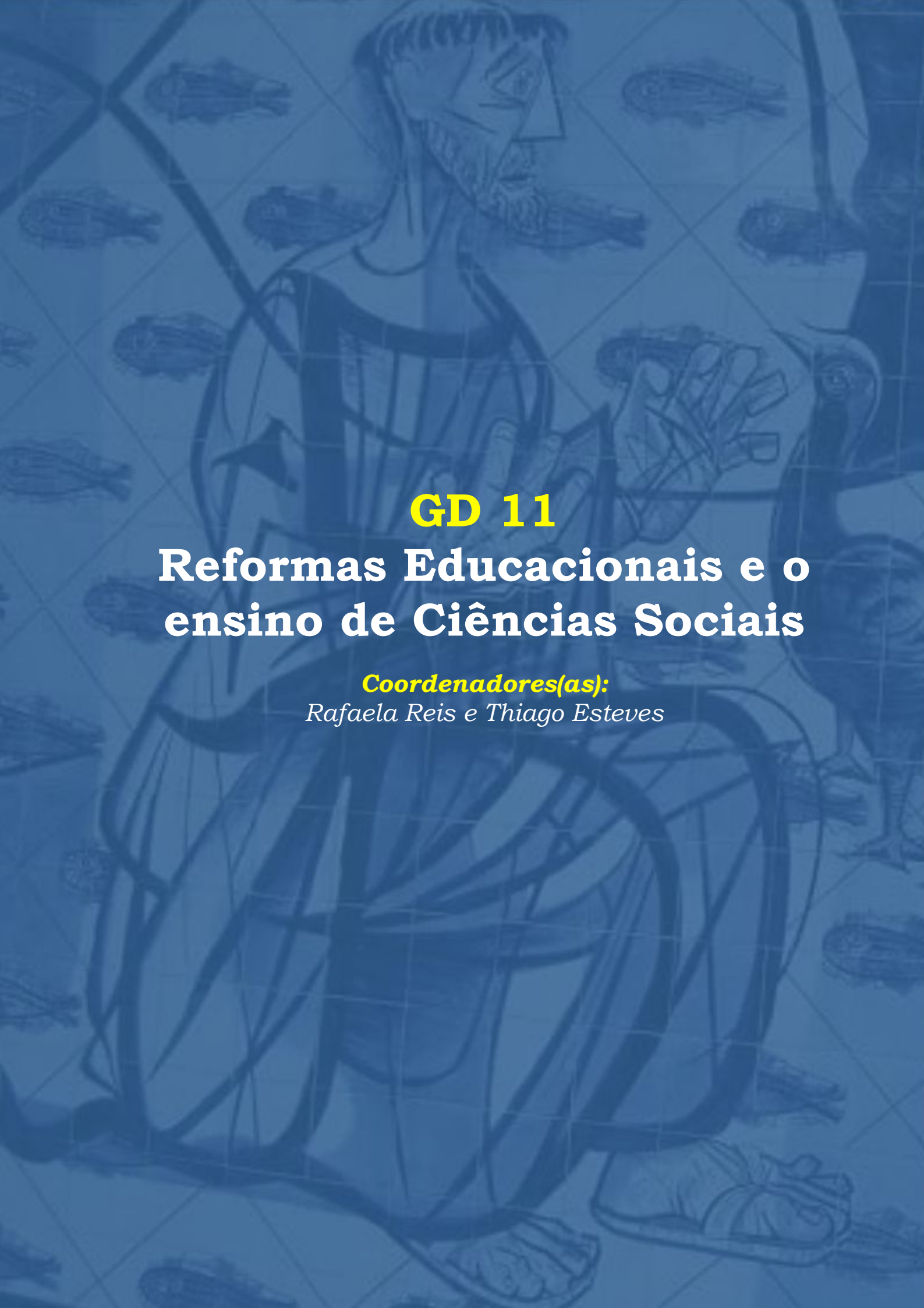




GD 11

Reformas Educacionais e o ensino de Ciências Sociais

Coordenadores(as):

Rafaela Reis e Thiago Esteves

Discrecionalidade docente e as *gambiarras* no Novo Ensino Médio*Árllan Maciel Cunha Alves¹*

Como os docentes de Sociologia têm lidado com a chegada do Novo Ensino Médio (NEM) em suas rotinas? Diante dos desafios que o novo currículo impôs-lhes, quais práticas esses professores estão mobilizando ou desenvolvendo frente às novas realidades escolares do Ensino Médio? Fruto de uma pesquisa de Mestrado em andamento, propomos, aqui, uma análise das práticas de docentes de Sociologia, trabalhando em Escolas Estaduais da rede pública do Estado de Minas Gerais. São professores que encaram diretamente as alterações curriculares e políticas que vieram juntas do NEM, da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) e de outras reformas feitas “de cima para baixo”, com pouca ou nenhuma escuta da população e dos profissionais da área (Cássio, Goulart, 2022, p. 288).

Algumas mudanças são mais palpáveis no dia a dia docente, como a chegada dos Itinerários Formativos, que são as disciplinas acrescidas ao currículo do Ensino Médio pela reforma (Tenente, Santos, 2024). Então, no caso dos professores acompanhados, esses docentes acumulam, além da Sociologia, essas aulas dos Itinerários que, por vezes, vêm em maior número do que os horários da sua disciplina de origem. Para quem estava acostumado com apenas uma aula semanal, o impacto dessas mudanças levanta perguntas acerca do manejo das aulas e práticas desenvolvido por esses docentes. E como esses manejos, por vezes, envolvem escolhas que vão contra o que era planejado pelas políticas do Novo Ensino Médio.

Para tanto, partiremos da perspectiva de que professores são “burocratas do nível de rua” (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022) que atuam na linha de frente dos sistemas públicos escolares e são responsáveis por operacionalizar, no dia a dia, as políticas públicas construídas nas instâncias superiores do Estado. Isso nos ajuda a perceber que, como qualquer outro tipo de política pública, as políticas educacionais, onde se enquadra o Novo Ensino Médio, não são meramente “implementadas”. Elas sempre passam por escolhas e direcionamento das pessoas reais, que lidam diretamente com o público-alvo, responsáveis por fazer essas políticas acontecerem.

¹ Professor da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrando pelo Promestre FaE/UFMG.

Essas escolhas, no entanto, não acontecem em situações livres de problemas e empecilhos. Pelo contrário, percebemos que professores, tendo que lidar com um cenário de acúmulo de demandas burocráticas, insuficiência de recursos, imprecisão de diretrizes e responsabilização pelos resultados da política educacional (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.10) estão desenvolvendo algo que temos nomeado de *gambiarra*, em um sentido alegórico. Entendidas como práticas de “ressignificação e reapropriação” (Assunção, Mendonça, 2016, p. 103) das condições reais que lhes são impostas, essas gambiarras são maneiras de lidar, localmente, e de forma sempre provisória com questões estruturais das políticas educacionais.

Assim, nessa posição “de rua”, professores contam com um elevado poder discricionário, de fazer escolhas ante a lei (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.7), pois, a partir desse contato direto com os alunos e os destinatários das políticas educacionais, são eles quem tomam as decisões do que devem trazer para a ponta dessas políticas, suas aulas, e julgam como devem conduzir suas turmas e o que é cabível de se fazer na realidade escolar com as diretrizes trazidas em lei. Em última análise, é possível pensar que professores não são simples implementadores de currículos, como o do NEM, e sim elaboradores desses currículos (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.10), na medida em que são eles que fazem as escolhas do que entra ou não, do que cabe ou não para os alunos com quem trabalham. Não podemos, no entanto, nos deixar esquecer que são manejos provisórios, feitos de arranjos construídos no interior de políticas neoliberais. Essas políticas esvaziam, dentre outras coisas, o lugar do professor, reduzem a prática docente a um “ensinar os alunos a fazerem algo” (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p.19). Atuar contra elas envolve ressignificar o “ser professor” e o papel que a escola assume na vida dos estudantes.

Como exemplo dessas gambiarras desenvolvidas pelos docentes, temos a transformação das disciplinas dos Itinerários Formativos, como a denominada Humanidades e Ciências Sociais, em aulas de Sociologia para possibilitar um aprofundamento nas discussões e nas temáticas que a única aula semanal deixa sempre pelas metades. Em uma espécie de “desvio de função” (Kasper, 2004, p.1) que subverte o uso “adequado” desses Itinerários impostos pela matriz curricular, os

docentes podem rearranjar, ou mesmo reescrever os currículos nas práticas de suas salas de aula em uma busca por “fazer valer mais” (Freire, 2018) na educação.

Longe de ser o Ideal, estudamos práticas *reais* que esses docentes vêm desenvolvendo em um cenário que, por sua vez, também está em reconstrução. Seria descabido idealizar essas práticas e gambiarras docentes, tratá-las como a “solução” dos problemas trazidos pelo Novo Ensino Médio. Elas se dão em “cenários frequentemente destituídos de recursos”, o que faz com que professores tenham que “mobilizar estratégias para minimizar os efeitos da incompletude revelada no momento da implementação” (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.15). Mas isso não quer dizer que, de uma maneira ou de muitas, gambiarras docentes não estejam envolvidas no próprio fazer docente, como parte mesma da discricionariedade de burocratas do nível de rua que somos.

