



Universidade Federal
de Campina Grande



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

NÚBIA WÊNIA ROCHA MAMEDE

**IMPACTOS DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA DISCIPLINA DE
SOCIOLOGIA: CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE TUPARETAMA-PE**

SUMÉ – PB

2024

NÚBIA WÊNIA ROCHA MAMEDE

**IMPACTOS DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA DISCIPLINA DE
SOCIOLOGIA: CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE TUPARETAMA-PE**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional de Sociologia em
Rede Nacional – PROFSOCIO,
ministrado no Centro de
Desenvolvimento Sustentável do
Semiárido da Universidade Federal de
Campina Grande, Campus Sumé como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestra.**

**Linha de Pesquisa: Prática de Ensino de
Conteúdos Curriculares.**

Orientador: Prof. Dr. Isaac Alexandre da Silva.

SUMÉ – PB

2024



M264i Mamede, Núbia Wênia Rocha.

Impactos da reforma do Novo Ensino Médio na disciplina de Sociologia: contradições e resistências em uma escola de tempo integral no Município de Tuparetama-PE. / Núbia Wênia Rocha Mamede. - 2024.

130 f.

Orientador: Professor Dr. Isaac Alexandre da Silva.
Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Ensino de Sociologia. 2. Novo Ensino Médio. 3. Reforma do Ensino Médio. 4. Ensino Médio - Sociologia. 5. Escola de Tempo integral. 6. Resistências - reforma do ensino médio. 7. Tuparetama - PE - escola de tempo integral. 8. EREM Cônego Olímpio Torres. 9. Base Nacional Curricular Comum. 10. Materialismo histórico e dialético. 11. História da educação. I. Silva, Isaac Alexandre da. II. Título.

CDU: 316:37(043.2)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

NÚBIA WÊNIA ROCHA MAMEDE

IMPACTOS DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE TUPARETAMA-PE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Isaac Alexandre da Silva
Orientador (UAEDUC/CDSA/UFCG)

Professora Dr^a Carolina Figueiredo de Sá
Examinadora I (UAEDUC/CDSA/UFCG)

Professor Dr. Faustino Teatino Cavalcante Neto
Examinadora Externa (UFPB)

Trabalho aprovado em: 26 de setembro de 2024.

SUMÉ – PB

Aos meus pais, Maria do Socorro Rocha de Souza e Miraci Mamede de Sousa, minha profunda gratidão por sempre acreditarem no poder da educação e me apoiarem em cada etapa dessa jornada. Seu incentivo, suas palavras de sabedoria e seu amor incondicional foram fundamentais para que eu pudesse alcançar meus objetivos. Sou imensamente grata por todo o sacrifício e dedicação que vocês fizeram para que eu pudesse estudar e crescer. Devo a vocês tudo o que conquistei até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, neste momento de conclusão de uma etapa tão significativa da minha vida. Ao senhor toda honra e toda glória por cada desafio, superado, pois cada momento de dúvida foi uma oportunidade de sentir a tua presença e perceber que nunca estive sozinha.

Agradeço-te, Senhor, por todas as vezes em que me renovaste o ânimo, quando me concedeste sabedoria para entender o que parecia complexo, e quando me envolveste em tua paz nos momentos de incerteza. Gratidão, Senhor, por este presente, pela oportunidade de crescer e aprender, e por me conduzires até aqui.

Aos meus pais, Maria do Socorro Rocha de Souza e Miraci Mamede de Sousa, minhas maiores inspirações, apoio e amor incondicional, sei que cada conquista que celebro hoje é, na verdade, um reflexo de tudo o que vocês fizeram por mim ao longo da vida. Vocês me ensinaram o valor da educação, da perseverança e do trabalho.

Hoje, quero agradecer não apenas pelo apoio material e emocional, mas, principalmente, por acreditarem em mim, e estarem sempre ao meu lado, torcendo silenciosamente e comemorando cada pequena vitória como se fosse a maior de todas. Obrigada, do fundo do coração, por serem os pais maravilhosos que são. Sem vocês, este momento simplesmente não seria possível.

A meus queridos irmãos, Kaio Rocha Mamede e Kaik Rocha Mamede, meus companheiros de vida, que sempre estiveram ao meu lado, prontos para oferecerem uma palavra de incentivo, um gesto de carinho ou simplesmente a presença silenciosa que dizia "Estamos com você." Foi esse amor de irmãos, genuíno e incondicional, que muitas vezes me sustentou nas horas mais difíceis.

Este título não é apenas meu, mas também de vocês, que caminharam ao meu lado em cada etapa, que vibraram com cada conquista e que nunca deixaram de me apoiar. Obrigada por serem mais que irmãos, por serem meus amigos, meus pilares e minha fonte de inspiração. Amo vocês profundamente e sou imensamente grata por ter vocês em minha vida.

A meu companheiro Edvan Cezar Pessoa da Silva, obrigada por ser minha rocha, por estar ao meu lado em cada etapa e por celebrar comigo essa vitória. Essa

conquista é nossa, e eu tenho muito orgulho de ter você ao meu lado, como meu companheiro de vida e de sonhos.

Aos companheiros de trabalho da EREM Cônego Olímpio Torres, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão a todos vocês. Este foi um período desafiador e intenso, e saber que podia contar com o apoio, compreensão e incentivo de cada um de vocês fez toda a diferença.

A colaboração, as palavras de encorajamento e até mesmo as pequenas conversas no dia a dia me ajudaram a manter a motivação e o foco necessários para concluir essa etapa tão importante. Tenho muito orgulho de fazer parte dessa equipe e de ter colegas como vocês. Hoje, ao concluir minha dissertação de mestrado, sinto uma profunda gratidão por cada um de vocês.

As colegas da turma de Mestrado Elizângela, Lidiane, Simone, Rênia, Rayane, e a Alan Jones, único homem da turma, sempre solícito e atencioso com todas nós.

Desde o início do curso, formamos um grupo unido, onde o apoio mútuo, as trocas de conhecimento e as palavras de encorajamento foram essenciais para nosso crescimento e para conclusão desta etapa. Estou orgulhosa de tudo o que realizamos juntos e de ter feito parte de uma turma tão especial.

Tal agradecimento se estende a todos os professores do PROFSÓCIO do Campus Sumé. Saio deste mestrado com um sentimento profundo de gratidão e admiração por vocês, que desempenham um papel tão importante na formação de novos profissionais e pesquisadores. Levo comigo não apenas o conhecimento adquirido, mas também o exemplo de comprometimento e paixão pelo ensino que vocês demonstraram ao longo dessa jornada.

Aos integrantes dessa banca. Prof.^a Carolina Figueiredo de Sá e Prof. Dr. Faustino Teatino Cavalcante Neto. A contribuição de vocês foi essencial para que eu pudesse desenvolver minha dissertação com confiança e qualidade, e essa conquista não seria possível sem os valiosos apontamentos cada um.

Por fim, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Isaac Alexandre da Silva, esta jornada foi desafiadora e repleta de aprendizados, e o seu apoio e orientação foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este importante marco na minha vida acadêmica. Obrigada por me guiar com paciência, sabedoria e dedicação. Este trabalho também é fruto do seu empenho e da sua orientação.

"A educação é um campo de luta constante, onde o conhecimento e os valores são disputados. Seu poder transformador reside em questionar e reformular as estruturas de poder e privilégio que permeiam a sociedade."

Michael W. Apple (1942, p. 58)

RESUMO

MEMEDE, Núbia Wênia Rocha. **Impactos da “Nova” Reforma do Ensino Médio na Disciplina de Sociologia: Contradições e Resistência**. Dissertação. Mestrado em Sociologia - Universidade Federal de Campina Grande - Campus Sumé, Paraíba, 2024.

A dissertação tem por objetivo discutir e problematizar os fundamentos e princípios da Reforma do “Novo” Ensino Médio e seu impacto no ensino de Sociologia, considerando as experiências vivenciadas em uma escola do município de Tuparetama, cidade localizada na microrregião do Alto Sertão do Pajeú em Pernambuco. Trata-se de uma pesquisa assentada no referencial teórico metodológico do materialismo histórico-dialético que aborda o ensino de Sociologia no contexto das chamadas reformas educacionais, trazendo a debate as intermitências da Sociologia como disciplina regular no currículo do Ensino Médio na história da educação no Brasil, buscando refletir sobre as concepções em disputa, as contradições, as ideologias, os movimentos de resistência e os interesses em questão. Nas discussões realizadas, pautou-se inicialmente a gênese da escola moderna, buscando entender o sentido originário da educação escolar, a sua função social e desdobramentos posteriores. Aborda-se também o processo de institucionalização da Sociologia no currículo do Ensino Médio, no Brasil, de modo que esse resgate histórico ajude a compreender o contexto atual em que se processa o ensino de Sociologia, considerando as normativas, os aspectos determinantes e condicionantes e os sujeitos envolvidos. Problematisa-se o caráter ideológico do novo modelo alicerçado na lógica do neoliberalismo, evidenciando a partir daí, as incoerências e os objetivos escusos nos discursos de legitimação de seus agentes, denunciando as inconsistências propaladas pela BNCC e pelo NEM diante do contexto econômico, político e social do Brasil. Por outro lado, discute-se as ações coletivas protagonizadas pelos movimentos de resistência estudantil e docente ao Novo Ensino Médio, com destaque para as experiências de mobilização vivenciadas na escola acima referida. Quanto aos encaminhamentos metodológicos, fizemos a opção pela via qualitativa, propondo uma discussão teórica e sistematizada, de caráter bibliográfico, buscando contemplar categorias relacionadas às reformas educacionais que se processam no Brasil, referentes ao ensino de Sociologia. Doravante, com essa pesquisa, buscamos construir possibilidades de enfrentamento ao esvaimento da Sociologia no currículo do Ensino Médio, bem como reforçar a luta pela revogação dos velhos propósitos mercantis evocados por essa política. Como resultados pudemos constatar que frente a precarização imposta pelo Novo Ensino Médio à educação propedêutica e à docência de um modo geral, educadores, pesquisadores, alunos e organizações de todo o país, assim como a comunidade escolar da instituição descrita nesse texto, engajaram-se em processos de resistência dentro e fora das escolas, ocupando todos os espaços possíveis no intuito de fortalecer a luta pela revogação desta política.

Palavras-Chave: Ensino de Sociologia no Ensino Médio; Reforma do “Novo” Ensino Médio; Resistências à Reforma do Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

MEMEDE, Núbia Wênia Rocha. **Impacts of the “New” High School Reform on the Discipline of Sociology: Contradictions and Resistance.** Dissertation. Master's in Sociology - Federal University of Campina Grande - Campus Sumé, Paraíba, 2024.

The dissertation aims to discuss and problematize the “New” High School Reform and its impact on Sociology classes, considering mainly the experiences lived in a school in the municipality of Tuparetama, a city located in the microregion of Alto Sertão do Pajeú in Pernambuco. This is a research based on the historical-dialectical theoretical methodological framework that addresses the teaching of Sociology in the context of the so-called educational reforms, bringing to debate the intermittency of Sociology as a regular subject in the High School curriculum in Brazilian education, seeking to reflect on the concepts in dispute, the contradictions, the ideologies, the resistance movements and the interests in question. The discussions held initially focused on the genesis of the modern school, seeking to understand the original meaning of school education, its social function and subsequent developments. The process of institutionalization of Sociology in the High School curriculum in Brazil is also addressed, so that this historical review helps to understand the current context in which Sociology is taught, considering the regulations, the determining and conditioning aspects, and the subjects involved. The ideological character of the new model based on the logic of neoliberalism is problematized, highlighting from there the inconsistencies and hidden objectives in the legitimizing discourses of its agents, denouncing the inconsistencies propagated by the BNCC and the NEM in view of the economic, political, and social context of Brazil. On the other hand, the collective actions led by the resistance movements to the New High School are discussed, with emphasis on the mobilization experiences experienced in the aforementioned school. As for the methodological approaches, we chose the qualitative approach, proposing a theoretical and systematized discussion, of a bibliographic nature, seeking to contemplate categories related to the educational reforms that are taking place in Brazil, to the teaching of Sociology. From now on, with this research, we seek to build possibilities to confront the disappearance of Sociology in the High School curriculum, as well as to reinforce the fight to revoke the old commercial purposes evoked by this policy. As a result, we were able to confirm that, faced with the precariousness imposed by the New High School on preparatory education and teaching in general, educators, researchers, students and organizations from all over the country, as well as the school community of the institution described in this text, engaged in processes of resistance inside and outside schools, occupying all possible spaces with the aim of strengthening the fight to revoke this policy.

Keywords: Teaching Sociology in High School; Reform of the “New” High School; Resistance to the Reform of the New High School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da carga-horária da Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.....	80
Tabela 2 – Distribuição de aulas da Formação Geral Básica – Matriz de escolas de 45h.....	81
Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento Humano – IDH -Tuparetama.....	117

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BM – Banco Mundial

CF – Constituição Nacional

CHSA – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DEM – Democratas

DOU – Diário Oficial da União

EC – Emenda Constitucional

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENESEB - Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica

EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral

GT – Grupo de Trabalho

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MBC - Movimento Brasil Competitivo

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MP – Medida Provisória

MPB – Movimento Pela Base

MPC – Modo de Produção Capitalista

NEM – Novo Ensino Médio

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPs – Parcerias Público Privadas

PT – Partido dos Trabalhadores

SEE – Secretaria Estadual de Educação

TICs - Tecnologias da informação e comunicação

TPE – Todos Pela Educação

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

UFF - Universidade Federal Fluminense.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA E DESAFIOS	22
2.1 Origens e significados da escola moderna.....	23
2.2 Início da Educação formal no Brasil.....	24
2.3 História do ensino de Sociologia no Brasil.....	27
2.4 Desafios à implementação do ensino de Sociologia nas últimas décadas .	32
2.5 O que esperar do Novo Ensino Médio?.....	35
2.6 Impacto do NEM nos materiais didáticos para o ensino de sociologia.....	41
3 AS IMPLICAÇÕES DA “NOVA” REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO.	46
3.1 A Natureza Neoliberal da Reforma do Novo Ensino Médio e da BNCC.....	49
3.1.1 Reflexões sobre as transformações, críticas neoliberais e desafios para a educação pública	60
3.2 Objetivos ocultos e manifestos do “Novo” Ensino Médio e BNCC	64
3.3 Implicações do NEM e Política de Educação em Tempo Integral em Pernambuco.....	77
3.4 A reforma do Ensino Médio e suas implicações diretas para a formação e o trabalho docente	84
4 RETROCESSOS E RESISTÊNCIA: UMA LUTA PERMANENTE CONTRA A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO	89
4.1 Correlação de forças e argumentos frente a disputa pela revogação e ou manutenção do NEM.....	90
4.2 Múltiplas dimensões e interesses envolvidos na formulação e implementação do Novo Ensino Médio.....	97
4.3 Processos de resistência estudantil e docente: aspectos teóricos	103
4.4 Movimentos sociais educativos: a resistência de estudantes e professores contra o NEM e em defesa do ensino de sociologia	108
4.5 Experiências Pedagógicas de Resistência: práticas educativas voltadas para a emancipação social e o combate às desigualdades promovidas pelo NEM	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	124

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais em curso no Brasil tem sido pauta de variados trabalhos acadêmicos nestes últimos tempos, demonstrando, portanto, a importância que essa temática tem assumido na trajetória histórica da formação social, cultural, econômica e política do país.

Nesse sentido, percebe-se intensas disputas oriundas de projetos antagônicos que buscam imprimir interesses e objetivos de grupos e de classes sociais¹ que, por vezes, passam despercebidas quando não se faz uma análise crítica da realidade em questão.

Nessa perspectiva, este trabalho investigativo se integra aos intensos movimentos que concebem a educação escolar não apenas como um direito ou um espaço formativo para o trabalho, mas, também, como um instrumento fundamental e estratégico de conscientização e luta das “classes trabalhadora”.

Portanto, problematizamos os pressupostos presentes na Lei do Lei 13.415/2007² que instituiu o “Novo” Ensino Médio (NEM), na tentativa de compreendermos as contradições que apresenta e os impactos na prática pedagógica da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Nesse sentido, busca-se também evidenciar a correlação de forças e os movimentos de resistência que atuam em prol da revogação desta lei.

Doravante, buscamos construir possibilidades que possam contribuir com iniciativas de enfrentamento ao esvaimento da Sociologia enquanto disciplina obrigatória na Educação Básica, bem como reforçar a luta pela revogação dos velhos propósitos mercantis evocados pelo “novo” Ensino Médio, sob os falsos e antigos argumentos de que a escola precisa se adequar para atender a supostas mudanças tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho.

Entendemos que esse é um debate urgente e necessário frente aos ataques do “Novo” Ensino Médio ao ensino da Sociologia, cujo intuito é alinhar o ensino aos

¹ Para Marx, as classes são um fenômeno social de motivação econômica, e o conflito entre elas também é de natureza econômica, isto é, conflitos de interesse material entre proprietários e não proprietários dos meios de produção da riqueza.

² A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) definindo uma nova organização curricular, contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

modelos de políticas transnacionais com interesses econômicos, asfixiando, portanto, o pensamento crítico dentro da escola. (Pedrosa, 2022). Visto que a manipulação e controle de um povo sem acesso à educação é sempre mais pacífica e “cordial”.

É óbvio que havendo consciência de classe, forjada por processos educativos críticos, torna-se mais difícil a submissão orgânica das classes populares aos interesses da burguesia e do latifúndio, o que justifica os ataques recorrentes ao campo da educação de resistência.

Nesse contexto, são evidentes as consequências práticas que a mitigação da Sociologia, proposta a partir da Lei nº 13.415/2017, trouxe ao novo currículo dessa modalidade de ensino.

Sua implementação tem evidenciado que os prejuízos na formação dos discentes serão irreparáveis, uma vez, que as incoerências da reforma possuem um viés fortemente político e econômico com a finalidade de atender a setores privados e neoliberais, promovendo um verdadeiro “*apartheid* social na educação do Brasil” (Anfope, 2016; Sinprof, F, 2018).

Essa pesquisa se justifica, pois, pela necessidade premente de debatermos as políticas públicas que norteiam a educação no Brasil, com foco no ensino de sociologia, bem como pela importância desse tópico para a sociedade atual e para as gerações futuras.

No Brasil, o direito à educação foi universalizado em nosso ordenamento jurídico pela Constituição Federal (CF) de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. No entanto, a universalização desse direito na prática enfrenta uma série de desafios e problemas que precisam ser melhor discutidos.

Um dos principais desafios para a efetiva universalização do direito à educação é a garantia de acesso igualitário e de qualidade para todos. Apesar dos avanços nas últimas décadas, ainda existem disparidades significativas no acesso à educação entre diferentes regiões do país, entre áreas urbanas e rurais, e entre diferentes grupos sociais.

A falta de infraestrutura adequada, a carência de profissionais qualificados e a desigualdade de recursos financeiros são apenas alguns dos fatores que contribuem para essa realidade.

Além disso, a universalização do direito à educação também esbarra em questões relacionadas à permanência e ao sucesso dos estudantes na escola. Altas taxas de evasão escolar, baixos índices de aprendizagem e desigualdade de oportunidades educacionais são desafios que precisam ser enfrentados para garantir que o direito à educação seja efetivamente universalizado.

Em análise, é possível afirmar que a implementação do direito a uma educação de qualidade, universal e acessível para todos, não passa de um engodo em prol do capital, daí a necessidade de nos mantermos na luta pela garantia real desse direito.

Em paralelo a batalha por uma educação pública de qualidade, identificamos constantes reveses impostos à institucionalização e a manutenção da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio. Tais intermitências também serão pauta deste trabalho.

Abordaremos as investidas contrárias ao ensino da Sociologia em cada tempo histórico, identificando a ideologia e as intenções por trás de cada proposta, bem como as consequências advindas de tais vivências e os principais movimentos de resistência até chegarmos à fatídica reforma do Ensino Médio de 2017 e os movimentos pós-2017.

Uma vez que o NEM retira o conhecimento científico do currículo e não coloca nada no lugar, tem-se um dos efeitos mais excludentes da reforma, na prática uma educação propedêutica cada vez mais restrita a rede privada de ensino, estará disponível aos filhos das elites, formados para os cargos de chefia, enquanto aos alunos das escolas públicas restará um ensino técnico de baixíssima qualidade, conforme teoria descrita por (Samuel Bowles e Herbert Gintis 2002).

Denunciar a excrescência dessa reforma “anti-povo” é imprescindível à luta por uma educação pública de qualidade, posto que, a formação da juventude é um elemento de fundamental relevância nas composições da sociedade pretendida.

A crítica acerca do tempo de escolarização está sendo consumido com aulas de “empreendedorismo dos pobres”, tais como fazer brigadeiros caseiros, bolo de pote, ou saber o que rola por aí, é imprescindível, como também o é denunciar o desprezo promovido pelo NEM aos conhecimentos de sociologia, filosofia, história, geografia e etc. e, conseqüentemente aos professores e professoras de tais disciplinas.

Em virtude disso, dar-se-á o escopo principal da pesquisa proposta, ao versar sobre os impactos gerados pela reforma do Ensino Médio, avultando as principais consequências causadas à Sociologia nessa etapa de ensino, enquanto disciplina que desde sua obrigatoriedade em 2008 vem contribuindo sobremaneira para a edificação de um território crítico, reflexivo e democrático dentro das nossas escolas.

Esperamos que esse estudo ajude a compreender as mudanças sociais impostas a partir da Lei nº 13.415/2017 e seus efeitos deletérios e, ainda, indicar possíveis consequências que afetarão esta geração e as subsequentes, na tentativa de auxiliar educadores e educadoras a desenvolverem projetos que venham a minimizar as sequelas negativas da reforma do ensino médio na formação dos estudantes.

Acreditamos que essa análise poderá revelar caminhos à prática docente frente ao cenário de ameaça imposto à continuidade da disciplina de Sociologia na Educação Básica.

Destarte, almeja-se que esse estudo ajude a traçar metas e caminhos que vislumbrem novos horizontes para o sistema educacional brasileiro, endossando as discussões sobre a temática, bem como contribuindo, para o reconhecimento e a estabilidade das questões sociais, políticas, culturais e econômicas no território do Ensino Médio brasileiro.

Em outras palavras, busca-se que este estudo seja um catalisador para a compreensão mais aprofundada e a estabilização das dinâmicas sociais, políticas, culturais e econômicas presentes no âmbito do Ensino Médio.

A intenção é assegurar que as reflexões e ações resultantes desse trabalho contribuam para o reconhecimento dessas complexidades, promovendo, assim, uma estabilidade mais sólida e bem fundamentada no desenvolvimento educacional, sem perder de vista a centralidade na formação humana e omnilateral dos nossos jovens (Mozena; Ostermann, 2016).

Nessa direção, faz-se necessário discutirmos possibilidades para a permanência e a abordagem dos conteúdos de Sociologia nesse cenário de ataques à classe trabalhadora que marcam a contemporaneidade, assim como fortalecer os movimentos de resistência voltados à superação da fragmentação imposta ao ensino dessa disciplina na grade curricular do “novo” Ensino Médio a partir da Lei nº 11.684

de 2008³.

Ao estudar os prováveis impactos gerados pela “nova” reforma do Ensino Médio, na disciplina de sociologia, traremos a oportunidade de repensar e discutir o lugar da educação sob essa perspectiva neoliberal, fortemente influenciada por fundações empresariais privadas que deturpam o seu caráter emancipador, tornando-a cada vez mais alienante.

Traçando, assim, um perfil, mesmo que em um recorte de um momento específico da história do Brasil, caracterizado por retrocessos dos direitos sociais e pelas tentativas de desmonte do assim chamado “Estado Social e Democrático de Direito”.

É válido salientar que com a mudança de governo ocorrida em 1º de janeiro de 2023⁴, o sentimento de inconformismo com a referida reforma e a pressão por sua revogação ganhou um novo capítulo, em vista da reabertura da discussão em torno desta organização, fruto da luta e das denúncias encampadas por diversos setores e grupos sociais ligados a educação em nosso país.

Nesse cenário, de questionamentos acerca de “qual Ensino Médio?” e “para quem?” é preciso que todos os esforços se voltem para a defesa de uma educação pública de qualidade, bem como para a afirmação e a legitimidade das ciências sociais, em especial da Sociologia, dentro dos espaços escolares, reconhecendo sua importância ímpar no processo de problematização da realidade social.

Por hora, as escolas de Ensino Médio do país estão vivenciando esse novo currículo, inúmeras denúncias nos meios sociais evidenciam que esse processo tem ocorrido sem que professores e equipes pedagógicas disponham da formação e das orientações adequadas.

Assim, sem um direcionamento formal do “novo” currículo, aulas de “bolo de pote”, “o que rola por aí”, “brigadeiro caseiro”, “mundo pets” e “RPG” começam a fazer parte da realidade de estudantes do Ensino Médio nas redes públicas do país, revelando um verdadeiro fracasso desse modelo no cotidiano escolar. Nesse cenário, é fundamental a luta pela garantia da autonomia pedagógica do professor na

³ LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

⁴ Em 1º de Janeiro de 2023 Luiz Inácio Lula da Silva, retorna a Presidência da República para exercer um terceiro mandato após ter sido presidente de 2003 a 2011.

abordagem dos conteúdos intrínsecos às aulas de Sociologia, além da possibilidade de direcionar a aprendizagem para o crescimento dos estudantes como seres sociais proativos e transformadores, mesmo que diante de circunstâncias tão adversas (Ascom Ufal, 2023).

Formar indivíduos de acordo com os preceitos sociológicos que aqui são defendidos significa contribuir para que se desenvolva nos alunos o pensamento crítico, colaborativo, solidário e comprometido com as causas da classe trabalhadora, que favoreça o fortalecimento do seu protagonismo juvenil em uma perspectiva emancipadora voltada para a cidadania ativa e não para os interesses do mercado.

Não resta dúvidas de que o currículo organizado com base em disciplinas isoladas, sob uma perspectiva hierárquica e linear dos conhecimentos, carece ser modificado. Todavia, essa mudança não pode acontecer à revelia das comunidades escolares.

Uma reforma sem a participação dos professores é ilegítima desde o seu nascimento, logo, é inadmissível que toda uma política de educação seja prioritariamente ditada por associações e fundações empresariais, cujos objetivos escusos são os de reduzir os investimentos na educação pública, precarizar o Ensino Médio, desestruturar a carreira docente, transformar a função social da escola e abrir caminhos para a privatização dessa etapa de ensino.

Afinal, todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Michel Foucault, 1996, p.50)

Quanto aos encaminhamentos metodológicos, fizemos a opção pela via qualitativa, propondo uma discussão teórica e sistematizada, de caráter bibliográfico, buscando contemplar categorias relacionadas às reformas educacionais que se processam no Brasil, conforme especifica Martinelli (2008). Bem como, também nos valem neste trabalho do relato de experiência para descrevermos detalhadamente as atividades e estratégias de resistência ao NEM utilizadas pelo corpo docente e equipe técnico-pedagógica da Escola relatada.

A referida descrição inclui uma breve apresentação do ambiente escolar e de sua comunidade. Seguida da explicação das atividades desenvolvidas com uma reflexão crítica acerca das práticas implementadas e dos impactos dessas iniciativas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes envolvidos.

Sobre a estruturação deste trabalho dissertativo, no primeiro capítulo apresenta-se uma síntese da gênese da escola moderna e a trajetória do ensino de Sociologia ao longo da história da educação brasileira, revisitando os momentos de avanços e retrocessos impostos à implementação e ou manutenção da referida disciplina no currículo do Ensino Médio, com especial atenção ao período iniciado em 2017⁵.

No capítulo seguinte são ponderadas as implicações da “nova” reforma do ensino médio sobre o seu currículo, no intuito de revelar e refletir sobre o seu caráter neoliberal e sua relação com a política de educação integral no estado de Pernambuco.

No terceiro capítulo situa-se alguns processos de resistência, evidenciando a luta permanente contra a precarização do ensino público brasileiro.

Com esse fim aborda-se a correlação de forças e argumentos frente a disputa pela revogação e/ou manutenção do NEM, bem como os movimentos sociais educativos, especialmente a resistência de estudantes e professores contra o novo currículo e em defesa do ensino de sociologia.

Por último descreve-se a experiência de estratégias de resistências às inconsistências deste modelo, vivenciadas no chão de uma escola de tempo integral, localizada no município de Tuparetama, no Estado de Pernambuco.

À guisa de conclusão, essa pesquisa se insere no rol de estudos que apontam para a necessidade urgente da revogação total do novo Ensino Médio assim como dos efeitos que possam advir dessa política, como a elaboração de um novo modelo para o ENEM, por exemplo.

Nesse sentido, acreditamos ser possível a instituição de novo currículo pensado democraticamente, proposto a partir do chão da escola, levando em consideração suas práticas cotidianas, que valorize a carreira docente e os saberes dos professores e o conhecimento científico e onde as possibilidades de escolhas ofertadas aos alunos não o conduzam a um aprisionamento.

Adiante, desenvolveremos pormenorizadamente, os conceitos e preceitos aqui anunciados.

⁵ Com a **reforma do ensino médio** (Lei nº 13.415), sancionada em fevereiro de 2017, que alterou profundamente a estrutura do currículo, diminuindo o número das aulas de sociologia e outras disciplinas científicas nessa modalidade do ensino.

2 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA E DESAFIOS

Para melhor compreendermos a “nova” Reforma do Ensino Médio e os seus impactos no ensino de sociologia, devemos antes de tudo refletir sobre o sentido desta disciplina na grade curricular, buscando entender as razões pelas quais essa ciência vem sofrendo tantos reveses ao longo da história da educação no Brasil. Revisitando os momentos de avanços e retrocessos impostos à implementação e/ou manutenção da referida disciplina no currículo do Ensino Médio, com especial atenção ao período iniciado em 2017.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a compreensão da trajetória do ensino de Sociologia passa pela compreensão da origem e do desenvolvimento das instituições escolares, assim como dos significados que lhes foram atribuídos e da função que tem ocupado no decorrer de sua existência.

Doravante, é preciso situarmos que a instituição escolar, tal como a conhecemos hoje, é o resultado de um processo histórico longo e complexo, marcado por diferentes influências culturais, religiosas e políticas.

Esse recorte é necessário, uma vez que, a disciplina de Sociologia e o surgimento da escola moderna estão profundamente interligados, pois assim como a Sociologia, também a escola moderna surgiu em um momento de transformações sociais, que impulsionaram sua expansão.

Tais acontecimentos remontam a formação dos Estados-nação, a industrialização, a modernização das sociedades e o desenvolvimento de teorias sociológicas.

Nesse contexto a Sociologia, como disciplina, surgiu com o desígnio de ajuda a entender as relações sociais desse novo cenário e suas recém criadas instituições, dentre elas a escola moderna, analisada por diversas correntes da Sociologia como uma instituição social cujas funções essenciais foram centradas na reprodução de valores e transformação da sociedade

Nesse intuito, faz-se necessário conhecermos uma historiografia mínima de tais acontecimentos, que nos auxilie com as ponderações pertinentes e necessárias às reflexões aqui propostas, considerando tanto as questões relacionadas à disciplina em pauta, como questões mais amplas acerca da educação escolar.

