



NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-crítica

Afranio Silva¹
Lier Pires Ferreira²
Bruno da Costa Abreu³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a Reforma do Ensino Educacional instituída pela Lei nº 13.415/2017 e seus impactos políticos e pedagógicos. A hipótese a ser trabalhada é de que essa reforma está inserida em um movimento das novas dinâmicas do capital, que intensificam um processo de mercantilização da educação e de propagação de uma ideologia liberal, cuja finalidade é forjar um novo sujeito histórico, submisso ao capital. Dessa forma, alguns pontos da reforma que estruturam o Novo Ensino Médio – NEM serão analisados contextualmente no que se refere à concepção do ensino-aprendizagem, ou seja, ao processo pedagógico, utilizando diferentes expressões do marxismo e da pedagogia histórico-crítica como referenciais teóricos e metodológicos.

Palavras-chaves: Novo Ensino Médio. Neoliberalismo. Pedagogia histórico-crítica. Sociologia.

¹Doutor em Ciências Sociais, Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PDA/UFRRJ). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Colégio Pedro II. E-mail: afranioliveiras@gmail.com

²Doutor em direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Titular IV do IBMEC/RJ e Professor Titular do Colégio Pedro II. E-mail: lier.piresferreira@gmail.com

³Mestrando do programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: costabreu@gmail.com

Neoliberalism, Education and Sociology: The New High School in the Light of Historical-critical Pedagogy

Abstract

This article aims to analyze the reform of Educational Teaching instituted by Law no. 13.415/2017 and its political and pedagogical impacts. The hypothesis to be worked on is that this reform is part of a movement of new dynamics of capital, which intensify a process of commodification of education and the propagation of a liberal ideology whose purpose is to forge a new historical subject, submissive to capital. In this way, some points of the reform that structure the New High School – NHS will be analyzed contextually with regard to the teaching-learning concept, that is, the pedagogical process, using different expressions of marxism and historical-critical pedagogy as a theoretical and methodological references.

Keywords: New High School. Neoliberalism. Historical-critical Pedagogy. Sociology.

INTRODUÇÃO

Historicamente, as reformas da educação no Brasil remontam a própria história da formulação das políticas públicas setoriais. É no governo Vargas, com a Reforma Francisco Campos, 1931, que se dá início ao planejamento da educação brasileira. Ao longo das décadas seguintes, a sociedade brasileira passou por grandes transformações, que vão desde os processos de industrialização e urbanização até a luta por direitos políticos e sociais, luta esta que, com personagens, pautas e estratégias por vezes muito distintas, ocorreu tanto em períodos ditatoriais, como o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985), quanto democráticos, como aquele que vai do fim da Segunda Guerra Mundial até o Golpe de 1964.

Mas foi nos anos de 1990 que os direitos sociais e, nesse bojo, a própria educação, mais sofreram ataques, devido à adesão das classes dominantes ao neoliberalismo. É no governo de Fernando Henrique Cardoso que o papel do Estado se altera drasticamente e as propostas de ajuste fiscal e as assessorias de organismos internacionais passam a ditar as regras da administração pública e os

interesses empresariais se sobrepõem em diferentes setores do Estado, em especial o da educação. Assim, mesmo os governos do PT, situados entre 2003 e 2016, tiveram que barganhar com atores como o Banco Mundial, empresários e outros atores mais ou menos ligados ao mercado.

As mudanças dentro do capitalismo têm interferido em diferentes setores econômicos e na própria sociedade. Se nada escapa à lógica do capital, a educação entrou nesse início de século como segmento importante a ser explorado. A educação, de direito, passa a ser tratada como um setor de serviço pronto para ser explorado, tendo o lucro como objetivo imediato. A pandemia impulsionou enormemente o avanço do mercado sobre a educação, quiçá acelerando o uso intensivo das novas tecnologias de comunicação e informação – NTICs e de metodologias que buscam legitimar o postulado do comportamento utilitário e egoísta do indivíduo, o empreendedorismo e a concorrência entre alunos e professores como arquétipo de meritocracia.

Neste contexto, a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei nº 9394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, estabelece mudanças em curso na estrutura do ensino médio brasileiro. Qual é o sentido dessas mudanças? A hipótese da qual partimos é que, no bojo das novas dinâmicas do capital, propostas em nível global, está em curso um processo de mercantilização da educação e de propagação de uma ideologia liberal, cuja finalidade é forjar um novo sujeito histórico, submisso ao capital e devotado do “Deus Mercado”. Em outras palavras, trata-se de legitimar uma nova razão do mundo, nos termos firmados por Dardot e Laval (2016). Logo, o objetivo primaz do presente artigo é analisar contextualmente a estruturação desse Novo Ensino Médio – NEM no que se refere à concepção do ensino-aprendizagem, ou seja, ao processo pedagógico, utilizando diferentes expressões do marxismo e da pedagogia histórico-crítica como referenciais teóricos e metodológicos.

1 **TEORIAS EDUCACIONAIS E TEORIAS CRÍTICAS**

No Brasil, as teorias educacionais acompanham, de alguma forma, o próprio percurso sociopolítico do país, particularmente quando falamos da Escola Básica. Neste sentido, a primeira grande expressão teórica da educação brasileira é a Teoria Tradicional, de inspiração positivista, que visa tanto erradicar as supostas mazelas do ensino jesuítico quanto, principalmente, construir o “Brasil moderno”, transformando súditos em cidadãos (SAVIANI, 2002). O padrão educacional construído pelos tradicionalistas preconizava valores como ética, civismo, higiene e respeito como corolários de um ensino apto a formar um cidadão obediente às leis, observador da moralidade e profissionalmente produtivo. Não por outro motivo, quando o ensino de Sociologia foi valorizado pela Escola Tradicional, ele o foi em um contexto positivista, que misturava saberes tipicamente sociológicos com outros vinculados à moral e ao direito (OLIVEIRA; OLIVERIA, 2017).