Palavras-chave: Gambiarras; Discricionariedade; Novo Ensino Médio.

Referências

ASSUNÇÃO, H. S.; MENDONÇA, R. F. A estética política da gambiarra cotidiana. *Compólitica*, v. 6, n. 1, p. 92–114, 2016.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos da Escola*, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 57. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GUIMARÃES, T. C. de A.; BERNADO, E. da S.; BORDE, A. M. A burocracia de nível de rua na discricionariedade docente. *Educação & Realidade*, v. 47, p. e110669, 2022.

KASPER, P. C. *Aspectos de um desvio de função*. Campinas: IFCH, 2004.

OLIVEIRA, M. B. de; LEMOS, A. da S.; CANUTO, M. B. O Global Education Reform Movement (GERM) e a BNCC: performatividade para formação e práticas docentes. *Revista Teias*, v. 24, n. 74, p. 10–22, 2023.

TENENTE, L.; SANTOS, E. Novo Ensino Médio: como é hoje e como pode ficar. *Portal G1*, 21 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/21/novo-ensino-medio-como-e-e-comopode-ficar.ghtml>. Acesso em: 3 set. 2024.

A docência reformada: uma análise sobre a via empresarial de Formação Continuada no estado de Minas Gerais²

*Brayon Marques Barbosa³
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira⁴*

O golpe contra o governo de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), representa no cenário político brasileiro muito mais do que uma das grandes expressões dos ataques contra a democracia em nossa história recente. Representa, conforme explicitado por Freitas (2018), a retomada da agenda política econômica neoliberal, cuja primeira onda remete à década de 1990 e a Reforma do Aparelho do Estado.

No campo da Educação, o golpe cumpre um papel fundamental na ruptura com os debates estabelecidos à época (Silva; Neto, 2020), sobretudo no que compete à agenda por uma reforma do Ensino Médio e pela definição de uma base curricular comum. Isso porque, ainda que a elaboração do que viria a ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estivesse sendo erigida sob forte influência de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) como a Fundação Lemann, do Todos Pela Educação e do Movimento pela Base (Silva; Neto, 2020), é a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff que o setor privado define, de fato, a BNCC como fora homologada.

Enquanto política curricular, a Base Nacional Comum Curricular promove uma série de mudanças que vão para além de uma nova arquitetura curricular. Em especial, destacamos a indução de novas políticas de formação docente, em especial a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada), alinhada também à agenda dos reformadores empresariais da educação e articuladores da Base Nacional Comum Curricular.

Frente a este quadro, este trabalho apresenta os avanços produzidos em dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). A pesquisa, inserida no contexto de reforma empresarial da educação, tem como problema a influência das OSCs na

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: brayon.barbosa@ich.ufjf.br

⁴ Universidade Federal de Juiz de Fora, Departamento de Educação. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: rafareis2001@yahoo.com.br

Política de Formação Continuada para a implementação do Novo Ensino Médio, apresentando um recorte sobre o contexto do estado de Minas Gerais.

Especificamente, a Política de Formação Continuada nos moldes da BNC-Formação Continuada tem se desenvolvido no estado através do Acordo de Cooperação firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e a Associação Instituto longo (Minas Gerais, 2021), por meio do Programa Nosso Ensino Médio. Financiado pelos principais agentes articuladores da BNCC e das BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, o Programa busca desenvolver ações de Formação Continuada e apoiar a rede na implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2021).

Dito isso, fundamentado em resultados parciais de pesquisa, o presente trabalho objetiva analisar a Política de Formação Continuada de Minas Gerais a partir do mapeamento das atividades formativas desenvolvidas no estado em função do Acordo de Cooperação SEE/longo (Minas Gerais, 2021). Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, recorreremos à análise documental (Gil, 2008), tendo como fonte documentos publicados pelo estado de Minas Gerais, pelo Instituto longo e pelo Programa Nosso Ensino Médio.

Assim, buscando a análise da Política de Formação Continuada de Minas Gerais, se faz necessário reconhecer que fazem parte da mesma comunidade política (Ball, 2022) as OSCs responsáveis pela Formação Continuada no estado de Minas Gerais e os Institutos e Fundações que articularam a BNCC e a BNC-Formação Continuada, estabelecendo o que a Anfope⁵ (2019) apontou ser a “reforma empresarial no campo da formação de professores”.

Portanto, uma vez produzida por atores políticos epistemologicamente integrados por meio de uma linguagem compartilhada (Ball, 2022), é possível assumir que a Formação Continuada ofertada pela SEE-MG, em parceria com o Instituto longo, apresenta também uma noção de Formação Continuada compensatória à Formação Inicial e que, assim como os articuladores da BNC-Formação Continuada, vinculam a qualidade da formação docente ao desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de larga escala.

⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Não por coincidência, o governo de Minas Gerais, historicamente alinhado às políticas neoliberais, já argumentava em seu Plano de Ação para implementar a Formação Continuada em regime de colaboração a partir de 2019 (Minas Gerais, 2018) acerca da necessidade de reestruturação do trabalho pedagógico, sobretudo frente à base curricular orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Através deste documento, o estado apresentou uma proposta de formação baseada na capacitação de Equipes Regionais de Formação, constituídas a partir de suas 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), buscando a formação em cadeia de gestores e docentes da rede.

A referida proposta tem sido viabilizada pelo Acordo de Cooperação estabelecido pela SEE-MG e o Instituto longo, tomando de base documentos elaborados pelo Grupo de Trabalho de Formação Continuada do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela Fundação Carlos Chagas. Nesse sentido, apresenta em sua plataforma *online* uma série de Trilhas de Aprendizagem personalizáveis, orientadas por uma perspectiva de formações eficazes com foco no desenvolvimento de competências pelos educadores do Ensino Médio.

Entretanto, o mapeamento das atividades formativas desenvolvidas pelo programa desde a publicação do Acordo de Cooperação SEE/longo (Minas Gerais, 2021) revela que a Política de Formação Continuada do estado de Minas Gerais tem se desenvolvido focalizada na gestão. Majoritariamente, as ações de formação se dão através da realização das referidas Trilhas autoinstrucionais e da realização pontual de *webinários*, conduzidos predominantemente por formadores do Instituto longo. Dentre os formadores, destacamos Juliana de Melo Leonel, responsável por grande parte destas atividades e autora de duas das Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio. A formadora possui Formação Inicial no campo da Comunicação Social, sem formação específica no campo da Educação, atuando também em colaboração com o Instituto Ayrton Senna.

Neste contexto, o foco dado pelas ações de formação promovidas pela SEE-MG e pelo Instituto longo sinalizam a estreita relação que se estabelece entre a qualidade da educação com a má gestão de recursos públicos. O Acordo de Cooperação SEE/longo (Minas Gerais, 2021) esboça, nesse sentido, o caráter de uma

política de Formação Continuada gerencialista, com vistas ao controle do trabalho docente por meio de sua inserção em uma cultura performativa e no quadro da pós-profissionalidade (Ball, 2005).

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, BNCC, BNC-Formação Continuada, Gerencialismo, Performatividade.

Referências

ANFOPE. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Salvador, 24 nov. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BALL, S. J. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539–564, dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000300002>.

FREITAS, L. C. de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Acordo de Cooperação - SEE/DGCC Setor de Convênios – Processo nº 1260.01.0001207/2021-82. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Plano de ação para implementar a formação continuada em regime de colaboração a partir de 2019. Belo Horizonte: SEE-MG, 2018.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 2 maio. 2024.

Escola e Burocracia: um relato de experiência do Novo Ensino Médio - NEM - no sul de Minas Gerais

Maria Fernanda Macedo Lohmann⁶
Igor Augusto Prates Martins⁷

Por meio da oportunidade que tivemos a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvemos nossas considerações. Foi possível constatar a burocracia relacionada de forma direta com o Novo Ensino Médio, e apresentamos aqui nossas reflexões para analisar como os adolescentes estavam se adaptando ao novo sistema de ensino num contexto pós-pandêmico e que precisariam estritamente estarem presentes nas escolas em período integral. Com base nos escritos de Max Weber (2004) em sua obra *Economia e Sociedade* entendemos que a burocracia se mostra como um sistema avançado e moderno de administração. Assim, apresentamos uma tentativa de análise de uma experiência com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) a partir da concepção weberiana de burocracial.

Após um ano de observações na Escola de campo do PIBID, passando por diversas salas e acompanhando o professor de itinerários e Sociologia, pudemos extrair conclusões pontuais e numerosos relatos a respeito deste ambiente de Novo Ensino Médio (NEM). O que nos leva a nossa principal hipótese: A forma que burocracia acaba limitando o sistema educacional público brasileiro e como afeta diretamente tais alunos no desenvolvimento do senso crítico, se intensificando cada vez mais nesse novo cenário. Em nosso período enquanto pibidianos, pudemos observar uma intensificação do sistema burocrático na administração da escola. O principal exemplo disso é como é dada a avaliação dos chamados 'itinerários formativos': no início do ano foi entregue aos alunos um caderno onde eles deveriam fazer suas anotações e realizar as atividades propostas pelo livro de itinerários. Esse caderno, no final do ano letivo, seria devolvido à secretaria de educação, onde um responsável iria avaliar se as atividades estão de acordo ou não com o esperado. Más resultados implicariam, assim, em punições ao professor. Punições essas que não nos foram completamente esclarecidas.