Na sequência desse capítulo discorreremos brevemente sobre o surgimento da escola moderna, considerando inicialmente as experiências fora do país, em seguida, aqui no Brasil, de forma resumida, de modo que possamos a partir desses preceitos situar a discussão sobre a instituição e as intermitências do ensino de Sociologia no currículo do Ensino Médio em nosso país.

2.1 Origens e significados da escola moderna

A instituição escola, tal como a conhecemos hoje, é o resultado de um processo histórico longo e complexo, marcado por diferentes influências e necessidades culturais, religiosas e políticas, cujo surgimento remonta as primeiras formas de organização da humanidade.

Em sua forma moderna, o modelo de escola pública e universal é o resultado de séculos de transformações e debates sobre o papel da educação na sociedade, carregando os valores de igualdade e cidadania alavancados pelas revoluções e reformas dos séculos XVIII e XIX. Moldada ao longo de um processo histórico que envolveu a centralização do poder estatal, a Reforma Protestante, a Revolução Científica e a ascensão das ideias iluministas.

Dentre essas transformações, merece destaque o desenvolvimento do capitalismo, mola propulsora do desenvolvimento da indústria e expansão do comércio, fatores que passaram a carecer de uma população com habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Surgiram, assim, escolas para formar cidadãos capazes de participar da economia de mercado, como comerciantes e artesãos.

Nesse momento, a educação passou a ser vista como um componente vital para a formação de trabalhadores disciplinados e qualificados. O ensino começou então a ser organizado em um modelo mais uniforme e controlado, para atender às novas demandas econômicas.

No século XVIII, os filósofos Iluministas defendiam a ideia de uma educação pública como direito de todos, passando para o Estado a responsabilidade de promovê-la, uma vez que este teria as condições necessárias para tal feito.

Dessa forma o modelo de escola pública começou a ser difundido e os Estados começaram a criar sistemas nacionais de educação, não mais vinculados

exclusivamente à religião, mas sim ao desenvolvimento de cidadãos racionais e moralmente responsáveis.

No entanto, foi somente no século XIX os sistemas nacionais de educação pública realmente começaram a se consolidar em diversos países, como a França, a Inglaterra, a Prússia e outros.

No século XX, a escola se estabeleceu de vez como uma instituição central nas sociedades modernas. A educação passou a ser vista como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento econômico, social e político das nações. A universalização do ensino básico, a profissionalização do corpo docente e o estabelecimento de currículos padronizados tornaram-se características da escola moderna (Hobsbawm, 1995).

Ante o exposto, temos que a instituição escolar em sua configuração atua, evoluiu de um modelo restrito e controlado pela Igreja, direcionado a elite, para um modelo de educação pública, laica e obrigatória, com foco na formação de cidadãos e trabalhadores em um contexto de Estados-nação e economias industriais.

2.2 Início da Educação formal no Brasil

A instituição escolar no Brasil surgiu durante o período colonial, sob a influência da Igreja Católica e para atender a necessidades da Coroa portuguesa de consolidar seu domínio sobre o território recém-colonizado. Nesse ínterim o ensino na colônia foi organizado com base na catequese e na transmissão de valores cristãos, com uma escola controlada e voltada para a elite.

Em 1549, acompanhando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, os jesuítas, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, chegaram ao território brasileiro onde estabeleceram escolas com o propósito de evangelizar e educar os indígenas, segundo os preceitos cristãos.

A primeira escola formal do Brasil foi fundada na Bahia, mais precisamente em Salvador, em seguida foram criados colégios em outras localidades, como São Vicente e Rio de Janeiro, cujo o objetivos principais eram a formação de futuros sacerdotes e a instrução da elite colonial, seguindo uma pedagogia que incluía ensino de latim, doutrina cristã, filosofia e, em menor escala, ciências.

Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, que tratou de promover a Reforma Pombalina, o controle da educação no Brasil passou para o Estado, que assumiu a responsabilidade pelas escolas numa tentativa de reduzir a influência da Coroa Portuguesa e da igreja católica, fomentando assim uma educação mais secular e voltada para o desenvolvimento econômico e administrativo da colônia.

Nos séculos seguintes a educação escolar no Brasil, passou por diversas transformações, se expandindo de forma lenta e desigual, durante o período imperial e republicano. Mesmo assim, o acesso à educação continuou limitado para grande parte da população até o século XX, quando novas reformas começaram a tornar a escola mais inclusiva e acessível.

Isso posto, a Escola Moderna no Brasil teve sua origem no final do século XIX e início do século XX, quando o país enfrentava desafios como a necessidade de integrar uma sociedade que ainda estava fortemente marcada pela escravidão (abolida em 1888) e pelo analfabetismo generalizado. O modelo de escola anterior, elitista e excludente, não era adequado para as novas demandas dessa sociedade republicana.

A Nova abordagem foi influenciada por pedagogias que vinham da Europa e dos Estados Unidos, como o movimento da Escola Nova, propondo um ensino mais ativo, centrado no aluno, em oposição à escola tradicional, baseada na memorização e na passividade.

Nomes como John Dewey (nos EUA) e Maria Montessori (na Itália) inspiraram educadores brasileiros a romper com os métodos tradicionais de ensino e promover uma educação mais livre, igualitária e centrada no aluno, no entanto, numa perspectiva conservadora, reformista, sem situar a educação escolar no contexto do modelo societário capitalista, com todas as contradições que apresenta, desconsiderando, portanto, seu aspecto político.

Intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho foram alguns dos principais defensores da escola moderna. Anísio Teixeira, por exemplo, foi um dos pioneiros na defesa de uma educação pública gratuita e laica, que atendesse à todos e formasse cidadãos para uma atuação cidadã e democrática, porém na perspectiva burguesa, alinhada aos interesses de mercado.

Um marco importante na gênese da escola moderna no Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado em 1932 por um grupo de educadores e

intelectuais brasileiros. O documento defendia uma reforma no sistema educacional, propondo uma escola pública e democrática, apta a formar cidadãos preparados para a vida em sociedade, conforme os preceitos liberais. Sob a análise de Saviani (2009, p.9), a Pedagogia da Escola Nova

Penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 2009, P. 9).

De positividade, poderia destacar que de acordo com a perspectiva escolanovista, os professores teriam um papel crucial, atentos às demandas individuais dos alunos, em contraste com o modelo autoritário que predominava na época. Essa abordagem buscava não apenas transmitir conhecimentos, mas cultivar a autonomia e a liberdade no processo educacional, ideais essas que ressoam até a contemporaneidade.

Durante o Estado Novo (1937-1945) e posteriormente durante a ditadura militar (1964-1985), o projeto de uma escola pública, crítica e emancipadora sofreu reveses significativos com a imposição de um ensino fundamentado nos ideais de disciplina e obediência.

Nas décadas seguintes, contudo, houveram alguns avanços importantes, como a consolidação de um sistema educacional público de ensino e o surgimento de novas universidades e escolas técnicas.

Assim, podemos inferir que a gênese da escola moderna no Brasil está marcada por um contumaz processo de tentativas de modernização e a influência de correntes pedagógicas internacionais que buscavam alinhar a educação brasileira com os ideais de uma sociedade democrática e progressista.

Todavia sua implementação encontrou muitos reverses ao longo da história, que acabaram inviabilizando sua perfeita execução, como a falta de infraestrutura, a escassez de professores qualificados e a oposição de setores conservadores da política e da sociedade.

Quando ao ensino de Sociologia, categoria central desta pesquisa, conforme evidenciamos anteriormente, seu nascimento se deu no final do século XIX, como uma resposta às rápidas transformações ocorridas durante a Revolução Industrial, o crescimento das cidades, o desenvolvimento do capitalismo e a formação dos Estados-nação modernos. Daí sua correlação com o surgimento da escola moderna.

Nesse contexto os sociólogos começaram a estudar como as escolas refletem as desigualdades sociais, reforçam as estruturas de poder e desempenham papéis na construção da identidade social. Oferecendo as ferramentas necessárias para entender o papel funcional da escola moderna e suas principais funções.

Dessa forma, podemos concluir que a disciplina de Sociologia é crucial para entender o surgimento e o papel da escola moderna nas sociedades contemporâneas.

A partir das teorias de sociólogos clássicos como Durkheim, Marx e Weber, é possível analisar como a escola moderna serve tanto à integração social quanto à reprodução de desigualdades. Ao mesmo tempo, a Sociologia permite compreender como a escola é um espaço de formação de cidadania, de disseminação de ideologias e de possíveis transformações sociais.

A interseção entre Sociologia e Educação ilumina as complexidades e contradições inerentes a essa pesquisa. A seguir analisaremos o seu processo de implementação nos currículos do Ensino Médio no Brasil, refletindo sobre as razões para sua intermitência nessa modalidade de ensino.

2.3 História do ensino de Sociologia no Brasil

Sabemos que a Sociologia desempenha um papel fundamental na formação dos jovens, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a sociedade e para a construção de cidadãos mais conscientes e participativos.

A partir dos estudos propostos por essa ciência os alunos são levados a questionar e analisar de forma crítica as estruturas sociais, culturais e políticas que influenciam suas vidas. Alguns livros contemporâneos de introdução à Sociologia – Obras como Sociologia de Anthony Giddens, (2005) e Sociologia: uma introdução ao estudo da sociedade de Octavio Ianni, (1992), abordam temas de estrutura social, desigualdade, e cultura em uma linguagem acessível. Assim podemos inferir que essa

disciplina incentiva os alunos a refletirem sobre questões sociais complexas e a desenvolverem uma postura crítica em relação ao mundo ao seu redor.

Nesse sentido nos alinhamos ao pensamento de Pierre Bourdieu (1989), ao refletir sobre as diferentes perspectivas acerca da sociedade e sobre as várias formas de organização social e modos de vida ao longo da história, a Sociologia contribui para a formação da identidade pessoal e social, fazendo com que os alunos entendam melhor o papel que desempenham enquanto sujeitos de grupos sociais, desenvolvendo uma consciência de si mesmos em relação à coletividade.

Assim, ao aprenderem sobre os mecanismos de poder, instituições políticas, dinâmicas sociais e diferentes culturas os alunos se preparam para o exercício da Cidadania Ativa podendo participar do debate público, exercer seus direitos e deveres e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e convivência harmoniosa, pluralistas e multiculturais.

Também é por meio da Sociologia que os jovens podem ser capacitados a entenderem as mudanças sociais em curso, como os avanços tecnológicos, as transformações no mercado de trabalho e as novas formas de organização familiar e social.

Por todas essas razões é que defendemos o ensino de sociologia na educação pública, especificamente no Ensino Médio e nos opondo veementemente ao NEM que busca suprimir a abrangência dessa área de ensino.

Ao fornecer uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e dos problemas enfrentados pela sociedade, a Sociologia contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, responsáveis e comprometidos com a justiça social e a democracia.

Todavia, o debate acerca do ensino de sociologia no Brasil se desdobra como um intrincado campo de investigação, permeado por nuances e disparidades, sobretudo quando se aborda experiências distantes do eixo acadêmico-universitário concentrado nas regiões Sul e Sudeste do país.

Diversos estudiosos, a exemplo de Meucci (2000) e Miceli (1989, 1995), destacam a institucionalização da sociologia após o surgimento de instituições universitárias, com especial ênfase na fundação da Universidade de São Paulo em 1934.

Contudo, é imperativo observar as dinâmicas específicas de incorporação da disciplina em diferentes níveis de ensino, como universidades, escolas normais e ensino secundário, cada um permeado por suas próprias lógicas e influências particulares (Bourdieu, 2011).

No cenário brasileiro, a sociologia escolar antecedeu a sociologia acadêmica, ressaltando um ponto crucial que sublinha a importância de compreender as trajetórias singulares dessas duas esferas. A batalha pela reintrodução da disciplina no currículo do Ensino Médio nas décadas de 1990 e 2000 mobilizou diversos agentes, tanto do âmbito acadêmico quanto político.

A história do ensino de sociologia emergiu como um tema central em pesquisas, dissertações e teses, merecendo destaque nas obras de Handfas e Maçaira (2014), Bodart e Souza (2017), Simone Meucci (2000).

A inserção da sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, ao ser reintroduzida, desencadeou um notável aumento no interesse acadêmico pelo tema.

A produção acadêmica, notadamente entre 2007 e 2017, concentrou-se nas análises sobre o ensino dessa disciplina, como destacado nos dossiês publicados por Bodart e Souza (2017).

Muitos desses estudos buscaram conferir legitimidade à sociologia como objeto de pesquisa acadêmica, enquanto simultaneamente tentavam forjar uma tradição para uma disciplina que foi removida do currículo por motivações ideológicas e políticas, ressurgindo somente no século XXI.

A identidade da sociologia como disciplina crítica é uma questão relativamente recente. Trabalhos como os de Meucci (2000), Campos (2002), Cigales (2014) e Bodart (2015) evidenciam que, no início do século XX, o ensino de sociologia estava impregnado de valores de "missão", destinado a capacitar professores e alunos para compreender e resolver problemas sociais, permeados pela ideologia cristã, buscando uma sociedade harmônica baseada em valores cristãos, enquanto confrontavam teorias liberais, socialistas e comunistas.

Outras abordagens, como a pesquisa de Machado (1987), exploraram a história da sociologia por meio dos marcos legais, destacando o projeto de lei do então deputado Rui Barbosa que tratava da reestruturação do ensino (1882 e 1883) e a reforma de Benjamin Constant (1890) como momentos cruciais.

Estudos de Moraes (2003) e Santos (2004) indicam que a consolidação da disciplina ocorreu em 1925, durante a reforma educacional de Luiz Alvez e Rocha Vaz. Esses marcos legais e reformas educacionais contribuíram para a configuração atual do ensino de sociologia no Brasil, marcado por desafios, mudanças e a contínua busca por uma abordagem educacional crítica e reflexiva.

A compreensão dos primeiros estágios do ensino de sociologia no Brasil se revela como um desafio permeado por ambiguidades e descobertas, frequentemente conduzido por pesquisadores em busca da identificação dos momentos iniciais de sua institucionalização. As dissertações de Soares (2009) e Guelfi (2001) destacam Delgado de Carvalho como o pioneiro na introdução da sociologia no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro em 1931, marcando assim o início da sociologia institucionalizada.

No entanto, Eva Maria Siqueira, Coordenadora do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense, irá apresentar uma perspectiva divergente, revelando a presença da disciplina nesta instituição desde 1892.

Conforme Alves, (2005) destaca, o Atheneu Sergipense já incluía a disciplina "sociologia, moral, noções de economia política, direito pátrio" no sexto ano do curso de humanidades em 1892. Essa inclusão tinha como objetivo promover o amor à pátria, ao trabalho e estudar princípios sociológicos como uma ciência mais abrangente.

Documentos oficiais, como o Decreto nº 231/1897, corroboram a presença da sociologia nos exames de maturidade, mantendo a cadeira no currículo até 1905. Entretanto, em 1906, o Decreto 543 sugere uma reorganização curricular, resultando na divisão da disciplina em "Lógica e Noções de Direito" e "Moral e Instrução Cívica" em 1913.

Progressivamente, a década de 1930 marcou a inserção da Sociologia no ensino, ocupando espaço no currículo do segundo ciclo do ensino secundário, direcionada às elites interessadas em prosseguir carreiras universitárias e tornando-se indispensável para a formação docente. De acordo com Candido:

O período de 1930 e 1940 foi importante, por ser considerada uma fase transitória para o atual período, no qual houve a consolidação e generalização da Sociologia como disciplina tanto no ensino secundário como no ensino superior, passando a ser a atividade socialmente reconhecida, com produção teórica, de pesquisa e de aplicação. (Candido 2006, p.14)

Após esse período alvissareiro para a sociologia em nosso país, com a criação de cursos universitários, formação de sociólogos, produções importantes como a REVISTA SOCIOLOGICA criada em 1939, dentre outros, a disciplina voltou a ser alvo de exclusão do currículo secundário em 1942, pela Reforma de Gustavo Capanema, durante o regime autoritário de Getúlio Vargas.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação anunciou os currículos para o Ensino Médio nos quais a Sociologia passou a figurar como componente optativo do curso colegial.

Segundo Barbosa e Mendonça (2002), tal dificuldade se deve ao fato de associarem a disciplina ao socialismo/comunismo e mesmo pela perda de criticidade na abordagem dada aos fatos políticos e/ou sociais pela introdução da disciplina obrigatória denominada OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação moral e cívica, conforme preconizava o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, em seu artigo 1º.

É a partir de 1980, portanto, que os movimentos pela inclusão da Sociologia nos currículos escolares, ganham força e adesão se espalhando por todo país a partir da mobilização de professores universitários, sociólogos, sindicatos e associações de cientistas sociais e políticos.

Neste sentido, a legislação incorporou, ainda que timidamente, o ensino de sociologia, por meio da Lei federal nº 7.044 de 1982 e a Resolução SE/SP nº 262 de 1983, possibilitaram a inclusão da Sociologia no então 2º grau como disciplina optativa, cabendo a gestão de cada escola optar em inserir ou não a disciplina no currículo.

Nem mesmo a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996, trouxe mudanças nesse sentido, uma vez que suas diretrizes apenas determinaram que os conteúdos da disciplina em questão deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas ou por outras disciplinas do currículo.

Somente em 2008, após inúmeras pressões, o Congresso Nacional votou a Lei nº 11.684 de junho de 2008, tornando finalmente obrigatório o ensino de Sociologia nos três anos do Ensino Médio.

Manuais escolares e marcos legais surgem como elementos recorrentes nas pesquisas sobre a história da sociologia no Brasil. Meucci (2000; 2006) destaca os primeiros manuais e cursos, enquanto Sarandy (2004) concentra-se nos manuais

mais recentes, evidenciando a evolução da disciplina desde sua obrigatoriedade em alguns estados brasileiros nos anos 1980.

Todavia, a busca pela singularidade da disciplina, revelando quem foi o primeiro professor, o primeiro manual e a instituição pioneira, não pode ser reduzida a anacronismos e generalizações simplificadas, esse estudo somente tem relevância pela relativização desses marcos, enfatizando que investigar uma instituição ou um manual escolar não equivale a um mero estudo descritivo sobre uma disciplina.

Esse breve percurso analítico, acerca da institucionalização da sociologia enquanto disciplina, tem o objetivo de fornecer um mínimo de conhecimento necessário sobre o currículo do Ensino Médio no tocante a sociologia. Contribuindo assim para a compreensão da trajetória formativa dessa disciplina no Brasil e evidenciando a fragilidade de sua permanência, marcada pela inclusão e exclusão de seus conteúdos, revelando a ideologia política por traz da intermitência imposta a esse campo do saber, considerando ainda a diversidade de significados atribuídos à disciplina a/o longo da história.

2.4 Desafios à implementação do ensino de Sociologia nas últimas décadas

No intervalo de 2008 a 2018, a disciplina de Sociologia atingiu um ponto histórico significativo em sua presença no currículo do Ensino Médio brasileiro. A promulgação da Lei 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia e Filosofia, juntamente com investimentos e modificações na legislação educacional, inaugurou uma fase de reestruturação no ensino da Sociologia em escolas públicas e privadas no país, conforme descreve Carmo e Melo (2019).

Esse período foi marcado pelo retorno dos cientistas sociais ao ambiente escolar como professores da disciplina, promovendo o fortalecimento e a expansão das Ciências Sociais no país. Carmo e Melo (2019) ressaltam ainda que houve um aumento considerável na oferta e procura de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, bem como o surgimento de associações, grupos de estudo, publicações e pós-graduações voltadas ao Ensino de Sociologia.

Contudo, esse cenário otimista foi interrompido, quando a presença da Sociologia na Educação Básica sofreu um revés significativo, sendo descontinuada com a reforma do Ensino Médio de 2017.

Neste trabalho, o foco se dá especialmente neste marco legal, visto que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) retirou a obrigatoriedade da Sociologia do currículo, apesar de indicar sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular⁶.

Além desse contexto normativo, a Sociologia tem enfrentado recentes ataques na esfera pública no Brasil, refletindo um cenário que também se observa em outros países. No cenário educacional brasileiro, a implementação do ensino da Sociologia enfrenta desafios complexos, marcados por aspectos macroestruturais que moldam as relações de poder na produção curricular.

Para compreender essas dinâmicas, é crucial analisar o contexto que culminou na aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017, um momento histórico definido pela crise política de 2016, que resultou no impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. A conjuntura política, caracterizada por um golpe envolvendo os poderes legislativo, judiciário e midiático.

O filósofo e ex ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, explana sobre esses acontecimentos em seu livro “A Democracia Impedida: O Brasil no Século XXI”. Para ele:

O impeachment de Dilma Rousseff foi uma ruptura institucional que contou com a participação ativa do Legislativo e a conivência do Judiciário, ambos apoiados por uma mídia que construiu uma narrativa de criminalização do governo. [...] Esse golpe parlamentar foi uma manobra elitista para retomar o controle político e implementar uma agenda neoliberal rejeitada nas urnas. (Ribeiro, 2018, p. 48)

Essa mesma ideia encontra ressonância em conceitos defendidos por Jessé Souza, no livro “A Radiografia do Golpe: Entenda Como e Por que Você Foi Enganado”. O autor caracteriza esse momento como resultante de uma conspiração. Segundo seus escritos:

O golpe de 2016 foi o ápice de uma conspiração entre elites políticas, jurídicas e econômicas, com a mídia desempenhando o papel de manipulação das massas, travestido de um processo legal. [...] A narrativa construída para justificar o impeachment foi amplamente uma fabricação midiática, que omitiu os interesses escusos por trás da destituição. (Souza, 2016, p.26)

⁶ A BNCC do ensino médio foi estruturada de acordo com a reforma educacional prevista pela Lei nº 13.415/2017, que busca tornar o currículo mais flexível e adaptado às realidades e interesses dos estudantes. Ela apresenta uma base comum de aprendizagem, mas permite uma personalização do currículo por meio de **itinerários formativos** em áreas específicas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional.

Tais análises refletem a perspectiva crítica segundo a qual o impeachment de Dilma Rousseff não foi apenas uma disputa política interna, mas uma ação orquestrada por diferentes setores do poder que culminaram na ascensão do então vice-presidente Michel Temer à presidência da República.

É importante reconhecer que na conjuntura da época não se vislumbrava possibilidade alguma de transformação, do ponto de vista dos interesses dos trabalhadores, dada a política nefasta de ajuste fiscal, a desarticulação política e a crise de acumulação capitalista.

Sob o governo Temer, foi publicado o documento "A Travessia Social," desdobramento da "Ponte para o Futuro," com o objetivo de traçar diretrizes políticas e econômicas para o Brasil a partir de propostas para a área social, sob o argumento de equilibrar reformas econômicas com a garantia de direitos sociais.

Todavia, a verdade é que essa proposta focava excessivamente na austeridade fiscal, propondo cortes em programas sociais importantes sem apresentar soluções concretas para o combate às desigualdades sociais.

O pacote de reformas anti-povo, reforma da previdência, reforma trabalhista e a reforma do Ensino Médio, defendidas pelo documento, enfrentaram grande resistência popular. Movimentos sociais e sindicatos argumentavam que essas reformas enfraqueceriam a proteção dos trabalhadores e aposentados, aumentando a desigualdade social no país.

Esse cenário desencadeou a Medida Provisória 746/2016 e a subsequente aprovação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio. É preciso reconhecer, no entanto, que o processo de imposição da BNCC bem como o primeiro projeto de "Reforma do Ensino Médio", nos moldes do que fora imposto a partir de 2017, já vinham em curso a anos mesmo nos governos ideologicamente de esquerda.

Uma análise retrospectiva revela que a discussão sobre a reforma do Ensino Médio fora pautada desde 2012, quando a Câmara dos Deputados criou uma comissão para abordar o tema. O Projeto de Lei nº 6.840/2013, proposto pelo deputado federal Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores, foi rejeitado por entidades educacionais, evidenciando a influência dos atores empresariais no Legislativo.

Essa influência remonta aos anos 1990, quando o governo de Fernando Henrique Cardoso introduziu um modelo gerencialista de Estado, impactando a

educação com mudanças no currículo, avaliação educacional e financiamento. O Ensino Médio, então não obrigatório, era objeto de atenção, com justificativas semelhantes às apresentadas na Reforma de 2017.

Ao longo das décadas, discursos oficiais e documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999) destacavam a necessidade de flexibilização curricular, incorporando a perspectiva da Teoria da Pedagogia das Competências (Ramos, 2001). As políticas educacionais dos governos subsequentes, incluindo o Programa do Ensino Médio Inovador (PROEMI) em 2009, mantiveram a ideia de flexibilização, disfarçada sob o rótulo de inovação curricular.

A Reforma de 2017 retomou essas propostas, reforçando a flexibilização curricular sob o discurso de tornar o Ensino Médio mais atrativo e promover o protagonismo juvenil. Diante desse histórico, os desafios à implementação do ensino da Sociologia revelam-se entrelaçados a contextos políticos, econômicos e ideológicos, evidenciando resistências profundas no cenário educacional brasileiro.

2.5 O que esperar do Novo Ensino Médio?

A Reforma Educacional no Brasil, expressa pela Lei nº 13.415/2017, introduz alterações curriculares e uma ampliação de carga horária para o Ensino Médio. Segundo o texto, são previstas até 1.800 horas dedicadas à Formação Geral Básica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), distribuídas em quatro áreas de ensino: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Adicionalmente, são estipuladas 1.200 horas destinadas aos Itinerários Formativos, que devem abranger cada área de ensino, incluindo a Formação Técnica e Profissional.

Nessa perspectiva, todas as disciplinas da base comum obrigatória sofreram redução e as disciplinas de menor carga horária foram ainda mais afetadas, como a Sociologia, cujos conhecimentos firmados nos últimos anos foram agora fragmentados nas chamadas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como se pode inferir do Art. 36º da lei 13.415 de 16 de Fevereiro

de 2017 que alterou a redação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar com as seguintes alterações:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (Brasil, Lei 13.415, 2017, art. 36)

Segundo as orientações da nova lei, as instituições de ensino definiram os itinerários formativos para compor sua grade curricular não sendo obrigatório mais do que um itinerário formativo pelas escolas, segundo o texto original. No entanto, críticas contundentes têm sido dirigidas a essa reforma, como apontado por Oliveira (2021).

Entre esses julgamentos, destacam-se a falácia da escolha dos estudantes em relação à área de aprofundamento, a falta de estrutura física e humana para a implementação do ensino em tempo integral, a questão do notório saber e o empobrecimento curricular, visto que o modelo de currículo proposto, caracterizado como integrado conforme a classificação de Bernstein (1996), é marcado pela fraca classificação, pela falta de limites claros entre as disciplinas e pela despreocupação com as especialidades das ciências. Nesse sentido, alerta-nos o professor Penna (2019):

[...] os estudantes oriundos de famílias com melhor condição econômica poderão se formar em quaisquer dos itinerários formativos, já que poderão pagar pelas escolas que realizam essa oferta, enquanto os estudantes de escolas públicas terão de se contentar com o que for oferecido pela unidade que frequentam. (Penna, 2019)

Dessa forma, o que se tem como resultado prático da reforma na rede pública de ensino é a falsa possibilidade de escolha que culmina no fortalecimento das desigualdades educacionais existentes em nosso país, principalmente em municípios onde geralmente há apenas uma escola de nível médio que centraliza a formação dos jovens desse município, vale frisar que mais de 51% dos municípios brasileiros possui apenas uma escola de Ensino Médio

Evidenciando um projeto racional de manipulação das massas, uma vez que, dissimula a retirada e/ou supressão do ensino de sociologia, cujo caráter é

questionador, e oferece à sociedade um “novo” Ensino Médio, sem respeitar o processo democrático de construção de uma nova proposta.

A fragmentação do currículo, com a redução da carga horária de disciplinas de reconhecida importância, tal qual a Sociologia, além de comprometer a qualidade do ensino, contrapõe-se à concepção de formação integrada segundo a qual a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões (Ramos, 2017).

Se a priori, o “NEM” é apresentado como uma investida na elevação do nível de qualidade de ensino, travestido de pseudas possibilidades de escolhas dos percursos formativos de interesses dos estudantes, o que se percebe, de fato, é o rebaixamento da formação escolar, posto que as referidas escolhas dependem da condição de cada instituição de ensino.

Assim, os itinerários formativos acabam por aumentar a desigualdade entre as escolas que não são capazes de oferecer todas as possibilidades a seus alunos. Nesse sentido, a educação e a sua função singular no desenvolvimento social e cultural acabam subjugadas à lógica do mercado, favorecendo assim o setor empresarial.

A redução da exigência de contratação de docentes especializados e a homogeneização dos componentes curriculares, alinhadas às competências e habilidades, facilitam a produção de recursos educacionais padronizados, passíveis de comercialização em todo o território nacional.

A reorganização curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio, consolidada com a aprovação da BNCC em 2018, não ocorreu alheia a influências neoliberais. O documento, independentemente da versão (2015, 2016 ou 2018), foi permeado pela ideologia neoliberal e a intermediação direta de entidades privadas, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho, dentre outras entidades privatistas, além da influência de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM).

A presença desses agentes sociais no processo revela os vieses ideológicos que direcionam a reforma educacional e seus desdobramentos, consolidando uma transformação curricular marcada por influências externas e interesses específicos.

Por conseguinte, é imperioso destacar que os argumentos nos quais se fundamentam essa reforma estão nitidamente embasados na ideologia de grupos econômicos nacionais e multinacionais, como os grupos de educação privada que visam a promoção do desmanche da escola pública, evidenciando o caráter mercadológico afinado aos interesses neoliberais.

Afinal, como acreditar em uma formação integral em face do estreitamento do currículo e da prescrição arbitrária de conhecimentos? Desse modo, alinhamo-nos ao pensamento de Ferreira e Santana (2018), quando afirmam que:

[...] o desmanche do setor público e da escola pública está ligado à valorização do mercado empresarial voltado à educação, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. A referência é o mercado, para o qual os direitos são escassos e a competição constitui-se no principal horizonte. Se esse processo já era evidenciado nas últimas décadas do século XX, principalmente em decorrência da globalização, ele tem sido retomado sob o atual governo, de modo que a política educacional encampa inexoravelmente essa perspectiva. (Ferreira e Santana, 2018, p. 42)

Portanto, devemos ponderar que a reforma do Ensino Médio faz parte de um arcabouço de transformações que estão em andamento na educação, cujo objetivo é facilitar a dominação empresarial e financeira sob o ensino público.

Todavia, o controle da formação intelectual dos jovens e a deterioração das condições do trabalho docente são um projeto antigo, fruto do desejo de empresários e investidores, aliados a governos no intuito de fortalecer o setor privado. "O que se pode perceber historicamente é um duplo processo de expropriação material e intelectual. O capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto no de negar o conhecimento, o saber das classes subalternas", resume Frigotto (1995).