A estrutura escolar decorrente desta perspectiva estava dividida em classes (ou turmas), preferencialmente seriadas e separadas por gênero, ou seja, meninos e meninas, tendo como regente um professor, que transmitia as luzes do seu saber. Quanto ao aprendizado, esta estrutura enfatizava técnicas como verbalismo, repetição, memorização e exercitamento. A excelência provinha do acúmulo de informações e saberes, sendo valorizado o esforço exauriente por parte do educando. As métricas do conhecimento, tendo como base provas e arguições, eram essencialmente quantitativas, expressas por notas e conceitos verticalizados, postos idealmente em uma escala de zero a dez.

Esta escola, conquanto pudesse ser pública, isto é, estatal, não era verdadeiramente acessível a todos, sendo excludente por diferentes critérios, dentre os quais o próprio desempenho escolar do educando. Disciplinar e militarizada, emoldurada por uma sociedade hierarquizada e escravocrata, racista e racializada, mesmo após a Lei Áurea, de 1888, esta escola estimulava a submissão discente aos docentes, admitindo, quando não estimulando, castigos morais e físicos, de que são exemplos as temidas palmatórias.

Este padrão escolar foi sendo progressivamente criticado até que, entre os anos 1920 e 1930, sob os auspícios da industrialização e dos esforços de modernização sociopolítica do país que marcam o início do governo Vargas, afirmasse um novo movimento educacional, a Escola Nova. O escolanovismo fixou o ensino público integral e universal como base para a construção do novo Brasil. Além disso, o ensino deveria ser laico e obrigatório, com estrutura descentralizada, isto é, preferencialmente municipal, para que pudesse contemplar as particularidades inerentes a um país de dimensões continentais (SAVIANI, 2002; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Sob os auspícios da Pedagogia Nova, a escola deveria antes educar do que instruir. Formar indivíduos autônomos, capazes de superar a repetição e a “decoreba” em favor de dimensões críticas, lastreadas em compreensão e expressão, e orientada pelos interesses dos alunos. Ao professor, mais do que ensinar, caberia estimular e guiar o educando rumo a saberes significativos, respeitando suas individualidades. A disciplina dá lugar à educação, estando consorciada à urbanidade e à bondade cultivada em uma ambiência afetiva, em grande parte inspirada nas escolas comunitárias estadunidenses. Neste contexto humanista, o ensino de Sociologia foi valorizado, em especial pela Reforma Francisco Campos, que avançou sobre os termos da Reforma Rocha Vaz, de 1925 (OLIVEIRA, 2017; MORAES, 2011), quando a Sociologia foi institucionalizada na educação básica, tendo o Colégio Pedro II como porta de entrada.

Em que pese sua excelência e, porque não dizer, seus melhores propósitos, a Escola Nova era custosa, exigindo recursos que nunca recebeu no Brasil. Assim, considerando seu êxito teórico-conceitual, ela pouco alterou a estrutura até então vigente na Escola Tradicional. Além disso, ao chocar-se com a realidade socioeconômica do país, paradoxalmente o escolanovismo acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, embora tenha aprimorado o ensino oportunizado às elites (SAVIANI, 2002).

Às contradições do escolanovismo se impôs uma Educação Tecnícista, científicista, que visava uma educação axiologicamente neutra, operacionalmente instrumental e orientada ao mercado de trabalho. De nítida inspiração fordista, industrial, ela fragmentava dinâmicas e processos em favor de uma perspectiva racional, pretensamente eficiente e eficaz, que privilegiava o planejamento (SAVIANI, 2002).

Neste contexto, pedagogos e gestores educacionais assumiram a primazia, antes desfrutada, respectivamente, por docentes e discentes. A Sociologia, escanteada do ensino médio desde a Reforma Capanema, 1942, continuaria marginalizada até os anos 1980, quando seria progressivamente retomada (MORAES, 2011). Os tecnicistas fazem com que controle, avaliação, metrificação e padronização se tornem dominantes no ambiente escolar, constituindo uma rotina massiva e massificante, suportada por orientações pedagógicas advindas dos planejadores centrais. Eles, não mais os docentes, passaram a fixar as metas e os objetivos a serem alcançados, impondo, também, apostilas e textos-bases simplificadores, além, claro, de exigir um sem número de relatórios.

Orientada para o mercado, esta pedagogia fortemente presente no Brasil desorganizou ainda mais os sistemas públicos de ensino, sem necessariamente auferir ganhos para as elites sociais, hoje apartadas da escola pública, posto que predominantemente encasteladas em instituições privadas, confessionais ou laicas, tradicionais ou escolanovistas, mas sempre orientadas para a preservação do capital cultural-educacional dos seus educandos. Neste sentido, a Educação Tecnícista talvez tenha sido, até aqui, a expressão máxima da educação bancária, tão criticada por Paulo Freire (2002), para quem a educação tinha “um *ethos* político, libertário, transformador, com vista à emancipação dos oprimidos” (SILVA; PIRES FERREIRA, 2022).

É sobre as limitações dessas três grandes vertentes educacionais que se elevam as Teorias Críticas. De inspiração (neo)marxista, elas inicialmente denunciam o caráter reprodutivista da escola, que visa a manter as clivagens

de classe e, por conseguinte, as bases fundamentais que emolduram o modo capitalista de produção.

Uma das primeiras expressões das teorias críticas no contexto geral da educação são os trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que denunciam que a escola legitima o poder dominante, o poder do capital. No clássico *A Reprodução*, por exemplo, explicitando as conexões entre forças materiais, produtivas e classes ou grupos sociais, Bourdieu e Passeron (1992) veem na escola uma expressão replicadora da dominação de classe, que cumpre uma função ideológica, à moda do que Louis Althusser (1998) denominou de aparelhos ideológicos de Estado. Althusser, um reprodutivista, é uma das bases sobre as quais se fundamentam as críticas de Bourdieu e Passeron à educação, ampliando as análises sobre o poder simbólico outrora enunciadas por autores como Antonio Gramsci e os teóricos da Escola de Frankfurt.