⁶ Universidade Federal de Alfenas. Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais.

⁷ Universidade Federal de Alfenas. Graduando em Licenciatura em Ciências Sociais.

Na concepção weberiana, a burocracia se apresenta, com base em um método científico e racional, como uma forma avançada de organização administrativa. Para além disso, pode ser visto também como uma forma moderna de dominação legítima. Seria então um acercamento de estruturas de poder, sistemas de gestão e grupos sociais, mesmo que possam ser analisados por perspectivas diferentes. Sendo assim buscamos avaliar, não só o sistema de gestão vigente e as consequências no grupo social que é atendido pela escola pública, mas sua intensificação e como essa dominação exacerbada pode se tornar prejudicial.

No decurso de uma experiência sendo participante do PIBID foi utilizado como metodologia criteriosa a observação participante, ou seja, como docentes em formação, tivemos oportunidade de ministrar aulas aos alunos e por sua vez também, estar na posição de observador ao docente titular da respectiva turma para qual fomos designados. Durante esse período, pudemos desenvolver nosso relatório de experiência cotidianamente, além de reflexões recorrentes nas reuniões semanais com nosso coordenador, supervisor e diversos colegas também participantes do programa em outras escolas, assim, compartilhando experiências simultaneamente. Foi somente após esse período que começamos a desenvolver uma análise usando os relatórios do PIBID como base, traçando um paralelo entre nossa experiência e teorias de diferentes autores que vimos no decorrer do curso. Escolhemos como referencial teórico os escritos de Max Weber por ser precursor do tema. Lendo sua obra *Economia e Sociedade*, foi fácil traçar paralelos entre suas teorias e a prática cotidiana da escola. Suas análises são atemporais e ainda podem ser utilizadas para explicar esse âmbito educacional.

Assim, traçamos como objetivo de nossos estudos, evidenciar como os conceitos de burocracia de Weber se faz presente nas instituições de ensino básico brasileiras. Afinal, de que forma essa burocracia toma corpo? Qual é seu objetivo? Quais são suas implicações? E, principalmente, como isso afeta os alunos no desenvolvimento do senso crítico com o Novo Ensino Médio instaurado?

Tendo em vista o cenário contemporâneo do sistema educacional, é possível compreender como se faz presente o sistema burocrático weberiano nas instituições de ensino. Em sua obra “Economia e Sociedade”, Weber (2004) discorreu sobre a natureza da burocracia e seu desenvolvimento histórico. A burocracia, ao longo do

tempo, acabou se mostrando o modelo de administração, seja ela pública ou privada, apropriado à organização da sociedade moderna. Visando:

Precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, descrição, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais alcançam o ótimo numa administração rigorosamente burocrática exercida por funcionários individuais treinados, em comparação a todas as formas colegiais ou exercidas como atividade honorária ou acessória (Weber, 2004, p.212).

Mas uma intensificação desse sistema pode acarretar em uma perda de legitimidade da dominação. A dominação perde seu sentido racional e é usada apenas como mecanismo de opressão. Tendo ainda em vista que, faz parte da natureza da burocracia e do capitalismo, os meios materiais de produção e serviço estarem concentrados na mão de um senhor - que pode ser aqui uma pessoa ou um grupo levantamos o seguinte questionamento (Weber, 2004, pg.225): afinal, a quem interessa essa intensificação da burocratização do sistema educacional público?

Podemos ver esse tipo de burocracia racional nas avaliações enviadas pelo governo e no caderno anteriormente descrito. Porém, com a intensificação dos cadernos para serem entregues à secretária de educação dentro do prazo e a retirada de matérias essenciais à realização do ENEM e vestibulares, foi analisado a grade curricular do Novo Ensino Médio que a educação pública brasileira tem se distanciado cada vez mais do preparo dos alunos para esses exames. O que nos leva a perceber a perda da legitimidade da dominação ou seja, o caderno que o governo impõe a devolução no final dos semestres com as respectivas respostas dos livros dos itinerários formativos conclui a ideia que a dominação não é feita com nenhum fim racional, como o real aprendizado desses alunos. Seu único objetivo é garantir que as ordens estão sendo seguidas e as respostas estão sendo registradas nesses cadernos como uma garantia de obediência. Se o conteúdo foi devidamente trabalhado, a gramática corrigida e as respostas fazem qualquer sentido, parece pouco importar no final das contas.

A tomada da hipótese e a iniciativa de pesquisar sobre o sistema de ensino público do Brasil foi direcionada com a entrada e a ascensão do Novo Ensino Médio. Tendo em vista a modificação feita em meados de 2016 no sistema educacional brasileiro, tornou-se concreto a direta relação ao analisar as ideias de Weber sobre a burocracia instituída pelo Estado, como a alteração da grade horária, tirando matérias que são de suma importância ao desenvolvimento do senso crítico à substituição de

itinerários formativos com o NEM que fora introduzido em todo Brasil no governo Temer. Obtendo resultados insatisfatórios aos menos abastados que estudam em escolas estaduais, pode-se descrever como um ensino falacioso e contraditório. As matérias que são cobradas em provas de vestibulares e ENEM não são as mesmas que são dadas a rede pública de ensino brasileira, ou seja, acaba tornando excludente e para poucos. Uma vez que a mudança feita com a ementa descrita por melhorias significativas de ensino e desempenho cognitivo com base em matérias humanizadas e métodos alternativos de aprendizagem, espera-se, de fato, por tais mudanças institucionalizadas neste âmbito educacional.

Assim, neste cenário da sociedade contemporânea brasileira, o seu efeito produz o seu contrário. São por conta dessas matérias com o intuito de uma suposta humanização que se perde o que, certamente, importa como a criação de um robusto senso crítico e um desenvolvimento cognitivo evidenciado. Com isso, é viável abordar o nivelamento social que ocorre a partir do momento que burocracia e democracia se encontram no decorrer da história. Weber (2004) aponta que, diferente do que se entende por democracia como sistema político, na burocracia ela se torna uma ferramenta para nivelar os dominados. É o que ele chama de democracia “passiva”. É o uso do Estado e das instituições públicas para manter apaziguada essa camada ‘inferior’ da sociedade, dando a devida manutenção ao sistema de dominação. Em suma, perpetua-se o esperado, após a conclusão dos alunos deste Novo Ensino Médio eles serão introduzidos ao mercado de trabalho e pressionados a arcarem com contas e despesas da residência onde habitam com seus pais, desta forma, dando início a vida pós ensino médio a um trabalho precarizado e sendo uma mão de obra barata no sistema capitalista.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; burocracia; desigualdade

Referências

WEBER, Max. *Economia e Sociedade* – Volume II. Brasília: Unb, 2004.

Itinerários Formativos e Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: concepção de profissionais pedagógicos do Rio de Janeiro

Juliana Dias Lima⁸
Stella de Sousa Martins⁹

Este trabalho reúne resultados parciais e discussões de uma pesquisa realizada por intermédio de um projeto amplo intitulado Prodocência, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No decorrer da pesquisa **A Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos** realizamos a análise da produção acadêmica acerca da reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e dos novos materiais didáticos. Diante dos desafios e adaptações necessárias em meio às reformas educacionais vigentes, propomos investigar a inserção de Itinerários Formativos (IF) e do Projeto de Vida (PV), a partir da concepção de profissionais pedagógicos de escolas do Rio de Janeiro. Para tal, foram conduzidas entrevistas com professores de Sociologia, coordenadores pedagógicos ou atores equivalentes, que estão diretamente envolvidos na vivência e implementação da reforma em suas unidades escolares.

O Novo Ensino Médio (NEM), imposto, em primeiro lugar, através da Medida Provisória nº 746/2016, ano do impeachment contra a Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), e posteriormente estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, na gestão do ex-Presidente Michel Temer (2016-2018), baseia-se em ideais de **flexibilização e protagonismo juvenil** (BRASIL, 2018). Ainda enquanto Medida Provisória (MP) ocasionou a separação do currículo do ensino médio de duas formas: uma, destinada à formação básica comum, e outra, subdividida em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) (SILVA, 2018). Segundo Silva (2018) “essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como ‘educação básica’, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum” (SILVA, 2018, pg. 4). Dessa forma, a nova legislação favoreceu o rompimento com as anteriormente

⁸ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED/UERJ). E-mail: juuliana_dl@hotmail.com;

⁹ Graduanda em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: smmartins2210@gmail.com.

denominadas disciplinas, em detrimento da inserção de componentes curriculares, sendo estes as eletivas nos Itinerários Formativos e o Projeto de Vida.