A formação por "área de conhecimento" da BNCC e do "NEM" podem ser vistos como elementos que estruturam o ensino em segmentos superficiais, refletindo uma abordagem mais voltada para as necessidades do mercado de trabalho do que para uma formação abrangente e crítica dos alunos.

Esse enfoque pode contribuir para a expropriação intelectual, conforme mencionada por Frigotto (1995), onde o conhecimento das classes subalternas é moldado de acordo com as demandas do capital.

Em face desse processo existem inúmeras manifestações contrárias, especialmente por parte da comunidade acadêmica no campo do currículo. Elizabeth Macedo (2019) destaca que a diluição de uma ideia já consolidada sobre Educação

Básica, aliada à forte presença do setor privado, negligencia a perspectiva de um currículo "vivo", que se constrói a partir da participação direta dos agentes envolvidos em cada escola. Além disso, ela aponta para a hegemonia de uma concepção específica de educação e escolarização.

É certo que no Estado capitalista a educação é um fator estratégico, dado seu potencial de manutenção da ideologia da supremacia neoliberal e controle social. Precisamente, esses ideais quando ditam as políticas públicas em educação, como é o caso do NEM, tem o condão de fortalecer o senso comum, formando os indivíduos de forma acrítica e conseqüentemente mantendo o domínio das elites sobre a sociedade. Nesse sentido, Frigotto (1995) vem aclarar:

A ideia força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital. (Frigotto, 1995, p. 83-84)

Dessa perspectiva advém a ideia de que o mercado é a instituição capaz de desenvolver os diversos setores sociais, desde que lhe seja dada liberdade para atuar nessa direção.

Nesse contexto, é possível observar as demais contrarreformas impostas neste mesmo período, como a reforma da previdência e as mudanças nas políticas de saúde, evidenciando uma abordagem mais ampla das transformações sociais e econômicas.

No entanto, é na educação pública que os impactos se fazem particularmente notáveis, com medidas que restringem investimentos, precarizam condições de trabalho e fragilizam o acesso à educação de qualidade para a população mais vulnerável.

É dessa mesma lógica que surge a meritocracia para premiar os prodígios que conseguem se destacar “pelo seu esforço individual”.

Nesse ponto identificamos a promoção da competitividade entre os sujeitos cujo cerne da questão está em preparar mão de obra especializada para atender as necessidades do mercado globalizado. Essa qualificação, por sua vez, deve ser

promovida pela escola a quem incube formar uma geração de jovens empreendedores de si mesmos.

Sendo assim, são notórias as intenções que fundamentam a “nova” Reforma do Ensino Médio de fortalecer no sistema educacional brasileiro seu caráter alienante, reprodutor da lógica de produção capitalista passível de extração de mais valor, cunhando meios para obstaculizar o senso crítico e legitimar a segregação entre as classes sociais. Para Gentili (2010)

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (Gentili 2010, p. 229)

Em síntese, podemos afirmar que é a partir do processo de escolarização que a educação desempenha duas funções basilares para sustentação das sociedades classes: quais sejam, primeiro a ratificação do *status quo*, buscando introjetar nos indivíduos as metas do capitalismo como se fossem suas próprias metas; segundo, adequar o trabalhador ao processo produtivo.

É nesse sentido o entendimento de Marx (2013), quando afirma que “no envolver da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas”.

Trata-se, pois, de mais uma reforma anti-povo, empenhada em manter a superioridade da elite: meritocrática, tecnocrática e empresarial, com amplo apoio do “todos pela educação”, grupo formado por empresas e empresários com forte atuação na construção de políticas públicas que enxergam na educação grandes oportunidades de negócios e captação de recursos públicos.

A proposta de um Ensino Médio constituído por áreas de ensino, embora possa dar origem a uma proposta interdisciplinar interessante, imediatamente desconsidera como as disciplinas se organizam em suas comunidades epistêmicas e como os professores são formados nas licenciaturas em todo o Brasil (Lopes, 2008).

A abordagem aqui disposta busca contextualizar o currículo não apenas como um conjunto de normas e regulamentações, mas como um campo conectado ao poder,

examinando não apenas como é determinado e regulado, mas também quais são os interesses subjacentes e seus efeitos.

A crítica aqui recai sobre a centralização do processo de formulação curricular, que muitas vezes desconsidera as realidades específicas das escolas e a diversidade de contextos educacionais.

Além do mais, a influência do setor privado e a falta de participação efetiva dos agentes educacionais diretos no processo de construção do currículo podem resultar em um modelo desvinculado da realidade das salas de aula, dos interesses das classes populares, e das necessidades reais dos estudantes.

Ao compreender o currículo como um espaço permeado por relações de poder, torna-se essencial questionar não apenas as normativas estabelecidas, mas também os interesses subjacentes que moldam tais normas. Essa análise crítica contribui para uma compreensão mais abrangente do impacto das políticas educacionais no cenário nacional, evidenciando a importância de uma abordagem efetivamente democrática na construção do currículo escolar.

Em face ao exposto, é imprescindível pensarmos e criarmos mecanismos de resistência à fragmentação do novo currículo, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, através de estratégias que fomentem o estudo da Sociologia no Ensino Médio.

Uma vez que persistir no debate a partir de determinados temas/conceitos, tais como “cidadania e democracia”, “relações de poder”, “desigualdades”, “alienação”, “formação do Estado brasileiro”, “relações étnico-raciais”, “globalização”, “questão fundiária”, “organizações políticas”, “direitos civis, sociais e políticos”, “modos históricos de produção”, “direitos humanos”, “mercado de trabalho”, “políticas públicas”, “meios de comunicação”, “movimentos sociais”, “indústria cultural”, “fluxos migratórios”, dentre tantos outros, pode funcionar como um catalisador para as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais igualitária no futuro.

2.6 Impacto do NEM nos materiais didáticos para o ensino de sociologia

Como já relatado, o ensino de Sociologia no Brasil tem enfrentado transformações significativas ao longo das últimas décadas, influenciado por diversos fatores que moldaram o campo da pesquisa.

A obrigatoriedade do ensino da disciplina no Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 11.684/2008, e a presença de um campo disciplinar acadêmico consolidado no Ensino Superior contribuíram para a consolidação desse campo. Contudo, a Reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, trouxe mudanças substanciais na estrutura educacional, desafiando tanto a Sociologia como disciplina como quanto à produção de materiais didáticos.

A nova legislação delega aos estados e municípios a responsabilidade de adequar os currículos à organização proposta na lei e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora a Sociologia, juntamente com outras disciplinas como Educação Física, Filosofia e Artes, esteja prevista nos currículos, a obrigatoriedade é direcionada aos estudos e práticas dessas disciplinas, deixando em aberto a forma como os conteúdos serão desenvolvidos (Ferreira; Santana, 2018).

Essa flexibilidade cria desafios para a Sociologia, que precisa se adaptar a novas demandas e metodologias de ensino. Em resposta às mudanças, o campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia tem buscado se adaptar e se fortalecer institucionalmente.

Incentivos institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a inclusão da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 2012, têm estimulado a produção de materiais didáticos e a transposição pedagógica de conceitos acadêmicos.

Além disso, iniciativas como a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e a realização de eventos científicos dedicados ao tema, como os Encontros Nacionais de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) e os Congressos Nacionais da ABECS, têm contribuído para a institucionalização do campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia (Bodart; Cigales, 2017; Bodart; Tavares, 2020).

Essas iniciativas proporcionam espaços para discussão, troca de experiências e aprimoramento das práticas pedagógicas, refletindo a adaptação necessária diante das mudanças legislativas.

Diante desse cenário, o desafio para a Sociologia reside não apenas na adequação aos novos currículos, mas também na criação de estratégias pedagógicas significativas para os estudantes e na produção de materiais didáticos que atendam

às demandas do Ensino Médio reformulado, sendo o campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia um espaço dinâmico e essencial para compreender e superar os desafios emergentes, mantendo o compromisso com a qualidade e a relevância do ensino dessa disciplina fundamental.

A literatura especializada na pesquisa sobre o ensino de Sociologia no Brasil tem apontado para características distintivas que marcam esse subcampo.

Em primeiro lugar, trata-se de uma área multidisciplinar que congrega pesquisadores das Ciências Sociais, mas também conta com uma forte presença de estudiosos atuantes na área da Educação.

Além disso, estudos como os de Bodart e Cigales (2017) e Bodart e Tavares (2020) indicam uma diversificação nas temáticas abordadas nos últimos anos, englobando a formação de professores, a configuração curricular, as percepções sociais sobre o ensino de Sociologia, a análise de práticas pedagógicas e a avaliação de materiais didáticos,

Ao seu turno, a análise de livros didáticos tem sido uma vertente importante na trajetória desse subcampo, sendo possível destacar os estudos de Meucci (2011) sobre manuais de Sociologia no início do século XX. Esses trabalhos contribuíram significativamente para a compreensão dos processos de desenvolvimento e institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil.

Para Amurabi (2015), atualmente, dois temas centrais têm se destacado no estudo de materiais didáticos para o ensino de Sociologia: a) os processos sociais, políticos e culturais envolvidos na construção desses materiais; e b) os conteúdos presentes nos livros de Sociologia.

No primeiro aspecto, as contribuições de Meucci (2013; 2014) são notáveis, pois ela analisa os livros didáticos sob uma perspectiva sociológica, considerando-os como produtos complexos resultantes de influências sociais, políticas e culturais. A autora explora a influência da demanda institucional, destacando o impacto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sobre o conteúdo desses materiais.

A dinâmica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desempenha um papel crucial na configuração dos materiais didáticos de Sociologia no Brasil, visto que o governo, como principal comprador, influencia diretamente as editoras na conformação desses materiais aos critérios e modelos estabelecidos pelo PNLD.

Com a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio em 2008 e sua inclusão nos editais do PNLD a partir de 2012, o ensino dessa disciplina na Educação Básica passou a ser impactada por essa dinâmica (Meucci, 2013; 2014).

O modelo resultante dessa influência, segundo Meucci (2014), apresenta três características marcantes: o nominalismo, o topicalismo e o contextualismo. A busca constante pela nomeação de complexos fenômenos e processos empíricos, visando preocupações didático-pedagógicas, evidencia a tendência nominalista. A propensão à divisão dos conteúdos de uma disciplina em tópicos rigidamente definidos e demarcados representa a tendência topicalista.

Por fim, a preocupação dos autores de materiais didáticos com a contextualização dos conceitos sociológicos a partir de uma perspectiva histórica caracteriza a tendência contextualista. Essa abordagem histórica identificada por Maçaira (2017) destaca a recorrência da "história das ideias sociológicas", enfatizando autores e teorias do pensamento social universal, com destaque para os pensadores clássicos das ciências sociais.

No contexto dos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio, essa tendência contextualista sugere uma abordagem histórica, mas, ao mesmo tempo, levanta preocupações quanto à reificação dos fenômenos sociais, devido à tendência nominalista, e à secundarização da interpenetração e interseccionalidade entre diferentes fenômenos sociais, devido à tendência topicalista (Maçaira, 2017; Meucci, 2014).

Assim, a influência do PNLD na configuração dos materiais didáticos de Sociologia não apenas reflete as demandas do sistema educacional, mas também molda a abordagem pedagógica, metodológica e temática adotada pelos autores.

Essas características impactam diretamente as metodologias de ensino, ao estabelecerem padrões que podem influenciar a forma como os professores abordam os conteúdos em sala de aula, bem como a produção e seleção de materiais didáticos que promovam uma compreensão crítica e contextualizada da Sociologia no contexto do Ensino Médio.

Por outro lado, Wermelinger (2022) descreve que na análise dos livros didáticos de Sociologia disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 seria possível identificar um tímido progresso quanto ao respeito à inclusão das

culturas afro-brasileiras e indígenas, assim como à problematização do fenômeno da colonização.

Os livros abordam, ainda que resumidamente, questões relacionadas à colonização portuguesa no Brasil, explorando como esse processo contribuiu para o preconceito e a discriminação enfrentados pelas populações afro-brasileiras e indígenas até os dias atuais.

Contudo, é crucial apontar que, apesar desse pequeno avanço, alguns aspectos do debate étnico-racial ainda são negligenciados nos materiais didáticos analisados. Essa observação revela que as culturas afro-brasileiras e indígenas têm suas histórias predominantemente representadas nos capítulos que abordam a temática do preconceito e da discriminação.

Embora seja indiscutivelmente relevante problematizar e discutir os traumas sofridos por essas comunidades, é igualmente essencial destacar que a valorização dessas culturas se configura como um passo fundamental no avanço da educação multicultural e antirracista.

Ao sugerir que as culturas afro-brasileiras e indígenas sejam abordadas não apenas sob a lente do sofrimento histórico, mas também celebrando suas contribuições, lutas, conquistas e riquezas culturais, os materiais didáticos poderiam promover uma compreensão mais abrangente e positiva dessas comunidades.

Essa abordagem não apenas contribuiria para uma representação mais equitativa e inclusiva, mas também fortaleceria a construção de uma consciência multicultural e antirracista na educação.

Em suma, neste capítulo, antes de nos atermos ao currículo do Novo Ensino Médio e as implicações de sua organização sobre as aulas de sociologia, buscando compreender a concepção de escola moderna e os desafios impostos ao longo da história da educação brasileira à institucionalização da Sociologia como uma cátedra no currículo do ensino médio.

Na sequência discorreremos sobre os fundamentos neoliberais determinantes na formulação do NEM, situando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) como responsáveis pelo conjunto de alterações no currículo do Ensino Médio brasileiro, explicitando ainda a estrita relação desses documentos de base normativa com a Política de Educação Integral consolidada no Estado de Pernambuco.

3 AS IMPLICAÇÕES DA “NOVA” REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO.

Nesse capítulo, exibiremos com mais detalhes nosso objeto de estudo no intuito de compreender o que está posto nos documentos legais, sites oficiais, reportagens e outros. Ao mesmo tempo, no escopo deste capítulo, serão apresentados alguns outros elementos integrantes do NEM e seus contornos, esses não tão aparentes, mas sobre os quais muitos estudiosos e críticos da referida reforma vêm se posicionando.

Doravante passaremos a analisar o texto da reforma buscando evidenciar as nuances neoliberais que entrelaçam esse documento e por conseguinte, propõe uma série de mudanças estruturais no sistema educacional.

Sob essa perspectiva, a ênfase recai sobre a adaptação dos currículos escolares aos interesses do mercado, visando preparar os estudantes para atender às demandas específicas das empresas e promover uma suposta maior empregabilidade.

Nesse ponto, faz-se imprescindível a menção a outro documento orientador da educação em nosso país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isso porque, como explicaremos adiante, ao ser aprovado, o NEM validou intenções que vinham sendo forjadas desde a idealização de uma Base Comum que começou a ser publicamente construída no ano de 2013.

Na verdade, tal proposta, uma base comum para os currículos, encontra suas raízes na luta dos trabalhadores brasileiros na década de 1980, cujo o anseio era o de reduzir as enormes desigualdades educacionais entre as regiões do nosso país. Esse movimento resultou na obrigatoriedade da BNCC, incluída na Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (Oliveira, 2020)

Todavia, a partir de 2013, um grupo de empresários autodenominado Movimento pela Base Nacional Comum se insurge como os arautos da BNCC, incentivando e influenciando a formulação do referido documento.

Tal grupo constituído durante o “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”, promovido pela Fundação Lemann e realizado na Fundação Victor

Civita (grupo Abril), tinha entre seus membros além dos Civita, o empresário-proprietário Jorge Gerdau Johannpeter, um dos homens mais ricos do mundo, fundador do Movimento Brasil Competitivo (MBC), presidente da assembleia que reúne aproximadamente 200 integrantes do Todos pela Educação (TPE), e o atual presidente do conselho administrativo do Grupo Gerdau e Claudio de Moura Castro, intelectual ligado a diversos empresários do campo educacional, conhecido no meio por seus categóricos ataques à educação pública e à profissão docente, apregoadas em sua coluna na Revista Veja, publicada quinzenalmente há mais de vinte anos (Pina; Gama, 2020).

A primeira versão do documento tornou-se pública em 2015 e contemplava todas as etapas da educação básica, tornou-se alvo de inúmeras críticas e polêmicas. Após um período de consulta pública, online e em poucas audiências pelo país, em maio de 2016, foi divulgada uma segunda versão do documento.

Neste mesmo período, vivíamos, no contexto político do Brasil, o Impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT), deposta via golpe jurídico-parlamentar. E consequentemente a ascensão de Michel Temer (MDB) à presidência da República, que confiou a Mendonça Filho (DEM) o cargo de ministro da educação. O mesmo tratou de aligeirar a aprovação do “Novo Ensino Médio” (NEM), via medida provisória (MP nº 746/2016), que veio a se transformar na lei nº 13.415, sancionada em fevereiro de 2017. Destacamos nesse sentido o posicionamento do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2016):

A BNCC proposta reforça as tendências internacionais de centralização curricular verificadas nos países centrais do capitalismo com o objetivo de controle político-ideológico do conhecimento, viabilizando a avaliação em larga escala, externa às unidades escolares, e, em consequência, responsabilizando os professores e os gestores pelos resultados da aprendizagem, desconsiderando as condições efetivas da realização das atividades educacionais, como a infraestrutura disponível nas escolas e as condições de trabalho docente. Por essas razões, o ANDES-SN se posiciona contra a BNCC por considerá-la um instrumento centralizador, autoritário, reducionista e de controle dos conteúdos a serem ministrados por professores/as da Educação Básica, e reafirma a moção de repúdio aprovada no seu 35º Congresso, contrária à aprovação dessa Base Nacional Comum Curricular. (ANDES-SN, 2016, p. 2)

Em abril de 2018, uma terceira versão da BNCC para o Ensino Médio foi apresentada sendo aprovada no dia três de dezembro deste mesmo ano, sem a devida consulta pública, em meio a críticas e posições contrárias.

Em outras palavras, nos termos da Lei nº 13.415/2017, a BNCC é responsável pelo conjunto de alterações no currículo do Ensino Médio brasileiro que, somado à reforma da carga horária nesta etapa integra a assim chamada “Reforma do Ensino Médio”, que estabeleceu o “Novo Ensino Médio” (NEM).

Dessa breve contextualização é possível identificar a correlação entre a BNCC e o NEM como resultado direto da ascensão da direita e extrema-direita beligerante, bem como da entrega completa do MEC à coalizão liberal-conservadora representada por Mendonça Filho e equipe.

A nosso ver, os problemas que orbitam sobre o NEM tem suas raízes fincadas na formulação da BNCC, uma vez que, ambos os documentos compartilham em seus processos de elaboração, aprovação e implementação, os ideais da mesma organização intitulada Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), seus integrantes, mantenedores e parceiros institucionais, cuja a intencionalidade é atender a interesses do capital, das fundações internacionais e de grandes instituições privadas.

Dentre os principais problemas que inviabilizam o NEM, podemos citar as questões pedagógicas que abarcam o conteúdo da reforma e seus possíveis impactos na educação, em especial na área das humanidades, acentuadas pelas péssimas condições estruturais da educação brasileira.

O caráter antidemocrático da reforma abrange as várias tensões que atravessaram o processo de construção do documento, visto que toda a contribuição formulada por uma diminuta “comissão de especialistas” composta por professores universitários e representantes de organizações educacionais foram descartadas, quando não contrariadas, bem como o diálogo com a sociedade civil foi totalmente restringindo a partir de 2016.

Além destas questões, há ainda que se relevar o cenário de crise econômico-política anunciado, que resultou em um aparato de medidas de contrarreforma, que extrapolavam o âmbito educacional e resultaram no congelamento das despesas públicas primárias.

Dentro desse contexto, a flexibilização curricular emergiu como uma das principais características da reforma, permitindo uma maior adequação do ensino de acordo com as necessidades do mercado e as aptidões individuais dos alunos.

Essa flexibilização, por vezes se traduz na redução da carga horária de disciplinas tradicionais, como as humanidades, em favor de uma maior ênfase em competências técnicas, porém superficiais, consideradas mais diretamente aplicáveis ao mundo do trabalho.

Além disso, o destaque na privatização do ensino emerge como um elemento significativo, com a crescente participação de empresas e instituições privadas na definição dos currículos educacionais e até mesmo na gestão de escolas. Essa tendência reflete a visão de Pierre Bourdieu (1989), onde a educação passa a ser concebida como um serviço a ser oferecido no mercado, no qual as empresas têm um papel preponderante na definição de conteúdo e na formação dos futuros profissionais.

Foram esses os paradigmas responsáveis por forjar a Reforma do “Novo” Ensino Médio, sob a ótica neoliberal no intuito de estreitar ainda mais os laços entre a educação e o mundo corporativo, promovendo uma maior integração entre escola e mercado de trabalho.

Dessa forma fica comprovado o esvaziamento dos primeiros ideais que fomentaram a necessidade de uma Base Nacional Comum, visto que não é possível promover uma educação igualitária, de qualidade e democrática em face da aprovação de uma reforma que contrária aos interesses de professores, alunos e entidades científicas e sindicais, restringindo significativamente o acesso dos estudantes do Ensino Médio ao conhecimento historicamente acumulado.

3.1 A Natureza Neoliberal da Reforma do Novo Ensino Médio e da BNCC

É certo que a globalização se manifesta em diferentes esferas em todo o mundo, impulsionando uma integração global das relações socioeconômicas sob a égide do capitalismo onde observamos a predominância de uma ideologia neoliberal em diversos contextos. (David Harvey 2005).

Para compreendermos essa realidade, é essencial retornar às origens do neoliberalismo, enraizado nos princípios do liberalismo clássico, que preconizava uma intervenção mínima do Estado na economia. (Adam Smith 1776/1983).

Tendo seu início na década de 1970, o neoliberalismo emerge como uma nova racionalidade, conforme argumentado por Silva *et al.* (2020), promovendo uma

governança orientada por práticas que reforçam uma posição ideológica de direita. Apesar disso, é apresentado como uma proposta inovadora, inclusive em países como o Brasil, ainda marcados por profundas desigualdades sociais.

Marrach (1996) contextualiza o neoliberalismo como uma ideologia que ganha destaque em um período em que os Estados Unidos assumem uma hegemonia global, buscando enfrentar a crise dos Estados nacionais por meio de estratégias comerciais e adoção de novas tecnologias.

Enquanto o liberalismo clássico defendia os direitos individuais e a livre concorrência durante a ascensão da burguesia, o neoliberalismo contemporâneo se caracteriza pela defesa da desregulamentação do mercado, privatização de serviços públicos e redução do papel do Estado na promoção do bem-estar social.

O fato é que essa ideologia neoliberal tem influenciado profundamente diversas esferas da sociedade, incluindo-se também as políticas educacionais, conforme expressa Lopes e Caprio (2008).

Dessa forma, como anunciado anteriormente, passaremos agora a analisar como essa ideologia está presente reforma do Ensino Médio, incitando a flexibilização curricular, a promoção de competências técnicas alinhadas ao mercado de trabalho e ainda promovendo uma maior participação do setor privado na definição dos currículos educacionais.

Essas mudanças visam adaptar a educação às demandas do mercado, porém, suscitam questionamentos sobre os reais objetivos da educação e seus possíveis impactos sociais.

No cenário contemporâneo, que a teoria do chamado neoliberalismo surge como nova roupagem do individualismo burgês, sustentando a premissa de que o bem-estar humano prospera mediante a suposta “liberdade” e a “capacidade empreendedora” individual, dentro de uma estrutura institucional fundamentada em “sólidos direitos de propriedade” e “livre mercado”. (Boaretto, 2018).

O Estado, nessa perspectiva, assume o papel de zelar pela manutenção dessas instituições, garantindo a integridade do sistema monetário e assegurando os direitos de propriedade através de mecanismos militares, de defesa e legais, se necessário, recorrendo à força, conforme descreve Coelho (2012).

Entretanto, o neoliberalismo transcende fronteiras físicas e políticas, transnacionalizando tanto as forças produtivas quanto as relações de produção.

Segundo Ianni (1998), essas forças produtivas abrangem elementos como o capital, tecnologia, força de trabalho, mercado e planejamento, moldando profundamente as formas de vida e trabalho.

Por outro lado, as relações de produção envolvem estruturas empresariais, legislativas e contábeis, refletindo práticas e ideias que ditam a busca crescente por mais produtividade e competitividade, intensificando os processos de exploração.

Nessa conjuntura, onde se impregna a lógica neoliberal, temos o desencadeamento de transformações sociais, econômicas e culturais como uma ilusória ideia de progresso e independência, visto que diversas teses de sustentação ideológica do capitalismo sugerem o neoliberalismo como sendo o ponto final da evolução social da humanidade, todavia, segundo Murrach (1996), esse processo na verdade está associado a uma regressão no campo social e político, marcado pela crise do senso social e da solidariedade.

Essa compreensão é de fato importante no que vamos entender como uma nova fase da mercantilização da educação, isto é, da intensificação da educação escolar concebida como uma mercadoria, com novas características específicas do processo de capitalização da educação.

Essa influência neoliberal se torna evidente na esfera educacional, quando a educação é redefinida como um mero instrumento do mercado, alinhada aos princípios de privatização e terceirização dos sistemas públicos de ensino.

Tais políticas, como aponta Porfírio (2021), refletem uma renúncia por parte dos governos ao compromisso com a educação pública, transferindo sua responsabilidade para o setor privado em busca de reduzir seus encargos.

É preciso também lembrar que ao longo da história a educação tem sido usada como um importante instrumento de sustentação ideológica do capital, atuando como peça chave no processo de reprodução desse sistema, que depende da “alienação desumanizante” da maioria dos indivíduos para se perpetuar. (Karl Marx 2013)

Segundo Mészáros (2008), ao mesmo tempo em que a educação unitariamente não pode superar o capital, é somente através dela que poderemos imaginar a elaboração de um futuro pautado por uma sociabilidade capaz de sobrepujar esse modo de vida preso às amarras do capitalismo. Nesse sentido o autor argumenta:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa — ou mesmo mera tolerância — de um mandato que estimule as instituições de

educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (Mészáros, 2008, p. 45)

Ou seja, as reformas educacionais intracapital, como se deu quando da elaboração do NEM, com lógicas baseadas na meritocracia e competitividade defendidas no neoliberalismo, não apenas obstaculizam práticas pedagógicas emancipatórias como exacerbam as desigualdades sociais.

No contexto brasileiro, onde estudantes de origens menos abastadas, por razões diversas, muitas vezes já são marginalizados, uma reforma de caráter neoliberal, como é o caso do NEM, sem dúvida fortalecerá o ciclo de exclusão e agravamento das disparidades socioeconômicas e culturais que alimentam o capitalismo em nossa sociedade.

Segundo Caetano (2018), o neoliberalismo quando se manifesta através das políticas educacionais, tem a capacidade de transformar a educação em um instrumento direcionado aos interesses do mercado. Como consequência o conhecimento e a educação passam a ser vistos como produtos a serem comprados e vendidos no mercado.

A vista disso, tem-se um enfraquecimento do papel do Estado como provedor de uma educação pública equitativa, aprofundando desigualdades sociais e promovendo a lógica mercantilista que reverencia os resultados econômicos em detrimento do desenvolvimento humano, deturpando assim o papel transformador da educação e seu impacto na edificação de sociedades mais justas e igualitárias.

Compreendemos, portanto, que é por meio de políticas como o NEM, que o neoliberalismo penetra nos espaços escolares, de forma velada, ocultando seus objetivos nas entrelinhas, escapando à percepção de grande parte da sociedade civil e até de parte dos educadores.

De acordo com Paro (2001), muitos professores ainda não compreendem totalmente as implicações do neoliberalismo nas políticas educacionais, enxergando-o apenas superficialmente, sem perceber como a defesa das supostas leis "naturais" do mercado entra em conflito com a especificidade do trabalho pedagógico e influencia as ações dos professores em sala de aula.

É fundamental destacar que no campo educacional, o neoliberalismo não apenas influencia o que é ensinado, mas também como é ensinado. Isso fica evidente na política educacional mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada pelo Ministério da Educação em 2017, que tem como objetivo organizar o ensino na educação básica brasileira (Brasil, 2017).

Conforme apresentado na introdução deste capítulo, a BNCC é um documento normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo das etapas da Educação Básica. (Brasil, 2017).

No entanto, é importante salientar que essa padronização do currículo e das práticas docentes reflete uma influência direta do neoliberalismo, que busca alinhar a educação aos interesses do mercado, em detrimento da formação integral dos estudantes e da autonomia dos educadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como pressupostos ideológicos, aparentemente, diminuir as desigualdades educacionais no Brasil, visando garantir igualdade e equidade no acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Sua concepção encontra respaldo em preceitos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN) e do Plano Nacional de Educação (PNE), que delineiam os princípios fundamentais para a educação no país.

Além disso, a BNCC reflete diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, que promovem um modelo educacional voltado para o século XXI, alinhado às demandas do mercado de trabalho global. Esta influência internacional é evidente na ênfase dada às competências e habilidades, conforme destacado por Costa e Molina (2020), que ressaltam a importância de mobilizar o conhecimento para resolver problemas e aplicá-lo de forma prática.

Essa abordagem educacional descrita na BNCC converge com os quatro pilares da educação para o século XXI, propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, que são considerados a base epistemológica deste organismo educacional do imperialismo para supostamente enfrentar os “desafios sociais” e “promover uma cidadania global”.

No entanto, sob a ótica neoliberal, o lema "Aprender a Aprender" da BNCC adquire um viés de constante adaptação às exigências do capitalismo

contemporâneo, como criticado por Duarte (2000). Para o autor, essa abordagem negligencia o papel da escola em transmitir conhecimento objetivo, ao passo que busca preparar os indivíduos para se adaptarem às relações sociais alienadas do capitalismo.

Nesse sentido, vale ressaltar que, sob a égide do discurso de promover a qualidade e a equidade educacional, ou igualdade de oportunidades para o estudante do Ensino Médio, a Base proposta não ocupa sequer metade da carga horária dessa etapa e que é a partir dela que se determina o currículo mínimo e o próprio currículo da escola pública.

O problema se torna ainda maior quando aprova-se uma BNCC com vistas, em tese, à diminuição das desigualdades educacionais, mas arroga-se, quase que simultaneamente, uma outra reforma (o NEM) que não apenas legitima, mas obriga que a parte subsequente à BNCC (mais da metade dessa etapa) seja praticamente distinta, em cada estado, em cada município e até mesmo em cada unidade escolar deste país, e assim retiram o conhecimento científico do currículo sem apresentar absolutamente nada tangível para colocar no lugar.

Nesse sentido, Callegari, em carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação em 2018 teceu duras críticas à proposta, alegando, inclusive, sua discordância ao conteúdo das reformas, como motivação de sua renúncia da presidência da comissão da BNCC.