No entanto, para Marx e para os marxistas, além de descortinar a realidade faz-se necessário transformá-la dialeticamente. Logo, uma teoria crítica da educação deve superar o reprodutivismo e, sem dele afastar-se, postular as bases para a sua superação. É neste sentido que se eleva o pensamento de Dermeval Saviani. Reconhecendo a escola como realidade histórica e social, isto é, passível de ser alterada, Saviani dialoga com diferentes autores de inspiração marxista, como Paulo Freire, explicitando que as classes dominantes não desejam de fato transformar a escola. Desta forma, uma teoria educacional verdadeiramente crítica só pode ser formulada tendo como referência os interesses das classes dominadas, impondo-se as seguintes questões: é possível fazer da escola um instrumento de superação do problema da marginalidade? Os educadores podem dispor de uma arma que lhes permita o exercício de um poder real – embora limitado – de transformação e mudança? (SAVIANI, 2002).

Respondendo afirmativamente a estas questões, Saviani assevera a necessidade de retomar a luta contra a seletividade da educação, bem como da

discriminação e do rebaixamento da qualidade do ensino destinado às classes populares. O autor advoga em favor de uma educação capaz de interagir, fazer mediações, vincular-se à sociedade; esta sociedade que precisa e se importa de fato com a escola. Essa pedagogia crítica seria materializada em cinco passos.

O primeiro diz respeito à prática social, na qual alunos e professores são tidos como agentes sociais, capazes de se manifestar e se posicionar perante à realidade, cada qual com o seu grau de cognição. O segundo passo seria identificar os principais problemas apresentados pela prática social, isto é, a problematização, que permite detectar as questões a serem equacionadas e, portanto, operar as práticas e os saberes necessários à escola. O terceiro passo é a apropriação dos elementos teóricos e práticos anteriormente detectados. Aqui, ao professor caberá a transmissão direta ou indireta dos conhecimentos necessários ao educando, permitindo uma apropriação destes pelas classes populares. O quarto passo refere-se à catarse, ou seja, a incorporação dos instrumentos culturais desenvolvidos anteriormente ao patrimônio popular, que os têm agora como instrumentos efetivos de transformação social. Por fim, o quinto passo é a própria prática social dialeticamente transformada pelos conhecimentos anteriormente produzidos (SAVIANI, 2002).

Esta pedagogia crítica, aqui sumariamente apresentada, “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2002, p. 85). Logo, ela não poderia ter o apoio das classes dominantes, da burguesia doméstica ou internacional.

2 **A HEGEMONIA NEOLIBERAL NA CONSTRUÇÃO DO NOVO SUJEITO E O CURRÍCULO**

A compreensão da qual se parte neste artigo não é de uma educação redentora, ou seja, que a maioria dos problemas da sociedade chegassem ao seu

término somente por ação da escola, mas de sua limitação por sua posição no nível da superestrutura. No entanto, participamos da mesma compreensão de Paulo Freire de que: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Dessa forma, podemos destacar o papel fundamental que a educação vem ganhando dentro dos novos contornos da luta de classes e da hegemonia neoliberal.

Apesar do grande avanço das NTICs e de sua centralidade na formação das subjetividades, em especial dos jovens, a escola ainda se configura como instituição central do processo de socialização. Disso decorre a disputa perpetrada pelo capital para controlar, além do mercado privado das escolas, também a produção dos livros didáticos e os sistemas escolares, bem como influenciar nas reformas educacionais dos países. No Brasil, as investidas mais severas e organizadas do capital sobre a educação brasileira datam dos anos 1990. A partir desse momento, a educação sofreu grandes mudanças que redirecionaram seus objetivos republicanos, defendidos pelos movimentos sociais durante o período de redemocratização e consubstanciados na Constituição Federal e na legislação específica da área, para submetê-los aos imperativos do mercado.

Para Gentili (2015), essa investida neoliberal no campo educacional começa a se desenvolver já nos anos 1980, em franca oposição ao processo de redemocratização. O elemento-chave desse discurso foi a utilização da ideia de qualidade, retirado do campo produtivo/empresarial para ser aplicado à educação. Esse trabalho ideológico do campo liberal acaba por assumir uma retórica conservadora e funcional, que passa a ter como alvos os espaços públicos, em especial a escola pública que, mesmo com todos os problemas, ainda é um espaço de referência para as classes trabalhadoras.

A busca de hegemonia obedece a uma lógica internacional, na qual o Brasil se insere como economia dependente, mas incorporando os valores propagados nos países centrais. Além dos organismos internacionais, como BIRD, UNESCO e BID

e OIT, muitos intelectuais/acadêmicos aderiram aos ideais neoliberais, muitas vezes acompanhados de volumosos financiamentos.

São muitos os exemplos dessa investida, como a cartilha do Instituto Liberal distribuída nas escolas públicas de São Paulo para ensinar os “fundamentos do liberalismo”. Trata-se de uma tentativa mal acabada, diga-se de passagem, de atacar a educação pública e outros direitos fundamentais de bem-estar social, atribuindo ao Estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos, bem como apresentando o mercado e a livre iniciativa como solução para resolver os diferentes problemas do país. Cabe destacar que esses materiais, que tem por objetivo mostrar as virtudes do liberalismo, apresentam os problemas sociais e econômicos totalmente desconectados de qualquer elemento da organização econômica capitalista.

O exemplo da cartilha não é o único, mas é ilustrativo de como a educação é estratégica para o projeto neoliberal. Além de ser um setor ao qual se direcionam os investimentos de capital em busca de rentabilidade, a escola também deve preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho, enfraquecendo qualquer perspectiva ou proposta de criar uma educação, cujo propósito tenha como objetivo formar um ser humano capaz de refletir sobre sua própria existência. A única função da educação seria a de preparar pessoas para competirem por uma vaga no mercado de trabalho.