Por meio de uma leitura crítica acerca deste contexto, entendemos que realizar entrevistas com profissionais do campo da Sociologia, como parte integrante de nossa abordagem metodológica, forneceria contribuições significativas no que tange às diversas concepções em meio às reformas educacionais. Para o procedimento das entrevistas utilizamos a estratégia “bola de neve”, onde os entrevistados indicam outros possíveis participantes. Quanto à análise dos dados, o pressuposto adotado considera que o discurso é uma ferramenta que revela a compreensão do indivíduo acerca do contexto histórico-social no qual suas relações se inserem, influenciando a produção de seu próprio discurso e pontos de vista. Em outras palavras, o discurso reflete a visão de mundo do autor, que está associada à realidade em que ele está inserido (FERNANDES, 2005).

À vista disso, foram conduzidas, até o presente momento, 12 entrevistas com docentes de Sociologia, coordenadores pedagógicos ou profissionais em funções similares, sendo 6 profissionais ligados à rede pública e 6 à rede privada. A opção pelos docentes de Sociologia é referente a retirada da obrigatoriedade da disciplina, bem como de Filosofia, Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (SILVA, 2018). Para as entrevistas foi realizado um conjunto de perguntas semiestruturadas. Destacamos as respostas segundo as seguintes observações dos entrevistados: como se deu a organização do currículo em Itinerários Formativos e o funcionamento do Projeto de Vida na(s) escola(s).

A respeito dos Itinerários Formativos, houve heterogeneidade entre as respostas dos entrevistados. Enquanto 2 profissionais da rede pública disseram que os Itinerários Formativos não foram escolha dos estudantes, o que se contrapõe à justificativa da implementação do NEM como espaço no qual os estudantes são autônomos e responsáveis pela decisão frente a um currículo hipoteticamente flexível, 4 dos 6 profissionais da rede particular afirmaram que as escolhas dos Itinerários Formativos pelos alunos ocorreram de maneira optativa. Apenas 1 profissional da rede pública indicou o mesmo. 2 profissionais da rede pública afirmaram, ainda, que as escolas possuem foco empreendedor, portanto, os estudantes que adentram essas

instituições possuem apenas este seguimento. Em contrapartida, na rede privada, segundo 1 respondente, as eletivas que compõem os Itinerários Formativos aprofundaram conhecimentos da Formação Geral Básica (FGB), enquanto outro indicou que na sua escola houve uma “estratégia para tentar burlar a diminuição de carga horária no ciclo de formação básica” e que tais mudanças se deram, sobretudo, visando suprir as necessidades relacionadas à realização do ENEM. Por último, 1 profissional da rede pública não deixa evidente a maneira como os estudantes são realocados dentre os 3 Itinerários Formativos oferecidos pela escola.

Acerca do Projeto de Vida, alguns respondentes da rede pública sinalizaram haver sentimento de confusão entre os alunos, já que docentes de qualquer área podem atuar lecionando Projeto de Vida, incidindo em desordem metodológica e até mesmo de conteúdo. Chamam atenção também para a falta de avaliação formal. Como os estudantes são inseridos em processos avaliativos desde as primeiras séries escolares, o que de certa forma os coagem a estarem presentes em aula e terem “receio” da reprovação, na medida em que Projeto de Vida não possui avaliação sistemática é comum que os alunos não vejam sentido neste componente curricular. Por fim, a extensa carga horária de Projeto de Vida também é questionada. Em contrapartida, alguns profissionais da rede privada relatam que as escolas já possuíam um conteúdo parecido com o que se pretende com Projeto de Vida, o que resultou apenas em uma adaptação do currículo. 2 profissionais se posicionaram de maneira crítica ao componente curricular. Alguns relatam a presença de psicólogos como responsáveis por lecionar ou programarem o conteúdo de Projeto de Vida, o que não ocorre na rede pública.

Em síntese, todas as instituições operam com Itinerários Formativos e Projeto de Vida. Contudo, pode-se perceber a oferta limitada de itinerários em algumas escolas, além da oscilação entre algumas instituições permitirem que os estudantes os escolham e outras não. Sobre o Projeto de Vida, na rede pública é notório sua adoção como componente curricular obrigatório, com 2 tempos em todas as séries do Ensino Médio. Já na rede privada são realizadas adaptações em que o componente aparece, até mesmo, como um “projeto complementar”. Estes possuem foco em testes de proficiência e temáticas psicopedagógicas. Outro impacto percebido na rede

pública foi relacionado a carga horária dos docentes, que, por vezes, passaram a lecionar Projeto de Vida pela redução do tempo das disciplinas.

A análise das entrevistas mostra que o Novo Ensino Médio enfrenta desafios significativos em sua implementação e recepção pelos profissionais da educação. A partir dos relatos e observação dos currículos da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ), é possível concluir, previamente, que esse modelo de ensino tem se tornado um desafio para a educação no Rio de Janeiro, ampliando as desigualdades de ensino e precarizando o trabalho docente. Traçado este breve panorama, queremos propor continuidade ao debate, sobretudo no que implica as adaptações que virão a partir da “reforma da reforma”, com a Lei nº 14.945/2024. Nos debruçarmos sobre esse tópico em etapas futuras da pesquisa.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Projeto de Vida; Itinerários Formativos; Currículo; Sociologia.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2017.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2024.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

Reflexos da reforma do ensino médio no contexto de políticas neoliberais: a realidade da sociologia

*Kíssila Neves Soares Vitorino¹⁰
Beatriz Araujo de Rezende Neves¹¹*

Os fatos históricos, políticos e econômicos ocorridos no campo educacional brasileiro, desde a década de 1990, tornaram-se um objeto de estudo importante para análise da realidade do ensino da Sociologia hoje no Brasil. A presença desta disciplina no contexto das políticas educacionais é tanto enfraquecida quanto fortalecida, dependendo diretamente do protagonismo entre a política neoliberal e o estado de bem-estar social nos diferentes governos, isso fica evidente, principalmente, após a redemocratização do país.

Dessa forma, esta pesquisa parte de um aspecto macro a partir da década de 1990, acompanhando o fluxo de como o neoliberalismo e estado de bem estar social incidem sobre a realidade da Sociologia no Brasil. Enfatiza como o contexto histórico das políticas educacionais interfere na realidade do ensino de Sociologia em diferentes tipos de governos brasileiros. Verifica o que a presença, a facultatividade, a redução e a ausência da disciplina de Sociologia, na Educação Básica dizem sobre quais classes sociais possuem acesso a uma educação crítica e de qualidade no país. Assim como busca entender a relação que este fato possui com os privilégios e as desigualdades sociais.

Através das mudanças realizadas na área educacional, é evidente que a controvérsia em torno da manutenção da disciplina de Sociologia no currículo escolar reflete interesses políticos e ideológicos divergentes. Enquanto alguns governos reconhecem a importância da Sociologia para o desenvolvimento do pensamento crítico e a cidadania ativa, outros a enxergam como uma ameaça à estabilidade do sistema existente. Em governos neoliberais e conservadores, por exemplo, a Sociologia é, muitas vezes, vista como uma disciplina que pode minar a estrutura,

¹⁰ Professora de Sociologia do Instituto Federal Fluminense e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política – UENF/RJ.

¹¹ Professora do Estado do Rio de Janeiro e doutoranda do Programa de Pós graduação em Cognição e Linguagem.

priorizando a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho em detrimento de uma sociedade reflexiva e engajada na análise dos fenômenos sociais.

Vale ressaltar que esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como a reforma do ensino médio reflete os aspectos do estado neoliberal que influencia as políticas educacionais e, diretamente, a realidade da Sociologia. Para alcançar o objetivo geral, a pesquisa terá os seguintes objetivos específicos: i) Traçar uma breve trajetória das políticas educacionais adotadas ao longo da história brasileira que impactaram o ensino de Sociologia; ii) Analisar como as interferências das políticas neoliberais e de bem estar social interferiram nas políticas educacionais no ensino da Sociologia, no Brasil; iii) Identificar como ocorreu a consolidação da Sociologia no Brasil; e mapear e explorar a realidade da reforma no Ensino Médio na disciplina de Sociologia nos dias atuais.

Sabe-se a disciplina de Sociologia permite o aprofundamento dos estudantes em conteúdos que ampliam seu poder ético e crítico diante de acontecimentos da sociedade e também colaboram para a sua visão de si, do outro e do mundo, configurando mais uma vez a formação integral. A diminuição ou retirada da obrigatoriedade da disciplina ameaça essa formação crítica dos estudantes do Ensino Médio que acabam marginalizados de um conhecimento fundamental para formação integral e qualidade, nessa perspectiva, colocando a questão de classe social em destaque.

Para alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, foram adotadas três abordagens metodológicas: revisão de literatura sobre as políticas educacionais e sua relação com a Sociologia; análise documental de ocorrências sobre a Sociologia desde a redemocratização brasileira e a Nova BNCC; além de entrevistas com professores do ensino médio da rede estadual da região norte fluminense do estado do Rio de Janeiro.

