

# TEXTO E CONTEXTO: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA, HOJE

GEANNE PORFIRIO BARBOSA\*, KAROLLINY COSTA DA SILVA  
CUNHA\*\* E LIER PIRES FERREIRA\*\*\*

**Resumo:** Reconhecendo a educação como um campo de disputas, o presente artigo debate o ensino de Sociologia no contexto de diferentes reformas educacionais. Inscrito no âmbito do Grupo de Estudos em Educação, Direitos Humanos e Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (GEDIPP/UERJ) e do Núcleo de Residência Docente e Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (NRDPEB/CP2), o artigo parte da seguinte questão-problema: qual o lugar do ensino de Sociologia no contexto das recentes reformas educacionais no Brasil? Para responder a esse questionamento, foi formulada a seguinte hipótese: fruto de lutas históricas propostas por docentes, discentes, partidos políticos, sindicatos e organizações da sociedade civil, o ensino de Sociologia tem se mostrado incompatível com uma educação mercado-orientada, motivo pelo qual é sistematicamente escanteado por políticas educacionais dessa natureza. Inserido no campo das pesquisas qualitativas, sendo fruto de pesquisa bibliográfica e legislativa, o artigo está dividido em três partes. A primeira, evidencia as tensões e disputas que se fazem presentes na educação brasileira, demarcando atores e propostas em pauta, bem como o lugar da Sociologia na Educação Básica. A segunda reflete sobre a reação do campo social aos imperativos da L. 13.415/2017, que implementou o Novo Ensino Médio (NEM). A terceira faz um balanço preliminar da L. 4.945/2024, buscando identificar ganhos e perdas desta nova norma educacional, posta no âmbito do terceiro governo Lula.

**Abstract:** Recognizing education as a field of disputes, this article discusses the teaching of Sociology in the context of different educational reforms. Registered within the scope of the Study Group on Education, Human Rights and Public Policies of the State University of Rio de Janeiro (GEDIPP/UERJ) and the Center for Teaching Residency and Basic Education Practices of Colégio Pedro II (NRDPEB/CP2), the article starts from the following question-problem: what is the place of the teaching of Sociology in the context of recent educational reforms in Brazil? To answer this question, the following hypothesis was formulated: as a result of historical struggles proposed by teachers, students, political parties, unions and civil society organizations, the teaching of Sociology has proven to be incompatible with a market-oriented education, which is why it is systematically sidelined by educational policies of this nature. Inserted in the field of qualitative research, being the result of bibliographical and legislative research, the article is divided into three parts. The first highlights the tensions and disputes that are present in Brazilian education, demarcating actors and proposals on the agenda, as well as

the place of Sociology in Basic Education. The second reflects on the reaction of the social field to the imperatives of Law 13,415/2017, which implemented the New Secondary Education (NEM). The third makes a preliminary assessment of Law 4,945/2024, seeking to identify gains and losses of this new educational standard, established within the scope of Lula's third government.

\* Graduada em Direito pela Universidade Candido Mendes - UCAM. Advogada. Graduanda em Ciências Sociais - CPII. E-mail: geanneporfiriob@gmail.com.

\*\* Graduada em Direito pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Graduanda em Ciências Sociais - CPII. Advogada. Membro da Comissão de Direito Militar da OAB/RJ. E-mail: cunha.kcsc@gmail.com.

\*\*\* Pós-Doutor em Direito - USAL, Espanha. PhD em Direito - UERJ. Mestre em Relações Internacionais - PUC/RJ. Bacharel em Direito - UFF. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais - UFF. Professor Titular do CP2. Pesquisador do LEPDESP (UERJ) e do NuBRICS (UFF). Advogado. Membro da Comissão de Direito Internacional da OAB/RJ. E-mail: lier.piresferreira@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A educação é um campo de disputas socioeconômicas e políticas que condiciona os processos de desenvolvimento humano e social. Não por outro motivo, desde a redemocratização do país, em 1985, quando o governo Sarney criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e lançou o “Educação para Todos”, que oficialmente visava a universalizar a educação básica, combater o analfabetismo, melhorar as condições de aprendizagem e reformar a carreira docente, inclusive com sensível recomposição salarial, temos acompanhado diferentes políticas públicas que idealmente visam ao desenvolvimento do setor educacional no Brasil.