O projeto neoliberal continua avançando de forma ininterrupta e desde 2017 os profissionais da educação vem se confrontando no “chão da escola” com o NEM, o mais recente projeto de desconstrução de uma educação crítica e democrática, materializada na atual reforma curricular.

É a partir desse momento que ocorre um esforço de aceleração do processo de aprovação da reforma educacional, em que se verifica uma escalada das críticas direcionadas às escolas e, em especial, às ciências humanas. As mudanças no cenário econômico, social, político e educacional brasileiro impactaram a educação em geral e o ensino de Sociologia em particular.

Para este último, a reforma significou um profundo retrocesso. O principal impacto refere-se à obrigatoriedade da presença da Sociologia na educação básica. As alterações realizadas pela BNCC e o fim do ensino disciplinar com a divisão por áreas de conhecimento, implicaram em uma volta à situação enfrentada anteriormente à aprovação da obrigatoriedade da Sociologia em 2008. Antes da Lei nº 11.684/08, a LDB assegurava a presença da Sociologia no currículo, no entanto, não em formato de uma disciplina como as demais, mas seu conteúdo ser trabalhado de forma interdisciplinar, na prática significou sua ausência nas salas de aula ou sua presença de forma precária. Suas consequências mais conhecidas são: a falta de profissionais da área como professores, poucos tempos de aula, ausência em algumas séries e dependência da vontade política dos governantes para sua implementação nos estados. Em resumo, essa condição dificultou a institucionalização do ensino de Sociologia na educação básica.

Outro ponto importante que se deve destacar refere-se ao que está no centro da discussão, ou seja, as disputas pelo direito de falar com autoridade do mundo social. Nesse sentido, o problema do ensino de Sociologia no ensino médio não se explica mais somente pela falta de legitimidade, do ponto de vista legal, mas pela falta de reconhecimento social (função social) e do seu *status* de ciência (MORAES, 2014). Na visão dos neoliberais, o conservadorismo é útil na medida em que facilita a difusão de seu projeto de avanço sobre a educação. Assim, os ataques à escola e, mais especificamente à disciplina de Sociologia como doutrinadora, passam a ser o mote pelo qual o neoliberalismo operacionaliza as suas ações.

Apesar dos retrocessos, a situação não é a mesma vivenciada antes dos anos 1990. Durante o período de vigência da obrigatoriedade do ensino de Sociologia foram criados diferentes grupos, de naturezas distintas, com capacidade de produzir e difundir as experiências acumuladas pela prática docente. Nesse novo cenário, o acúmulo dessa última década será de grande importância para a manutenção da Sociologia como um componente curricular do ensino médio (GONÇALVES; SILVA, 2017).

O currículo não é apenas uma maneira de forjar esse novo trabalhador, mas é também um veículo pelo qual será transmitido todo o postulado liberal, demonstrando que a educação é um campo importante pelo qual os detentores do capital buscam a hegemonia. Em seu desenvolvimento, o processo produtivo capitalista passa por uma franca transformação. Nesse processo, a alienação dos trabalhadores das condições objetivas de produção e sua total dominação constituem o pilar fundamental do processo de metabolismo social do capital. Em algum momento desse processo parece ser fundamental que o dilema entre educação e qualificação permaneça inalterado, mesmo que seu conteúdo histórico tenha se alterado e que as contradições tenham efeitos ainda mais dramáticos.

Estabelecendo uma crítica às leituras anteriores sobre o neoliberalismo, Dardot e Laval (2016) afirmam que o erro no diagnóstico anterior foi o de estabelecer uma primazia da dimensão econômica dos fenômenos, bem como o enfoque no processo destrutivo do neoliberalismo. Os autores defendem que o neoliberalismo não é uma simples reabilitação do *laissez-faire*, ou seja, uma leitura centrada nos aspectos negativos das políticas neoliberais e seus aspectos de destruição das regulamentações e instituições que, no passado, prometeram restabelecer os laços de sociabilidade que poderiam levar as sociedades ao colapso; mas é um sistema que também produz. Ele é responsável por criar padrões sociais, maneiras de viver e certas subjetividades. Em outras palavras, sob a hegemonia dessa nova racionalidade, cria-se uma outra forma de existência, ou seja, ela pauta o modo como as pessoas devem se comportar e se relacionar com os outros e consigo mesmas.

Com uma racionalidade própria, o neoliberalismo permite entender que sua função extrapola os limites de uma ideologia, ou até mesmo de uma política econômica. O que está em jogo é a tendência de organizar e estruturar a ação tanto de governantes quanto de governados. Assim, a racionalidade capitalista é, como diria Foucault, uma questão de “governamentalidade”, isto é, se refere às múltiplas formas dessa atividade pela qual os homens buscam conduzir a conduta de outros

homens, isto é, governá-los (DARDOT; LAVAL, 2016). No plano da crítica estatal, o neoliberalismo destaca-se pela identificação de que tudo que é público alimenta a irresponsabilidade e a incompetência, a injustiça e o imobilismo. Esse “custo do Estado” que até os anos 1970 era visto como necessário para combater o desemprego e as desigualdades sociais inerentes ao capitalismo, passou a ser visto como mazela.

Diante do veredito de que o Estado com seu financiamento na área de seguridade social gerava desemprego, os “gastos” com saúde e educação passaram a ser vistos como responsáveis pelo déficit público e pela inflação, além de incentivar a vadiagem e desestimular o esforço individual. A partir daí, restou convencer a sociedade de que ela seria a principal atingida pela incompetência do Estado, que limitava a honestidade, o trabalho bem feito, o esforço pessoal e o patriotismo. Para os arautos do neoliberalismo, o *Welfare State* teria o efeito perverso de incitar os indivíduos a preferir o ócio ao trabalho.