Atualmente, as grandes mudanças provocadas pela globalização do capital, especialmente no final do século XX e início do século XXI, impuseram novas exigências ao Estado e, conseqüentemente, intensas mudanças na política educacional, reguladas sob a forte influência de agências multilaterais de financiamento, sendo aqui destacada a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal e Banco Mundial – BM (Maroneze; Lara, 2009). Para Santos (2017), o Banco Mundial (BM) é um desses organismos internacionais que, no campo da

educação, formula um conjunto de propostas para implementar reformas educacionais em países em desenvolvimento. Utiliza o discurso enganoso de que essas reformas permitirão aos países alcançar um nível de desenvolvimento e reduzir as desigualdades. O processo de privatização da educação pública nos últimos anos ocorre em um contexto de sociabilidade capitalista, exacerbado pela crise estrutural do capital. Nesse cenário, o Estado de bem-estar social oferece políticas assistencialistas e pontuais para a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que faz acordos e legitima a interferência de organismos internacionais nas políticas públicas, com o objetivo de assegurar os interesses do capital.

Conclui-se que o descaso com a Sociologia e sobretudo as que têm por objetivo a análise social e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, revelando que existe nos currículos, tanto da educação básica, quanto das universidades a tendência no descarte da Sociologia, que traz para a formação de jovens e futuros profissionais o debate sobre as questões sociais. Um exemplo claro dessa tendenciosidade política, econômica, cultural contemporânea está presente na Reforma do Ensino Médio, que configura um currículo partido, que em nome da inovação, fragmentou conhecimento historicamente construídos e assentados cientificamente.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Ensino da Sociologia, políticas neoliberais

Referências

ADRIÃO, T.; SILVA, M. V. Apresentação do dossiê: A privatização da Educação Básica e suas implicações para o direito humano à educação na contemporaneidade. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 31–38, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-70281. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/70281>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas Ciências Sociais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019.

BONAMINO, A. M. C. de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 3, n. 1, p. 253–276, 2003.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CANDIDO, A. A. A Sociologia no Brasil. *Tempo Social*, v. 18, n. 1, jun. 2006.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>. Acesso em: 18 abr. 2022.

IANNI, O. A Sociologia de Florestan Fernandes. *Revista USP*, n. 29, p. 26–33, 1996. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i29p26-33>. Acesso em: 8 abr. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior/2011*. Brasília: MEC, 2011.

MAIA FILHO, O. N. et al. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240009, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240009>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MORAES, A. A Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (org.). *Sociologia e Ensino Médio em debate*. Ijuí: Unijuí, 2004.

QUAGLIATO, H. C. V.; RAMOS, E. R. Sérgio Micele e as condições do ofício sociológico e intelectual no Brasil contemporâneo. *Sociologias Plurais*, v. 6, n. 2, p. 9–18, jul. 2020.

SAMPAIO UR, P. A. Desenvolvimento e neodesenvolvimento: tragédia e farsa. *Serviço Social e Sociedade*, n. 112, out./dez. 2012.

SANTOS, S. C. M. dos. Políticas de privatização da Educação Básica no Brasil: alguns apontamentos. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 22, n. 1, p. 248–260, jan./jun. 2017.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291–312, set./dez. 2008.

WIECZORKIEWICZ, A. K.; BAADE, J. H.; ENS, R. T. A Sociologia no currículo do Ensino Médio brasileiro. *Revista Extensão em Foco*, v. 9, n. 1, 2021. ISSN 2317-9791.

As metodologias ativas e a plataformização da educação: quando o caminho é o propósito

Lenina Vernucci da Silva¹²

Cynthia Harumy Watanabe Correa¹³

Este texto faz parte de uma pesquisa em andamento que visa compreender as reformas educacionais que culminaram na aprovação do Novo Ensino Médio (NEM – Lei nº 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, aprovada em 2018) associadas ao uso de plataformas de mídias sociais. Essas transformações na escola, vinculadas a uma pedagogia que torne a escola *mais atraente*, o aumento das metodologias ativas e plataformas digitais, acabaram por retirar conteúdos científicos significativos, por exemplo, os estudos de gênero, além de transpor temas em habilidades e competências, flexibilizados e submetidos a testes padronizados de avaliações externas (Malanchen, Matos, ORSO, 2020).

O uso de tecnologias, plataformas de mídias e gamificação no ensino, metodologias ativas e protagonismo juvenil são o “novo normal” da educação brasileira, importando técnicas – como as do Lemov (2011, obra patrocinada pela Fundação Lemann) – e receituários milagrosos para um novo projeto de educação: a educação baseada em evidências e resultados (Minto, 2023; Ravitch, 2011). Essas reformas e tal pedagogia, pautada na ideia de “aprender a aprender”, ajudam a tornar a escola um espaço de empobrecimento cultural, científico, artístico e filosófico para a nova geração, aumentando o abismo entre ricos e pobres no que tange ao acesso à universidade, autonomia e criticidade (Duarte, 2012; Libaneo, 2012).

O núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (Duarte, 2012, p. 9).

¹² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo (USP), bolsista CAPES. Professora efetiva da rede pública estadual paulista desde 2014, cargo PEB II, Sociologia.

¹³ Professora Associada no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP. Líder do Grupo de Pesquisa Humanitas Digitalis vinculado ao CNPq.

Os atores que estão à frente da reforma são do ramo empresarial, em conluio com instituições privadas da educação, com pressão por parte de setores mais conservadores (no que se refere às questões amplas sobre direitos humanos, como as questões de gênero). Por serem ligados ao mercado, têm um foco no uso de tecnologias na sala de aula e na flexibilização curricular (Malanchen, Matos, Orso, 2020). Tanto as tecnologias, como as chamadas metodologias ativas são vistas como solução para a permanência de jovens na escola e melhoria na qualidade de ensino, tornando o que seria um meio, um fim, e, desta forma, não possibilitando que a escola cumpra sua função primordial, a saber, de transmissora do conhecimento socialmente produzido pelo conjunto da humanidade (Saviani 1992; 2008; Duarte, 2012).

A formação cidadã dentro da democracia neoliberal reforça o papel do indivíduo livre em detrimento do sujeito coletivo, e a responsabilização sobre a formação da geração mais jovem fica entre esse sujeito concreto familiar e o sujeito universal na instituição escolar (Votolini, Apud Taperman; Garrafa; Iaconelli, 2022). O que se espera da escola? Se de fato estamos na era do conhecimento, a escola tem que repensar seu papel, por conta que os adolescentes, a juventude, os *nativos digitais*, conseguem ter acesso muito mais fácil às informações do que em qualquer outra época? Mas que acesso e quais informações são essas? Para Desmurget (2022, p. 130), a tecnologia enquanto meio de pesquisa pode reforçar estereótipos e preconceitos: “Com certeza, as telas digitais abrigam (em teoria) todos os saberes do mundo. Mas, ao mesmo tempo, infelizmente, todos os absurdos do universo”, isso porque não há o confronto daquilo que foi encontrado em determinado site de busca. A seriedade da produção acadêmica não cabe na escola, e nem deveria, pois, estudante de Ensino Médio não é pesquisador:

Neste contexto, deve ficar claro, contrariamente a uma crença tenaz do conformismo midiático, que todos os saberes não têm valor igual. Aqueles de um aluno em formação não podem em caso algum ser comparado aos de um professor qualificado. Os primeiros são feitos de ilhotas dispersas, inconsistentes e lacônicas, ao passo que os outros constroem um universo ordenado, coerente e estruturado (Desmurget, 2022, p. 133).

A plataformização e gamificação do ensino conseguem transpor tais conhecimentos para o estudante? Qual o papel da escola, dos docentes e dos estudantes neste cenário?

O estado de São Paulo criou o Centro de Mídias (CMSP) durante a pandemia para auxiliar e manter o ensino durante o isolamento social. A estrutura criada em 2020 foi mantida, nas palavras da coordenadora do CMSP, Bruna Waitman: “O presencial é insubstituível, mas a tecnologia pode trazer potências para o que acontece na escola. Assim, em 2021, o CMSP continua operando e, pouco a pouco, vai fortalecendo essa possibilidade de ensino híbrido”. A mudança de governo potencializou o uso de tecnologia na escola, principalmente por ter à frente da pasta da Secretaria da Educação (SEDUC) um empresário do ramo tecnológico, Renato Feder.

A nova gestão tem investido pesadamente na adoção de tecnologias na sala de aula por meio de aplicativos de plataformas digitais, que permitem ranquear os índices da escola, além de aulas prontas disponibilizadas para os docentes em forma de slides que, segundo Renato Feder, podem combater a “aula chata” e deixar a escola “mais atrativa” para os jovens. “A sala de aula é uma grande TV que passa slides em PPT” afirmou em entrevista para a Folha¹⁴. O que tem acontecido é que, ao invés de ser um meio para o fim, as metodologias ativas e as tecnologias têm agido para tornar o professor obsoleto, um mero mediador, mas não do conhecimento, nem dos conteúdos. Um mediador de plataformas:

O professor se torna então um intermediário antropomorfo cuja atividade se resume, essencialmente, a indicar aos alunos seu programa digital diário, ao mesmo tempo garantindo que nossos bravos *nativos digitais* fiquem tranquilos em suas cadeiras (Desmurget, 2022, p. 125).

Essa é a educação para o futuro que estamos levando para nossos jovens? E o saber, a ciência, os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade? Em nome de uma escola *atrativa e interessante*, o que estamos ensinando?