O primeiro ciclo de governos petistas, de 2003 a 2016, registrou importantes avanços nas políticas educacionais, mesmo no marco da ordem democrático-burguesa. Dentre eles, podemos mencionar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENEM), de 2004, em substituição ao antigo “Provão”, de 1995; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Professores (FUNDEB), de 2006, em substituição do FUNDEF, implementado em 1998; e a implantação da Lei de Cotas, de 2012, que estabeleceu o sistema de reserva de vagas nas instituições federais de ensino, considerando universidades, institutos federais e equiparados, inclusive o Colégio Pedro II, segundo critérios socioeconômicos e raciais. Nesse arco, no qual uma dimensão social, democrática, se fez mais presente, a Sociologia retomou sua obrigatoriedade no Ensino Médio por força da L. 11.684/2008, resultado de lutas históricas promovidas por entidades como a Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) ao longo do processo de redemocratização do país (MOSCA JR, PIRES FERREIRA, RODRIGUES).

A dimensão social das políticas educacionais dos governos petistas foi duramente impactada pelo “golpe parlamentar” (BRAZ, 2017; PRUDÊNCIO, RIZZOTTO e SAMPAIO, 2018) sofrido por Dilma Rousseff. No contexto do governo Temer, cuja legitimidade ainda hoje é questionada, houve nítida alteração nos rumos da educação no Brasil, particularmente no Ensino Médio, sem que o Ensino Fundamental fosse igualmente reformado e sem que o Ensino Superior fosse alcançado.<sup>1</sup>

Essa mudança de rumos, todavia, não foi uma inovação. Na verdade, ela resgatou as bases de uma educação mercado-orientada, de matriz empresarial, sedimentada a partir dos anos 1990 nos governos Collor, Itamar e Cardoso. Esse orientação privatista tem sido expressa pela desregulamentação dos mercados e pela privatização dos serviços, conforme as necessidades metabólicas do capital (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

A partir desse quadro-referencial, o presente texto, inscrito no âmbito do Grupo de Estudos em Educação, Direitos Humanos e Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (GEDIPP/UERJ) e do Núcleo de Residência Docente e Práticas de Educação Básica do

Colégio Pedro II (NRDPEB/CP2), parte da seguinte questão-problema: qual o lugar do ensino de Sociologia no contexto das recentes reformas educacionais no Brasil? Para responder a esse questionamento, foi formulada a seguinte hipótese: fruto de lutas históricas propostas por docentes, discentes, partidos políticos, sindicatos e organizações da sociedade civil, o ensino de Sociologia tem se mostrado incompatível com uma educação mercado-orientada, motivo pelo qual é sistematicamente escanteado por políticas educacionais dessa natureza.

Inserido no campo das pesquisas qualitativas, posto que emoldurado por olhares, leituras e interpretações de cunho subjetivo, sem levantamento de dados quantificáveis ou mensuráveis, o presente texto tem caráter estritamente explicativo, partindo de estudos já consolidados para explicitar sua compreensão do objeto abordado. Fruto de pesquisa bibliográfica e legislativa, tem como objetivo precípuo situar o ensino de Sociologia no atual contexto educacional brasileiro, identificando as lutas, disputas e atores mais relevantes no jogo político da educação no Brasil.

Estruturalmente, o texto está dividido em três partes. A primeira, evidencia as tensões e disputas ora presentes na educação brasileira, demarcando atores e propostas em pauta, bem como o lugar da Sociologia na Educação Básica. A segunda reflete sobre a reação do campo social aos imperativos da L. 13.415/2017, que implementou o Novo Ensino Médio (NEM). A terceira faz um balanço preliminar da L. 4.945/2024, buscando identificar ganhos e perdas desta nova norma educacional, posta no âmbito do terceiro governo Lula.

## 1 ENSINO MÉDIO: TENSÕES E DISPUTAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Em nível macro, se a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cuja formulação teve início ainda no governo Dilma, já impunha certa uniformização dos componentes curriculares à luz de perspectivas orientadas para e pelo mercado privado, a MP 746/2016, posteriormente convertida na L. 13.415/2017, sacramentou essa orientação mercadocêntrica a partir da “presença constante de movimentos empresariais [...] que coletivamente ou individualmente, se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal, e no Legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão.” (KRAWCZYK, 2014, hipertexto).