Foi necessário também inverter a concepção de que o indivíduo é produto de seu meio, ou seja, de que existem estruturas sociais e econômicas que reduzem ou ampliam suas possibilidades. Em outras palavras, que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade” (MARX, 2011). Assim, as investidas no plano ideológico buscaram construir um novo sujeito, um indivíduo plenamente responsável pelo seu destino.

A concorrência foi a principal alavanca para a “responsabilização” dos trabalhadores no novo modelo de empresa. A sociedade de risco (DARDOT; LAVAL, 2016) posta em marcha precisava criar mecanismos de convencimento para que os indivíduos se vissem como os principais responsáveis pela sua própria condição. A vida passa a ser uma eterna gestão de riscos por parte das pessoas que precisam ter autocontrole, flexibilidade e se abster de práticas “perigosas”. São muitos os exemplos que permitem ver como a responsabilização individual se tornou presente na sociedade do risco: seguros privados, aposentadoria privada, segurança pessoal etc. A educação e a formação profissional passaram a ser

tratadas como escudos contra o risco do desemprego e como armas para aumentar a empregabilidade. Um exemplo de como essa estratégia já está sendo implementada é o caso do estado do Paraná. Em 2021, a Secretaria da Educação e do Esporte alterou a matriz curricular do ensino médio e criou a disciplina de educação financeira, mas para isso reduziu a carga horária das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes para apenas um tempo de aula por semana (SILVA, 2021).

É com base no entendimento do neoliberalismo como uma racionalidade capaz de espalhar para todas as dimensões da vida social a lógica do capital, que identificamos seus impactos na educação e, particularmente, no NEM. A reorganização curricular por áreas de conhecimento, que estabelece o fim das disciplinas, obedece a uma lógica utilitarista e pragmática das ciências, argumentando em defesa de uma falsa interdisciplinaridade. O ensino por competências, as metodologias ativas com sua defesa da total autonomia do aluno e o papel figurativo do professor, a inserção das novas tecnologias para impulsionar o “aprender fazendo” e o “aprender a aprender”, retirando a centralidade do conteúdo em nome da “resolução de problemas”, são artifícios para facilitar a construção desse novo sujeito menos crítico, menos preocupado com a coisa pública e menos solidário. De acordo com Duarte (2010), o que une as pedagogias que dão suporte a essas concepções metodológicas e didático-pedagógicas é a não superação da sociedade capitalista.

A educação defendida nesses moldes é uma educação para poucos, sem pretensão de ser uma educação democrática. A falsa possibilidade de escolha pelos próprios alunos do Itinerário Formativo no ensino médio segue a lógica da sociedade de risco em que ele próprio será responsabilizado pelas escolhas que fizer. Além disso, não nos parece razoável forçá-lo a escolher com pouca experiência de vida e em meio a conflitos relacionados à adolescência, o que ele próprio acha importante para o seu futuro. Além da escolha ser extremamente equivocada pelo fato das propostas curriculares se orientarem

prioritariamente para a inserção no mundo do trabalho, a premissa também é enganosa, pois parte de uma ideia fragmentada do conhecimento e sua respectiva aplicação para o trabalho, como se um determinado conhecimento científico (por exemplo, o sociológico ou filosófico) não fosse necessário para o desempenho profissional.

A concepção de educação, que vem ganhando espaço com as reformas na educação, em especial a última reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, está em consonância com as propostas neoliberais, na medida em que advoga contrariamente a uma educação democratizadora, fomenta a dualidade da escola, desqualifica a importância das disciplinas para a organização da formação do estudante na educação básica e dá primazia à forma em detrimento do conteúdo. Para a pedagogia histórico-crítica é por meio do conteúdo que a educação escolar humaniza o ser humano, porque ao fazê-lo, corrobora com o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos, que só é possível pelo conjunto de conhecimentos referentes às máximas conquistas culturais e científicas já alcançadas pela humanidade (DUARTE, 2010). Portanto, dado que a humanidade não “nasce” dentro de cada indivíduo, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada para a apropriação, em uma sociedade de classes, a disponibilização desigual dessa humanidade objetivada (conteúdos) faz com que a escola, cada vez mais, humanize desigualmente os indivíduos. Isso se torna evidente quando vemos a Reforma da Educação hoje em curso no Brasil.

3 A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL: A EDUCAÇÃO CAPTURADA PELO MERCADO

Proposta no governo Michel Temer, a Lei nº 13.415/2017, que reformula o ensino médio, foi aprovada no Congresso e já está em vigor. Ela altera a Lei nº 9.394/1996, a LDB, e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A nova lei permite a “flexibilização” da grade curricular, que será composta por 60% de disciplinas obrigatórias, a saber, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos três anos do ensino médio; e 40% a critério da escola e do aluno, de acordo com os Itinerários Formativos. Nestes itinerários, os alunos idealmente terão as seguintes opções: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional, cada qual com ênfase em determinados componentes curriculares ou, como historicamente denominamos, disciplinas.

Segundo Machala e Matos (2019, p. 113), “a Sociologia em sua história de intermitências, enquanto disciplina do ensino médio, reúne atualmente um amplo repertório de produção acadêmica”. Contudo, a Sociologia tem sua presença diluída dentro de um amplo contexto ligado a modelos empresariais, a reflexão e a crítica se perdem junto com o esvaziamento da Sociologia no ensino médio. De acordo com Ferreti (2018), o NEM é concebido na perspectiva capitalista neoliberal do individualismo meritocrático e competitivo. O NEM, com sua cristalização iniciada em 2022, apresenta potencialmente uma gama de problemas. Os Itinerários Formativos, o ponto da reforma que promete flexibilidade e alternativas de escolhas das áreas a serem cursadas, são oferecidos de forma desigual, prejudicando os estudantes em situação de vulnerabilidade. De fato, como não há obrigatoriedade de que cada escola ou rede ofereça todos os itinerários, é muito provável que a maioria delas ofereça apenas uma, duas ou no máximo três opções, em geral as menos custosas ou, simplesmente, as mais baratas.