Sobre ela [BNCC do Ensino Médio], tenho severas críticas que considero honesto explicitar e ponderações que julgo necessário fazer. (...). A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13.405 que teve origem em Medida Provisória do Presidente da República e estabeleceu os fundamentos do que chamam de “reforma do Ensino Médio”. Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará “corpo e alma”. Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei. A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. Ela sublinha o defeito de origem: a separação do Ensino Médio do conjunto da educação básica na concepção de uma BNCC. Contudo, na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do Ensino Médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. Pergunta-se, então: o que vai ficar de fora? (Callegari, 2018, s/p)

Em face de todas as críticas e manifestações contrárias, ambas as reformas, NEM e a BNCC, foram aprovadas à revelia dos debates que até então foram promovidos por especialistas, estudantes, professores e membros da sociedade civil.

Como resultado, mais especificamente o NEM tratou de promover a reestruturação do currículo do Ensino Médio, dividindo-o em duas etapas: uma composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra por disciplinas diversificadas distribuídas em itinerários formativos, organizados por área de conhecimento.

De acordo com a nova organização, a carga horária total ao longo dos três anos do Ensino Médio passa de 2400 horas para 3 mil horas, todavia, das 3 mil horas apenas 1800 horas são destinadas para as disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular, sendo as 1200 restantes destinadas aos itinerários formativos.

Dessa forma, a BNCC tal qual o NEM acabam por enfraquecer o papel pedagógico e social da escola, direcionando o docente a preparar os alunos para se adaptarem ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e emancipatória.

Nesse cenário, Duarte (2000) argumenta que o lema "Aprender a Aprender" se torna um instrumento ideológico que beneficia as elites, enquanto marginaliza a educação destinada à maioria da população.

O processo de elaboração da BNCC, conforme apontado por Duarte (2000), foi alvo de críticas por parte de educadores e pesquisadores em educação no Brasil. Por outro lado, foi marcado por parcerias diretas com empresas e instituições financeiras, revelando uma influência significativa de interesses externos no desenvolvimento do documento.

A BNCC passou por três versões até sua homologação em 2017. As primeiras duas versões foram disponibilizadas nos anos de 2015 e 2016, durante o mandato da então presidenta Dilma Rousseff. As mudanças entre as versões refletiram não apenas a transição de ministros da Educação, de Renato Janine Ribeiro para Aloizio Mercadante, mas também as transformações políticas decorrentes do impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência.

Esse contexto político conturbado, marcado por instabilidade e mudanças extremas na vida dos brasileiros, teve impacto na elaboração da BNCC. Como destacado por Jacob, Diolina e Bueno (2018), a crise política e econômica, juntamente

com casos de corrupção amplamente divulgados, influenciaram o cenário no qual o documento foi desenvolvido.

Apesar de todas as versões terem sido disponibilizadas para consulta pública, o processo de escuta dos educadores e pesquisadores foi questionado. Rocha (2016), problematiza que as sugestões da sociedade não necessariamente foram consideradas nas versões posteriores, pois a determinação final coube à equipe gestora. Além disso, Rocha e Pereira (2018) ressaltam que a participação dos professores na formulação da BNCC foi limitada, não garantindo uma democracia participativa.

Dessa forma, o processo de elaboração da BNCC revelou uma série de desafios e controvérsias, destacando a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel das diferentes partes interessadas na definição dos rumos da educação no país.

Conforme Barreiros (2017), a ideia de participação coletiva na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme defendida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é posta em contraste com as críticas levantadas sobre o envolvimento de empresas e instituições financeiras no processo.

Macedo (2014) contextualiza que a elaboração da BNCC está profundamente ligada às demandas dos blocos econômicos do Mercosul na década de 1990, buscando uma padronização curricular para facilitar a integração entre os países membros desse grupo.

Nessa conjuntura é importante sublinhar que a reforma da educação faz parte da dinâmica da reforma do Estado, a qual vem se processando há algumas décadas, tendo como justificativa o enfrentamento dos problemas/entraves que impedem a reprodução mais ampliada do modo de produção capitalista.

Cabe ao Estado, portanto, o importante papel de mediador na produção e reprodução das relações sociais que vão se desenrolando no contexto da sociabilidade capitalista. Sendo esse o organismo de mediação mais eficaz, capaz de criar e recriar as condições necessárias para o funcionamento do sistema do Capital.

Nesse contexto, empresas como Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, entre outras, além de fundações e organizações ligadas ao setor privado, exerceram influência significativa no processo, atuando como verdadeiras promotoras das

demandas mais amplas do Capital, o qual, por meio do neoliberalismo, desenvolveu uma “nova racionalidade”, visivelmente expressa na conhecida administração pública gerencial.

Essa parceria com o setor privado reflete uma tendência neoliberal na educação, onde o ensino é moldado de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e emancipatória dos estudantes.

A homologação da BNCC específica para o Ensino Médio em dezembro de 2018 ressalta essa preocupação, desviando o foco do discurso de reforma da educação básica para atender às exigências do mercado.

Em uma análise mais ampla descrita por Munhoz *et al.* (2023), a BNCC pode ser vista como um avanço das ideias neoliberais na educação, priorizando a formação dos estudantes para se adaptarem ao dinamismo capitalista em vez de promover uma educação verdadeiramente emancipatória. Assim, enquanto o documento apresenta uma retórica de formação plena, o que se impõe na prática são as exigências do mercado e das influências empresariais.

A compreensão do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do "Novo Ensino Médio" requer uma análise contextual que remete aos processos históricos que moldaram o presente. Conforme Thompson (1981), os contextos não surgem isoladamente, mas são produtos de desenvolvimentos históricos mais amplos.

Trazendo para o contexto atual, estamos imersos em uma era dominada pela ideologia neoliberal, onde tudo é encarado como uma oportunidade de lucro. Sob essa perspectiva, as contrarreformas são apresentadas como a solução única para os problemas percebidos, e a educação não escapa dessa lógica.

As mudanças propostas buscam adaptar a educação ao modelo neoliberal, que visa garantir a sustentabilidade do sistema capitalista.

É importante ressaltar que, estamos falando de projetos antagônicos em disputa. Sob a égide do paradigma neoliberal, a educação assume um papel crucial na manutenção do sistema, sendo encarada principalmente como uma fonte de mão de obra para o mercado.

No entanto, esse enfoque acaba por desviar a atenção do verdadeiro propósito da educação, que é a formação humana integral dos sujeitos. Verdadeiro do ponto de

vista da classe trabalhadora, ideal do qual compartilhamos e defendemos nessa pesquisa.

Visto isso, percebemos que problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro há décadas, como a qualidade da educação, o acesso dos alunos às escolas, como o sucesso dos mesmos, intensifica-se quando se trata do Ensino Médio, destacando a vulnerabilidade desse nível de ensino.

E é nesse cenário de fragilidade educacional, que a ideologia neoliberal avança com propostas de privatização e desmonte da educação pública, conforme observado por Da Silva *et al.* (2020), há uma tendência crescente de precarização e sucateamento da educação pública, alimentada por ideias que visam privatizar o setor educacional.

Portanto, é necessário entender o contexto histórico e ideológico no qual as reformas educacionais estão inseridas, a fim de compreender os desafios e implicações dessas mudanças para o sistema educacional brasileiro.

O neoliberalismo encara a educação como uma mercadoria, sujeita às leis do mercado, como ressaltado por Borges (2020) e Melo e Santi (2021). Sob essa ótica, a privatização da educação avança, enquanto que o investimento público diminui. A educação, então, torna-se parte de um projeto econômico global, onde avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, tornam-se ferramentas para garantir que ela atenda aos interesses da lógica neoliberal.

Essa lógica, por sua vez, não se limita ao discurso, ela busca formatar a educação em torno de métodos de trabalho flexíveis, padronizando conteúdos e competências para alunos e professores, como apontam Lopes; Marques; e Vieira (2020). O objetivo é controlar a educação, garantindo que ela forme indivíduos adaptáveis às demandas do mercado.

A implementação dessa visão neoliberal na educação brasileira é evidente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reflete claramente essa ideologia. Um exemplo disso é a ênfase nas habilidades e competências em detrimento de uma abordagem mais ampla de formação humana. Ao focar apenas no "aprender a fazer" e no "aprender a aprender", a BNCC valoriza uma abordagem pragmática da educação, deixando de lado aspectos mais holísticos do desenvolvimento humano (Santos; Jucá; Santos, 2023).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe consigo mudanças radicais na estrutura educacional, sendo uma das mais danosas a desvalorização do currículo que anteriormente era moldado por características específicas, mas, com a BNCC, tornou-se um padrão global de ensino, conforme observado por Ferreira (2017). Isso resulta em uma redução do conteúdo curricular, pois os alunos passam a aprender apenas o que é considerado necessário para o mercado de trabalho, contribuindo para a reprodução do capital nas classes já condicionadas pela divisão social do trabalho.

Para Borges (2020), a BNCC é fundamentada na pedagogia neoliberal, priorizando o desenvolvimento de competências que estão diretamente relacionadas às demandas do mercado de trabalho na era da acumulação flexível. Dessa forma, a educação torna-se intrinsecamente ligada ao mercado, e a formação do indivíduo é voltada exclusivamente para o trabalho.

A visão neoliberal da BNCC é corroborada por Branco *et al.* (2018), que destaca o valor dado às habilidades e competências no documento. Vale ressaltar que nesse estágio de desenvolvimento do Capital, há um deslocamento do conceito de qualificação para o de competência, como bem destaca Ramos (2001), sendo esta última ordenadora tanto das relações de trabalho, como das relações estabelecidas no campo da educação.

Esses ideais são disseminados em todas as etapas da educação básica, mas é no Ensino Médio que eles encontram sua consagração, pois é nessa fase que os jovens estão se preparando para ingressar no mercado de trabalho ou buscar formação profissional, ademais de ser na adolescência e juventude onde as escolhas políticas, éticas e ideológicas são definidas ou redefinidas, trata-se, portanto, de formação da juventude do país.

No mais, ainda que o documento oficial, a BNCC, pudesse garantir a igualdade de direitos, tão apregoada em seu preâmbulo, parece-nos deveras duvidoso que tais direitos possam ser cumpridos de forma equânime nesse cenário. Até porque, a garantia legal de direitos no Brasil não determina a sua efetividade. Nesse sentido, não é de se estranhar que a preocupação dos propositores das reformas com o tal “direito de aprendizagem” esteja sendo suplantada pela lógica do capital e os valores do mercado.

3.1.1 Reflexões sobre as transformações, críticas neoliberais e desafios para a educação pública

Como vimos, o Ensino Médio passou por transformações significativas, cimentadas com a implementação da BNCC e a Reforma da Lei 13.415 de 2017, conhecida popularmente como a Reforma para um Novo Ensino Médio. Essas mudanças alteraram até mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), proporcionando um novo olhar para essa etapa da Educação Básica, que agora busca adequar-se ainda mais diretamente às demandas do mercado e às supostas necessidades dos estudantes.

A Lei 13.415/2017 é vista pelos defensores do neoliberalismo como a solução para os problemas educacionais nessa etapa do ensino. No entanto, na prática, ela representa um retrocesso para a educação, uma vez que acaba por introduzir uma série de medidas que comprometem significativamente a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Uma das principais críticas é a redução da carga horária, além da falta de valorização do currículo científico que fora reduzido para dar espaço aos itinerários formativos.

Outro aspecto preocupante é a abertura para a oferta de parte da formação em modalidades como cursos à distância ou ministrados por outras instituições. Isso evidencia um processo de flexibilização curricular que compromete a organização sistematizada do ensino, especialmente no que diz respeito à formação propedêutica.

Nesse sentido, afirmamos categoricamente que a Lei 13.415/2017 não apresenta uma valorização do currículo, dos professores ou do ambiente escolar enquanto espaços de construção de conhecimento, seu foco na verdade está em manter uma formação flexível, que atenda às demandas do mercado de trabalho em detrimento de uma educação integral de qualidade.

Devemos evidenciar, portanto, que as alterações significativas no currículo escolar de um país, correspondem, na realidade, à política de desenvolvimento que fora adotada no seu projeto, portanto, mantendo coerência.

Nesse sentido, as mudanças curriculares acabam ganhando uma centralidade nas reformas que vêm se processando pelo governo, historicamente realizadas a partir de transposição de modelos estrangeiros.

Assim como já mencionamos, a implementação dessa lei reflete o sucesso dos ideais neoliberais, que priorizam a adaptação do sistema educacional às necessidades do capitalismo, em vez de promover uma educação que desenvolva plenamente os indivíduos.

A proposta de descentralização na educação, sob o argumento de empoderar as escolas e engajar a sociedade civil, não produziu os resultados esperados, conforme observado por Maia (2018), pelo contrário, resultou em uma transferência de responsabilidades tanto para as instituições de ensino quanto para o mercado.

Do mesmo modo, a promessa de parcerias público-privadas (PPPs), sob o pretexto de melhorar a qualidade da educação, na prática gerou uma maior dependência das escolas em relação ao mercado. Nessa direção, Luiz Carlos de Freitas (2012) aponta que:

Frequentemente as PPPs vêm acompanhadas de promessas de melhoria na qualidade da educação, mas muitas vezes estão associadas a interesses privados e ao controle do setor educacional por grandes corporações, o que pode gerar impactos significativos na autonomia pedagógica e no foco dos processos educativos. (Freitas 2012, p. 345-362)

Essa descentralização às avessas, promovida pela LDB (Brasil, 1996) não se limitou à autonomia política e pedagógica concedida aos sistemas de ensino e às escolas, mas também implicou na transferência de responsabilidades sociais do Estado para a sociedade civil.

Isso significa que direitos sociais que devem ser garantidos pelas políticas governamentais, como o acesso à educação básica, acabam se tornando uma questão de pagamento pela população. Além disso, há uma ênfase na liberdade de escolha das famílias, o que fortalece o setor privado em detrimento do público.

Nesse sentido, Oliveira (2017) destaca que o Ensino Médio, historicamente, tem sido alvo de debates sobre seu papel e finalidade. Nas últimas décadas, portanto, houve uma série de normatizações nessa etapa da educação básica, refletindo disputas de projetos de formação para a juventude, especialmente no contexto da relação desse grupo com o mercado de trabalho.

A atuação do empresariado, ainda segundo Oliveira (2017), tornou-se evidente desde a década de 1990, contribuindo para definir a agenda educacional e implementar políticas educacionais em diversos níveis. Dessa forma, seguindo o

raciocínio do autor percebemos que as disputas em torno do Ensino Médio, giram principalmente em torno de questões estruturais e curriculares.

Ou seja, há uma dualidade nesse processo, com agentes em defesa de um Ensino Médio mais alinhado aos interesses públicos e outros defendendo uma abordagem mais voltada para o mercado. É uma disputa fundamental que reflete diferentes visões sobre o papel da educação nessa etapa da formação dos jovens.

Assim, a busca por inclusão na educação, muitas vezes apresentada sob o "manto da responsabilidade social", pode revelar uma faceta mais sutil de exclusão. Oliveira (2017).

Em outros termos, ampliar a carga horária e implementar o Ensino Médio em tempo integral pode parecer uma medida positiva para manter os jovens mais tempo na escola, no entanto, por trás dessa aparente inclusão educacional, há uma intenção menos evidente: intensificar o controle sobre a juventude. (Callegari 2018).

Conforme aponta Veiga-Neto (2013), essa inclusão educacional pode estar ligada à formação de "subjektividades neoliberais", moldando os jovens para se tornarem consumidores, competidores e trabalhadores exemplares. Essa abordagem é fundamental para a governabilidade neoliberal, que transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do indivíduo para ele próprio, enquanto o sistema econômico e o Estado se isentam dessa responsabilidade.

Foucault (2008) discute essa ideia, ao analisar o conceito de "capital humano", desenvolvido pelos economistas da Escola de Chicago. Para ele, o trabalho se torna uma espécie de capital, uma competência que o indivíduo adquire para se inserir no mercado.

Por outro lado, o trabalho também representa uma fonte de renda, ou seja, um conjunto de salários que sustentam o fluxo financeiro do trabalhador. Nessa perspectiva, o indivíduo é visto como uma "máquina" de produzir capital e renda para si mesmo e para o sistema econômico, sem que o Estado ou o sistema se responsabilizem pelo seu bem-estar.

Assim, sob o dissimulado discurso da inclusão educacional, pode-se perceber uma estratégia mais ampla de controle e formação de indivíduos que atendam aos interesses do mercado, reforçando os valores e normas da governabilidade neoliberal.

Segundo Foucault (2008), para os neoliberais, o investimento educacional transcende o mero aprendizado escolar ou profissional. Ele representa um amplo

conjunto de elementos que contribuem para a formação de uma "competência-máquina" e, conseqüentemente, para a constituição do capital humano.

Nesse contexto, Gadelha (2009) observa que tanto indivíduos quanto coletividades estão sendo cada vez mais inseridos em mecanismos de governo que os encaram como microempresas em um mercado altamente competitivo.

Gadelha (2009) descreve essa disseminação como a "cultura do empreendedorismo", que se torna cada vez mais associada a noções de sucesso individual, progresso e bem-estar social. Essa cultura permeia quase todos os aspectos da vida contemporânea, refletindo uma visão neoliberal que valoriza a iniciativa individual e a competitividade como motores do desenvolvimento pessoal e social.

Nessa seara, a reforma do Ensino Médio destaca-se como um dispositivo de segurança que, por meio de um discurso voltado para uma educação inclusiva e para a formação de cidadãos autônomos, flexíveis e empreendedores, busca moldar o capital humano brasileiro.

Segundo o senador Pedro Chaves, relator da reforma em 2016, as disciplinas atuais são consideradas engessadas e fragmentadas, resultando em aulas maçantes e evasão escolar. Com o novo modelo proposto, os alunos teriam mais liberdade para escolher as disciplinas de acordo com suas aptidões ou projetos profissionais, tornando-se protagonistas de sua própria formação.

Entretanto, na prática, essa liberdade de escolha não condiz com a realidade, uma vez que, tais possibilidades acabam imitadas por diversos fatores, tais como a falta de estrutura e recursos materiais e humanos das escolas que não conseguem oferecer todos os itinerários formativos.

Essa iniciativa reflete um investimento significativo do Estado em um dispositivo que, em última análise, visa à formação do capital humano brasileiro. Conforme Foucault (2016) explica, um dispositivo é um conjunto heterogêneo de elementos que inclui discursos, instituições, regulamentações e práticas que se articulam para alcançar determinados objetivos. Nesse caso a reforma do Ensino Médio, pode ser entendida como um desses mecanismos que visa intervir nos processos de subjetivação dos sujeitos, moldando-os de acordo com o *ethos* neoliberal.

Em resumo, podemos afirmar que o novo modelo curricular para do Ensino Médio engendra uma série de elementos em rede, representados pelas mudanças

introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, que atuam nos processos de formação dos indivíduos, alinhando-os aos princípios do neoliberalismo.

3.2 Objetivos ocultos e manifestos do “Novo” Ensino Médio e BNCC

Como já mencionamos, a Reforma do Ensino Médio, tal qual a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, constituem as bases de um projeto de educação para a juventude, todavia seus principais fundamentos estão na contramão do que vem sendo defendido por uma parte significativa de professores, estudantes e pesquisadores do tema em questão.

No tocante ao nosso objeto de estudo, a Reforma do Ensino Médio, promulgada através da Medida Provisória (MP) nº 746 em setembro de 2016, tem como objetivos, conforme delineado em sua Exposição de Motivos: organizar os currículos do Ensino Médio, ampliar a jornada escolar e incentivar a implementação de escolas em tempo integral.

Como descrito, a proposta visa abordar problemas como o baixo desempenho em disciplinas-chave, a estrutura curricular rígida e a baixa taxa de acesso à educação superior. É certo que tais problemas, são deveras reais e preocupantes, todavia estão sendo abordados de maneira isolada, sem considerar aspectos mais amplos que contribuem para o cenário educacional desafiador no qual se encontra o Brasil.

Como observado, não há menção aos fatores econômicos, culturais, políticos e pedagógicos que podem influenciar significativamente o desempenho dos estudantes. A justificativa para a reforma baseia-se principalmente em indicadores quantitativos, como taxas de abandono e reprovação, sem uma análise mais profunda das causas subjacentes a esses problemas.

Por trás desses objetivos declarados, fica evidente uma agenda mais ampla, que podemos identificar como uma lógica de gerencialismo educacional e neotecnicismo. O gerencialismo educacional enxerga a escola como uma empresa, cujos resultados devem ser mensurados e controlados de maneira semelhante aos indicadores de uma organização comercial. Essa abordagem desconsidera aspectos essenciais da educação, como o desenvolvimento integral dos alunos e a formação de cidadãos críticos e participativos.

Além disso, o neotecnicismo, como uma teoria pedagógica subjacente, que propõe a regulação externa da educação, na tentativa de garantir eficácia e rendimento dos estudantes (Saviani, 2008). Essa abordagem muitas vezes ignora a diversidade de contextos e necessidades dos alunos, priorizando uma visão utilitarista e padronizada do ensino.

Portanto, conforme traz Furtado e Silva (2020), os objetivos ocultos por trás da Reforma do Ensino Médio parecem estar alinhados com essa lógica de gerencialismo e neotecnicismo, que enfatiza a eficiência e a produtividade em detrimento de uma educação verdadeiramente emancipatória e inclusiva.

Como destacado anteriormente, é fundamental reconhecer essas motivações subjacentes para compreender plenamente o impacto e as implicações dessa reforma no panorama educacional brasileiro.

A discussão sobre o fracasso ou sucesso escolar serve como ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre as condições que influenciam o desempenho dos estudantes, conforme teorizado por Bourdieu (2009; 2015), de acordo com essa perspectiva, as disparidades sociais em relação ao êxito educacional estão intrinsecamente ligadas às diferenças culturais e às condições socioeconômicas dos alunos.

No entanto, parece que os argumentos que embasaram a Reforma do Ensino Médio negligenciam essa premissa fundamental, agindo sob a suposição de que é possível padronizar e controlar o processo de ensino-aprendizagem sem considerar as circunstâncias sociais e culturais dos estudantes (Freitas, 2014).

Nesse contexto, é importante ponderar que o "novo" Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei 13.415/2017, pode não modificar significativamente o cenário de baixo rendimento que motivou a reforma, pelo contrário, há o risco de que se mantenham, ou pior, se multipliquem as estatísticas negativas acerca do insucesso escolar e das desigualdades sociais e educacionais, visto que a Reforma do Ensino Médio em curso tem um potencial real de promover formas específicas de distinção, tornando-se um elemento adicional de diferenciação social.

Estruturalmente o currículo proposto para o Ensino Médio inclui uma Base Nacional Comum Curricular e itinerários formativos organizados para oferecer diferentes arranjos curriculares, levando em conta a relevância para o contexto local e a capacidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

No entanto, é crucial questionar se essa abordagem realmente leva em consideração as disparidades socioeconômicas e culturais dos estudantes ou se, pelo contrário, pode acabar reproduzindo e ampliando tais discrepâncias, inclusive da evasão escolar.

Ao ignorar as bases sociais do desempenho escolar e ao adotar uma abordagem que pode não levar em conta as diferenças individuais e contextuais dos estudantes, a Reforma do Ensino Médio por certo aprofundará ainda mais as desigualdades educacionais no país.

Portanto, para que uma política educacional seja de fato comprometida com a emancipação dos indivíduos e com as transformações sociais necessárias é fundamental que considere as questões mencionadas acima, de forma holística e inclusiva, garantindo oportunidades equitativas de aprendizado para todos os alunos, independentemente de sua origem social ou cultural.

A Lei 13.415/2017 parece depositar uma confiança excessiva na modificação curricular como solução para os problemas enfrentados pelo Ensino Médio público, como observado por Ferretti (2018).

Essas reformas educacionais contemporâneas muitas vezes partem da premissa de que a pobreza e as desigualdades sociais podem ser combatidas por meio de alterações no currículo e nos processos de aprendizagem, como apontado por Hypolito (2019).

No entanto, como destaca o artigo 36 da LDB nº 9.394/1996, as mudanças propostas não parecem apresentar medidas concretas para reverter os altos índices de abandono e reprovação no Ensino Médio. Em vez disso, focam na reorganização curricular, com a oferta de diferentes itinerários formativos, seja para aprofundamento em áreas específicas do conhecimento, seja para formação técnica e profissional (BRASIL. Ministério da Educação, 2018).

A possibilidade de “escolha” entre esses itinerários pelos estudantes é mencionada no §12 do artigo 36, que sugere que a decisão será tomada pelo aluno. No entanto, é importante ressaltar que a definição dos arranjos curriculares é prerrogativa dos sistemas de ensino, não dos alunos, como salientado por Ferretti (2018). Isso significa que os estudantes estarão escolhendo entre itinerários formativos pré-estabelecidos pelos sistemas de ensino, os quais podem não refletir igualdade de condições entre as instituições e os alunos, conforme já apontado.

Com base nessa análise, podemos partir do pressuposto de que a lógica de fragmentar os conhecimentos por meio de itinerários formativos resultará em formações distintas que estarão inevitavelmente vinculadas à situação socioeconômica dos alunos e às condições das instituições de ensino. Isso acabará por perpetuar e até mesmo agravar as disparidades sociais existentes, ao invés de reduzi-las, visto que, a escolha limitada que restará aos alunos, dentro destes contextos diversos, favorecerá a manutenção e legitimação das desigualdades sociais, em vez de promover a igualdade de oportunidades educacionais para todos.

Encontramos ancoragem para essas denúncias nas obras de Bourdieu e Passeron (2009; 2015), em particular "Os herdeiros" (1964) e "A reprodução" (1970), tais obras lançaram luz sobre as práticas educacionais, que com frequência, excluem, segregam e marginalizam estudantes das classes populares, enquanto privilegiam aqueles com maior capital econômico, social, simbólico e cultural. Segundo Bourdieu:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de 'dons' ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em 'distinção de qualidade', e legitima a transmissão da herança cultural (Bourdieu, 1982, p. 58).

Para o referido autor, essa é a lógica de um sistema de ensino que tem como função conservar os valores que sustentam a ordem social. A origem social se converte em desigualdades educacionais, reproduzindo sistemas de dominação, uma vez que é na escola que o capital cultural herdado da família se transforma em vantagem educacional.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser vista como uma instituição neutra e transformadora, passando a ser reconhecida como uma das principais instâncias de manutenção e legitimação dos privilégios. Onde se esperava encontrar igualdade de oportunidades e meritocracia, Bourdieu e Passeron (2009; 2015) identificaram um sistema que reproduz e legitima as desigualdades sociais.

Diante de todo o exposto não nos resta dúvida quanto aos objetivos ocultos por trás da Reforma do Novo Ensino Médio, ao oferecer itinerários formativos e

supostamente permitir escolhas aos alunos, a reforma pode ser interpretada como uma tentativa de mascarar a manutenção das disparidades sociais existentes no sistema educacional.

Ainda tomando por base as contribuições de Bourdieu (2009; 2015) a escola pode ser compreendida sociologicamente como uma instituição não isenta de valores sociais, onde essencialmente se reproduz os gostos, crenças, posturas e valores dos grupos dominantes, apresentando-as como uma suposta "cultura universal", ocultando assim seu caráter arbitrário.

Ou seja, ao se basear no capital cultural das classes privilegiadas, a escola acaba exercendo uma forma de violência simbólica que favorece a exclusão dos que não detêm esse capital.

Essa violência simbólica se manifesta de maneira clara no processo de comunicação de conteúdos e na valorização de conhecimentos escolares que não estão alinhados com os reais valores da classe trabalhadora. Ao agir dessa maneira, a educação em seu sentido macro, ignora as desigualdades culturais entre os estudantes das diferentes classes sociais.

Nesse sentido, o fracasso escolar surge como algo socialmente necessário em um sistema pautado por relações de dominação, nesse caso, a escola, não apenas perpetua a estrutura das relações de classe, mas também as legitima ao disfarçar que as hierarquias que produz reproduzem também as hierarquias sociais.

Dessa forma considerando o que nos aclara Bourdieu e Passeron (2015), podemos inferir que a Reforma do Novo Ensino Médio, ao introduzir itinerários formativos e permitir supostamente a escolha dos alunos, pode estar mantendo e até mesmo aprofundando as desigualdades sociais ao oferecer diferentes oportunidades educacionais com base no capital cultural adquirido socialmente ou não, pelos estudantes. Negligenciando assim a sua função social de promover a igualdade de oportunidades, para de fato perpetuar a violência simbólica e reforçar as hierarquias sociais existentes.

Ainda fundamentado nossas ideias, François Dubet (2003) oferece uma análise profunda sobre a função da escola que ecoa as ideias de Bourdieu, lançando luz sobre como a escola, em sua estrutura meritocrática, não apenas ordena e hierarquiza os indivíduos com base em seus méritos, mas também perpetua desigualdades sob o manto da igualdade. Nessa visão, a escola democrática promove a igualdade dos

estudantes ao mesmo tempo em que legitima a desigualdade de seus desempenhos escolares, resultando em exclusão para muitos (Dubet, 2003).

Diante desse cenário de exclusão escolar, Dubet (2004) propõe a construção da "igualdade de acesso", que se baseia na redução das desigualdades sociais como fator essencial. Para ele, garantir justiça social requer não apenas igualdade de oportunidades na escola, mas também um mínimo de proteção e assistência aos menos favorecidos. Ao nosso ver, todavia, não é possível uma justiça social efetiva, sem que haja uma transformação profunda da estrutura social existente.

Além disso, um sistema educacional mais justo deve se comprometer em fornecer competências fundamentais para todos os alunos, especialmente aqueles considerados menos aptos ou menos privilegiados.

Para ser verdadeiramente justa a escola não deveria realizar uma triagem definitiva dos indivíduos, permitindo aos que falharam ou foram excluídos terem uma segunda chance. A garantia de oportunidades de reingresso e de recuperação para aqueles que enfrentaram dificuldades é essencial para promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária (Dubet, 2004).

Fundamentados na abordagem teórica de Bourdieu e Passeron (2009; 2015), nossa análise sobre os itinerários formativos reconhece a estreita relação entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe. Segundo esses autores, uma das funções mais dissimuladas do sistema de ensino é ocultar sua relação objetiva com as classes sociais, perpetuando assim as desigualdades sociais.

Ao introduzir os itinerários formativos no "novo" Ensino Médio, a escola, na verdade, amplificará essa estrutura que legitima as desigualdades, distribuindo de forma desigual o capital cultural entre os grupos. Com a restrição das escolhas pelos itinerários, nem todos os estudantes terão acesso a todos os conteúdos, o que pode resultar na reprodução das posições sociais existentes.

No contexto escolar, o capital cultural dos alunos condiciona suas trajetórias acadêmicas, favorecendo aqueles que já possuem vantagens desde o nascimento. Esse capital cultural, que se refere aos recursos e competências relacionados à "cultura dominante" e reconhecidos como "cultura legítima", torna-se um importante determinante do sucesso escolar. Os alunos que não têm acesso a esse capital cultural enfrentam dificuldades em obter resultados satisfatórios na escola, uma vez

que, como observado por Bourdieu (2015), os conhecimentos dos estudantes são diretamente influenciados por sua origem social.