De fato, a L. 13.415/2017 trouxe mudanças significativas na L. 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Dentre estas, destacamos a diluição da matriz curricular brasileira em **áreas de conhecimento** (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, art. 35-A) e o piso de 60% para os componentes curriculares da BNCC e até 40% para os chamados **itinerários formativos** (Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Formação Técnica e Profissional, art. 36, I a V). Neste contexto, somente inglês, matemática e português restaram como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

É importante destacar que nos termos da reforma educacional promovida pelo governo Temer, a Sociologia passou a ser oferecida de modo optativo, resultando em drástica diminuição do tempo dedicado à reflexão sociológica. Em outras palavras, mais do que disciplinas “canônicas” como Geografia e História, cuja obrigatoriedade também foi retirada, mas que, pela longa tradição escolar, foram em grande parte preservadas, o ensino de Sociologia foi escanteado do currículo, pois, além de menor presença (histórica e de horas/aula semanais) nos currículos do Ensino Médio, muitas vezes é tratado pela gramática da “nova direita”<sup>2</sup> brasileira como uma disciplina voltada mais para a “doutrinação” do que para a formação dos educandos<sup>3</sup>.

Temerista e temerária, a nova legislação educacional abriu o sendeiro pelo qual ingressaram nas escolas brasileiras absurdos como “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro” e “Bolo de Pote”. Sem qualquer sentido didático-pedagógico, essas pseudo-disciplinas ampliaram o fosso que historicamente separa a formação das elites, hoje em grande parte provida por seletas escolas privadas, inclusive no exterior, e a formação de base da população, posta prioritariamente nas redes públicas estaduais e nas milhares de escolas privadas espalhadas pelo país, muitas das quais tão ou mais precárias que as escolas estaduais. Além disso, a L. 13.415/2017 possibilitou que parte da carga horária fosse realizada à distância (art. 36, II, §11) e

que profissionais com “notório saber”, sem qualquer formação pedagógica, entrassem na vida escolar.

Dessa forma, a norma em comento ampliou a precarização da relação ensino-aprendizagem, em especial durante e após a pandemia de Covid-19, quando o Ensino Remoto Emergencial (ERE) avançou no país (MACHADO, PIRES FERREIRA, SIERRA, 2021). A partir de 2019, o governo Bolsonaro buscou consolidar e ampliar essas políticas educacionais mercado-orientadas, além de estabelecer programas polêmicos, dentre os quais o **Futuere-se!** (PIRES FERREIRA, 2021) e as **Escolas Cívico-Militares** (PIRES FERREIRA, DOMINGUES, SIERRA, 2024). Outra marca do governo Bolsonaro foi deflagrar uma guerra cultural/ideológica, de inspiração olavista, que, sob a bandeira do combate à doutrinação marxista-gramsciana, negava as bases do conhecimento científico, adotando posturas negacionistas, apartadas do campo formal das ciências, até então ausentes das políticas educacionais e técnico-científicas e tecnológicas no Brasil.

É importante frisar que esse movimento não teve início no pós-2016. Na verdade, a partir do Programa Collor para a Educação, de 1990, passando pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES), de 1999, que substituiu o antigo Programa de Crédito Educativo (CREDUC), de 1975, ou a criação das Fundações Privadas de Apoio à Pesquisa, pela via da Lei 8.958/1994, o empresariado brasileiro foi avançando paulatinamente sobre o setor educacional, deixando somente de colmatar as lacunas deixadas pelo Estado para assumir parte da responsabilidade pela políticas educacionais, pela via da Responsabilidade Social Empresarial (KRAWCZYK, 2016).

Para além do ensino privado, laico ou religioso, desde sempre presente nos diversos níveis educacionais, por meio de escolas, faculdades e universidades, algumas de excelente qualidade, outras absolutamente sofríveis, o empresariado aumentou gradualmente sua presença nas políticas educacionais, inclusive nos governos petistas, como bem demonstram a Lei 11.079/2004, que estabeleceu parcerias público-privadas para a educação, legitimando a criação de organizações sociais (OS) para gerir escolas públicas; e a Lei 13.243/2016, que fixou o Novo Marco Legal de Ciência e Tecnologia, permitindo o compartilhamento de pessoal, recursos financeiros e materiais dos setores público e privado, estando, por exemplo, na base legislativa que fundamentou o **Future-se!**.

É nítido, portanto, que a educação no Brasil tem sido alvo de acirradas disputas nas últimas décadas, marcadamente desde a redemocratização do país. Esquemáticamente, sem adentrar nas subdivisões existentes, é possível afirmar que existem dois grandes campos e atores. O primeiro, de caráter socioeducacional, aponta idealmente para uma educação pública, democrática e de qualidade, na qual os referenciais técnicos e tecnológicos estimulem uma formação humanista, crítica e reflexiva. O segundo, privatista, busca limitar a participação docente-discente organizada no ciclo das políticas públicas educacionais (agenda, formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação), diminuindo a autonomia docente, limitando os horizontes discentes e minguando o papel do Estado à dimensão regulatória, que, idealmente, deve ser suficientemente frouxa para não inibir a iniciativa privada.