Segundo Dantas (2018, p. 108), disciplinas ligadas a um modo reflexivo da sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes. A composição curricular se tornará enxuta, privando os estudantes de conteúdos fundamentais das Ciências Sociais. O retrocesso das medidas compromete a presença da Sociologia no ensino médio, tornando esse campo do conhecimento reduzido e diluído. As novas

Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) apontam que o ensino médio deve ter o ensino de Sociologia ofertado de forma dispersa.

[...] a especialização precoce por áreas de conhecimento, tendo em vista também a sua continuidade no ensino superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas de Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens de frequentar o ensino médio, que faz com que se corra o risco de aumentarem as desigualdades sociais já existentes. (FERRETI, 2018, p. 33).

Assim, ao invés de ampliar as alternativas, é provável que o NEM reduza ainda mais o leque de conhecimentos disponibilizados aos educandos, posto que, ao limitar-se ao oferecimento de um ou de poucos Itinerários Formativos, essa nova organização do ensino exija que os alunos desloquem-se para escolas mais distantes do seu local de residência ou trabalho, aumentando os ônus da escolarização formal e, portanto, favorecendo à evasão.

Outra questão importante é a previsível contradição entre meios e metas. Visando ampliar a carga horária e aprofundar o ensino profissionalizante no ensino médio, será demandada das escolas uma estrutura capaz de concretizar os propósitos da reforma. Entretanto, apesar da reformulação do FUNDEB, em 2021, até o momento não há qualquer sinalização de que as escolas públicas, hoje em condições precárias, já duramente impactadas pelo agravamento da crise econômica e pelos cortes de verbas, terão condições mínimas de estruturar qualquer modalidade de ensino que supere o “cuspe e giz”, há muito praticado. Sem um fluxo contínuo de verbas e programas de infraestrutura em laboratórios, midiatecas e outros espaços de aprendizado é impossível estruturar um ensino profissionalizante.

Além disso, o NEM corrobora a obscura figura do professor com “notório saber”. Na prática, isso significa que qualquer profissional com formação técnica ou superior poderá ser habilitado para exercer papel de professor, sem a devida formação nos cursos de licenciatura, ou até mesmo vivência prévia no magistério. As experiências já em curso sugerem que tais professores “leigos”, conquanto

possam ser pessoas bem-intencionadas, dificilmente terão condições de suprir as demandas da educação brasileira, que exigem profissionais bem-formados, especializados e em processo de formação continuada, estando não apenas integrados à dinâmica socioeducacional das escolas nas quais lecionam, mas, também, às contínuas transformações impostas pelo avanço tecnológico, pelas novas realidades sociais, pelas demandas socioambientais etc.

Também é necessário reconhecer que a educação se desenvolve sempre dentro de um contexto histórico, social, cultural, econômico e político. Neste sentido, vemos que a Sociologia, já intermitente ao longo do século XX, é mais uma vez atacada e tem sua permanência comprometida na escola básica. Ao invés de expandir-se para o Ensino Fundamental II, isto é, para as séries situadas entre o 6º ao 9º ano, como já proposto desde 2014 no âmbito da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS, e feito em espaços educacionais, como o Colégio Pedro II e municípios como São Leopoldo/RS, Belém/PA e mais recentemente em Alfenas/MG, ela deixa de ser um componente curricular específico e obrigatório, ficando à mercê da escolha de escolas e redes para efetivá-la na educação básica. Tornada transversal a outras apropriações do campo de conhecimento compartilhado em sala de aula, científicas ou não, essa Sociologia tende a ser esvaziada de seus conteúdos axiológicos e pedagógicos fundamentais, sendo extirpável do currículo ou, quiçá, convertida em mero instrumento disciplinar nas mãos de religiosos, militares, empreendedores e outros professores “leigos”, cujo “notório saber” os habilita ao magistério nos termos do NEM.

O campo de conhecimento sintetizado pelo “Projeto de Vida” pode exemplificar esse processo exotérico. Sua introdução reduziu a carga horária de muitas disciplinas, com processos científicos e práticas de ensino consolidadas, de que é exemplo a própria Sociologia. Sobre essa questão, Cristiano Bodart aponta que:

Projeto de Vida, como proposto pelo Ministério da Educação (MEC), não é uma transposição da Sociologia da juventude, do trabalho ou da educação. Muito longe disso; suas raízes estão nos “ventos do mercado”, esses carregados da crença na meritocracia, no individualismo e no

empreendedorismo. O componente, como proposto pelo MEC, é uma aula de *coach*. (BODART, 2022).

A partir desse ponto é necessário compreender que a educação está sempre em processo de disputa. Há várias décadas, ao desenvolver sua visão sobre o espaço escolar e a educação pública, Paulo Freire já apontava que as disputas por protagonismos são sempre um ato político, que o conflito está imerso no cotidiano desses espaços. Portanto, ignorá-lo é um ato pueril, de custo alto e que tende a reforçar os privilégios e as perspectivas conservadoras. É neste sentido que, cada vez mais, observamos os movimentos empresariais buscando fazer da escola pública um dos meios para reestruturar o sistema capitalista. Michael Apple (2017) permite construir uma perspectiva que reforça essa disputa na construção das políticas públicas responsáveis por referenciar as escolas em seu processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é a disputa por quem vai ocupar, administrar e, caso o processo de privatização do ensino público se concretize, lucrar com a educação pública.

As legislações educacionais constroem discursos imersos de legitimidade, compartilhando concepções resultantes de disputas em todos os campos de ação. A predominância hegemônica naquilo que será difundido como política educacional resulta de concepções oriundas em disputa nas relações de poder. Partindo desse pressuposto, identificamos que o NEM parte de um processo de mercantilização da educação, direcionando o ensino para os anseios do grande capital, se furtando de uma formação ampla e da capacidade de desenvolver senso crítico nos estudantes, tornando passiva sua relação com a sociedade e os movimentos predatórios do capitalismo. O sucateamento da educação pública se torna mais um capítulo da disputa por novos mercados, da expansão da lucratividade e do acúmulo de capital.