Portanto, ao considerarmos a proposta dos itinerários formativos, é fundamental reconhecer como essa medida pode reforçar as desigualdades existentes, perpetuando a relação entre capital cultural e sucesso escolar. Somente ao compreendermos essa dinâmica poderemos enfrentar eficazmente os desafios de promover uma educação verdadeiramente igualitária e inclusiva.

Como já mencionado, segundo Bourdieu e Passeron (2015), a escola, frequentemente, confere ao capital cultural um papel central na ordenação das posições sociais e na reprodução das hierarquias existentes. O capital cultural é visto como um recurso social que proporciona distinção e poder, funcionando como um determinante crucial para o sucesso acadêmico.

Ele organiza hierarquicamente as trajetórias dos estudantes no universo do conhecimento formal, favorecendo aqueles que já possuem vantagens socioeconômicas. Assim, a reforma que implementa os itinerários formativos, ao restringir o acesso ao conhecimento para a maioria dos alunos do Ensino Médio público, contribui para ampliar as disparidades educacionais no Brasil.

Com o NEM e a introdução dos itinerários formativos, a elite brasileira mais uma vez se depara com a tensão entre fornecer um mínimo de conhecimento para garantir a reprodução do sistema capitalista, enquanto evita que esse conhecimento leve a uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e culturais.

Essa lógica elitista subjacente à reforma resulta na marginalização de campos do conhecimento essenciais para a formação humanística dos alunos, como a sociologia, a filosofia, a arte e a educação física. Dessa forma, fica evidente que a reforma do Ensino Médio, ao privilegiar apenas disciplinas consideradas básicas e funcionais, perpetua a reprodução da sociabilidade existente (Furtado; Silva, 2020).

Dermeval Saviani, em sua obra *Escola e Democracia* de 1983, apresenta uma visão histórico-crítica sobre a educação, inclusive problematizando a teoria de Bourdieu. O autor reconhece a importância dos aspectos críticos levantados pelos teóricos da perspectiva Crítico-Reprodutivista, no entanto, acrescenta que a escola não é apenas mera reprodutora dos interesses da classe burguesa, mas também um instrumento que pode contribuir com a resistência e transformação, promovendo a emancipação humana. À vista disso ele assenta:

“A escola, ao mesmo tempo que reproduz as desigualdades sociais, pode também ser instrumento de emancipação humana. Isso ocorre na medida em que os educandos, ao se apropriarem dos conteúdos historicamente acumulados, têm a possibilidade de ultrapassar a condição de mera reprodução e construir uma prática transformadora” (Saviani, 1983, p. 75).

Ou seja, Saviani também consegue discernir sobre a dualidade do papel da escola, reconhecendo que embora ela sirva aos interesses dominantes, também pode promover a consciência crítica e contribuir para a luta por uma sociedade mais justa.

Nesse aspecto compartilhamos da mesma percepção de Saviani, visto que nós também somos a escola e estamos nas trincheiras desse campo resistindo ao NEM e criando uma série de estratégias para que a educação promovida por essa instituição possa formar uma juventude encorajada a agir contra injustiças e a buscar mudanças que melhorem a vida de suas comunidades e da sociedade como um todo.

São desses ideais que emergem os fundamentos deste trabalho, daí a importância de seguirmos informando e denunciando as disparidades reforçadas pela reforma, desconstruindo seus argumentos falaciosos que não encontram consonância com a realidade.

A flexibilização curricular, por exemplo, tão apregoada pelos defensores do Novo Ensino Médio, embora à primeira vista possa estar associado à autonomia, liberdade de escolhas e protagonismo juvenil, na prática, observamos uma realidade diferente.

A implementação dos itinerários formativos na reforma do Ensino Médio de certo resultará, no rebaixamento da qualidade da formação escolar. Isso ocorre porque as escolhas dos alunos são sempre condicionadas pela capacidade de cada sistema de ensino em oferecer ou não os itinerários do currículo flexível (Castro, 2016). Além disto, estão todas elas baseadas na BNCC, ou seja, ainda que houvesse a oferta de todos os itinerários, isso não resolveria a questão.

Em muitos casos, a flexibilização curricular pode se traduzir em uma restrição das opções disponíveis para os alunos, especialmente nas escolas públicas que enfrentam limitações de recursos e infraestrutura, o que, por sua vez, culminará no agravamento das disparidades educacionais além de comprometer o acesso equitativo ao conhecimento e às oportunidades educacionais para todos os estudantes.

Nesse sentido, sabe-se que a recente reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415/2017, promoveu mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases

(LDB). Ao se analisar o texto da nova Lei, constata-se que as alterações centrais dizem respeito, sobretudo, a dois aspectos: o aumento da carga horária anual e a flexibilização curricular. O aumento da carga horária será viabilizado por meio da oferta de cursos em tempo integral, enquanto a flexibilização curricular se traduz na implementação dos itinerários formativos, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, conforme análise de Ferretti (2018), essas justificativas parecem não guardar relação direta com as propostas de alteração apresentadas na lei. A simples ampliação da carga horária e a flexibilização curricular não são suficientes para resolver os problemas estruturais que permeiam o sistema educacional, tais como infraestrutura inadequada das escolas, questões relacionadas à carreira dos professores, incluindo salários e formas de contratação, e a não vinculação desses profissionais a uma única escola.

Além disso, aspectos socioeconômicos, como a necessidade de contribuir para a renda familiar, também influenciam no abandono escolar pelos jovens.

Assim, percebemos contraditórios os argumentos que justificam a Reforma do Ensino Médio. Ao invés de abordar essas questões estruturais, a reforma parece focar apenas em medidas superficiais, como o aumento da carga horária e a flexibilização curricular, sem considerar os diversos fatores que impactam a qualidade e a atratividade do Ensino Médio.

A análise crítica da Lei 13.415/2017 revela uma série de contradições entre o sentido manifesto e o sentido oculto das principais alterações propostas para a Reforma do Ensino Médio. Ao examinar os artigos que compõem essa legislação, é possível identificar discrepâncias que lançam luz sobre essas contradições.

No que diz respeito ao aumento da carga horária e à implantação de escolas em tempo integral, o sentido manifesto da lei visa promover uma ampliação progressiva da carga horária mínima anual, visando à formação integral dos alunos. Além disso, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Entretanto, o sentido oculto dessa medida é condicionar a efetivação dessas mudanças à disponibilidade orçamentária e à decisão do Ministro da Educação, comprometendo uma implementação efetiva e igualitária em todo o país.

Outra contradição se evidencia na perspectiva de formação integral dos alunos, conforme estabelecido no §7º do Art. 35-A da Lei:

Os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e experiências relacionadas ao trabalho, inclusive práticas adquiridas fora do ambiente escolar, para efeito de cumprimento da carga horária do itinerário formativo, conforme diretrizes definidas em cada sistema de ensino." (Brasil, 2017)

Embora o texto legal preconize uma abordagem que considere os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes, não há clareza quanto à obrigatoriedade de incluir componentes curriculares fundamentais para essa formação, como educação física, artes, filosofia e sociologia.

Essas contradições evidenciam a necessidade de uma análise aprofundada das políticas educacionais implementadas, a fim de compreender tanto o seu sentido manifesto quanto os objetivos ocultos que permeiam tais reformas.

A análise crítica da primeira dimensão da reforma do Ensino Médio, que diz respeito ao acréscimo da carga horária anual e à implementação gradativa do ensino em tempo integral, revela uma série de desafios e contradições.

Para atender a essa demanda, é inegável que será necessário um investimento financeiro significativo. O prolongamento do tempo dos alunos na escola exigirá não apenas melhorias na infraestrutura, mas também um aumento nos quadros de professores e demais profissionais da educação, fundamentais para garantir o bom funcionamento da rotina escolar.

No entanto, essa proposta se torna inviável diante do contexto de cortes em gastos públicos e limitações orçamentárias impostas pela emenda constitucional 95/2016, que estabelece um teto para os gastos públicos por 20 anos.

Somente na área da educação, estima-se que entre 2017 e 2021, os recursos destinados à pasta sofreram contenções expressivas. Um levantamento do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) apontou que, ao longo desses anos, a área de educação perdeu, em termos reais, algo em torno de R\$ 27 bilhões devido ao congelamento imposto pela emenda.

Embora a Lei preveja o estabelecimento da Política de Fomento para viabilizar a implantação das Escolas em Tempo Integral, paradoxalmente, o texto legal condiciona a transferência de recursos à disponibilidade orçamentária e à decisão do Ministro da Educação. Essa condição coloca em xeque a efetiva implementação

dessa medida, uma vez que os recursos financeiros podem não estar disponíveis ou serem insuficientes para atender à demanda.

Essa situação evidencia uma contradição entre o discurso oficial da reforma, que busca promover melhorias na educação, e a realidade política e econômica do país, que impõe limitações severas aos investimentos públicos em educação. Na prática, o que se observa é a prevalência de uma lógica neoliberal, que busca maximizar o rendimento escolar dos estudantes com menos gastos públicos e investimentos no setor educacional.

Assim, do ponto de vista da defesa da plena humanização dos sujeitos por meio do trabalho educativo é inconcebível pensar na melhoria do rendimento escolar sem o necessário investimento no setor.

Para determinados atores como empresários, grande mídia e organismos multilaterais, é possível acreditar na melhoria do desempenho dos estudantes apenas por meio da otimização dos gastos e do controle e responsabilização dos agentes escolares por supostos fracassos. Essa contradição revela os interesses políticos e econômicos subjacentes à reforma do Ensino Médio no Brasil.

A segunda dimensão da reforma do Ensino Médio, que diz respeito à formação integral dos alunos, também revela uma contradição significativa em seu texto. Embora o texto da lei preveja a inclusão obrigatória de disciplinas como educação física, arte, sociologia e filosofia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, há uma discrepância na abordagem dada a esses conteúdos em comparação com disciplinas como matemática e língua portuguesa.

Enquanto as últimas são mencionadas com o termo "ensino", as primeiras são descritas como "estudos" e "práticas", sem maior detalhamento sobre sua implementação curricular. Isso levanta questões sobre se esses conteúdos serão realmente ensinados de maneira efetiva ou apenas abordados superficialmente.

Além disso, o texto da lei sugere que esses estudos e práticas podem ser dissolvidos em outros componentes curriculares de forma transversal, conforme determinado pelos sistemas de ensino. Isso coloca em dúvida a possibilidade de uma formação integral dos alunos dissociada da construção de um pensamento crítico e reflexivo por meio das ciências humanas, artes e práticas corporais.

Autores como Krawczyk e Ferreti (2017) e Hernandes (2019) apontam para uma sinalização latente no texto da reforma do Ensino Médio de um recuo na formação teórico-crítica da juventude brasileira.

O modelo, parece operar com a falsa premissa de que as escolas brasileiras já oferecem conteúdos suficientes para atender às demandas do mundo do trabalho, relegando assim a função social da escola como espaço de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Essa abordagem é problemática, especialmente diante das políticas de ajuste fiscal e desinvestimento econômico na educação escolar.

Além disso, a aparente valorização da integralidade da formação é desvirtuada quando se observa o §8º do Art. 35-A da Lei 13.415/2017.

"§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem." (Brasil, 2017)

Nesse parágrafo, são descritas as expectativas que o aluno deve atingir ao final do Ensino Médio, destacando-se o domínio dos princípios científicos e tecnológicos e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Essa abordagem é considerada reducionista e simplista, pois limita a avaliação do aluno a apenas algumas áreas específicas, em detrimento de outras igualmente importantes para uma formação integral.

Ao contrário, nesse texto, alinhamo-nos a formação omnilateral defendida pela perspectiva marxista, segundo a qual, a educação omnilateral permite que o indivíduo desenvolva, não apenas, conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas e senso crítico.

Esse conceito se opõe à educação unilateral, onde as pessoas são treinadas para tarefas específicas, muitas vezes em função das necessidades de produção capitalista. A ideia é que a educação omnilateral ajudaria a criar indivíduos completos, livres e criativos, capazes de contribuir de maneira plena e consciente para a sociedade. (Karl Marx, 1848).

Defendemos que a verdadeira educação integral pressupõe o desenvolvimento completo do ser humano em todas as suas dimensões - cognitiva, afetiva, física, ética e social. Promovida por meio de uma aprendizagem direcionada por meio de experiências educativas intencionais, que desenvolvam todas essas habilidades de forma integrada.

No entanto, a reforma do Ensino Médio, ao focar apenas em determinadas competências consideradas relevantes para o mercado de trabalho, distancia-se desse conceito de educação integral e aproxima-se do conceito de educação unilateral.

Ao priorizar a flexibilização da grade curricular e a introdução dos itinerários formativos, apresentando tais premissas como oportunidade para os estudantes exercerem sua autonomia e fazerem escolhas de acordo com suas supostas vocações, essa abordagem ignora o fato de que as vocações são construções sociais e históricas, e não características inatas dos indivíduos.

Assim, ao invés de promover uma educação que estimule a reflexão crítica e o desenvolvimento integral dos alunos, a reforma do Ensino Médio acaba por reforçar uma visão utilitarista da educação, em que o objetivo principal é preparar os jovens para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação verdadeiramente omnilateral.

Os argumentos apresentados pela secretária-executiva do MEC, à época, Maria Helena Guimarães de Castro, defendiam os itinerários formativos como uma opção atrativa para os estudantes, capaz de promover seu protagonismo e autonomia. No entanto, análises mais aprofundadas, como as já apresentadas nesse texto, revelam que essa proposta é falaciosa e impraticável na realidade brasileira.

Da mesma forma, Mesquita e Silva (2017) argumentam que a ideia de "vocação e escolha" perpetua uma ilusão de autonomia para os jovens, especialmente os de comunidades carentes, que vêm na escola pública uma oportunidade de ascensão social.

Ao oferecer um falso poder de escolha, a reforma do Ensino Médio cria uma ligação com os agentes que perpetuam essa ilusão, levando os estudantes a acreditarem em um poder de escolha que, na prática, é limitado pelas condições estruturais e pelas possibilidades reais das escolas.

A falta de obrigatoriedade para as escolas oferecerem todos os itinerários formativos e a dependência da disponibilidade de professores e infraestrutura local para determinar quais itinerários serão disponibilizados ampliam ainda mais as desigualdades educacionais.

Como consequência, alguns alunos terão acesso a um Ensino Médio mínimo, com uma formação igualmente mínima, enquanto outros poderão desfrutar de uma educação mais ampla e diversificada. Essa disparidade reforça e perpetua as desigualdades sociais e escolares já existentes no sistema educacional brasileiro.

No próximo tópico discutiremos sobre a implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco, Estado da Federação pioneiro na universalização da Educação em tempo integral.

3.3 Implicações do NEM e Política de Educação em Tempo Integral em Pernambuco

A Reforma do Novo Ensino Médio no Brasil, implementada pela Lei nº 13.415/2017, trouxe mudanças significativas para o sistema educacional brasileiro, incluindo o estado de Pernambuco. Essa reforma como já discutiremos amplamente, visa flexibilizar o currículo do Ensino Médio, permitindo que os alunos escolham itinerários formativos conforme seus interesses e vocações.

Em Pernambuco políticas públicas de educação sob a ingerência de reformadores empresariais veem sendo implementadas a algumas décadas, fazendo deste Estado um dos exemplos mais bem sucedidos em termos da modernização neoliberal do país.

Nesse cenário, a nova reforma do Ensino Médio se insere como mais um marco dessa agenda neoliberal articulada às políticas de modernização gerencial desenvolvidas ao longo dos últimos anos, fazendo de Pernambuco um dos primeiros Estados da federação a iniciar a sua implementação.

Nesse contexto, coube a Secretaria de Educação desempenhar um papel central na coordenação e execução dessas mudanças e nesse intuito desenvolveu uma série de ações e programas com vistas a garantir a implementação eficaz da reforma em suas instituições de ensino.

Entre essas ações, destacam-se a oferta de diferentes itinerários formativos, a formação continuada de professores e a adaptação da infraestrutura escolar para suportar as novas demandas curriculares, ao menos em tese.

Portanto, em cumprimento aos mandamentos legais e as deliberações da BNCC, o Estado de Pernambuco entregou seu novo currículo para o Ensino Médio ao Conselho Estadual de Educação de Educação em 27 de novembro de 2020. Vejamos trecho do documento Currículo de Pernambuco: Ensino Médio (2020), segundo o qual o novo currículo foi elaborado com larga participação da comunidade escolar.

[...] foi elaborado a partir de muitas escutas e muita colaboração, envolvendo todas as escolas de Ensino Médio da rede pública de Pernambuco, em diversos momentos de discussão, desde as primeiras versões, quando em 10 de maio de 2019 realizou-se o Dia D da Base do Ensino Médio envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o Ensino Médio. Ainda em relação a FGB foram realizados, em julho de 2020, três seminários regionais online, em função da pandemia do novo coronavírus, com 1.045 participantes, envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o Ensino Médio, além de representantes dos municípios de Bonito e Tuparetama que também ofertam esta etapa, e técnicos das áreas de conhecimento das Gerências Regionais de Educação (GRE)" (PERNAMBUCO 2020, p. 10).

Apesar de não encontrarmos de forma explícita nos documentos oficiais as primeiras medidas para efetivação da reforma do Ensino Médio na rede estadual de ensino deste Estado, é possível perceber que essas já estavam em curso.

Para exemplificar nossos argumentos podemos mencionar o Projeto Piloto de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas do Ensino Médio em Tempo Regular (PERNAMBUCO, s/d).

Segundo Nogueira (2020) a realização desse projeto que antecedeu o processo de elaboração do currículo de Pernambuco já antecipara suas tendências. A referida proposta foi implantada a princípio em 20 escolas da região metropolitana, sendo rapidamente ampliado para mais de 105 escolas:

“a partir desse processo houve as adesões, ou seja, as unidades de ensino aderiram ao programa, sendo que as 20 escolas iniciais que aderiram ao programa em 2018, não tinham a vantagem financeira que hoje as escolas possuem. sabendo disso, há um interesse maior das escolas em fazer parte do programa, uma vez que poderão contar com o apoio financeiro em suas ações. com isso, 105 escolas que tinham o ensino regular se inscreveram no programa” (gestor seduc-pe apud NOGUEIRA, 2020, p. 109).

Diante do exposto buscamos evidenciar que, apesar de o processo de elaboração do novo currículo para o Ensino Médio em Pernambuco anunciar relativa representatividade, cingindo "todas" as escolas da rede e representação sindical, não podemos esquecer o caráter antidemocrático de sua tramitação e aprovação a nível nacional, o que indiscutivelmente acaba por contaminar sua implantação pelos Estados.

Como já denunciávamos nesses escritos, segundo Costa (2020) a tramitação da reforma do Ensino Médio se deu sob a égide do autoritarismo, aprovada através de medida provisória com inexpressiva interlocução com os profissionais da educação e suas entidades científicas e sindicais, priorizando-se as estruturas empresariais.

Da mesma forma, estudos que investigam a questão denotam que a implementação da reforma do Ensino Médio em Pernambuco se deu conforme métodos da tecnocracia neoliberal, seguindo a tradição gerencialista já bastante cimentada nesta Unidade Federativa.

Consequentemente, em Pernambuco é firme o entendimento de que as inovações propostas pelo NEM são apenas uma adaptação do que já existia em funcionamento em sua rede ensino. Sobre isso o então Secretário de Educação de Pernambuco, à época, Frederico Amâncio, em entrevista concedida à revista Nova Escola afirmou:

"A visão da importância de desenvolver as diversas competências, indo além dos componentes curriculares, já é algo muito forte na formação do estudante em Pernambuco. Para nós foi muito fácil absorver o desenvolvimento das competências gerais, chamadas socioemocionais [na reformulação dos currículos da Educação Infantil e Fundamental]. (...) Fomos olhando os parâmetros e a Base. No Médio, também vai ser um pouco assim". (Amancio, 2019)

Assim, em Pernambuco, a educação em tempo integral é fundida a partir da concepção de educação como "aprender a aprender" Delors (2003) e como educação interdimensional Costa (2008), com ênfase nos conceitos de protagonismo juvenil e empreendedorismo.

O novo currículo, por sua vez, acrescenta os ideais de competências gerais, flexibilização curricular, organização de componentes por área de conhecimento, transdisciplinaridade, ampliação da carga horária articulada às demandas das juventudes e da sociedade contemporânea (PERNAMBUCO, 2020).

Isso posto, podemos afirmar que o novo currículo, especificamente em Pernambuco, parece tão somente uma adaptação da matriz curricular já existente, basta um olhar mais atento para perceber a sintonia entre tais políticas de ensino, visto que ambas são formatadas a partir dos mesmos fundamentos e referenciais teóricos de competências e habilidades descritas como expectativa de aprendizagens.

Vejamos na sequência as principais “inovações” da reforma curricular do NEM e sua aplicabilidade no Estado de Pernambuco. A mudança fundamental aparece na distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

Para atender a lei 13.415/2017, o currículo do Ensino Médio considera obrigatória a ampliação da carga horária desta etapa para 3.000 (três mil) horas. Todavia, quanto às Escolas Integrais de Pernambuco tal mudança não implica nenhum impacto, já que nestas escolas a carga horária anual total do curso é de 3.600 horas.

Quanto as Escolas Regulares, cuja carga horária anual era de 2.400 horas, houve o acréscimo para 3.000 horas totais, o que na prática denota inúmeros problemas, desde as estruturas das escolas, até um aumento na evasão, visto que os discentes que ocupam esses espaços geralmente já estão inseridos no mercado de trabalho, sem tempo, portanto, para dedicar-se integralmente aos estudos.

Desta carga horária total 1.800 (mil e oitocentas horas) são destinadas a formação geral e 1.200 (mil e duzentas) horas correspondem aos itinerários formativos. No novo currículo a distribuição desta carga horária vai se dar ao longo de 03 (três) anos, com 1.000 horas a cada ano. A tabela abaixo ilustra a distribuição de aulas entre FGB e IF ao longo dos três anos do Ensino Médio:

Tabela 1 - Distribuição da carga-horária da Formação Geral Básica e Itinerários Formativos no Ensino Médio em Pernambuco

Série/Ano	FGB	IF	Total
1º Ano	800h/a	200h/a	1000h/a
2º Ano	600h/a	400h/a	1000h/a
3º Ano	400h/a	600h/a	1000h/a

Fonte: Secretária de Educação de Pernambuco (2023)

Analisando a tabela constatamos o comprometimento da Base Educacional em detrimento dos itinerários formativos. Segundo arguição do documento oficial, essa distribuição colabora para:

"o fortalecimento da integração entre os saberes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e dá condições para os sujeitos do Ensino Médio compreenderem as mudanças na arquitetura e as responsabilidades inerentes às escolhas que serão realizadas, envolvendo a flexibilidade do currículo" (PERNAMBUCO 2020, p.58).

Esse ajuste, conforme podemos inferir da tabela abaixo, tem consequências diretas no esvaziamento do ensino crítico e reflexivo, necessário para a formação integral dos estudantes.

Tabela 2 – Distribuição de aulas da Formação Geral Básica – Matriz de escolas de 45h no Ensino Médio em Pernambuco

Base Legal	Componente curricular	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total de aulas
Formação Geral Básica	Arte	1	-	-	1
	Língua Portuguesa	5	4	3	12
	Língua Inglesa	1	2	1	4
	Educação física	1	1	-	2
	Matemática	5	3	3	11
	Biologia	2	1	1	4
	Química	2	1	1	4
	Física	2	1	1	4
	História	1	2	1	4
	Geografia	2	1	1	4
	Filosofia	2	-	-	2
	Sociologia	-	2	-	2

Fonte: Secretária de Educação de Pernambuco (2023)

Nesse estudo, todavia, defendemos uma posição contrária a tais argumentos, uma vez que a diminuição do tempo dedicado às disciplinas básicas, como Português, Matemática, Sociologia, História e todas as outras, deixará lacunas significativas na

formação dos estudantes, pois essas disciplinas são imprescindíveis ao desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como a capacidade de leitura, escrita, raciocínio lógico e compreensão crítica do mundo.

O problema é ainda pior no que concerne à diminuição da importância dada às disciplinas das ciências humanas e sociais aplicadas, como a sociologia, por exemplo, devido à redução da carga horária para acomodar os novos itinerários formativos (Gonçalves, 2023).

Aqui podemos perceber que disciplinas compreendidas como prioritárias, a exemplo de Português e Matemática, apesar de afetadas pela reforma, não foram tão lesadas quanto História e Geografia, sendo ainda pior a situação de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física.

Sob tal perspectiva, observamos que ainda que esteja disposto tanto a Lei 13.415/2017 quanto a BNCC a possibilidade de estabelecer prioridade para determinados componentes curriculares, em Pernambuco os agentes da Secretaria de Educação escolheram, dada sua discricionariedade, dispor do critério dominante para priorizar disciplinas que são avaliadas nos testes de larga escala (IDEB e IDEPE).

Essa seleção de conhecimentos, segundo nosso entendimento, tem como intenção fortalecer a razão neoliberal, uma vez que ao primar por competências instrumentais, Pernambuco privilegia uma visão gerencial de educação se contrapondo a retórica da educação integral interdimensional, amplamente difundida no Estado.

Na prática o que se tem é um sistema de ensino que prioriza a especialização precoce em detrimento de uma formação ampla e humanística, pois, ao reduzir drasticamente a carga horária de disciplinas como História, Sociologia e Filosofia, os dirigentes da educação de Pernambuco negam a seus discentes a formação do pensamento crítico e o entendimento das dinâmicas sociais, culturais e políticas do país e do mundo. Segundo Silva Junior e D'Agostini:

“o alinhamento das políticas educacionais estaduais com as orientações do Banco Mundial e outras entidades internacionais pode levar a uma formação de trabalhadores mais adaptada às necessidades do mercado, mas também pode comprometer a qualidade da educação ao priorizar habilidades técnicas em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.” (D'Agostini 2017)

A pesquisa de Martins e Ferreira (2018) sobre as reformas curriculares demonstra como a implementação da BNCC tem sido influenciada por múltiplas agendas nacionais e internacionais, resultando em políticas curriculares que refletem

lutas e disputas de poder no contexto educacional. A BNCC, segundo os autores, promove uma integração curricular que, em alguns casos, enfraquece a conexão entre diferentes áreas do conhecimento (Martins; Ferreira, 2018).

Também caminha nesse sentido o entendimento de Gonçalves (2023) ao apontar que a implementação da BNCC e a reestruturação curricular têm levado a uma diminuição da importância das disciplinas de ciências humanas, como a sociologia, nos sistemas escolares estaduais.

Esse fenômeno também foi observado em Pernambuco, onde a carga horária dedicada a essas disciplinas foi reduzida para dar lugar aos novos itinerários formativos.

A BNCC, enquanto documento normativo, cumpre o papel de unificar o ensino em nível nacional, mas sua aplicação requer adaptações locais que respeitem as especificidades regionais.

No Estado de Pernambuco, os docentes enfrentam grandes desafios para integrar essas diretrizes de forma que mantenham a autonomia pedagógica enquanto atendem às exigências nacionais. Vale lembrar que apesar da diminuição do número de aulas de sociologia no Ensino Médio, a exigência dos conteúdos a serem lecionados não sofreu nenhuma alteração, daí a peleja dos professores de Sociologia que tentam adaptar-se às novas diretrizes enquanto buscam manter a relevância e a profundidade da disciplina, tudo isso em um número insignificante de aulas.

Outro ponto que merece destaque no processo de implementação do NEM pelo Estado de Pernambuco é o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a iniciativa que antecedeu a reforma, tratava-se uma estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio.

Alinhado com as orientações do Banco Mundial, o referido programa tinha como objetivo principal a formação de um novo tipo de trabalhador, mais adaptado às necessidades do mercado globalizado.

O ProEMI principiou a ideia de um currículo mais flexível, com a ampliação do tempo escolar e a oferta de disciplinas eletivas, que possibilitava aos estudantes a escolha a partir de suas áreas de interesse.

Esse conceito foi ampliado pelo Novo Ensino Médio, cujos os argumentos se ancoram, em tese, na possibilidade de uma maior personalização do percurso escolar,

apresentando possibilidades de “escolhas” a partir dos itinerários formativos voltados para áreas específicas do conhecimento e da formação técnica.

A seu turno, em Pernambuco, a consolidação do modelo de escolas de tempo integral e a experiência prévia com o EMI forneceram uma base sólida e um ambiente estruturalmente favorável para as mudanças promovidas pelo NEM, radicando o Estado como referência na implementação da nova política. Isso com relação a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Todavia, o Estado não deixou de sentir os efeitos maléficos das mudanças curriculares propostas.

É nítido que o Novo Ensino Médio tem desafiado a autonomia dos professores, especialmente daqueles que lecionam Sociologia, onde a diminuição significativa da carga horária e a ampliação dos itinerários formativos têm exigido desses profissionais desdobramentos criativos no intuito de minimizar a desarticulação ao acesso do conhecimento histórico-crítico social, promovido pela reforma.

Nesse sentido, destacamos que a formação continuada dos professores é crucial no sentido de promover caminhos que possibilitem aos educadores lutar contra o esvaziamento de suas disciplinas.

Esse desenvolvimento é fundamental para a organização do currículo e para o planejamento de aulas que integrem a Sociologia de maneira significativa.

Sob essa perspectiva, especificamente a necessidade de formação dos professores, voltada ao Desenvolvimento Profissional Docente, considerando a nova organização curricular por áreas do conhecimento e a reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) com a comunidade escolar, discorreremos no próximo tópico dada sua relevância para o estudo aqui apresentado.

3.4 A reforma do Ensino Médio e suas implicações diretas para a formação e o trabalho docente

Do ponto de vista de seus defensores, a Reforma Curricular responsável por forjar o novo Ensino Médio no Brasil está ancorada em preceitos que incidem uma verdadeira transformação nas formas de pensar o ensino e a aprendizagem, inserindo a educação do Brasil em um movimento internacional de mudanças dentre as quais está uma nova escola para o século XXI (Delors, 2000).

Nesse cenário idealizado, o Novo Ensino Médio, deveria dialogar com as exigências de uma sociedade mais tecnológica e com um perfil econômico pautado nos ditames da globalização propondo assim novas formas de produção do conhecimento e conseqüentemente exigindo que os profissionais da educação desenvolvam novas e diversas competências.

Nessa conjuntura, a reforma do Ensino Médio traz implicações diretas para a formação e o trabalho docente. A Lei nº 13.415/2017, que institui o NEM, direciona o processo educativo para atender demandas de mercado, promovendo um ensino voltado para a capacitação técnica em detrimento da formação crítica e integral. Esse enfoque afeta a autonomia dos professores, que veem sua prática pedagógica sendo moldada por políticas educacionais que priorizam a empregabilidade sobre o desenvolvimento humano integral (Santos; Lira, 2018).

Para atender às novas demandas curriculares, as redes de ensino e secretarias públicas de educação do país passara a preconizar que os docentes recebam treinamento adequado para se adaptarem às mudanças.

Entretando a necessidade de formação do professor para trabalhar na perspectiva do Novo Ensino Médio constitui mais um gargalo da reforma em questão, visto que o novo modelo, foi implementado de maneira aligeirada e com um hiper foco na flexibilidade curricular proposta pelos itinerários formativos.