Nesta luta, o campo socioeducacional, democrático, se articulou em torno de organizações como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e de eventos como as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), que reuniam entidades acadêmicas e laborais (KATAOKA, 2022), que, juntamente com entidades estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), lutaram pela democratização da educação e por um ensino laico, público, gratuito e de excelência, com adequadas condições laborais para docentes, discentes e técnicos-administrativos (TAEs). Esse campo socioeducacional também é composto por movimentos sociais, coletivos étnico-raciais e de gênero, associações de pessoas com deficiências (PCDs), sindicatos de docentes e de TAEs, bem como por organizações civis como a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), além de diferentes forças políticas, algumas de orientação anarquista, socialista ou comunista, outras de matriz trabalhista ou social-democrata.

Já o campo privatista tem como eixo empresas privadas de educação, isto é, megaconglomerados educacionais, fundações, institutos e outros que buscam formatar uma educação mercado-orientada, de larga escala, em todos os níveis educacionais, da pré-escola à

pós-graduação. Lastreados na ideia de mercado educacional, estes atores, dentre os quais os grupos Kroton-Anhanguera, Cogna e Estácio de Sá, o Instituto Ayrton Senna e as fundações Lemann, Itaú e Bradesco, dentre outros, possuem origens e capitais diversos, exercendo grande influência no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como em entidades como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Outras bases do campo privatista são o Sistema “S” (Senai, Sesc, Senac, SESCOOP, Sesi e Sebrae) e movimentos socioempresariais como o Todos Pela Educação e Todos Pela Base. Se historicamente o empresariado brasileiro atuou na educação por meio de escolas e instituições de ensino superior, vemos agora um novo momento, no qual este empresariado adentra cada vez mais na seara das políticas públicas educacionais, de alcance universal.

KRAWCZYK (2016) mostra que o campo privatista - pouco visível para o público em geral - pode ser subdividido em três grandes categorias. Primeiro, coalizões que reúnem empresários e gestores públicos, dentre os quais estão o movimento Todos pela Educação; segundo, fundações empresariais - como Lemann e Itaú - que operam junto às secretarias de educação e outros centros decisórios em nível político-educacional; terceiro, as alianças entre grupos empresariais domésticos e internacionais, que atuam tanto na disponibilização de serviços educacionais ou na formação de lideranças político-educacionais, como ocorre respectivamente com o grupo *Teching for America* (TFA) e o Centro de Pesquisa Lemann (KRAWCZYK, 2016).

Esse campo privatista tem viés neoliberal e, mesmo algo refratário ao extremismo profascista que pautou o MEC no governo Bolsonaro (em particular nas gestões Vélaz Rodríguez, Abraham Weintraub e Milton Ribeiro), possui inúmeras aproximações programáticas com ele. Neste sentido, são comuns temas e agendas como educação meritocrática, empreendedorismo e privatização da educação, quer pela via do financiamento, ou seja, do torniquete econômico que mutila as instituições públicas pela infraestrutura ou pelo custeio, quer pela contratação de pessoal.<sup>4</sup>

Além disso, o campo privatista trabalha pela limitação da autonomia das instituições públicas - em nível municipal, estadual e federal, da pré-escola à pós-graduação - e pelo enfraquecimento dos programas públicos de pesquisa e extensão. Não por outro motivo atacam programas universais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujas ações são voltadas para a distribuição gratuita de livros para escolas públicas, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Farto em dinheiro e convicto de que a competitividade é o caminho para a excelência, o campo privatista teve forte influência na construção da BNCC, aceitou de bom grado a dominância dos sistemas privados de ensino sobre a Base e foi decisivo na reforma educacional do governo Temer. Entretanto, nem todos os recursos e mobilização midiática foram capazes de tamponar a reação que se seguiu.

## 2 A REAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL À REFORMA EDUCACIONAL

As reformas educacionais acontecem com alguma frequência em diversos países, motivadas pela necessidade de atualizar o sistema de ensino e responder às demandas sociopolíticas e laborais. Muitas pessoas apoiam essas mudanças com a esperança de que tragam melhorias na qualidade da educação, integrem novas tecnologias e promovam uma formação mais inclusiva. Pais, educadores e alunos muitas vezes enxergam essas reformas como uma chance de renovar as práticas pedagógicas, especialmente em lugares onde a educação tradicional não tem conseguido atender às necessidades dos estudantes.