De modo similar a Desmurget, Saviani (1992; 2008) e Duarte (2012) reforçam que o saber escolarizado deve lançar mão de sua cientificidade, criticidade, historicidade e seu caráter transformador. É papel da escola não se centrar no cotidiano imediato do estudante, que são, via de regra, resultado da cultura de massas alienante e violenta, mas ampliar os horizontes culturais destes estudantes, produzir necessidades de nível superior, necessidades que produzirão cidadãos conscientes de seu dever e de seus direitos.

¹⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/escola-podera-imprimir-livro-digital-para-quem-precisar-diz-secretario-de-educacao-de-sp.shtml>

Quando se trata, por exemplo, de estudos de gênero e feminismo, por ser um tema polêmico e transposto para o senso comum, como ideologia, será que a escola não tem um papel fundamental a ser desempenhado? Quais resultados os estudantes encontrariam se pesquisassem sobre o tema? Como ter protagonismo para analisar se tais resultados são fatos sem acesso ao saber, à ciência metódica e rigorosa? Só pode ser protagonista quem domina o saber, domina a cultura letrada, aquilo que os dominantes dominam (Saviani, 1992). De outro modo, a escola cumprirá a função de ser divertida, acolhedora, mas não local de saber. Nesse caso, precisamos da escola?

Palavras-chave: estudos de gênero; uso de telas; plataformação do ensino.

Referências

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. de; ORSO, P. J. A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MINTO, L. W. O avesso das evidências: pesquisa política e educacional em tempos de negacionismo. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 26. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VOLTOLINI, R. Amar ou armar as crianças? Vicissitudes contemporâneas da relação parentalidade/escolaridade. In: TAPERMAN, D.; GARRAFA, T.; IACONELLI, V. (org.). *Laços*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. (Coleção Parentalidade & Psicanálise).

O impacto do Novo Ensino Médio no PNLD 2021: uma análise sobre os usos dos novos livros por professores de Sociologia no estado do Ceará*Manoel Moreira de Sousa Neto¹⁵**Márcio Kleber Moraes Pessoa¹⁶**Vinicius Limaverde Forte¹⁷*

Neste trabalho analisam-se os usos dos livros didáticos junto a um grupo de docentes que lecionam Sociologia na rede estadual do Ceará, buscando-se compreender como os novos livros didáticos são incorporados ou não no processo de planejamento das aulas de Sociologia, após o início da implementação da Reforma do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada a partir de uma amostra de conveniência, mediante o envio de questionários no formato online, por meio do Google Formulários. Utilizando-se uma lista de contatos de escolas de todo o estado do Ceará, o link do instrumento foi compartilhado por vários canais de internet, tais como: *WhatsApp*, *Facebook* e *e-mail*. O questionário foi autoadministrado e obteve-se 126 respostas, das quais 108 foram validadas para o propósito desta pesquisa. A aplicação foi iniciada em 20 de março de 2023, ficando ativa por vinte e dois dias, sendo finalizada em 11 de abril de 2023.

A Sociologia no contexto do currículo escolar brasileiro tem estado sob constante ataque, mas também se lança na ofensiva em intensas discussões sobre sua implementação, procurando viabilizar que seus objetos do conhecimento sejam seguidos pelos diferentes sistemas de ensino de todo o Brasil. Com a Lei N° 11.684/08, o ensino de Sociologia e de Filosofia tornou-se obrigatório. A curricularização da Sociologia passou a se articular com um conjunto de políticas públicas educacionais tanto no âmbito da formação docente, quanto na difusão de material didático mediante sua inserção no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com isso, avançou-se na consolidação nacional de um currículo rotinizado (Meucci; Bezerra, 2014). A homologação da Reforma do Ensino Médio (Lei N° 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) criou mecanismos para impactar diversas políticas públicas educacionais que influenciam a rotinização dos

¹⁵ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutor em Sociologia (UFPR).

¹⁶ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor em Sociologia (UECE).

¹⁷ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutor em Sociologia (UFPE).

currículos. Alguns mecanismos não emplacaram e perderam efetividade após a aprovação da Lei nº 14.945/2024, que promoveu uma nova “reestruturação do ensino médio”, como foi o caso das mudanças anunciadas para o ENEM. Por outro lado, iniciativas como as diretrizes para formação docente que estabeleceram a BNC-Formação não foram revogadas. Essas medidas criadas com o objetivo de conferir efetividade para a Reforma do Ensino Médio também alcançaram o PNLD que na edição de 2021 lançou um edital para selecionar obras alinhadas com a BNCC, privilegiando uma estrutura curricular regionalizada. Desse modo, as obras selecionadas são completamente diferentes na forma e no conteúdo daquelas selecionadas nas suas edições anteriores. Se antes os livros didáticos eram produzidos para atender às disciplinas, agora o foco estaria voltado para obras que atendessem às grandes áreas delimitadas pela BNCC, proporcionando uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2021).

Diante desse cenário, foi possível identificar certa descontinuidade no que diz respeito à centralidade dos conteúdos por disciplina. Até o PNLD 2018, era possível encontrar critérios eliminatórios comuns à área e critérios específicos para cada componente curricular. Os critérios específicos apresentam a centralização curricular a partir de princípios metodológicos e epistemológicos de cada disciplina. Já no PNLD 2021, o edital concentra seus princípios pedagógicos apenas nos critérios eliminatórios comuns à área. O foco é na aquisição de competências gerais, habilidades e competências específicas da área. A centralização curricular se dá através de categorias-chave para a área.

No que tange à utilização dos novos livros didáticos, constatou-se nesta pesquisa que 86% dos docentes afirmaram que adotaram as obras selecionadas no PNLD 2021. No entanto, quando perguntados se os novos manuais estão alinhados aos princípios didáticos e pedagógicos da disciplina, constatamos um nível de discordância entre os respondentes na casa dos 74%. É possível notar que, mesmo recorrendo aos novos livros didáticos, os professores desaprovam a mudança no formato dos manuais, algo que fica evidenciado no planejamento das aulas de Sociologia, pois 80% dos docentes consultados afirmam que ainda empregam os antigos livros de Sociologia, aprovados no PNLD 2018, durante a preparação de suas aulas.

Quando perguntados sobre o porquê da utilização dos livros antigos, dentre os 108 questionários validados, encontramos 63 respostas subjetivas que foram agrupadas em 5 categorias: 1) Utiliza o livro antigo em função da ausência e/ou abordagem insatisfatória dos conteúdos no livro novo (23 respostas); 2) Utiliza o livro antigo como aporte para estudo (1 resposta); 3) Utiliza o livro antigo para complementar o livro novo (7 respostas); 4) Utiliza o livro antigo pela sua melhor adequação às demandas curriculares da SEDUC-CE (1 resposta); 5) Utiliza o livro antigo devido aos conteúdos serem mais aprofundados e melhor organizados (31 respostas).

Ao analisarmos essas respostas, algumas considerações merecem destaque. As categorias 1 e 5 diferenciam-se pela ênfase dada às críticas ao novo livro e às vantagens elencadas no livro antigo, respectivamente. Contudo, as duas categorias apontam para uma reprovação do livro novo e em alguns poucos casos o livro antigo também é visto como limitado. Dessa forma, é plausível argumentar que o novo modelo de livro didático contribui para a rejeição/resistência ao Novo Ensino Médio.

Cabe destacar a importância atribuída pelos professores à proposta didática dos livros de Sociologia, ao ponto de espelharem seus planejamentos anuais em consonância com a divisão elaborada pelas obras aprovadas pelo PNLD (Sousa Neto; Almeida; Pessoa, 2015). Diante disto, pode-se pensar na hipótese de que, além de rejeitados, os novos livros criaram um cenário de intensificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo em que recorrem aos manuais antigos, os professores ainda trabalham em sala com os novos livros, operando um arranjo metodológico que não ocorria quando o trabalho era feito com o livro específico para a disciplina. O uso concomitante dos novos e dos velhos livros parece apontar para uma estratégia de resistência docente às mudanças trazidas pelo NEM, contribuindo para uma afirmação dos objetos de conhecimento da Sociologia, a despeito do caráter pulverizado propiciado pela BNCC e adotado pelo PNLD 2021. Tais considerações contribuem para a continuidade das investigações sobre o trabalho docente no contexto do NEM.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Plano Nacional do Livro Didático; Ensino de Sociologia.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: educação é a base*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia PNLD 2021*. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+): Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 2006.

MEUCCI, S.; BEZERRA, R. G. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 87–101, jan./jun. 2014.

SOUSA NETO, M. M.; ALMEIDA, R. O.; PESSOA, M. K. M. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 155–179, set./dez. 2015.

O Currículo de Sociologia e a Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do Rio de Janeiro

Natália Silva Pereira

Este trabalho se propõe a empreender um estudo crítico da reforma do Ensino Médio e a fazer uma análise das principais mudanças que a lei já trouxe até o presente no ensino de Sociologia do Rio de Janeiro. A reforma foi instituída a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e, posteriormente, foi aprovada na forma de Lei nº 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, com profundos impactos sobre a organização, o financiamento e o currículo atual do ensino médio.