Em Pernambuco, a redução das disciplinas da base geral acabou por obrigar os professores, especialmente os da área das ciências humanas a lecionarem as chamadas “Trilhas de Conhecimento”, a partir apenas de ementas disponibilizadas pela secretaria de educação sem qualquer indicação prévia de conteúdos, ficando a cargo do professor e de cada unidade escolar promoverem a interpretação dessas trilhas e a seleção dos conteúdos até então desconhecidos por muitos.

Em um fluxo normal de mudanças a formação dos docentes deve acontecer antecipadamente de forma que os profissionais possam ser qualificados a desenvolverem as competências necessárias a quaisquer mudanças validadas coletivamente. O que envolveria a oferta de programas de formação continuada robustos, acessíveis a todos os professores e que contemplem as exigências de uma formação verdadeiramente cidadã para nossa juventude.

Se a implementação da Reforma se desse junto com melhorias necessárias nas estruturas físicas das escolas, com a disponibilidade de toda tecnologia

indispensável e com a valorização dos profissionais, já teríamos uma série de outros problemas a corrigir. Vejamos então que nenhum desses aspectos foram cuidados, ficando expostos apenas nos documentos orientadores, transformando assim a reforma em um fracasso anunciado.

Em vista disso e dada à resistência de professores, estudantes, organizações sindicais e especialistas do tema, o Novo Ensino Médio passa, nesse momento, por um processo de revisão no intuito de “reformular a Reforma”. É necessário frisar, no entanto, que os movimentos de resistência buscam a revogação total dessa política, todavia está em pauta apenas uma reformulação de alguns de seus preceitos.

Dentre os principais objetivos desse redesenho está a correção no que tange a falta de preparação dos professores frente às dificuldades na oferta dos itinerários formativos, além da adequação do currículo à realidade das escolas.

Em Pernambuco, não tem sido diferente, seus referenciais curriculares, ajustados conforme a BNCC, têm exigido que os professores se adaptem às novas diretrizes enquanto mantêm a qualidade do ensino. Esse processo de adaptação, por sua vez, vem comprometendo a autonomia dos docentes, que precisam equilibrar as demandas curriculares com suas práticas pedagógicas já estabelecidas.

Outra peculiaridade em Pernambuco é a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no currículo do Ensino Médio, o que exige dos professores uma constante atualização e adaptação, mais uma vez o desafio está na oferta de formação, praticamente inexistente nesse sentido, sem falar na infraestrutura disponível, ou melhor, indisponível para tal nas nossas escolas.

Entendemos que nesse caso a formação continuada e o apoio institucional são ferramentas imprescindíveis para que os professores possam implementar as mudanças necessárias sem, no entanto, perder sua autonomia e a capacidade de decidir sobre as melhores estratégias de ensino.

Em disciplinas como Sociologia, a reforma do NEM tem implicações particulares. A redução da carga horária para as humanidades exige que os professores adaptem seus métodos de ensino para maximizar o pouco tempo disponível, sem comprometer a profundidade do conhecimento transmitido. Essa adaptação é crucial para manter a relevância das humanidades na formação dos alunos (Gonçalves, 2023).

Assim como o NEM a BNCC também trouxe impactos negativos sobre o ensino de Sociologia. De acordo com Paiva (2021), a BNCC trouxe um período de incertezas para o ensino de Sociologia, apesar das conquistas legais que marcaram a inclusão da disciplina no currículo escolar. A implementação das novas diretrizes tem gerado instabilidade, com tentativas de desvalorização da disciplina frente às novas políticas públicas educacionais.

Pesquisas específicas, como a Emanuela Teixeira (2024), examina o ensino de Sociologia, oferecem *insights* sobre a implementação prática das diretrizes curriculares e os desafios enfrentados pelos docentes. A pesquisa mostra que, mesmo após mais de uma década de inclusão da Sociologia no currículo, a relação entre a disciplina e os currículos integrados permanece tensa, refletindo as dificuldades de integração efetiva (Teixeira, 2021).

Archbald e Porter (1994) investigaram como as políticas de controle curricular influenciam a percepção de autonomia e satisfação no trabalho entre professores das humanidades. A pesquisa revela que as políticas governamentais com a introdução de um currículo mais orientado para resultados podem limitar a autonomia dos professores.

Em contextos como esse, a formação continuada para professores de Sociologia se torna imprescindível por várias razões, dentre as quais destacamos alguns aspectos na sequência:

- O aprofundamento no novo currículo, de modo que os professores de Sociologia possam compreender como integrar a disciplina aos itinerários formativos utilizando esses espaços para abordar os conteúdos da área de forma contextualizada e interdisciplinar, tentando minimizar dessa forma o esvaziamento da disciplina;
- A apropriação das Competências e Habilidades propostas no documento, ponto fulcral no qual os professores de Sociologia devem estar seguros, de modo que possam não perder de vista os objetivos principais da sociologia: promover o pensamento crítico, a análise de contextos sociais, e a participação cidadã dos alunos, mesmo em face do novo currículo;
- O uso de Tecnologias Educacionais, um fundamento basilar da reforma, nesse aspecto é imperativo os docentes da área sejam habilitados no uso dos

recursos digitais tonando-se assim aptos a integrarem as ferramentas tecnológicas com um aprendizado ativo e colaborativo;

- O trabalho interdisciplinar também deve compor um programa formação comprometido com a melhoria do exercício docente, o professor precisa ser capacitado para o desenvolvimento de projetos e aulas integradas com outras disciplinas, uma vez que essa prática proporciona uma visão mais holística e conectada da realidade social.

Nesse cenário, a Sociologia, enquanto disciplina que promove a reflexão crítica sobre a sociedade, precisa fazer frente as incoerências da implementação dessa contrarreforma. Também por isso, a formação para professores dessa área não é apenas necessária, mas essencial para garantir que a disciplina continue a desempenhar um papel vital na formação dos discentes, incentivando-os a refletirem sobre a realidade social em que estão inseridos, analisando questões como desigualdade, opressão, preconceito e outros problemas estruturais.

Destarte, seja pela reforma, pela reformulação da reforma ou, ainda, pela qualificação profissional, defendemos nesses escritos que a formação de professores é o tipo de atividade permanente e inerente ao exercício da docência, a vista disso, carece de investimento e regulamentação por parte de qualquer política pública que se deseje implementar no âmbito educacional.

Ao contrário do que houve com o NEM, que negligenciou totalmente a qualificação pedagógica, salvaguardamos uma formação fundamentada nas reais necessidades da profissão, de modo a corporificar um programa formativo robusto que considere o nível dos professores, suas experiências práticas e suas necessidades particulares e ou coletivas enquanto docentes.

A demanda por um processo mais inclusivo e bem planejado no que tange a implementação de reforma educacionais, onde a formação pedagógica seja prioridade, também é pauta dos principais movimentos de resistência contra o NEM, sobre os quais retomaremos o debate no próximo capítulo.

Entendemos que a efetivação de mudanças de tão grande impacto sem um adequado suporte pedagógico compromete demasiadamente a qualidade do processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento omnilateral dos nossos jovens.

4 RETROCESSOS E RESISTÊNCIA: UMA LUTA PERMANENTE CONTRA A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO

Como demonstramos anteriormente nesses escritos, o processo de elaboração, aprovação e implementação do Novo Ensino Médio não apenas foi, mas continua sendo permeado por tensões, embates, conflitos e discordâncias. Nesse momento, inclusive, estamos acompanhando a tramitação da reformulação dessa política educacional.

Também discorreremos sobre o caráter antidemocrático e autoritário da aprovação do NEM, revelamos a invisibilidade dos profissionais da educação, estudantes e sociedade civil no que tange seus anseios e denunciemos os fundamentos privatistas da reforma, bem como o caráter falacioso do seu discurso por uma educação universal, de qualidade, atrativa e proativa para os jovens brasileiros.

Considerando tal conjuntura, neste capítulo trataremos de maneira mais aprofundada sobre as dinâmicas complexas e multifacetadas que caracterizam os movimentos de resistência frente aos avanços das forças neoliberais fortalecidas entre os anos de 2016 e 2022 no âmbito educacional. Desde as ocupações de escolas até protestos massivos em centros urbanos e rurais, a resistência estudantil e docente e suas diversas manifestações.

Sustentamos a compreensão de que os agentes acima referidos têm lutado pela revogação da reforma do Ensino Médio de 2017 desde sua origem controversa, bem como contra seus impactos no currículo e na qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Além dos movimentos presenciais, documentos de entidades estudantis e docentes oferecem uma perspectiva essencial sobre as motivações por trás dessas ações. Eles revelam não apenas as demandas específicas dos manifestantes, mas também as estratégias adotadas para promover mudanças significativas no sistema educacional.

Jornalistas têm desempenhado um papel crucial ao registrar esses eventos, fornecendo relatos detalhados que contextualizam as manifestações dentro das dinâmicas sociais, políticas e econômicas mais amplas. Suas análises ajudam a iluminar não apenas os eventos em si, mas também as tensões subjacentes que motivam as mobilizações estudantil e docente.

Ao explorar essas questões, este capítulo busca oferecer uma compreensão mais consistente das dinâmicas contemporâneas de resistência no campo da educação. Ao fazê-lo, esperamos contribuir para um diálogo informado e crítico sobre o futuro das políticas educacionais em nosso país além de endossar o rol de denúncias contra a natureza estrutural e excludente do NEM cujo objetivo precípua é promover uma educação cada vez mais pragmática e restrita aos ditames e valores do mercado.

4.1 Correlação de forças e argumentos frente a disputa pela revogação e ou manutenção do NEM

Como vimos até aqui, o processo de elaboração e aprovação do NEM, tal qual a BNCC, foi erigido em meio a muitas tensões e disputas expressivas.

Visivelmente podemos afirmar que nos polos antagônicos dessas tensões estavam, de um lado, grupos empresariais, ligados ao setor educacional, juntamente com parlamentares e intelectuais conservadores corroborando irrestritamente com às versões do NEM e também da BNCC tal como impostos pelo Banco Mundial e implementados pelo governo Temer.

Enquanto do outro lado, constatou-se um movimento composto por profissionais da educação, estudantes e estudiosos críticos, rejeitando veementemente a BNCC e maiormente a Reforma do Ensino Médio.

Na tentativa de justificar a necessidade dessas reformas o discurso de legitimação de seus agentes no Brasil, respaldados por organismos internacionais (Banco Mundial -*World Bank*, OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Instituto Unibanco e Educação 360, dentre outros) utilizam alguns argumentos, dentre os mais repetidos estão: o currículo ultrapassado e extenso; a escola que não mais prepara para o mercado de trabalho e a baixa produtividade da força de trabalho do jovem brasileiro.

Essas alegações formam a base para os argumentos em prol da mudança. A partir deles, os arautos da reforma apontam para necessidade de flexibilizar o currículo e introduzir mudanças significativas na estrutura educacional, para eles o conteúdo das reformas educacionais atuais é indispensável, destacando a necessidade de modernizar o currículo escolar para preparar os jovens para um

mercado de trabalho em constante evolução e para melhorar sua produtividade econômica.

Segundo seus propulsores a flexibilização curricular é uma grande vantagem pois permite aos alunos uma maior autonomia na escolha de disciplinas de acordo com seus interesses e aptidões. Isso não apenas ampliaria as oportunidades de aprendizado, mas também estimularia a diversificação de habilidades e competências, essenciais em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado.

Além disso, a ênfase na integração entre teoria e prática seria outro ponto positivo da reforma. A introdução de novas formas de ensino, como a educação em tempo integral e a implementação de projetos interdisciplinares, possibilitaria uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Os estudantes teriam a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações reais, o que contribuiria para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tão importantes para o sucesso pessoal e profissional.

Ao aceitarmos esses pontos supostamente positivos, evidentemente reconheceríamos a reforma do Novo Ensino Médio como necessária e benéfica às demandas da sociedade atual, ao passo que a mesma propõe uma educação mais flexível, dinâmica e contextualizada, capaz de formar cidadãos criativos, resilientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso segundo os defensores da referida reforma.

Sob a égide de tais argumentos ao permitir que os alunos escolham parte das disciplinas que desejam cursar, de acordo com seus interesses e aspirações, a reforma estaria reconhecendo a diversidade de talentos e potenciais individuais. Em tese, isso aumentaria a motivação dos estudantes, além de prepará-los melhor para os desafios futuros, sejam eles acadêmicos ou profissionais.

Outrossim, essa flexibilidade possibilitaria a personalização do ensino, permitindo com que cada aluno construa um percurso educacional mais alinhado com seu “projeto de vida”.

A integração entre teoria e prática é outro argumento utilizado em prol da reforma. Teoricamente por meio de projetos interdisciplinares, estágios, atividades extracurriculares e outras experiências enriquecedoras, os estudantes teriam a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula em contextos reais, o que tornaria a aprendizagem mais significativa.

Para os apoiadores da reforma a valorização de áreas do conhecimento, até então subvalorizadas, também é um aspecto positivo. Ao oferecer uma formação supostamente mais equilibrada e abrangente, que inclui não apenas as tradicionais disciplinas, mas também itinerários formativos, a reforma estaria preparando os estudantes para enfrentar os desafios multifacetados da sociedade contemporânea. Isso contribuiria para uma educação mais inclusiva e democrática, que reconhece e valoriza a diversidade de saberes e perspectivas.

Assim, sob a ótica desses fundamentos, o Novo Ensino Médio teria um potencial transformador, capaz de preparar os estudantes não apenas para serem bem-sucedidos no mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos ativos e conscientes, capazes de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento sustentável e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Toda essa defesa realizada por empresários, parlamentares e intelectuais conservadores encontra respaldo também em organismos internacionais, como anunciamos acima, a exemplo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que há anos já sinaliza para a necessidade de adequar a educação às necessidades do mercado. Segundo um relatório da instituição lançado em 2014:

a qualificação incompatível levanta uma preocupação por sugerir que os sistemas educativos e de formação profissional não preparam os/as jovens adequadamente para o mundo do trabalho” e “a importância de melhorar a qualidade das políticas educacionais e de formação profissional, inclusive para desenhar ou ajustar os cursos com um olhar voltado para as demandas do setor produtivo (OIT, 2014, p. 64).

Também a Organização das Nações Unidas (ONU) vem demonstrando grandes inquietações com a vulnerabilidade dos nossos jovens alunos, a vista disso promoveu o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) que em seu relatório anual intitulado “Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência”, avulta a necessidade de priorizar investimento nos indivíduos que são considerados vulneráveis socialmente, em especial os menos abastados e conseqüentemente menos escolarizados. Segundo o documento, as vulnerabilidades sociais tem caráter cumulativo, ao passo que:

[...] tudo o que uma pessoa pode fazer ou ser - determinam as suas escolhas. As pessoas são vulneráveis quando não dispõem de capacidades básicas suficientes, uma vez que isso limita consideravelmente a sua capacidade de

agência humana e as impede de fazer o que valorizam ou de fazer face a ameaças (PNUD/ONU, 2014, p.24).

Recomenda-se, portanto que as instituições reforcem ações em prol da resiliência pois, em momentos de crise, o indivíduo resiliente, teoricamente, apresenta maior capacidade de se adaptar à situação. Para o Pnud, a educação é o instrumento vital neste sentido, dado que, adentra os indivíduos a viverem de acordo com o seu potencial buscando ainda com que aumentem a sua capacidade produtiva segundo as demandas do capital.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por sua vez, publicou em 2015 um relatório cognominado “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, o documento em questão aponta que as dificuldades encontradas pelos jovens no momento de transição da escola para o mundo do trabalho são agravadas em cenário de crise econômica. Para essa organização:

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens tem sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, tem a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem (OCDE, 2015, p. 17).

Sob essa ótica para combater o problema cabe a educação ofertar além das competências cognitivas também as competências socioemocionais pois essas últimas quando em equilíbrio possibilitam que crianças e jovens se adaptem ao mundo e suas múltiplas demandas, tornando-se assim capazes “de responder com flexibilidade aos desafios do século 21” e “de serem prósperas, saudáveis e felizes” (OCDE, 2015, p. 18).

Também caminha nessa direção o entendimento do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). No relatório “Mente, sociedade e comportamento” de 2015, o BM demonstra relevante preocupação com a produtividade e com a inserção dos jovens no mercado de trabalho, e neste cerne,

mais uma vez a educação escolar é indicada como o instrumento capaz de promover “modelos mentais” que permitam aos discentes o reconhecimento de seus talentos e potenciais de modo que possam lidar de maneira positiva com as adversidades tornando-se capazes de superá-las.

A OIT, por sua vez, em 2018 também publicou um relatório designado “Futuro do Trabalho no Brasil: Perspectivas e Diálogos Tripartites”, segundo o qual somente uma educação de qualidade acessível a todos e a aquisição de habilidades e de qualificações básicas para aprender são as chaves para garantir a igualdade de oportunidades, algo ainda distante no cenário educacional brasileiro, segundo os resultados das avaliações internacionais. Nesse sentido, para a OIT, segundo Canani,

É necessário e urgente enfrentar “questões de relevância, conteúdo e eficácia dos currículos, uma vez que não existe uma relação automática entre uma educação formal e inserção estável e de qualidade no mercado de trabalho”, e que “a economia global está em risco de entrar num estado permanente de baixas taxas de crescimento” (Canani, (2018, p. 13).

Foi com base nesses argumentos que o Governo Michel Temer, e as partes interessadas se pautaram para justificar e apontar a Reforma do Ensino Médio como solução para os problemas de desempenho do sistema educacional.

Dessa forma, o NEM foi implementado com o discurso de modernizar o currículo, ampliar a jornada escolar, garantir a permanência dos alunos na escola, promover o “engajamento tecnológico” destes e formar pessoas “resilientes às crises” e as exigências do mercado de trabalho.

Ante o exposto é nítido o entendimento de que os defensores da malgrada Reforma do Ensino Médio estão empenhados em colocar a educação a serviço do capital, assim como é evidente a preocupação dos organismos internacionais com os níveis de produtividade do trabalho no Brasil.

Em 2017, o Brasil adotou mudanças importantes em suas leis trabalhistas. O governo espera que essas mudanças - juntamente com uma nova lei que abre mais espaço para a terceirização e contratos de trabalho temporário - deem mais flexibilidade aos contratos firmados entre empregadores e trabalhadores, incentivando a criação de novos empregos e oportunidades de aprendizado no local de trabalho (...). No entanto, ainda não está claro se as reformas de 2017 na educação e no mercado de trabalho do Brasil serão suficientes para ajudar o país a enfrentar os desafios das rápidas mudanças tecnológicas e a mitigar os potenciais efeitos negativos da integração dos mercados externo e interno sobre grupos específicos de trabalhadores (Banco Mundial, 2018b, p.68)

Isso posto, podemos afirmar sucintamente, que a lógica do Banco Mundial, bem como dos demais propulsores do NEM pauta-se, por um lado, na necessidade de aumento da produtividade para elevar a eficácia do capital humano, aumentando conseqüentemente o seu retorno, e por outro, na resignação da juventude desempregada em massa nas classes trabalhadoras em nome de uma suposta “resiliência” e incentivo ao “empreendedorismo” individual

Para atingir esse propósito, no entanto, é imprescindível o alinhamento entre educação e mercado, fazendo com que o sistema educacional opere de acordo com sua estrutura e necessidade.

Em face de todo o exposto percebemos que é impossível analisar os argumentos utilizados para justificar a necessidade da reforma do Ensino Médio sem percebermos nitidamente o seu caráter antidemocrático, ilegítimo, dadas as condições de sua aprovação, e totalmente contraditório, visto que todos os argumentos aqui dispostos são, na verdade, a negação deles mesmos.

Como é possível promover qualidade e equidade educacional no Ensino Médio decretando-se uma Base de conhecimentos diminuta, que não ocupa sequer metade da carga horária, onde a redução de conteúdos obrigatórios até mesmo em matérias como português, matemática e inglês, além da inserção despicienda dos conteúdos de ciências sociais e naturais atrelada ainda a desconsideração dada aos conteúdos de artes e educação física restringe consideravelmente o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Mota e Frigotto (2017), atestam nossa percepção nesse sentido,

É aparentemente ilógico que, com vistas à promoção da qualidade educacional, promovam-se reformas que estreitam o currículo, expropriam os conteúdos escolares elementares do campo científico e tecnológico e negam os conhecimentos básicos que permitem aos jovens apreender e dominar o funcionamento da sociedade humana (Motta; Frigotto, 2017).

Também é preciso falar dos itinerários formativos implementados sob os sedutores argumentos da diversidade do currículo e da liberdade de escolhas dadas aos jovens estudantes.

Quando a verdade é que com o NEM mais da metade da carga horária passou a ser distinta em cada região e em cada escola deste país, legitimando uma infinidade de possibilidades, sem qualquer condição, formação ou recurso adicional para sua implementação.

Na prática o que se viu foi tão somente, o aumentar das desigualdades regionais históricas desse país entre estudantes e seus educandários dadas as circunstâncias distintas de cada um.

Alunos de famílias com maior capital cultural serão, sem dúvida alguma, menos prejudicados pela flexibilidade curricular, pois têm mais informações e recursos para fazer escolhas educacionais informadas e/ou escolher escolas que tenham condições de ofertar um maior número de itinerários. Enquanto isso, alunos de famílias com menos recursos amargarão a desvantagem de enfrentar uma variedade reduzida de opções sem o suporte necessário para fazer escolhas adequadas.

Cabe ainda mencionar que nestes anos de NEM, as escolas de Ensino Médio privadas não adotaram, em grande medida, esse modelo, mantendo a carga horária às disciplinas científicas sem diluí-las em “áreas do conhecimento”.

Outra preocupação quanto a flexibilização do currículo, orbita sobre a possibilidade dada aos alunos para que escolham apenas algumas disciplinas para cursar o que culminará em uma ênfase desproporcional em certas áreas, em detrimento de outras, resultando em lacunas no aprendizado e em uma formação menos abrangente. Além de dificultar a integração entre diferentes áreas do conhecimento e comprometer a compreensão dos temas abordados, numa perspectiva de totalidade.

Nesse contexto, certamente por seu caráter formativo e capaz de introjetar nos educandos elementos basilares para transformações sociais, a sociologia é uma dessas matérias seriamente comprometidas pela reforma, dado seu caráter notadamente neoliberal que prejudica a formação de uma consciência crítica e política dos estudantes nessa etapa de ensino.

A diminuição do número de aulas da disciplina em questão contraria os anseios de vários segmentos da sociedade, incluindo alunos, educadores, críticos e demais estudiosos do assunto, que destacam a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre os objetivos e valores subjacentes à formação cidadã no contexto educacional.

É preciso também que falemos sobre o tempo integral de ensino proposto pela reforma, nesse ponto encontramos várias incoerências, vez que a reforma não considera a realidade dos jovens escolares no que tange as condições estruturais mínimas das escolas brasileiras, que também apresentam diferentes nuances a

dependem da região do país. Como exemplo temos a situação do Ensino Médio Noturno totalmente negligenciado pelo novo modelo. O que explicita ainda mais o caráter antidemocrático e promotor das desigualdades educacionais dessa reforma, pois os jovens trabalhadores ficam alijados e praticamente o ensino médio regular noturno é incentivado a deixar de existir.

Essas são apenas algumas das inconsistências da reforma, dada a impossibilidade de abarcarmos todas as questões que a tornam maléfica e inviável aos nossos estudantes.

Tais preocupações apontam para a necessidade de uma revogação total da reforma do Novo Ensino Médio e um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade e da equidade educacional.

Porquanto, esse modelo tem gerado a desmotivação entre os alunos, que sentem que estão recebendo uma educação fragmentada e insuficiente. Ao mesmo tempo em que, os professores relataram grandes dificuldades em adaptar seus métodos de ensino às novas diretrizes do novo currículo.

É importante ressaltar ainda que os conflitos e disputas que marcam a implementação da reforma do Novo Ensino Médio refletem divergências de interesses, visões e prioridades em relação aos rumos da educação no país, e têm impacto direto na correlação de forças que molda o debate sobre a revogação ou manutenção da reforma.

Entre as forças em conflito, destacam-se diversos grupos e instituições, cada um com seus próprios interesses e agendas. Vejamos a seguir um breve relato acerca das propensões e atuação desses grupos e organizações.

4.2 Múltiplas dimensões e interesses envolvidos na formulação e implementação do Novo Ensino Médio

Em primeiro lugar temos as agências econômicas e educacionais imperialistas, que formulam políticas para os países semicoloniais (chamados por eles de países “em desenvolvimento”) para serem aplicadas em troca de empréstimos e outros mecanismos.

Os governos estaduais, por sua vez, desempenham um papel crucial na implementação da reforma e podem ter diferentes abordagens e prioridades em

relação à sua execução. Além disso, o Ministério da Educação exerce influência significativa no processo, estabelecendo diretrizes e políticas educacionais que afetam diretamente a implementação da reforma em todo o país.

Os sindicatos de professores também têm desempenhado um papel ativo na disputa, defendendo os interesses da categoria e buscando garantir condições adequadas de trabalho e valorização profissional. Sua posição em relação à reforma reflete as diferentes perspectivas sobre seus impactos na qualidade da educação e nas condições de trabalho dos docentes.

Além disso, associações de pais e estudantes também estão envolvidas no debate, representando os interesses e preocupações das famílias e dos próprios estudantes. Suas vozes são importantes na defesa de uma educação com oportunidades de aprendizado e bem-estar de seus filhos, podendo influenciar as decisões políticas e institucionais nesse sentido.

No entanto, além desses grupos diretamente envolvidos, é importante reconhecer a influência de outros atores e interesses, como o setor privado da educação, organizações não governamentais e especialistas em políticas educacionais.

Cada um desses grupos pode ter diferentes perspectivas e objetivos em relação à reforma, o que contribui para a complexidade do cenário e a dinâmica dos conflitos em torno dela.

Essas forças refletem as múltiplas dimensões e interesses envolvidos na formulação e implementação de políticas educacionais. Entender essas dinâmicas é fundamental para compreender os desafios e oportunidades relacionados à revogação ou manutenção da reforma, bem como, para buscar soluções que promovam uma educação de qualidade e equidade para todos os estudantes.

Além dos atores mencionados anteriormente, é importante considerar também as dinâmicas políticas e as conjunturas institucionais que influenciam a correlação de forças na disputa pela revogação ou manutenção da reforma do Novo Ensino Médio.

Partidos políticos, grupos de pressão e coalizões podem desempenhar um papel significativo nesse contexto, refletindo diferentes ideologias, interesses e estratégias políticas.

Quanto aos partidos políticos, existem seus posicionamentos em relação à reforma, influenciados por suas visões ideológicas, agendas políticas e alianças

estratégicas. Enquanto algumas dessas agremiações apoiam a reforma como parte de sua plataforma educacional, outros se opõem a ela com base em suas próprias convicções ideológicas ou em resposta às demandas de seus eleitores e bases políticas.

Além disso, grupos de pressão, como associações empresariais, sindicatos patronais e grupos religiosos, também exercem influência sobre o debate por meio de *lobby*, campanhas de mídia e mobilizações sociais. Seus interesses e agendas podem estar alinhados ou em conflito com os objetivos da reforma, e sua capacidade de influenciar as decisões políticas pode depender de fatores como recursos financeiros, acesso aos meios de comunicação e capacidade de mobilização de seus membros e apoiadores.

As dinâmicas institucionais, como os processos legislativos e as decisões judiciais, também desempenham um papel importante na determinação do curso da reforma do Novo Ensino Médio. Legisladores e juízes apresentam diferentes interpretações da legislação educacional e dos princípios constitucionais, o que alimenta as disputas legais e debates parlamentares sobre a constitucionalidade e a eficácia da norma.

Juntos, esses setores da sociedade civil oferecem uma perspectiva abrangente sobre a reforma do Novo Ensino Médio, contribuindo para um debate mais informado e participativo sobre o futuro da educação no país. Suas vozes devem ser ouvidas e consideradas na formulação e implementação de políticas educacionais que tenham como pressupostos garantir uma educação de qualidade e equidade para todos os alunos.

Entretanto, é importante mencionar também os movimentos sociais, acadêmicos e outros grupos interessados no campo da educação, pois estes têm um papel significativo no debate, embora não sejam reconhecidos devidamente pelo Estado.

Os movimentos sociais engajados na luta por uma educação mais democrática e inclusiva também são importantes atores nesse contexto. Representando grupos marginalizados, como comunidades indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, defendem demandas por uma educação mais acessível, equitativa e culturalmente relevante.

Acadêmicos e pesquisadores e suas associações como ANPED, ANFOP e ANDES e outras que estudam políticas educacionais trazem uma perspectiva fundamentada em evidências para o debate. Suas pesquisas informam as discussões sobre os impactos potenciais da reforma do Novo Ensino Médio e ajudam a identificar melhores práticas com base em experiências nacionais e internacionais.

Além destes, outros grupos interessados, como profissionais da saúde, empresários, líderes religiosos e membros da comunidade civil, precisamente as classes populares, também têm opiniões e preocupações sobre a reforma do Ensino Médio. Suas perspectivas refletem diferentes pontos de vista sobre a importância da educação na sociedade e as habilidades e competências necessárias para o sucesso pessoal e profissional.

Essas diversas perspectivas da sociedade civil enriquecem o debate sobre a reforma do Novo Ensino Médio, fornecendo uma variedade de *insights*, experiências e preocupações que devem ser consideradas na formulação e implementação de políticas educacionais. O engajamento ativo desses grupos é essencial para garantir que as políticas educacionais atendam às necessidades e aspirações de todos os membros da sociedade.

Ademais é importante abordar também os fatores políticos e institucionais que influenciam a disputa pela revogação, manutenção e ou reformulação do Novo Ensino Médio. Nessas circunstâncias, é essencial considerar uma série de dinâmicas políticas e institucionais que moldam o debate e determinam os rumos das políticas educacionais.

Em primeiro lugar, fatores políticos desempenham um papel significativo. Os partidos políticos, como já mencionado, têm diferentes visões e agendas em relação à reforma do Novo Ensino Médio, o que pode influenciar suas posições e estratégias no debate. Além disso, as coalizões políticas e as alianças entre diferentes grupos de interesse também podem influenciar a correlação de forças, afetando a formulação e a implementação de políticas educacionais.

Os processos legislativos, conforme apontado, carecem ser considerados. Pois as decisões tomadas pelos legisladores, seja em nível federal, estadual ou municipal, têm um impacto direto nas políticas educacionais. A tramitação de projetos de lei, emendas constitucionais e outras iniciativas legislativas pode refletir as diferentes posições e interesses em jogo na disputa pela reforma do Novo Ensino Médio.

Além disso, as decisões judiciais também podem desempenhar um papel importante no processo. Questões relacionadas à constitucionalidade da reforma, direitos educacionais e outras questões legais podem ser objeto de litígios judiciais, que podem influenciar significativamente os rumos da reforma.

O Ministério da Educação e outros órgãos governamentais desempenham um papel central na formulação e implementação de políticas educacionais, enquanto as instituições de ensino, como escolas, universidades e institutos de pesquisa, também podem influenciar o processo por meio de suas posições e práticas pedagógicas.