O modelo de educação das sociedades capitalistas, segundo Pierre Bourdieu (1998), serve para a reprodução cultural, econômica e social do modo de vida burguês. Assim, de acordo com o autor, a forma como a escola está organizada, isto

é, como instituição legitimadora de mazelas e desigualdades, acabou não concretizando a possibilidade de torná-la um elemento efetivo de mobilidade social.

Na análise de Frigotto (2000), a formação de um trabalhador submisso e serviente para as novas configurações de produção está diretamente ligado à adequação do processo educativo aos interesses do capital, contrariando a ideia de uma escola que luta para o fim dos privilégios sociais. A proposta do NEM faz com que os conteúdos ensinados na escola passem por um processo de simplificação. Enquanto isso, na prática, é visível a tendência em aumentar o abismo dos estudantes mais pobres em acessar áreas de conhecimento fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico e de valorização do saber científico, se tornando um processo em que o conhecimento transmitido estará pautado por visões esotéricas e permeados de ideologias neoliberais.

Andrade, Monteiro, Jucá e Silva (2019, p. 3), observam que a Reforma do Ensino Médio atingirá “de forma positiva o setor capitalista que lucra com a destruição da educação pública, principalmente os empresários do ramo educacional, e de forma negativa os filhos dos trabalhadores que se formam na escola pública”. Como tantos outros educadores, os autores em tela denunciam que aos filhos das classes trabalhadoras está destinada uma formação superficial, cujo objetivo é dar conta das demandas de um mercado em crise, atenuando uma concorrência desleal, empreendedora, e prejudicando aqueles que almejam acessar as universidades públicas. Logo, o NEM concorre para manter os privilégios daqueles preparados para ocupar posições de poder dentro da classe dominante, frequentemente oriundos de escolas particulares ou, mais raramente, de escolas públicas de referência, como o Colégio Militar, os Colégios de Aplicação da UERJ e da UFRJ, o CEFET e o Colégio Pedro II, apenas para citar algumas destas escolas públicas situadas no Rio de Janeiro.

Por meio dos indícios coletados de uma reforma montada de forma horizontal, somos capazes de vislumbrar seus objetivos. E quais são eles? Não há dúvida de que preparar trabalhadores para ingressar no mercado de trabalho com

formação intelectual precária é a meta maior da reforma; trabalhadores sem os alicerces necessários para uma relação crítica com sua condição socioeconômica, política e cultural.

Formar trabalhadores submissos à exploração capitalista é a reafirmação do processo de educação que vivemos antes da reforma, sem qualidade e apenas acessível para quem pode arcar com os custos do processo. Castro e Oliveira (2022) são específicos quanto ao papel da educação na manutenção do poder e do *status quo*. Para eles, o NEM cristaliza “uma educação orientada para a formação da burguesia; e uma atividade educativa própria para a classe trabalhadora, ainda que resguardados os espaços de disputas e contradições” (p. 311). Por fim:

Quanto menos se gasta com educação, quanto mais pobre for a formação de um trabalhador, menos ele ganha, mais miserável torna-se tanto do ponto de vista intelectual quanto econômico. A questão não é mais formar somente trabalhadores braçais, mas uma formação em que sejam treinados em determinadas áreas da ciência e da tecnologia e negar a educação em outras áreas, que poderiam levar o indivíduo a repensar o seu papel na sociedade. (ANDRADE; MONTEIRO; JUCÁ; SILVA, 2019, p. 8).

Para Ferreti (2018), a Reforma do Ensino Médio é fruto de projetos educacionais que buscam fortalecer os interesses de grupos do setor privado. No que diz respeito ao ensino de Sociologia, ela perde o *status* de campo de conhecimento relevante e presente nessa etapa do aprendizado, ou seja, de disciplina, e passa a ser encarada como um apêndice dentro de algum Itinerário Formativo presente nas ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, o NEM denota uma educação pública capturada pelo mercado. Incute no espaço da escola, privilegiadamente em seus discentes, mas, também, no seu corpo técnico pedagógico e docente, uma submissão aos anseios empresariais e à lógica do mercado, apontando, ao fim e ao cabo, para uma construção de subjetividades conformadas e passivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme buscamos construir argumentativamente à luz da pedagogia histórico-crítica, a presente organização do ensino médio, ora midiaticamente denominada NEM, parece marcar um novo momento de captura da educação pelo mercado. Se interesses econômicos sempre estiveram presentes na educação brasileira – iniciada por iniciativa privada de jesuítas e marcada pela crescente presença de capitais privados, quer de pessoas físicas, ou cada vez mais e crescentemente, de grandes conglomerados econômicos, nem sempre de capital genuinamente nacional –, é certo que o momento atual parece projetar esta captura para um “outro patamar”.

De fato, não se trata mais de uma educação bancarizada, predominantemente reprodutivista e orientada para o mercado de trabalho, posto em cínica oposição à cidadania. Mas, verdadeiramente, de uma educação mercantilizada, neoliberal, direcionada aos anseios do grande capital. Uma educação precária, sucateada e legitimadora do *status quo*. Trata-se, conforme buscamos demarcar, de uma educação subalternada, que limita as possibilidades intelectuais, artísticas e culturais, que mutila a dimensão humanista, crítica e reflexiva, historicamente almejada por professores, discentes e, porque não dizer, pelo conjunto mais amplo da sociedade brasileira, que, frequentemente, identifica a educação como fator de crescimento intelectual, capacitação laboral, mobilidade social e realização pessoal.