Propomos investigar os processos de implementação da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) na rede estadual do Rio de Janeiro centralmente o impacto no currículo da sociologia, disciplina profundamente impactada pela reorganização curricular promovida a partir da implementação da Reforma.

A atualidade desse estudo reside na centralidade desse tema no discurso empresarial e nas políticas educacionais vigentes no país, nos diversos níveis administrativos de governo. Desde os anos 1990, o Ensino Médio brasileiro tem sido alvo de disputas e reformas que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para os países periféricos.

Os Aparelhos Privados de Hegemonia ganharam protagonismo, assumindo cada vez mais funções, antes do Estado restrito, na gestão e execução de políticas sociais. Entendemos que estes aparelhos foram muito mais do que instrumentos deste novo modo de fazer a política social, dentre elas política educacional, e foram centrais para a materialização da ideologia da classe dominante em política pública. A ocupação de espaços em jornais e revistas de grande circulação, a organização de seminários, a extensa produção de manuais, materiais didáticos, cursos de formação, além da incorporação de seus intelectuais em diversos espaços na sociedade civil e na sociedade política, difundindo seus projetos educacionais, são exemplos da sua forma de atuação.

A implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro se inicia após o raso debate, promovido pela SEEDUC-RJ, conduzido de maneira acelerada e nada democrática e após a aprovação, em dezembro de 2021, do documento de referência pelo CEE, no final de janeiro de 2022.

Os currículos do Novo Ensino Médio são fragmentados em duas partes, uma destinada à parte comum do currículo, que integram as disciplinas vinculadas à BNCC e outra destinada aos itinerários formativos. Essa parte é dividida em núcleo integrado e em trilhas de aprofundamento.

Pela nova matriz curricular, a Sociologia perdeu 2/3 de sua carga horária. Em contrapartida, disciplinas como Projeto de Vida, Estudos Orientados e disciplinas optativa são ofertadas nos três anos letivos e as três disciplinas chamadas de Componentes de Área, que pertencem às trilhas de aprofundamento, têm cada uma seis tempos somados, ao longo dos três anos do Ensino Médio.

No mês de outubro de 2022, as escolas receberam o documento de título Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro¹⁸. Nesse documento, a SEEDUC apresenta o que chamou de Currículo Referencial do Ensino Médio (Regular e Educação de Jovens e Adultos). Segundo o material, esse currículo referencial tem por objetivo o fortalecimento do protagonismo dos jovens, possibilitando que escolham o itinerário formativo. O documento segue os pressupostos da BNCC em relação à pedagogia das competências.

Para construção do documento, foi instituída, em março de 2022, um Grupo de Trabalho, no âmbito da Superintendência Pedagógica (SUPED) da SEEDUC-RJ. Trata-se de grupo de trabalho interno à secretaria para parametrização, organização, consulta pública, publicação e disponibilização do Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro para o Ensino Médio. Posteriormente equipes técnicas estruturaram Organizadores Curriculares para cada componente curricular que foi delineado e organizado de maneira progressiva, em séries ou módulos, nos quais foram indicadas as competências, as habilidades gerais, as habilidades específicas (aquelas que são particulares à realidade do Estado do Rio de Janeiro) e os objetos de conhecimento essenciais para cada componente curricular.

¹⁸ Disponível em <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/curriculo.html>

Anteriormente o que orientava os professores de sociologia era o chamado Currículo Mínimo. O currículo mínimo foi uma iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro de 2010. A proposta era elaborar um currículo que definisse o mínimo necessário para ser ensinado em sala de aula. Essa política curricular contou com a atuação direta dos professores licenciados em Ciências Sociais na elaboração de um documento que definiria os conteúdos da disciplina de Sociologia no Estado do Rio de Janeiro. A Sociologia, conforme a Lei nº 11.684/2018 era uma disciplina presente nos três anos letivos.

Trata-se de um drástico empobrecimento curricular. Menos temas, menos autores, menos conceitos serão trabalhados. Há ainda a redução de carga horária atrelada a um currículo pensado a partir de habilidades e competências da BNCC, elaborado unilateralmente pela SEEDUC-RJ. Esse é o quadro da Sociologia na rede estadual do Rio de Janeiro a partir da reforma do Ensino Médio, disciplina que havia aumentado sua carga horária a partir das demandas dos estudantes nas ocupações de escolas, em 2017.

Os sistemas escolares são reconfigurados para atualizar a diferenciação estrutural entre a formação dos trabalhadores e a formação da classe dirigente. Seguimos com a educação propedêutica de base científica e filosófica destinada somente aos seguimentos mais elitizados da sociedade brasileira, ao passo que a classe trabalhadora acessa uma formação pragmática, voltada para o trabalho simples em contexto de precarização, uma formação psicofísica nova associada à ideologia do empreendedorismo.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*: Brasília, 3 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e o Decreto-Lei nº 236, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

DOLABELA, F. *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura, 2017.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. F. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EVANGELISTA, O. (org.); SANTOS, A. S. B. (org.). *Políticas para a educação básica no Brasil*. Florianópolis: NUP/UFSC, 2014.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino Médio? *Revista Pedagógica*, v. 19, n. 42, set./dez. 2017.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

NEVES, L. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade*. São Paulo: Xamã, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo mínimo de Sociologia*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/sociologia.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Versão preliminar do Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro – Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Plano de implementação do Novo Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2021a.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Propostas de itinerários formativos*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022b.

Reforma do Ensino Médio e as Tendências no Ensino de Sociologia nos Processos Seletivos Próprios para Ingresso nas Universidades e Fundações Universitárias Federais

Thiago de Jesus Esteves¹⁹
Fabrício Andreto Rodrigues²⁰

Introdução

A Sociologia, enquanto disciplina da educação básica, passou por períodos de descontinuidade na oferta pelas redes de ensino desde a sua implementação pioneira no país, em 1882, ainda no Império, com os projetos de Ruy Barbosa e Benjamin Constant, ainda no século XIX. Em 1925, com a Reforma João Luis Alves e Rocha Vaz, a Sociologia passou a constar como disciplina obrigatória no curso complementar aos interessados em obter o título de bacharel em Ciências e Letras (Bodart; Cigales, 2015; Wieczorkiewicz, 2022).

Este fenômeno impactou o processo de consolidação da Sociologia enquanto disciplina da educação básica e a perspectiva institucional que a comunidade escolar possui sobre este componente curricular, o que se reflete nas dificuldades vivenciadas para a sua implementação e consolidação enquanto ciência produtora de conhecimento no espaço escolar. Em nível nacional, o período de descontinuidade foi interrompido, ainda que brevemente, em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou a Sociologia obrigatória em todas as séries do ensino médio, o que em conjunto com a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - que deixa de ser um instrumento avaliativo para medir a proficiência dos estudantes para se tornar um mecanismo de ingresso nos cursos de graduação - e a posterior inclusão da disciplina na edição do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, contribuiu com a indução da Sociologia na educação básica.

Dessa forma, a Sociologia se torna uma disciplina necessária para garantir o ingresso no ensino superior, tanto por meio da sua presença na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, como o desenvolvimento do tema da prova de Redação. Destacamos que os conceitos, categorias e temas desenvolvidos nas aulas

¹⁹ CEFET/RJ (Professor titular de sociologia) e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ.

²⁰ UFJF (Mestrando no Profsocio/UFJF e professor da educação básica na SEE/MG).

e nos livros didáticos de Sociologia têm se mostrado fundamentais para consolidar posicionamentos e reflexões sobre as temáticas das provas de Redação.

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, que implementou a Reforma do Ensino Médio, gerou um modelo educacional com base na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos, tendo a flexibilidade de conteúdos acadêmicos como marca. Associados a este fato, a supressão da obrigatoriedade da Sociologia e a alteração do PNLD, por meio do Decreto nº 9.099/2017, pareciam indicar novamente um período que marcaria o afastamento da Sociologia das salas de aula do ensino médio, uma vez que as redes de ensino passaram a ter autonomia em relação a definição dos seus currículos, entretanto, a permanência inalterada do modelo de seleção para o ingresso no ensino superior adotado no ENEM, garantiu, juntamente com outros fatores, a sobrevivência da Sociologia em significativa parcela das redes de ensino. Neste sentido, destacamos que o PL nº 5.230/2023, que trata de uma Reforma da Reforma do Ensino Médio, e que se encontra em tramitação no Congresso Nacional, indica significativas alterações nos sistemas de seleção de estudantes para o ensino superior.

Universidades Federais e os Processos Seletivos Próprios de Seleção de Estudantes

Os Processos Seletivos Próprios de Seleção ou vestibulares próprios nunca deixaram de ser adotados, entretanto, a partir do início dos anos 2000, observamos a sua adoção por uma significativa parcela das instituições federais de ensino, em especial o modelo seriado. Do ponto de vista institucional, a universidade associa a sua autonomia às avaliações, tanto em termos de conteúdo, como na interação com o território em que está inserida, o que possibilita a valorização de conteúdos regionais. Além disso, cabe destacar que do ponto de vista econômico, as universidades movimentam a economia dos locais onde estão instalados os seus campi e onde são realizadas as suas provas.