Por outro lado, quando essas reformas são implementadas sem o devido debate com a sociedade civil, em particular com docentes, discentes e suas múltiplas organizações, existe a tendência de que se forme uma resistência significativa. Educadores e membros da comunidade muitas vezes se mostram céticos em relação a mudanças que não levam em consideração as especificidades locais, bem como suas práticas, saberes e competências. Uma grande preocupação é a falta de consulta às comunidades escolares, o que faz com que muitos professores se sintam excluídos das discussões que impactam diretamente o cotidiano escolar. Além disso, reformas que não consideram as desigualdades sociais podem aprofundar as disparidades já existentes, tornando a situação ainda mais difícil para grupos vulneráveis.

Governos neoliberais e politicamente conservadores, como os de Michel Temer e Jair Bolsonaro, costumam promover políticas educacionais que desvalorizam a pluralidade e a diversidade dos indivíduos, afetando diretamente a formação dos estudantes. O empobrecimento da diversidade intelectual atinge prioritariamente as humanidades, que lidam com as diferentes formas de amar, sentir e viver. Políticas de homogeneização rasa tendem a uma visão mais técnica e limitada da educação, suprimindo elementos socioculturais, históricos e filosóficos essenciais ao pleno desenvolvimento do indivíduo (GONÇALVES, 2022).

Além disso, essas políticas tendem a suprimir a diversidade cultural e histórica, ao não valorizar adequadamente a ancestralidade, as crenças e os modos de vida de diferentes grupos sociais. Isso resulta em uma visão de mundo restrita, frequentemente empobrecida, que não reflete a complexidade e a riqueza da sociedade. O ensino da história e da cultura de povos indígenas e afro-brasileiros, previsto pela L. 11.645/2008, e o reconhecimento do papel histórico das mulheres, recém obrigatório nas escolas brasileiras por força da L. 14.986/2024, são frequentemente negligenciados, enfraquecendo o reconhecimento das contribuições desses grupos para a formação da identidade nacional, além de estigmatizá-los e vulnerabilizá-los.

O desfinanciamento da Rede Federal de Educação, por exemplo, é um dos maiores desafios enfrentados nos últimos anos. Desde 2017, os cortes nos recursos financeiros têm sido frequentes, intensificados pela Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os investimentos públicos por 20 anos (VIEIRA, 2023). A redução do orçamento compromete diretamente a capacidade das instituições de propiciar o aumento das matrículas, criando um descompasso entre a demanda crescente e a oferta limitada de recursos. Além disso, constrange a ofertas de novos cursos, de nível médio, pós-médio, técnico, tecnológico ou superior, inclusive de pós-graduação, limitando o acesso dos mais vulnerabilizados às instituições de ensino públicas, laicas e de notória qualidade.

A diminuição dos investimentos também compromete o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que tem como objetivo triplicar o número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, com pelo menos metade dessa expansão ocorrendo na rede pública. Entre 2014 e 2017, *verbi gratia*, o orçamento da Rede Federal sofreu uma queda de 24,4%, colocando em risco a sustentabilidade do modelo educacional proposto (VIEIRA, 2023).

Ao mesmo tempo, há um discurso dominante que critica a escola pública, afirmando que ela não consegue atender adequadamente às necessidades dos jovens contemporâneos. Esse discurso gerencial está alinhado à diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que buscam implantar políticas educacionais mercado-orientadas e reforçar a presença do capital privado na educação (ESTEVES, SOUZA, 2020; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003). Isso é especialmente evidente no ensino superior, onde quase 88% das matrículas estão no setor privado (NEPOMUCENO, 2022). Essa realidade reflete uma lógica mercantil, em que investidores e corporações enxergam oportunidades de lucro, inclusive no ensino médio. Nesse contexto:

nossa avaliação, evidencia que estamos diante de uma reforma curricular de amplo alcance. A reforma modifica não apenas a organização do currículo, em sentido estrito, mas também outros aspectos relevantes da organização e das condições de realização do ensino médio, como as suas formas de financiamento, as formas de gestão da sua oferta, a organização do trabalho escolar e a própria organização do trabalho docente, a ponto de constituir-se para os professores e as professoras em uma autêntica contrarreforma trabalhista, que modificará tanto as disposições jurídicas que definem e regem o trabalho docente, como as próprias condições gerais de sua realização (Nepomuceno, 2022, p.240).