Podemos assim mencionar que os fatores políticos e institucionais detêm grande relevância na disputa pela revogação ou manutenção do Novo Ensino Médio.

Em primeiro lugar, o posicionamento dos partidos políticos é central. Suas ideologias, agendas e interesses moldam suas abordagens em relação à reforma. Enquanto partidos de esquerda tendem a enfatizar a equidade e a inclusão, os de direita geralmente priorizam a eficiência e a competitividade. Além das coalizões partidárias que também tem peso nas posições dos partidos em relação à reforma.

Outro aspecto igualmente importante é a disputa de poder e interesses entre diferentes grupos políticos e econômicos. Empresários podem apoiar uma abordagem mais voltada para o mercado de trabalho, enquanto sindicatos de professores podem defender uma educação mais focada no desenvolvimento integral dos estudantes.

Compreender essas dinâmicas é fundamental para uma análise abrangente do debate e para o desenvolvimento de estratégias eficazes para promover uma educação de qualidade e equidade para todos.

O contexto eleitoral e político também desempenha um papel significativo. Durante períodos eleitorais, os políticos podem ser mais sensíveis às demandas dos eleitores e mais propensos a revisar ou modificar políticas controversas, como a reforma do Ensino Médio.

Além disso, mudanças de governo e transições políticas podem levar a alterações na implementação ou na agenda da reforma. Foi o que aconteceu recentemente, a partir da posse do presidente Luiz Inacio Lula da Silva em janeiro de 2023, quando a resistência em torno da reforma ganhou força, a despeito da conduta inflexível do Ministério da Educação, cujo Ministro Camilo Santana é um dos mais iminentes representantes do setor privatista da educação brasileira, fazendo com que a discussão em torno de sua estruturação fosse reaberta, incidindo inclusive na

organização de novo currículo, com um arranjo diferente entre os itinerários formativos e as disciplinas da base. Esse processo de reformulação está em curso.

Enquanto isso, empresários, sindicatos, organizações da sociedade civil e grupos religiosos exercem influência sobre os tomadores de decisão políticos por meio de lobby, campanhas de mídia e mobilizações sociais, moldando o debate público e influenciando as políticas educacionais de acordo com seus interesses e agendas.

Nesse momento a opinião pública e a mobilização social carecem ser ouvidos, visto que, podem impactar na determinação do apoio ou da oposição à reforma do Novo Ensino Médio. Campanhas de conscientização, protestos e mobilizações sociais podem influenciar a percepção do público sobre a reforma e pressionar os políticos a agirem em conformidade com as demandas dos cidadãos.

Além da política, a economia também é outro fator a ser considerado. Os aspectos econômicos desempenham um papel fundamental na formulação e implementação de políticas educacionais, uma vez que influenciam a alocação de recursos, o desenvolvimento de programas educacionais e as perspectivas de emprego e crescimento econômico.

Em primeiro lugar, a reforma do Novo Ensino Médio pode ser vista como uma resposta às demandas do mercado de trabalho e às necessidades da economia. A mudança no currículo e na estrutura do ensino pode ser impulsionada pela necessidade de preparar os estudantes para as demandas de empregos emergentes e setores econômicos em crescimento.

Portanto, a manutenção ou revogação da reforma pode ser influenciada pelas percepções sobre sua eficácia em preparar os jovens para o mercado de trabalho e impulsionar o desenvolvimento econômico.

Além disso, as considerações econômicas relacionadas à alocação de recursos para a educação, assim como, a implementação da reforma pode exigir investimentos significativos em infraestrutura escolar, capacitação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos e outras iniciativas. Portanto, a decisão de manter ou revogar a reforma pode ser influenciada pela disponibilidade de recursos financeiros e pelas prioridades orçamentárias do governo.

Ademais, as preocupações econômicas estão intimamente ligadas às questões de equidade e justiça social. Uma educação que não atenda às necessidades de todos

os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, pode perpetuar as desigualdades existentes e limitar o potencial de crescimento econômico inclusivo.

Portanto, ao considerar a revogação ou manutenção da reforma do Novo Ensino Médio, é fundamental avaliar seu impacto na redução das disparidades sociais e econômicas.

Com isso, é possível dizer que desde as considerações pedagógicas e sociais até os aspectos políticos, econômicos e institucionais, fica claro que a reforma educacional é um processo multifacetado que envolve uma ampla gama de interesses e perspectivas.

Compreender e equilibrar esses fatores é essencial para desenvolver políticas educacionais eficazes que promovam uma educação de qualidade, equidade e inclusão para todos os estudantes.

Nesse sentido, faz-se necessário um diálogo contínuo e colaborativo entre todos os atores envolvidos, educadores, estudantes, pais, políticos, membros da sociedade civil e especialistas, para garantir que as decisões tomadas em relação à reforma do Novo Ensino Médio sejam guiadas pelo melhor interesse da educação e do desenvolvimento social e econômico do país.

Nessa perspectiva podemos concluir que professores detêm uma visão privilegiada acerca da implementação do NEM. Suas experiências práticas e preocupações com a qualidade do ensino são essenciais para avaliar o impacto das mudanças propostas e identificar desafios que precisam ser enfrentados.

Os estudantes, por sua vez, como principais beneficiários da educação, têm perspectivas valiosas sobre a reforma. Suas opiniões sobre as mudanças propostas, baseadas em suas experiências de aprendizado e aspirações futuras, são cruciais para garantir que as políticas educacionais atendam às suas necessidades e promovam um ambiente de ensino inclusivo e estimulante.

Sobre esses atores específicos da sociedade e suas ações de resistência ao Novo Ensino Médio, nos ateremos de forma mais contundente no próximo tópico.

4.3 Processos de resistência estudantil e docente: aspectos teóricos

Antes de nos debruçarmos sobre os movimentos de resistência contra o novo Ensino Médio, faz-se necessário uma breve caracterização desses mecanismos em um nível mais abrangente.

Os processos de resistência estudantil e docente são fenômenos importantes que refletem a dinâmica entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e as respostas dos agentes envolvidos na educação.

Segundo Kim (2010), historicamente a resistência estudantil pode ser vista como um ato comunicativo que expressa descontentamento com as políticas disciplinares mais rígidas, como exemplo podemos citar estudantes em escolas alternativas nos EUA, muitas vezes expulsos de escolas regulares por atos de resistência, encontram um novo espaço educacional, evidenciando que essa resistência pode ser usada para criar um ambiente educacional mais equitativo que valorize as experiências dos alunos marginalizados (Kim, 2010).

O estudo oferece novas perspectivas sobre a teoria da resistência, sugerindo que essa é um meio de transcender conflitos e estabelecer relações mais significativas entre professores e alunos.

Estudantes de contextos diversos mostram que a resistência é uma forma de agência onde eles buscam restauração, autoconfiança e diálogo significativo em um ambiente escolar considerado disfuncional (Lanas; Corbett, 2011).

Estudantes assumem agência não apenas para resistir, mas também para buscar autorregulação, conhecimento relevante e confiança em seus próprios termos. A resistência, nesses contextos, é vista como um sinal de um ambiente escolar disfuncional que pode ser melhorado por meio de abordagens pedagógicas sensíveis ao contexto e dialogais (Lanas; Corbett, 2011).

A percepção de justiça do professor e o nível de desempenho acadêmico afetam a probabilidade de agência resistente entre os alunos. Estudantes são mais propensos a demonstrar resistência em condições percebidas como injustas, destacando a importância de ambientes de aprendizagem justos para permitir a expressão de opiniões e dissidência dos alunos (Mameli et al., 2019).

Sob essa perspectiva, situamos a sociologia dentro do conjunto das ciências humanas e sociais, área de conhecimento capaz de fomentar a formação de indivíduos e grupos críticos e aptos a promover mudanças estruturais, visto que, cabe a essa ciência estudar, entender e classificar as formações sociais de modo que

possam os estudantes apresentar propostas de intervenção social que resultem em melhorias na sociedade.

O recorte anterior se justifica pois ao analisarmos a história dos movimentos de resistência estudantil para além dos muros da escola percebemos que essa prática, em diversas partes do mundo, sempre aparece atrelada ao contexto político e aos fatos históricos de cada país, reiteradamente ligados às situações de crises políticas que assolam a sociedade, ou seja, os “[...] exemplos mostram a dependência conjuntural do movimento de resistência estudantil com problemas políticos nacionais” (ALBUQUERQUE, 1977, p. 73)

Queremos evidenciar a partir disso que a agência para resistir é desenvolvida coletivamente por alunos e professores, bem como sobrelevar que essa dinâmica é potencializada nas aulas das ciências sociais, daí nossa luta em defesa do fortalecimento dessa área frente aos ataques recentes do NEM.

Essa dinâmica complexa destaca a importância da voz dos educadores na promoção da agência estudantil, visto que, ao discutirem concepções e práticas político-pedagógicas e ou visões críticas de fatos e acontecimentos históricos, professores e alunos exercitam intuitivamente a resistência em contextos pedagógicos e assim, com vistas a inibir desigualdades escolares, acabam habilitados a promover a resistência estudantil também em contextos sociais.

Já a resistência dos professores às reformas educacionais está frequentemente enraizada em suas ideias sobre educação, que muitas vezes divergem das visões dos formuladores de políticas. Normalmente, as ideias dos professores estão fundamentadas em um modelo escolar clássico, humanista e científico. A resistência surge, portanto, quando práticas que se opõem a esse modelo são introduzidas, mostrando que a discordância entre as ideias dos professores e as dos reformadores resulta em resistência (Ghanem; Torquato, 2018).

Com relação à nova Reforma do Ensino Médio, o repúdio dos docentes reflete um descompasso entre a política oficial e a realidade da sala de aula. Os Professores relatam que a referida norma foi imposta sem os elementos necessários para uma implementação eficaz. Isso cria um caminho para a crítica ao discurso público de consenso sobre as reformas, destacando a desconexão entre a teoria e a prática (Santos, 2011).

A reforma do Novo Ensino Médio no Brasil, afinada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um processo que impacta negativamente a educação profissional e tecnológica e precipuamente a educação propedêutica.

Para Pelissari (2016), o modelo construído em etapas desde 2016 é caracterizado por mudanças profundas nas políticas educacionais, de caráter neoliberal e conservador, que segue desvalorizando disciplinas como história, sociologia e ciências sociais.

A resistência dos professores é frequentemente vista como uma resposta sensata às reformas que não consideram as realidades práticas da sala de aula. Estudos sugerem que a resistência reflete preocupações legítimas sobre a sobrecarga de trabalho e a falta de autoridade para implementar mudanças significativas. Essa resistência, longe de ser uma mera obstrução, pode ser uma forma de proteger a integridade do ambiente educacional (Gitlin; Margonis, 1995).

Pesquisas indicam que a reforma foi recebida com ceticismo por muitos educadores e especialistas em educação, que temem que a flexibilização curricular possa acentuar desigualdades educacionais. Segundo estudo de Penna et al. (2019), a implementação da reforma sem uma ampla discussão com a sociedade e os profissionais da educação acaba por levar a um aumento das desigualdades, uma vez que escolas com menos recursos terão mais dificuldades para oferecer todos os itinerários formativos (Penna et al., 2019).

Os docentes apontam para a falta de formação específica e de recursos materiais como barreiras significativas para a implementação eficaz da reforma. Em estudos realizados por Oliveira e Silva (2020), os professores relataram sentir-se despreparados para aplicar o novo currículo e preocupados com o impacto dessa mudança sobre a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

Muitos docentes destacam a ausência de uma formação contínua adequada e o risco de aumento das disparidades educacionais entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos (Oliveira, Silva, 2020).

A resistência dos professores ao NEM pode ser compreendida como uma reação fundamentada nas dificuldades práticas e na preocupação com a equidade e qualidade da educação. A implementação de políticas educacionais complexas requer não apenas um planejamento cuidadoso, mas também a participação ativa e a valorização dos profissionais que estão na linha de frente do sistema educacional.

A reforma do Novo Ensino Médio é um exemplo claro de como as mudanças políticas podem gerar resistências que refletem preocupações legítimas sobre a viabilidade e os impactos dessas mudanças. Portanto, um diálogo mais inclusivo e uma consideração mais profunda das condições reais das escolas e dos profissionais da educação são essenciais para a construção de um sistema educacional mais justo e eficaz.

Como destacado por Souza et al. (2021), a resistência dos docentes pode ser vista como uma forma de garantir que as políticas educacionais sejam implementadas de maneira mais equitativa e eficaz, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em contextos de reforma neoliberal, é comum que professores resistam para proteger relações autênticas de cuidado com seus alunos e promover uma pedagogia culturalmente responsiva. Essa forma de resistência, conhecida como resistência baseada no cuidado, é crucial para criar um espaço protegido onde relações significativas possam florescer, apesar das políticas educativas que comprometem a autonomia docente (Nolan, 2015).

As reformas neoliberais na educação são caracterizadas por políticas de responsabilização, currículos padronizados e práticas de gestão punitivas, que muitas vezes minam a autonomia dos professores e comprometem a capacidade deles de construir relacionamentos significativos com os alunos. A literatura revela que essas reformas têm impactos profundos na subjetividade dos professores, transformando-os em sujeitos governados por métricas de desempenho e eficiência.

Ball e Olmedo (2013) discutem como as reformas neoliberais produzem novas formas de subjetividade entre os docentes, onde a resistência se torna um ato de cuidado consigo mesmo e com os alunos. Eles argumentam que, ao atuar dentro do sistema, os professores assumem a responsabilidade pelo cuidado de suas identidades e das relações pedagógicas que estabelecem, desafiando a inevitabilidade das realidades sociais impostas pelas políticas neoliberais (Ball, Olmedo, 2013).

Nolan (2015) apresenta o conceito de “resistência baseada no cuidado” como uma forma de resistência que se fundamenta em uma ética de cuidado autêntico e pedagogia culturalmente responsiva. Em um estudo etnográfico crítico, conduzido em escolas urbanas no estado da Geórgia, Nolan examina como professores em escolas

urbanas, sujeitas a intensas reformas neoliberais, negociam e resistem aos impactos dessas políticas. Ela argumenta que essa forma de resistência é crucial para manter relações de cuidado autênticas entre professores e alunos (Nolan, 2015).

O estudo de Nolan revela que os professores, ao empurrar de volta contra as políticas neoliberais, criam espaços protegidos onde relações significativas podem se desenvolver. Essa resistência não é apenas uma resposta profissional ou política, mas também uma prática pedagógica que prioriza as necessidades emocionais e culturais dos alunos.

Souza et al. (2021) também exploram a resistência dos docentes às reformas educacionais no Brasil, destacando como a resistência baseada no cuidado pode ser vista como uma forma de assegurar a implementação mais equitativa e eficaz das políticas educacionais. Eles argumentam que a resistência docente pode ajudar a garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, protegendo ao mesmo tempo as relações de cuidado autênticas entre professores e alunos (Souza et al., 2021).

Nesse sentido, as perspectivas de educadores, estudantes representam uma diversidade de vozes e interesses que refletem as diferentes realidades e necessidades das comunidades escolares em todo o país.

4.4 Movimentos sociais educativos: a resistência de estudantes e professores contra o NEM e em defesa do ensino de sociologia

Os movimentos estudantil e docente no Brasil tem desempenhado um papel crucial na defesa do ensino de Sociologia e na resistência contra o Novo Ensino Médio (NEM). Tais movimentos têm se manifestado de diversas formas, incluindo ocupações de escolas, greves e protestos massivos. A seguir, são destacados alguns dos principais eventos, desta natureza, e suas implicações.

Em 2016, estudantes de Ensino Médio em várias partes do Brasil ocuparam centenas de escolas em protesto contra as reformas educacionais propostas pelo governo e em apoio ao sindicato de professores. Este movimento, chamado "Primavera Secundarista", é reconhecido como um importante ato de resistência e aprendizagem coletiva, em resposta à tentativa de implementação de políticas que visavam a terceirização e privatização das escolas públicas.

As ocupações foram marcadas por práticas educativas inovadoras e a construção de solidariedade com outros movimentos sociais e sindicatos de professores, demonstrando como mobilizações estudantis podem influenciar decisões políticas e educacionais.

O que nos faz inferir que os movimentos sociais educativos são curriculares por natureza, construindo perspectivas e ações tanto dentro quanto fora das escolas. Exemplos históricos incluem Escolas de Liberdade no movimento dos direitos civis dos EUA e o trabalho emancipatório de Paulo Freire no Brasil.

As ocupações começaram em resposta às propostas de reorganização escolar pelo governo do estado de São Paulo e se espalharam por outras regiões do país. Os estudantes protestavam contra medidas que visavam a fechamento de escolas, cortes de verbas e a privatização da educação pública.

Além disso, houve resistência contra o projeto de lei "Escola Sem Partido" e a reforma do Ensino Médio com seus fundamentos de uma educação técnica e profissionalizante em detrimento de uma formação mais ampla e crítica (Groppo et al., 2021; Marafon, 2017).

O ato estudantil em questão, teve como características a autogestão dos estudantes e a criação de espaços de aprendizagem autônoma e coletiva. Os Estudantes organizados promoveram atividades culturais, debates políticos e aulas públicas, criando um ambiente de resistência e solidariedade.

Outra marca significativa do movimento foi o protagonismo feminino, com muitas jovens liderando as ocupações e se destacando nas tomadas de decisões (Sallas; Groppo, 2022).

As ocupações enfrentaram resistência de autoridades governamentais e de setores conservadores da sociedade. Houve tentativas de deslegitimar o movimento, retratando os estudantes como desordeiros e criticando a interrupção das atividades escolares. No entanto, os ocupantes conseguiram articular suas demandas e construir narrativas que reforçavam a legitimidade de suas ações (Rocha, 2020).

O legado das ocupações de 2016 pode ser visto na continuidade das lutas por uma educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil. Os estudantes desenvolveram novas estratégias de mobilização e resistência, incluindo o uso de redes sociais e a formação de alianças com outros movimentos sociais e instituições acadêmicas.

Em 2018 os estudantes voltaram a ocupar as escolas, em um contexto de insatisfação crescente com as políticas educacionais do governo, incluindo cortes de verbas e propostas de reformas que afetariam negativamente a qualidade da educação pública, além de outras medidas neoliberais que visavam a privatização e a mercantilização da educação.

Assim como aconteceu em 2016, as ocupações de 2018 seguiram o mesmo modelo autogestionário, com estudantes organizando atividades culturais, debates políticos e aulas públicas dentro das escolas ocupadas contra NEM. O movimento foi marcado pela participação ativa de jovens e pela defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Esse movimento teve um impacto significativo na visibilidade das demandas estudantis e na construção de uma rede de solidariedade entre diferentes movimentos sociais e sindicais. As mobilizações resultaram em debates públicos sobre a importância de uma educação inclusiva e democrática e fortaleceram a luta contra as medidas de austeridade e privatização do governo (Goulart et al., 2019).

Novamente os estudantes enfrentaram a repressão policial e a resistência por parte de autoridades governamentais e setores conservadores da sociedade. No entanto, mantiveram suas reivindicações e conseguiram articular suas demandas de forma eficaz, ganhando apoio de diversos setores sociais.

A partir de 2018, professores em todo o Brasil iniciaram uma série de greves em resposta ao pacote de reformas “anti-povo” (reforma educacional, trabalhista e previdenciária) propostas pelo governo. Essas greves foram caracterizadas por uma forte mobilização e pela defesa de melhores condições de trabalho e de ensino.

Nos anos de 2022 e de 2023, ocorreram novos protestos massivos contra as reformas educacionais marcados por uma ampla participação de estudantes e professores que buscavam a reversão das políticas do NEM e a valorização do ensino de Sociologia. As manifestações evidenciaram a continuidade da resistência e a importância da mobilização coletiva para a defesa da educação pública.

Em contrapartida o governo continua fazendo uso da propaganda política para promover o NEM com informações que não condizem com a realidade dos fatos, em uma clara tentativa de manipulação da opinião pública.

A análise dos discursos subjacentes às propagandas revela que o governo utiliza estratégias retóricas e argumentos afetivos para conquistar o apoio da

população, enquanto alinha a formação educacional às necessidades do mercado de trabalho e ao modelo de capital humano (Souza, 2018).

No entanto, apesar de todo apelo midiático, devido ao forte movimento estudantil e de professores, as críticas ao NEM já não estão restritas à esfera acadêmica, encontrando eco também nos movimentos sociais de uma maneira geral. Podemos mesmo afirmar que há um chamamento à resistência em prol de uma reavaliação das políticas educacionais em curso, visando preservar uma educação que promova a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos estudantes.

Segundo Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018), a implementação do NEM traz mais desafios do que soluções para todos os atores escolares. A operacionalização das novas propostas curriculares parece distante e problemática, exigindo uma reavaliação contínua das políticas educacionais para garantir que a formação oferecida atenda às necessidades dos estudantes e do mercado.

No que tange o ensino de Sociologia, como já denunciávamos outrora, é nítido o alinhamento do currículo aos interesses do mercado e a marginalização da disciplina em questão. Advém daí o chamado à resistência dos professores desta área frente aos interesses neoliberais que atravessam a educação.

Nesse sentido, alinhamos-nos ao pensamento de Bento e Almeida (2022), para os quais, a Sociologia tem perdido espaço significativo nos currículos escolares devido às mudanças introduzidas pelo NEM. Em suas pesquisas os autores apontam que essa diminuição da importância dada a Sociologia reflete um movimento mais amplo de marginalização das ciências humanas e sociais em favor de disciplinas consideradas mais "úteis" para o mercado de trabalho.

Em todo o território Brasileiro, professores têm reagido ao Novo Ensino Médio, adotando diversas estratégias de resistência no cotidiano escolar. Muitos se engajam em práticas pedagógicas que valorizam a autonomia docente e a produção de conhecimento crítico, desafiando as diretrizes impostas pelo NEM.

Com esse propósito muitos educadores têm participado de protestos onde manifestam suas inquietações com a implementação do Novo Ensino Médio, denunciando o comprometimento da qualidade da educação e aumento da desigualdade entre escolas como consequências diretas do novo currículo.

Debates e Discussões também têm sido frequentemente viabilizados em fóruns educacionais, congressos e reuniões sindicais. Nesses espaços professores

questionam a eficácia das novas diretrizes, aventando como as mudanças impactam o ensino e como adaptar as práticas pedagógicas frente ao esvaziamento do conhecimento científico promovido pela reforma.

Constantemente docentes têm buscado por formações e capacitações no intuito de se adaptar as exigências do novo currículo. E não raro muitos desses profissionais têm encontrado formas inovadoras de adaptar suas metodologias para fundir os novos componentes do currículo com os conteúdos inerentes a sua área de formação. Essas ações refletem a preocupação dos educadores com a qualidade da educação e o bem-estar dos alunos, e mostram que a resistência ao Novo Ensino Médio é uma expressão de compromisso com a melhoria do sistema educacional.

Atualmente, dada a possibilidade de reformulação do Novo Ensino Médio, resultado das lutas e resistências, alguns professores estão presentes em comissões que buscam ajustar essa política, junto a entidades educacionais e parlamentares no propósito de indicar melhorias e ajustes que melhor se adequem à realidade e as necessidades das escolas e dos alunos.

Nessa pauta também se insere a luta por mais recursos de modo a garantir a aquisição de mais materiais didáticos para os estudantes, infraestrutura adequada para as instituições escolares, valorização para os professores e apoio psicológico para os jovens e para os profissionais da educação.

Diante de todo o exposto, ratificamos como a resistência às reformas curriculares, a exemplo do NEM, pode ser fortalecida pelos movimentos sociais. Nesse sentido, Barbosa (2018) argumenta que o NEM reflete uma agenda neoliberal que prioriza demandas econômicas e de mercado, em detrimento de uma formação humana integral. Nesse caso, movimentos sociais e educadores críticos podem usar essas análises para contestar e resistir às reformas que consideram decisivas.

Os movimentos sociais, de cunho educativo, promovem uma instrução que valoriza a inclusão e o pensamento crítico, com um ensino voltado para a cidadania crítica e a justiça social, sem, no entanto, desprezar a necessidade de integração de novas tecnologias e metodologias educacionais.

Como demonstramos até aqui, vários movimentos e entidades estão envolvidos na luta pela revogação do Novo Ensino Médio no Brasil. Dentre esses, merece destaque os movimentos de enfrentamento alinhados aos os objetivos históricos da classe trabalhadora, esses não defendem nem tão pouco aceitam uma revisão dessa

política, ao contrário permanecem firmes no combate pleiteando substituí-la por algo completamente novo.

Todavia, dada a conjuntura política atual, que caminha no sentido de reformar o NEM, alguns grupos tem atuado de diferentes maneiras, desde a mobilização social até a articulação política, visando ajustar as diretrizes e garantir que o novo modelo atenda melhor às necessidades educacionais.

Nessa finalidade, além da organização dos estudantes, vale sublinhar, os vários Sindicato dos Trabalhadores em Educação espalhados por todo o país. Tais instituições têm organizado correntemente eventos, seminários e ações diretas para discutir os impactos das mudanças e propor alternativas.

Isso posto, podemos afirmar que os movimentos sociais têm um impacto significativo na cultura e na opinião pública, e que podem, por conseguinte influenciar as mudanças curriculares.

Amenta e Polletta (2019) discutem como os movimentos sociais podem realizar mudanças significativas na cultura, desde mudanças na opinião pública até novas representações de grupos na mídia e na educação. Essa transformação cultural pode impulsionar as instituições governamentais e educacionais a adaptarem os currículos para refletir valores e prioridades emergentes.

Dentre os inúmeros movimentos de resistência tentado por educadores, estudantes, associações, grupos de pesquisas, além dos já mencionados, podemos aludir outras iniciativas de grande relevância no combate ao Novo Ensino Médio e seus efeitos deletérios para a educação dos jovens nesta etapa de ensino, vejamos:

Movimento por uma Educação Democrática: reúne diversas organizações e educadores que defendem uma educação inclusiva e de qualidade. A iniciativa é um desdobramento do ‘Professores contra o Escola sem Partido’, criado para combater o crescente conservadorismo nas políticas educacionais. O professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Fernando Penna, tem sido, nos últimos anos, um dos principais porta-vozes do movimento

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio composto por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico e outras representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais, esse coletivo se manifesta a favor de uma concepção de Ensino Médio como educação “de base”, e que, portanto, deve ser comum e de direito a todos e todas. Coloca-se, portanto,

contrário às proposições que caracterizam um Ensino Médio em migalhas que configuram uma ameaça à educação básica pública e de qualidade para os filhos e filhas das classes trabalhadoras.

Associações de Especialistas e Pesquisadores: resistem a partir da publicação de estudos, relatórios e artigos que analisam os impactos da reforma e propõem ajustes com base em evidências e pesquisas acadêmicas.

Essas ações criticam a falta de participação da comunidade educativa na elaboração da nova proposta e reivindicam a reavaliação da política a partir das opiniões de especialistas e movimentos sociais que defendem uma educação de qualidade e equitativa por excelência.

A seu turno, tais Organizações e entidades atuam para influenciar as políticas públicas e buscando um sistema educacional mais justo e eficaz. Ademais, elas têm desempenhado um papel fundamental na arena de resistência ao Novo Ensino Médio, propondo maneiras de reformulação deste currículo para melhor atender às demandas dos alunos e dos professores.

Recentemente, houve uma nova atualização para o Novo Ensino Médio, fruto do combate e dos diversos movimentos de resistência já mencionados nesta pesquisa. O novo texto, aprovado pela Câmara dos Deputados e sancionado pelo presidente da república, em Nove (09) de Julho de 2024, introduz algumas mudanças, dentre as mais significativas, do ponto de vista desta pesquisa, podemos elencar a forma como os itinerários formativos serão organizados e oferecidos, bem como as alterações na carga horária exigida para os diferentes componentes curriculares da base.

Sobre a Educação Técnica e Profissional o texto busca garantir que todas as escolas possam oferecer essas opções de forma equitativa. A nova versão dá ênfase à necessidade de capacitação contínua para os professores e ressalta a obrigatoriedade de melhoria da infraestrutura escolar.

Quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), outra luta encampada pela categoria, esse, só deverá sofrer alterações a partir de 2027, quando houver a primeira turma formada totalmente no novo modelo, que deverá vigir a partir de 2025.

Mais uma inovação é a previsão da criação de mecanismos para o acompanhamento e avaliação da implementação das mudanças, com a implementação de indicadores para medir a eficácia das novas diretrizes, incluindo a

possibilidade de ajustes baseados em feedback das escolas e das comunidades educacionais, visando uma maior e melhor adequação às realidades locais.

Como apontado anteriormente, os movimentos sociais educacionais assim como as demais formas organizadas de resistência tiveram um papel central e um impacto profundo nas mudanças promovidas pela “Reformulação da Reforma” do Novo Ensino Médio.

Do embate entre as forças que demandam a revogação total dessa política e os agentes que buscam o contrário, emergiu a proposta de reformulação do NEM, que por hora já está sendo formalizada junto as secretarias Estaduais de Educação.

Todavia é imprescindível a importância de que os movimentos da classe trabalhadora continuem se opondo às forças do capital, uma vez que eles desempenham um papel central na luta por justiça social, econômica e política. As forças do capital, representadas pelos interesses dos grandes empresários, corporações e elites econômicas, tendem a promover políticas e práticas que beneficiam uma minoria privilegiada às custas da maioria trabalhadora.

Dessa forma, a resistência organizada dos trabalhadores é fundamental para garantir a conquista de Direitos e a superação da exploração que lhes é imposta.

A integração dos princípios e demandas desses movimentos nas políticas educacionais é essencial para garantir uma educação que valorize a cidadania crítica, a justiça social e o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim como são imprescindíveis os movimentos de resistência concebidos como um novo paradigma para pensar e buscar mudanças educacionais.

Nesse intuito, afim de demonstrar na prática, a sistematização de ações de resistência advindas do chão da escola, relataremos no próximo tópico a experiência vivenciada no chão de uma Escola de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco.

Descrevendo as ações propostas pela equipe técnico pedagógica do referido campo, para driblar a precarização dos conhecimentos imposta pelo NEM, posicionando-se contra a mercantilização do ensino e primando por uma visão de educação que valoriza a equidade, a inclusão e o respeito ao direito dos estudantes a uma educação pública de qualidade.

4.5 Experiências Pedagógicas de Resistência: práticas educativas voltadas para a emancipação social e o combate às desigualdades promovidas pelo NEM

Nesse tópico relataremos a experiência de uma escola de ensino médio que funciona em tempo integral, a instituição está localizada no município de Tuparetama, Sertão do Alto Pajeú e atualmente, atende a 332 jovens entre 14 e 18 anos de idade.

O espaço possui dez salas de aula, dessas uma está adaptada como sala de atendimento educacional especializado (AEE). Todas as salas de aula bem como os laboratórios, auditório, biblioteca e salas administrativas são climatizadas. As três salas destinadas aos terceiros anos são equipadas com televisores, assim como o laboratório de informática e a biblioteca.