Por fim, é possível perceber por meio da análise dos discursos institucionais das universidades e fundações universitárias que utilizam ou que estão em vias de adotar os processos seletivos próprios para selecionar os seus estudantes que existe uma preocupação com a evasão educacional, o que se reflete em políticas de

permanência dos discentes, bem como em mecanismos para o preenchimento das vagas ociosas (UFMG, 2023).

Conclusões Parciais

Diante das informações e dados levantados preliminarmente acerca das mudanças nas formas de ingressos nas universidades federais e do histórico da presença da Sociologia no ensino médio entre os anos de 2009 e 2023, percebe-se que um significativo número de instituições passam a adotar sistemas próprios de seleção, seja para a totalidade das vagas ofertadas, seja para uma parte destas vagas. Como essas instituições dispõem de autonomia universitária, inclusive para definir os formatos dos mecanismos adotados para a seleção dos seus estudantes, tanto o formato dos Processos Seletivos Próprios como os componentes curriculares objetos destes exames são definidos de acordo com critérios particulares de cada uma das universidades ou fundações universitárias que optaram por sua adoção.

Mesmo com a implementação de Processos Seletivos Próprios a Sociologia tem permanecido, na forma de componente curricular ou conteúdo interdisciplinar, o que tem garantido a manutenção da Sociologia enquanto disciplina no ensino médio em diferentes redes de ensino.

Palavras-chave: Seleção para o Ensino Superior; Reformas Educacionais; Ensino de Ciências Sociais; Ensino de Sociologia.

Referências

BODART, C. N.; CIGALES, M. P. Apresentação do dossiê especial História do Ensino de Sociologia. *Revista Café com Sociologia*, v. 4, n. 3, dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, 3 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*: Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, 2017.

UFMG. UFMG abre discussões de avaliação dos processos seletivos para a graduação. Belo Horizonte: Comunicação UFMG, 2023.

WIECZORKIEWICZ, A. K. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. *Revista Educação Pública*, v. 22, n. 29, 9 ago. 2022.

O Novo Ensino Médio no Rio de Janeiro segundo coordenadores pedagógicos e docentes de Sociologia

Walace Ferreira²¹

Alberto Alvadia Filho²

Glauccio Gomes de Siqueira Barros³

Este trabalho é fruto do projeto Prodocência intitulado “A Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos”, desenvolvido atualmente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nesta proposta, em particular, examinamos a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) (Lei nº 13.415/17) em escolas estaduais e privadas do estado do Rio de Janeiro, tomando como referência as percepções de atores envolvidos diretamente na implementação e na vivência da reforma em suas unidades escolares nos últimos anos, sobretudo a partir de 2022.

Este estudo almeja não apenas compreender as mudanças em curso no sistema educacional, mas também observar o modo como a Sociologia está sendo incorporada neste cenário, tanto nos documentos normativos quanto na prática pedagógica efetiva.

A metodologia adotada compreende uma análise a partir de perspectivas teóricas, históricas e práticas dos elementos que cercam a reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro e sua interação com o ensino de Sociologia na Educação Básica. Esta abordagem implica uma leitura crítica acerca do contexto de implementação do NEM, bem como um mapeamento de suas implicações ao longo destes primeiros anos, aspectos que têm sido investigados por meio de entrevistas conduzidas com docentes de Sociologia, coordenadores pedagógicos ou profissionais em funções similares. Até o momento (setembro de 2024), foram realizadas doze entrevistas, sendo seis com profissionais ligados à rede pública e seis à rede privada, destacando que, independentemente do cargo, todos são professores.

Os procedimentos das entrevistas seguem a estratégia da “bola de neve”, onde os entrevistados indicam outros possíveis participantes. Quanto à análise desses dados, o pressuposto adotado considera que o discurso é uma ferramenta que revela

²¹ Professor Associado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ² Professor de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ³ Graduando em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

a compreensão do indivíduo acerca do contexto histórico-social no qual suas relações se inserem, influenciando a produção de seu próprio discurso e pontos de vista. Em outras palavras, o discurso reflete a visão de mundo do autor, que está associada à realidade em que ele está inserido (Fernandes, 2005).

O avanço do neoliberalismo no Brasil, evidenciado pela reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017), e sua influência na educação são considerados neste trabalho. O neoliberalismo promove a flexibilização das relações de trabalho e a privatização de serviços públicos, incluindo a educação. A reforma do Ensino Médio foi implementada em um contexto político conturbado e é vista como uma extensão da lógica neoliberal, que prioriza interesses mercadológicos e reduz o papel da educação como ferramenta de inclusão e emancipação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e os Itinerários Formativos refletem essa orientação ao integrar no currículo termos como "empreendedorismo" e "competência", alinhados com a lógica do mercado de trabalho (Silva, 2018).

O neoliberalismo permeia a educação transformando-a em um campo onde a competitividade torna-se mais encorajada do que a busca por objetivos movidos pela solução de problemas sociais, como as desigualdades que afetam diretamente os membros de uma sociedade. Com o NEM, a educação no Brasil torna-se uma ferramenta de produção de um novo contexto educacional orientado para o mercado de trabalho, e seu papel emancipador e de garantia de direitos é completamente subjugado.

Ao priorizar determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, desconsiderando a formação integral e a pluralidade de saberes, além de abrir portas para a privatização do ensino, esta reforma suscita importantes questionamentos sobre os rumos da educação no país e os valores que ela pretende promover. Nesse sentido, torna-se crucial um debate amplo e democrático sobre os impactos e as alternativas para uma educação inclusiva e emancipatória.

Sobre as doze entrevistas realizadas, encontramos muitas críticas ao Novo Ensino Médio e pouca sinalização favorável. Nossa pesquisa desenvolveu um quadro analítico em que comparamos as respostas segundo as seguintes observações dos entrevistados: a satisfação com o Novo Ensino Médio (NEM) por parte de docentes e estudantes; como se deu a organização do currículo em itinerários formativos; as

mudanças na carga horária docente; a introdução e o funcionamento do Projeto de Vida na escola; a adoção dos materiais didáticos frente aos novos componentes curriculares; como tem sido tratada a relação entre o NEM e a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No que se refere aos resultados, os entrevistados da **rede pública** sinalizaram os seguintes aspectos, segundo os diferentes itens:

Satisfação com o Novo Ensino Médio (NEM): A maioria dos profissionais expressou insatisfação com a reforma. *Itinerários Formativos:* Houve críticas quanto à falta de escolha real dos estudantes e à implementação desigual dos itinerários. Alguns relataram que os Itinerários não são efetivamente escolhidos pelos alunos, contrariando a proposta de flexibilidade. *Carga Horária dos Professores:* Redução de carga horária foi observada, com realocação dos docentes para Eletivas e Projeto de Vida. *Projeto de Vida:* Relatos indicam confusão entre alunos e problemas com a avaliação, além da extensa carga horária atribuída a este componente curricular. *Material Didático:* Falta de material didático específico para as Eletivas e inconsistência no uso de livros didáticos para Projeto de Vida. *Relação com o ENEM:* Alguns profissionais indicaram que o NEM não está bem alinhado com as exigências do ENEM.

Já os entrevistados da **rede privada** apontaram resumidamente os aspectos a seguir, de acordo com os diferentes itens:

Satisfação com o NEM: Críticas semelhantes foram observadas, com ênfase na produção de desigualdades. *Itinerários Formativos:* A escolha optativa pelos alunos foi mais comum, e algumas escolas adaptaram seus currículos para atender melhor ao ENEM. *Carga Horária dos Professores:* Menos alterações foram relatadas em comparação com a rede pública. *Projeto de Vida:* Adaptação de conteúdos existentes e a presença de psicólogos e outros profissionais em vez de professores para lecionar Projeto de Vida foram observadas. *Material Didático:* Uso de apostilas e livros didáticos comercializados pelas escolas, mas falta de material específico para disciplinas Eletivas. *Relação com o ENEM:* Maior preocupação com a preparação para o ENEM nas escolas privadas, devido ao impacto no desempenho dos estudantes.

A crítica à reforma não se limita à sua implementação, mas também à sua essência. Mesmo com uma estrutura estável, o NEM provocaria um desmonte do

sistema educacional, prejudicando a formação integral dos alunos. A reforma ampliou desigualdades educacionais, favorecendo escolas privadas e cursos preparatórios. A oferta de Itinerários Formativos ainda é desigual, e a falta de infraestrutura em escolas públicas agrava o problema. A Sociologia, já enfrentando desafios de valorização e infraestrutura, pode sofrer mais com a reforma, prejudicando o desenvolvimento da disciplina e a formação crítica dos alunos.

A “reforma da reforma”, aprovada em julho de 2024, poderá trazer novas mudanças, mas a necessidade de uma educação inclusiva e emancipatória permanece urgente. Cabe agora acompanhar a reformulação curricular no Rio de Janeiro de acordo com o novo momento normativo face à aprovação da Lei nº 14.945/2024, que revogou parcialmente a Lei nº 13.415/17.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Rio de Janeiro, Entrevistas, Coordenadores Pedagógicos e docentes, Sociologia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>.

Acesso em: 14 set. 2024.

FERNANDES, C. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.