Enfim, o NEM demarca uma educação ao mesmo tempo simplista e simplificadora, ampliando o abismo entre a educação das classes populares e a das elites. Voltada à submissão dos educandos, ela tende a triturar o ensino público, impactando duramente mesmo aqueles nichos de excelência, de que são exemplos a rede federal, bem como os colégios de aplicação e algumas unidades das redes estaduais e municipais. Essa educação, desconsidera, tanto quanto possível, os interesses, as necessidades e as subjetividades das classes trabalhadoras, das populações marginalizadas, do povo das “quebradas”, da mesma forma que

desconsidera grupos étnico-raciais vulnerabilizados, como indígenas e quilombolas. Buscando converter trabalhadores “braçais” em trabalhadores “boçais”, trata-se de uma educação deseducativa, dotada de um *ethos* capitalista, burguês, que, empobrecida e esvaziada do seu conteúdo cidadão, deve ser frontalmente rejeitada por toda a sociedade. É nesse sentido que caminha o tratamento dado à disciplina de Sociologia no ensino médio, uma espécie de *revive*, que a coloca meramente relacionada à ética e à formação da “cidadania”, retirando seu papel epistemológico e crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis Pierre. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDRADE, Antonio Lindomar Rodrigues; MONTEIRO, Aldayr de Oliveira; JUCÁ, Sandro César Silveira; SILVA, Solonildo Almeida. **A Reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no contexto da crise do capital**. Research, Society and Development, vol. 8, nº 10, 2019. Universidade Federal de Itajubá, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662201046>.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

APPLE, Michael Whitman. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

BODART, Cristiano das Neves. **O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio**: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. Blog Café com Sociologia. Janeiro de 2022. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medio-aprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 16 de fev. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

CASTRO, Oliveira; RUFINO, Matheus, FELIPPE, Isabela. Mudar para que tudo fique como está: a reforma do ensino médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 309-330, abr. 2022.

DANTAS, Jéferson Silveira. O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília: Andes, ano XXVIII, n. 61, p. 106-115, 2018.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FERRETI, Celso João. **A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FONTES, Bárbara. O Novo Ensino Médio e o ensino de Sociologia: resistir para existir! **Revista Perspectiva Sociológica**, nº 27, 1º sem. 2021, p. 1-4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008.

GENTILI, Antonio Amadeo Pablo. O discurso da “qualidade” como uma nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GOBBI, Beatriz Christo; LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno Luiz.; ZANQUETTO FILHO, Hélio. Uma boa gestão melhora o desempenho escolar, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online]. 2020, vol. 28, n. 106, pp. 198-220. E-pub. 28 nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n106/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701786.pdf>.

GONÇALVES, Danyelle Nilin.; SILVA, Ileizi L. Fiorelli;.. Desafios e possibilidades para o futuro da Sociologia na educação básica. *In*: SILVA, Ileizi L. Fiorelli.; GONÇALVES, Danyelle Nilin. (Orgs.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017, p. 389-398.

GUIDO, Claudiana Gomes; SANTOS FILHO, Alexandre Silva dos. Política educacional brasileira e racionalidade neoliberal: o caráter estratégico dos programas nacionais de educação pós 1990, v. 6 n. 18 (2019): **Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais: Interloquções entre**

Currículo e Ensino. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1998>.

LEMES, N. C. S.; MELO, K. A.; BORGES, B. Reformas, trabalho e identidades docentes. REVES – **Revista Relações Sociais**, vol. 01 n. 02 (2018). Disponível em:
<https://periodicos.ufv.br/revs/article/view/3171/1508>.

LIBÂNEO. José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Elielma Ayres.; PIRES FERREIRA, Lier; SIERRA, Vânia Morales. Realidades e desafios da Educação Básica em tempos de pandemia. *In*: VIANNA, Gilberto de Souza.; PIRES FERREIRA, Lier; CASTELO BRANCO, Pedro H. Villas Bôas. (Orgs.). **Retratos da Pandemia: vida, sociedade e política frente ao novo Coronavírus**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.

MACHALA, Bárbara Nassif; MATOS, Maurício Santos. **O Ensino e a Docência de Sociologia sob o cenário da Reforma do Ensino Médio**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 28, p. 102-117, 2019.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública**. RBPAAE – v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MARX, Karl. **O 18º brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2011.

MORAES, Amaury. **Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? Educação & Realidade**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2014. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/37585>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MORAES, Amaury. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Cadernos CEDES. v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. **A formação de professores de Ciências Sociais frente às políticas educacionais**. Crítica e Sociedade: revista de cultura política. v. 3, n. 2, dez. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi.; OLIVEIRA, Evelina A.F. Os processos de institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971). *In*: SILVA, Ielzi F.; GONÇALVES, Danyelle N. (Orgs.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 35ª ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Afrânio; PIRES FERREIRA, Lier. As influências de Paulo Freire na educação popular e na criação do Partido dos Trabalhadores. *In*: FONTELES, Marcelino de O.; SALES, Maria José da C.; LIMA, Elmo de S. **Educação popular e a formação política da classe trabalhadora**. Centenário do patrono da educação brasileira: Paulo Freire. Teresina: Quimera, 2022.

SILVA, Bruna Muniz da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. **Ensino de Sociologia e Políticas Públicas Educacionais:** funções e percursos na Educação Básica. O público e o privado – nº 24 – julho/dezembro de 2014. Disponível em: <http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=1079&path%5B%5D=1150>.

SILVA, Rogério Nunes Da. **O ensino de sociologia em tempos de reformas neoliberais:** o caso do Paraná. Anais do ENESEB. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/75688>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUZA, Agnes Cruz; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Política Educacional:** Ensino Médio e o lugar da Sociologia enquanto disciplina na Educação Básica. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades e Ciencias de la Educación, La Plata, 2014. Disponível em: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51891/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

VIEIRA, Edson Trajano; SANTOS, MARIA Eliza de Godoi dos. Educação e Desenvolvimento: transformação e ascendência de uma sociedade. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18 (2019). Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1918>.

Recebido em: 14 de julho de 2022.
Aceito em: 20 jul. 2022

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SILVA, Afranio; PIRES FERREIRA, Lier; ABREU, Bruno da Costa. Neoliberalismo e Educação: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-crítica. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 1, p. 79-104, 2022.