Dentre as etapas da educação básica, desde que se tornou escola de referência, a instituição passou a atender somente alunos do Ensino Médio na modalidade presencial, excetuando-se o período da pandemia de covid 19, quando atendemos na modalidade remota.

O corpo docente é formado por dezoito professores, todos com formação em nível superior e pós-graduados em suas respectivas áreas, além de uma professora e duas auxiliares de atendimento educacional especializado.

Quanto ao diagnóstico/ perfil socioeconômico da escola/comunidade aqui descrita, está localizada no município de Tuparetama, na sub-região Sertão do Alto Pajeú, com uma população de 8.005 habitantes segundo o último censo IBGE.

Desses, cerca de 20% constitui demanda da educação básica, sendo que em 2021 haviam 1.372 estudantes matriculados no ensino fundamental e 460 matriculados no Ensino Médio atendidos por em 6 escolas de ensino fundamental e 3 de Ensino Médio.

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (Quadro 1), Tuparetama apresenta um IDH 0,634, índice que situa o município em uma faixa de desenvolvimento humano médio, demonstrando limitações no desenvolvimento pleno das pessoas relacionado à educação, saúde e trabalho.

Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento Humano – IDH -Tuparetama

Município	População Total	IDH	Trabalho e Rendimento	Pessoas ocupadas em relação à população total
Tuparetama	8.005	0,634	1,5 salários mínimos	8,5%

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/tuparetama/panorama> <http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao>

No tocante ao perfil socioeconômico, os alunos que estudam nesta Unidade Escolar, pertencem em sua maioria a classe trabalhadora, advindos da zona urbana e rural, estes últimos dependem exclusivamente do transporte escolar para chegarem até a escola.

Em linhas gerais, seus responsáveis são beneficiários dos programas sociais, alguns trabalhadores autônomos, agricultores, prestadores de serviços e funcionários públicos, com baixo grau de escolaridade e faixa de renda familiar orbitando em torno de um salário mínimo e meio.

Percebemos pelo exposto que em Tuparetama o público elegível para educação básica de fato está nas escolas, todavia o (IDH) do município demonstra que indicadores decisivos para o pleno desenvolvimento das pessoas possivelmente estão sendo negligenciados, carecendo de uma maior atenção por parte das políticas públicas.

Entendemos pertinentes a descrição destes dados, pois em razão deles, é possível inferir que em Tuparetama, assim como em grande parte dos municípios brasileiros, em especial aqueles de pequeno porte, muitas vezes, a escola é o instrumento público por excelência na vida das pessoas, daí a necessidade premente de fazermos valer sua função social de contribuir diretamente para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e participativa.

A escola que almejamos, e que por conseguinte temos a responsabilidade de construir, deve ofertar uma base sólida de conhecimentos em diversas áreas, como ciências, matemática, linguagens, história e cultura, tendo como princípio basilar a promoção da cidadania e da igualdade de oportunidades.

Esses preceitos, com base em tudo que já expusemos até aqui, não encontram consonância com o Novo Ensino Médio, e assim, diante da precarização imposta por essa política, a equipe docente e técnico pedagógica da EREM Cônego Olímpio

Torres, optou por resistir e nesse sentido desenvolveu algumas estratégias a fim de minimizar os efeitos execráveis dessa reforma. A seguir relataremos algumas dessas táticas.

Formação de professores, desde o anúncio da obrigatoriedade da implementação do NEM pela Secretaria Estadual de Educação, em 2022. Percebemos a necessidade de incluir no nosso calendário interno de formação em serviço, capacitações sobre o novo currículo, abordando a estrutura dos itinerários formativos, além de atualizações sobre metodologias ativas de ensino, desenvolvimento de competências digitais e gestão de sala de aula.

Com os itinerários formativos, as turmas passam a ser heterogêneas, dessa forma os professores precisam estar preparados para lidar com essa diversidade de interesses e habilidades.

Outra estratégia utilizada pela gestão pedagógica junto aos professores da EREMCOT foi o foco no planejamento integrado entre as áreas de conhecimento, uma vez que o NEM apresenta abordagens menos segmentada, o trabalho interdisciplinar é u subterfúgio que auxilia a ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento científico.

O fortalecimento da aprendizagem Baseada em Projetos interdisciplinares, também tem sido fomentado neste educandário, tais como feiras, congressos, oficinas temáticas, concursos, gincanas, onde os alunos trabalham de forma colaborativa incitados a solucionar problemas do mundo real. Essas práticas multidisciplinares conectam saberes das diversas áreas do conhecimento, ajudam a engajar os estudantes e promovem uma maior autonomia no processo de aprendizagem.

Adequação Criativa dos Itinerários Formativos, na perspectiva desse trabalho dissertativo, tem sido a estratégia mais subversiva implementada pela equipe, esse trabalho consiste em identificar, a partir do planejamento, que conteúdos da base podem ser inseridos nas trilhas de conhecimento e nas aulas eletivas, não se trata de uma escolha aleatória, mas de uma pesquisa minuciosa, que exige do professor a *expertise* para detectar as lacunas do NEM e adaptá-las às necessidades de suas disciplinas.

Dentre as estratégias pedagógicas destacamos ainda o incentivo ao uso de tecnologias livres e plataformas abertas tais como o Google *Classroom*, Moodle, ou

plataformas de aprendizagem como *Khan Academy*. Essas ferramentas digitais tem nos ajudado a suprir a ineficácia dos livros didáticos produzidos para o NEM.

A Produção de Conteúdos Autônomos pelos Alunos, como vídeos, podcasts e blogs, também tem sido estimulada pelos professores, percebemos que essas atividades têm demonstrado um potencial significativo de estimular os alunos, especialmente nas aulas de sociologia e história.

Atividades de conscientização, além das práticas pedagógicas, nossa equipe também se engajado em ações de crítica social e tomada de consciência sobre o novo modelo implementado. Nesse sentido a gestão pedagógica da escola promoveu oficinas e seminários onde os professores puderam avaliar criticamente o NEM, refletir sobre seus impactos na qualidade da educação, no desenvolvimento dos estudantes e nas condições de trabalho docente, construindo a partir desses indicadores planos de intervenção com foco na resistência ao processo em curso.

Participamos de passeatas, paralizações e manifestações locais, cujos objetivos foram de expressar nosso descontentamento com as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio, pedindo por sua revogação. Nesse sentido também foi utilizado o espaço da sala de aula e as reuniões de pais e mestres para esclarecer a todos sobre as implicações do NEM na trajetória escolar dos nossos jovens.

Com essas ações esperamos sensibilizar a população em geral sobre os prejuízos da reforma, visando promover um debate mais amplo sobre a qualidade e a eficácia do novo currículo, buscando assim o engajamento comunitário na luta, sendo imprescindível envolver pais e alunos em campanhas de conscientização sobre os impactos dessa política. Uma vez que, com apoio da comunidade em geral, torna-se mais densa a nossa reivindicação perante as autoridades competentes.

Outra estratégia com a qual igualmente nos comprometemos foi a de assinar petições virtuais que exigiam mudanças ou melhorias na política educacional, inclusive fazendo *lobby* junto a autoridades e legisladores para que revissem as implicações do NEM.

A partir desse relato podemos atestar como nós professores, mesmo em situações adversas, encontramos maneiras de resistir aos novos parâmetros impostos pela reforma, a partir de ações conjuntas de enfrentamento.

Podemos afirmar que, desafiados pela precarização compulsória do NEM, a equipe da escola, assim como se deu com muitas outras em espaços diversos,

encontrou maneiras de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e expressivo, reinventando soluções criativas, com foco em transformar essa etapa de ensino, sem abrir mão do conteúdo científico imprescindível de ser democratizado para a juventude no Ensino Médio. De modo que as habilidades construídas possam ser viabilizadas nos contextos de interação social, tornando assim a preparação desses jovens estudantes, de fato significativa, crítica e consolidada

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os impactos da "Nova" Reforma do Ensino Médio (NEM) na disciplina de Sociologia revela uma série de implicações profundas para o sistema educacional brasileiro, especialmente no que concerne à formação crítica dos estudantes e à estrutura curricular das escolas públicas.

A análise da Lei do "Novo" Ensino Médio (Lei 13.415/2017) revela uma série de contradições e impactos significativos na prática pedagógica, especialmente no que se refere ao ensino da Sociologia no Ensino Médio. A reforma propõe uma flexibilização curricular com a intenção de permitir que os estudantes escolham suas trajetórias educacionais de acordo com seus interesses e com as demandas do mercado de trabalho. No entanto, essa proposta carrega contradições que, em vez de democratizar o acesso ao conhecimento, podem aprofundar desigualdades educacionais e comprometer a formação crítica dos estudantes.

Uma das contradições mais evidentes da Lei 13.415/2017 é a tensão entre a proposta de flexibilização e a manutenção de uma educação integral e equitativa. Ao reduzir a obrigatoriedade de disciplinas como a Sociologia, a reforma corre o risco de marginalizar conteúdos que são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão das dinâmicas sociais. A Sociologia, que historicamente tem sido uma ferramenta fundamental para capacitar os estudantes a entender e questionar as estruturas de poder e as desigualdades na sociedade, pode ser prejudicada por essa nova estrutura curricular, que prioriza disciplinas voltadas para habilidades técnicas em detrimento das humanidades.

Os possíveis impactos na prática pedagógica da Sociologia são, portanto, profundos. A redução do espaço para essa disciplina pode levar a uma formação mais superficial, tecnicista, esvaziada politicamente, afastando os estudantes das discussões sobre cidadania, direitos humanos e justiça social. Isso é particularmente preocupante em um contexto social e político em que a compreensão crítica da realidade é fundamental para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Em relação à correlação de forças em torno da revogação ou manutenção da Lei 13.415/2017, o estudo identifica um cenário de intensa disputa. De um lado, há movimentos sociais, entidades estudantis e sindicatos de professores que se

posicionam firmemente contra a reforma, argumentando que ela enfraquece a educação pública e privilegia uma lógica de mercado que não atende às necessidades de formação integral dos estudantes. Esses grupos têm mobilizado diversas formas de resistência, incluindo ocupações escolares, protestos e campanhas pela revogação da lei, buscando preservar uma educação que valorize a cidadania e o pensamento crítico.

Por outro lado, há forças políticas e econômicas que defendem a manutenção da reforma, sustentando que ela é necessária para modernizar o sistema educacional e torná-lo mais alinhado com as demandas do mercado de trabalho. Esses defensores da reforma argumentam que a flexibilização curricular permite uma formação mais personalizada e eficiente, capaz de preparar os jovens para os desafios profissionais do século XXI. No entanto, essa visão tende a subestimar a importância das disciplinas que promovem a reflexão crítica e a formação cidadã, aspectos que são fundamentais para a educação.

A análise histórica da oferta da disciplina de Sociologia no Brasil permite compreender que sua trajetória tem sido marcada por constantes oscilações entre períodos de valorização e marginalização. A Sociologia, como disciplina fundamental na promoção de uma educação crítica e reflexiva, tem desempenhado um papel central na capacitação dos estudantes para a análise das estruturas sociais, das relações de poder e das desigualdades existentes na sociedade. Entretanto, a reforma do Ensino Médio, ao priorizar a flexibilização curricular e a adaptação do ensino às demandas do mercado de trabalho, ameaça esse papel essencial. Ao reduzir o espaço para disciplinas que não são diretamente ligadas ao desenvolvimento de competências técnicas, a NEM pode levar a um empobrecimento da formação integral dos estudantes, comprometendo sua capacidade de questionar, analisar e participar de forma ativa e crítica na sociedade.

A reforma, ao estabelecer um modelo de educação mais voltado para as necessidades imediatas do mercado, desconsidera a importância de uma formação cidadã que prepare criticamente os jovens para os desafios complexos do mundo contemporâneo. A Sociologia, ao incentivar o pensamento crítico e a reflexão sobre as condições sociais, políticas e econômicas, é essencial para o desenvolvimento de uma consciência social nos estudantes. Ao relegar essa disciplina a um papel secundário, a reforma do Ensino Médio corre o risco de formar uma geração menos

consciente das dinâmicas sociais que moldam suas vidas e menos preparada para atuar como agentes de transformação social.

Além disso, o estudo destacou a emergência de processos de resistência tanto por parte dos estudantes quanto dos docentes. Esses movimentos de resistência, materializados em ocupações escolares, protestos e manifestações, refletem uma insatisfação generalizada com as mudanças impostas pela NEM. Os estudantes e professores que participam desses movimentos não estão apenas resistindo a uma política educacional específica, mas estão também defendendo uma visão de educação que valorize a formação integral, a diversidade de saberes e a promoção da justiça social.

A resistência à NEM é, portanto, um sinal claro de que as políticas educacionais que desconsideram a voz e as necessidades da comunidade escolar estão fadadas a enfrentar oposição e contestação.

Outro aspecto relevante abordado neste estudo é a análise dos documentos de entidades estudantis e docentes, bem como dos registros jornalísticos sobre as ondas de ocupações de escolas e os protestos pela revogação da NEM. Esses documentos e registros não apenas documentam a resistência, mas também fornecem uma visão crítica das motivações, estratégias e impactos desses movimentos. Eles revelam uma luta contínua pela preservação de uma educação pública de qualidade, que seja inclusiva, democrática e que promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, reafirma-se a importância de se analisar criticamente as reformas educacionais no Brasil, especialmente aquelas que, como a NEM, buscam alinhar a educação aos interesses do mercado em detrimento da formação cidadã. O futuro da educação brasileira depende da capacidade de resistir a políticas que ameaçam reduzir a complexidade e a profundidade do currículo escolar, e da habilidade de defender uma educação que promova a reflexão crítica, a inclusão social e a justiça.

Assim, este estudo conclui que a "Nova" Reforma do Ensino Médio, ao impactar negativamente a disciplina de Sociologia, representa um risco significativo para a formação integral dos estudantes. A resistência estudantil e docente emerge como uma resposta vital a essas mudanças, demonstrando a importância de uma educação que não apenas prepare para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade e para a transformação social da mesma.

Assim, o debate sobre a NEM e seus impactos deve continuar, bem como a luta por sua revogação, com o objetivo de garantir que a educação brasileira efetive o compromisso com a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. **O Ateneu Sergipense: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos, 1870-1908**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- AMENTA, E.; POLETTA, F. **Os Impactos Culturais dos Movimentos Sociais. Revisão Anual de Sociologia**, v. 45, 2019.
- ANDES-SN. Moção de Repúdio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **35º Congresso do ANDES-SN**, 2016. Disponível em: <https://www.andes.org.br/>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- ANFOPE. **Manifesto Contra a Medida Provisória nº 746/2016**. Goiânia, 12 out. 2016. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2023.
- ARCHBALD, D. A; PORTER, A. Controle Curricular e Percepções de Autonomia e Satisfação de Professores. **Avaliação Educacional e Análise de Políticas**, v. 16, p. 21-39, 1994.
- BALL, S.; OLMEDO, A. Cuidar de Si, Resistência e Subjetividade sob Governamentalidades Neoliberais. **Estudos Críticos em Educação**, v. 54, p. 85-96, 2013.
- Banco Mundial. **Emprego e Crescimento: A Agenda da Produtividade**. Brasília: Banco Mundial, 2018.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos E Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOARETTO, A. C. O. **Modernidade, Religião E Globalização No Brasil Contemporâneo: Da Complexa Relação Entre Os Efeitos Da Globalização E Da Modernização Reflexiva Sobre O Neopentecostalismo Brasileiro No Século XXI**. 2018. 157f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2018.
- BODART, C. N. Fragmentos de Sociologia Pré-Acadêmica No Ensino Normalista De 1935. **Em Debate**, n.13, p.30-51, 2015.
- BODART, C. N.; CIGALES, M. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado Da Arte Na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais**, v.48, n.2, p.256-281, 2017.
- BODART, C. N.; SOUZA, E. D. Configurações Do Ensino De Sociologia Como Um Subcampo De Pesquisa: Análise Dos Dossiês Publicados Em Periódicos Acadêmicos. **Ciências Sociais Unisinos**, v.53, n.3, p.543-557, 2017.
- BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Quando O Assunto É Sociologia Escolar: Estado Da Arte Nos Periódicos De Estratos Superiores Nas Áreas De Ciências Sociais, Educação E Ensino. **Revista de Ciências Sociais (UFC)**, Fortaleza, v.51, n.1, p. 353-396, 2020.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos Para Uma Teoria Do Sistema De Ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean Claude. **Os Herdeiros: Os Estudantes E A Cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CAETANO, M. R. A Educação No Contexto de Crise do Capital e as Relações Entre Estado, Mercado e Terceiro Setor nas Políticas Educacionais. **Laplage em revista**, v. 4, n. 2, p. 153-168, 2018.

Callegari, C. **Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação - Renúncia à Presidência da Comissão da BNCC**. Brasília, 29 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>.

CARMO, R. M.; MELO, M. A. P. **Um Balanço do Debate Sobre a Atualidade do Trabalho Docente no Ensino de Sociologia**. In: CARUSO, H.; SANTOS, M.B. (Org.). Rumos Da Sociologia Na Educação Básica. ENASEB 2017, Reformas, Resistências e Experiências de ensino. Porto Alegre: CirKula, 2019.

CASTRO, M. H. G. **A Reforma do Ensino Médio**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Reforma-Ensino-Medio-MH-Castro.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024

CIGALES, M. P. **A Sociologia Educacional no Brasil, 1946-1971: análise sobre uma instituição de ensino católica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

COELHO, R. C. **Estado, Governo e Mercado**. 2. ed. Reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC, 2012.

COSTA, F. A.; MOLINA, M. S. A Nova Base Nacional Comum Curricular e a Formação de Professores: O que mudou e o que permaneceu? In: **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 10, n. 1, p. 77-95. 2020.

Duarte, M. **Educação e Neoliberalismo: O Papel da Escola na Sociedade Contemporânea**. In: **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 74, p. 97-116. 2000.

DUBET, F. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho. 2003.

DUBET, F. O Que é uma Escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil: Contribuição Para O Estudo De Sua Formação E Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1976.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. A Reforma do Ensino Médio e o Ensino De Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 21, 1º sem. pp. 41-53. 2018.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

FOUCAULT, M. Sobre a História da Sexualidade. In FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016,

FREITAS, L. C. Reforma Educacional e Avaliação: A quem serve? **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, 2012. p. 345-362.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa Pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995
- FURTADO, R.S.; SILVA, V. V. A. A Reforma em Curso no Ensino Médio Brasileiro e a Naturalização das Desigualdades Escolares e Sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020
- GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade E Educação: Introdução E Conexões a Partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GENTILI, P. **A Falsa Promessa Da Escola Democrática: Ensaio Sobre os Mitos Educacionais do Neoliberalismo**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010
- GHANEM, E.; TORQUATO, M. Ideias dos Professores sobre Educação: Abordagens à Resistência dos Professores às Reformas. **Comunicações**, 2018.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005
- GITLIN, A.; MARGONIS, F. O Aspecto Político da Reforma: A Resistência Docente Como Bom Senso. **Revista Americana de Educação**, v. 3, pág. 377-405, 1995.
- GOULART, D. C.; CÁSSIO, F. L.; XIMENES, S. Ocupações Escolares, Produção de Conhecimento e Novas Estratégias em Defesa da Educação Pública no Brasil. **The International Education Journal: Comparative Perspectives**, v. 18, n. 1, p. 34-47, 2019.
- GROPO, L. A.; ARAÚJO, R. M. L.; MORAES, V. C. M. O Movimento de Ocupações Estudantis no Pará, Brasil, em 2016. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 145-159, 2021.
- GUELFY, W. P. **A Sociologia como Disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- HANDEFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. O Estado da Arte da Produção Científica Sobre o Ensino de Sociologia Na Educação Básica. BIB: **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n.74, p.43-59, 2014.
- HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural**. Edições Loyola, São Paulo, 2025.
- IANNI, O. **Sociologia: Uma Introdução Ao Estudo Da Sociedade** (4ª ed.). São Paulo: Ática, 1992
- JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. Os Gêneros Orais Na Penúltima Versão Da Base Nacional Comum Curricular: Implicações Para O Ensino. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 85-104, 2018.
- KRAWCZYK, N; FERRETI, C. J. Flexibilizar Para Quê? Meias Verdades Da “Reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.
- LOPES, A. C. **Políticas de Currículo: Ensaio Sobre Governamentalidade E Subjetivação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As Influências Do Modelo Neoliberal Na Educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 8 mar. 2024.

LOPES, G. F.; MARQUES, J. E. D. C. VIEIRA, R. G. Uma Base Curricular Para Tempos Neoliberais. *In*: BÔSCARO, Ana Paula Dutra. **História: Diálogos Contemporâneos**. Ponta Grossa: Atena, 2020. Cap. 9. p. 101-110.

MAÇAIRA, J. P. **O Ensino De Sociologia E Ciências Sociais No Brasil E Na França**: recontextualização pedagógica nos livros didáticos. 2017. 342 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas De Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, C. S. O Ensino Da Sociologia Na Escola Secundária Brasileira: Levantamento Preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, v.13, n.1, p.115-142, 1987.

MAMELI, C.; CARICATI, L.; MOLINARI, L. Isso Não É Justo! Os Efeitos Da Justiça Dos Professores E Do Desempenho Acadêmico Na Agência Resistente De Si Mesmo E Do Outro. **O Jornal Britânico de Psicologia Educacional**, 2019.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e educação**. São Paulo: Cortez, p. 42 56, 1996. Disponível em: https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_compl_3_neoliberalismo_e_educacao.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

MARTINS, E. A.; FERREIRA, M. Reformas Curriculares Para O Ensino Médio: Perspectivas E Proposições Da Base Nacional Comum Curricular À Área De Ciências Da Natureza. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, 2018.

Marx, K. **O Capital**: Crítica Da Economia Política, v. 1. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, M. O.; SANTI, R. G. O. Os Impactos Do Neoliberalismo Na Educação Brasileira: Uma Análise Sobre A BNCC. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 64422-64430 jun. 2021.

MESQUITA, A.; SILVA, N. A. **Vocação E Escolha No Processo De Dissimulação Dos Interesses Da Medida Provisória 746**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além Do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MEUCCI, S. **A Institucionalização Da Sociologia No Brasil: Primeiros Manuais E Cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000

MEUCCI, S. **Gilberto Freyre E A Sociologia No Brasil: Da Sistematização À Constituição Do Campo Científico**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MEUCCI, S. **Institucionalização Da Sociologia No Brasil: Primeiros Manuais E Cursos**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2011.

MEUCCI, S. **Notas Para Um Balanço Crítico Da Produção Recente Dos Livros Didáticos De Sociologia No Brasil.** In: OLIVEIRA, L. F. de (Org.). *Ensino De Sociologia: Desafios Teóricos E Pedagógicos Para As Ciências Sociais.* Seropédica/Rio de Janeiro: EDUR, 2013.

MEUCCI, S. Notas Sobre O Pensamento Social Brasileiro Nos Livros Didáticos De Sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, Sergipe, v.2, n.3, p.209-232, 2014.

MICELI, Sergio (org.). **História Das Ciências Sociais No Brasil**, v.2 São Paulo: Sumaré; Fapesp, 1995.

MICELI, Sergio (org.). **História Das Ciências Sociais No Brasil**, v.1 São Paulo: Vértice; Idesp, 1989.

MOCARZEL, M.; ROJAS, A. A.; PIMENTA, M. F. B. A Reforma Do Ensino Médio: Novos Desafios Para A Gestão Escolar, **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, núm. 1, pp. 159-176. Esp., 2018.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura Em Ciências Sociais E Ensino De Sociologia: Entre O Balanço E O Relato. **Tempo Social**, v.15, n.1, p.5-20, 2003.

MUNHOZ, M.L.; MEDEIROS, P. J.; SANTANA, J.N.; MOLINA, A.A.; PERIN, C.S.B. A BNCC e o novo Ensino Médio: A Educação Sob A Ótica Do Neoliberalismo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 7, n. 2, p. 16–16, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/etr/article/view/16428>. Acesso em: 8 mar. 2024.

NOLAN, K. Educação Na Sala 320: Rumo A Uma Teoria Da Resistência Baseada No Cuidado No Contexto Da Reforma Escolar Neoliberal. Registro da Faculdade de Professores: **A Voz de Bolsa em Educação**, v. 117, não. 5, pag. 30/01/2015.

OLIVEIRA, A. Ensino De Sociologia E Livros Didáticos: Produção, Conteúdos E Abordagens Pedagógicas. In Neves, C. B., & Nogueira, M. A. (Orgs.), **Sociologia e Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, A.; DEVEGILI, L. A. A Construção Do Currículo De Sociologia Entre Professores Em Florianópolis. **Latitude**, 2021.

OLIVEIRA, M. F.; SILVA, R. M. Os Desafios Da Implementação Dos Novos Currículos Na Educação Pública: A Percepção Dos Professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 176, p. 381-405, 2020.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ESTEVES, Thiago de Jesus. **O Ensino De Sociologia No Contexto De Reforma Do Ensino Médio, BNCC E ENEM: Alguns Elementos Para Discussão.** In: SARAIVA, Ana Maria Alves; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos; OLIVEIRA, Rita de Cássia. (Orgs.). *Políticas Educacionais e Trabalho Docente no Século XXI: Desafio para a Formação Humana.* 1ª ed. p. 237-260. São Carlos De Castro, 2020.

OLIVEIRA, V. A. **As Políticas Para O Ensino Médio No Período De 2003 A 2014: Disputas, Estratégias, Concepções E Projetos.** 2017. 318 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Futuro do Trabalho no Brasil: Perspectivas e Diálogos Tripartites.** Brasília: OIT, 2019.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Mente, Sociedade e Comportamento.** Genebra: OIT, 2015.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Competências para o Progresso Social: O Poder das Competências Socioemocionais**. Paris: OCDE, 2015.

PAIVA, A. L. D. C. Os Sentidos Da Sociologia Na Educação Básica: Desafios Curriculares E As Políticas Públicas Educacionais. **Latitude**, 2021.

PARO, V. H. **Políticas Educacionais: Considerações Sobre O Discurso Genérico E A Abstração Da Realidade**. p. 29-47. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vítor Henrique. (Org.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PENNA, F.; BITTAR, M.; GOULART, A. Reforma Educacional E Desigualdades: Impactos Do Novo Ensino Médio Nas Escolas Públicas Brasileiras. **Educação e Pesquisa**, 2019.

Pina, D. S.; Gama, J. D. **Os Impactos Do Neoliberalismo Na Educação Brasileira: Desafios E Perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

PORFÍRIO, F. **Neoliberalismo**. In: UOL: Mundo Educação. 2021. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/neoliberalismo-1.htm>. Acesso em: 12 fev. 2024

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Sustentar O Progresso Humano: Reduzir As Vulnerabilidades E Reforçar A Resiliência – Relatório Do Desenvolvimento Humano 2014**. Nova York: PNUD, 2014.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia Das Competências: Autonomia Ou Adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas E Resistências Em Tempos De Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RIBEIRO, R. J. **A Democracia Impedida: O Brasil no Século XXI**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

ROCHA, D. Ocupação Das Escolas Em 2015 E 2016: Uma Breve Análise Da Forma E Do Conteúdo Da Ação Dos Estudantes. **Revista SCLPLR**, v. 6, n. 1, 2020.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. A Prosopopeia Da Base Nacional Comum Curricular E A Participação Docente. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 49-63, 2018.

SALLAS, A. L.; GROPO, L. A. Ocupações Estudantis No Brasil Em 2015 E 2016: Sujeitos E Trajetórias. **Revista Brasileira de Educação**, 2022.

SANTOS, I. M.; KLAUS, V. A Inclusão E O Sujeito Empresário De Si. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 61 – 78

SANTOS, J. Apropriação E Resistência: Ressignificações Das Políticas Educacionais Na Prática Docente. **Acta Scientiarum: Education**, v. 33, n. 1, p. 149-155, 2011.

SANTOS, L. de S.; JUCÁ, W. G.; SANTOS, L. de S. Crise Estrutural E Flexibilização Curricular: A BNCC E A Construção De Competências Para A Educação. **Linguagens, Educação E Sociedade**, v.27, nº 55, p.1- 23, 2023.

SANTOS, Mário Bispo dos. **Reflexões Acerca Do Sentido Da Sociologia No Ensino Médio**. In: Carvalho, Leujene (org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no Ensino Médio Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p.131-180.

SANTOS, S.; LIRA, J. As Implicações Da Reforma Do Ensino Médio Para O Processo Formativo E Qualidade Do Trabalho Docente. **Perspectiva Educacional FURB**, v. 23, 2018.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia Volta À Escola: Um Estudo Dos Manuais De Sociologia Para O Ensino Médio No Brasil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum À Consciência Filosófica**. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **História Das Ideias Pedagógicas No Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola E Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983

SILVA JUNIOR, G. N.; D'AGOSTINI, A. O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) No Contexto Das Políticas Do Banco Mundial: Rumo À Formação De Trabalhadores De Novo Tipo? **Movimento**, 2017.

SILVA, M.R. **Análises - Reforma Ou Revogação: Que Fazer Com O “Novo Ensino Médio”?** Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/monica-ribeiro-da-silva/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

SILVA, R. R. D. A Questão Do Protagonismo Juvenil No Ensino Médio Brasileiro: Uma Crítica Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, 2023.

SILVA, R. G.; RODRIGUES, A. F. F.; FERNANDES, D. P. S.; ALVES, K. M. C. V. **Neoliberalismo Em Educação: Notas De Uma Racionalidade Excludente Inter Ação**, v. 45, n. 1, p. 123-133, 2020.

Smith, A. **A Riqueza das Nações**. Traduzido por Paulo Henrique Britto, Nova Cultural, 1983.

SOARES, J. C. **O Ensino De Sociologia No Colégio Pedro II, 1925-1942**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, C. B. Trabalho E Educação No Pensamento (Neo)Liberal E Histórico-Crítico: Fundamentos Para Pensar A Reforma Curricular No Ensino Médio. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, 2018.

SOUZA, J. **A Radiografia do Golpe: Entenda Como e Por que Você Foi Enganado**. São Paulo: Editora LeYa, 2016

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC E O “Novo” Ensino Médio: Reformas Arrogantes, Indolentes E Malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

TEIXEIRA, E. I. S. Políticas Educacionais E O Ensino De Sociologia: A Reforma Do Ensino Médio De 2017 E O Cenário De Consequências Para O Pós-Ensino Remoto.

Revista Educação Pública, v. 24, ed. 2, 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: 17 mar. 2024

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria Da Teoria Ou Um Planetário De Erros: Uma Crítica Ao Pensamento De Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos De Biopolítica E Educação Na América Latina: Avaliação E Perspectivas. **Conferência de encerramento do IV Colóquio Latino americano de Biopolítica e II Colóquio Internacional de Biopolítica e Educação**. Bogotá, 2013.

WERMELINGER, V.M. A Decolonialidade Nos Livros Didáticos De Sociologia: Entre A Legislação E Os Materiais Didáticos. **Revista Discente Planície Científica**. v. 4, n. 1, jan./jul. 2022.