar**. Brasília/ Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/05/IPEA-2018-td\\_2384a.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/05/IPEA-2018-td_2384a.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

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

RIBEIRO, A. M. M.; ALVES, D. J.; SAUL, R.; PEREIRA, V. L. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. *In*: HANDFAS; OLIVEIRA (org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: *Quartet*, 2009.

ROMÃO, J. E. Avaliação neoliberal e avaliação contra-hegemônica. **Revista Teias**, v. 20, n. 56, jan./mar. 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.12957/teias.2018.29313>. Acesso em: 17 nov. 2022.

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. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano I, n.05, out./2001.

### Sobre a autoria

<sup>1</sup>Mestrado em Sociologia Política (2021 – atual) pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes. E-mail: lames.borges@outlook.com.