Nos últimos anos, empresários ligados ao setor educacional têm desempenhado um papel ativo na reformulação dos currículos, métodos de avaliação e na estrutura das escolas. Esse

movimento ganhou força antes de 2016, com figuras exponenciais, como Jorge Gerdau Johannpeter, do movimento Todos pela Educação, que exercem influência significativa nas políticas educacionais do país. Esses grupos foram fundamentais na aprovação de reformas como a Lei 13.415/2017, que, como visto, alterou o perfil do Ensino Médio, alinhando o sistema educacional brasileiro com reformas corporativas implementadas em outros países (KRAWZYCK, 2016; NEPOMUCENO, 2022).

Os reformadores empresariais promovem uma visão de gestão educacional orientada por resultados, que trata a educação de forma similar a uma empresa, priorizando eficiência e produtividade, fixando uma relação utilitária entre escola, trabalho e sociedade. Essa abordagem coloca em segundo plano o papel fundamental de professores e estudantes ao reorganizar a educação com foco na racionalidade dos meios e dos resultados, reduzindo a educação e a própria vida social à lógica maximizadora do mercado. Além disso, esse modelo privatista exaure a complexidade do real e as possibilidades de subjetivação do sujeito, para os quais a vida escolar e suas múltiplas disciplinaridades são fundamentais.

A BNCC, ao propor um currículo mínimo e limitado, retira do professor seu papel de agente intelectual, restringindo a formação dos jovens e reduzindo a educação ao básico necessário, sem espaço para o desenvolvimento crítico e integral. Desse modo, mais do que uma educação emancipatória, redentora, ela talvez sedimente uma educação voltada para o mercado de trabalho, atendendo às exigências econômicas imediatas, mas deixando de lado a importância de formar indivíduos críticos, conscientes e culturalmente informados. Em longo prazo, essa abordagem tende a prejudicar a capacidade dos jovens de se posicionarem de maneira autônoma e reflexiva diante dos desafios sociais, políticos e econômicos. Assim, a desvalorização da diversidade e a supressão das disciplinaridades não só limitam o potencial dos estudantes, mas empobrecem a própria democracia e a coesão social no Brasil.

### **3 CONQUISTAS E PERDAS DA L. 4.945/2024**

A promulgação da Lei Nº 14.945/2024, trouxe uma série de transformações no sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere à educação profissional e tecnológica. Destas transformações, duas são particularmente caras ao campo socioeducacional. A primeira é o aumento do tempo destinado à formação geral básica, antes com 1.800 horas e agora com 2.400 horas distribuídas ao longo do Ensino Médio. Essas 2.400 horas são complementadas por outras 600, dedicadas aos itinerários formativos, totalizando 3.000 horas distribuídas em no mínimo 200 dias letivos. A segunda é o retorno da lógica disciplinar que, conjugada com o aumento da carga horária destinada à formação geral básica, permite a reintrodução do ensino de Sociologia no Ensino Médio, juntamente com Filosofia, Geografia, História e outras.

Também foram importantes a regulamentação dos itinerários formativos pelo CNE, com redução das horas até então dedicadas a esses itinerários (hoje limitadas a 600), salvo no ensino profissionalizante; e a oferta de pelo menos dois itinerários formativos por escola, incluindo os conteúdos da BNCC na parte diversificada do currículo escolar, mais uma vez com a necessária exceção do ensino profissionalizante. Além disso, há que se notar a preservação da BNCC como pilar dos direitos e objetivos da aprendizagem, com necessária repercussão sobre o ENEM.

Mas não há flores sem espinhos. Dentre outros aspectos potencialmente problemáticos, mas que contemplam o campo privatista, é possível destacar a preservação dos itinerários formativos, ainda dissociados da formação geral dos estudantes; a manutenção do ensino remoto, ainda que em caráter excepcional; e a integralização de parte da carga horária do Ensino Médio por meio de atividades extraescolares, como estágios, programas de atividade profissional, trabalho remunerado, trabalho voluntário supervisionado, conclusão de cursos de qualificação profissional, projetos de extensão universitária, programas de iniciação científica e mesmo atividades relacionadas aos grêmios estudantis. Igualmente, à preservação dos profissionais com notório saber, sem formação pedagógico-educacional, em especial na educação profissionalizante, soma-se o caráter facultativo do ensino de Espanhol, enfraquecendo nossa articulação com os países vizinhos, majoritariamente hispânicos, resultado de um *lobby* muito bem articulado pelos empresários e embaixadas vinculados à cultura anglo-saxã.

Por fim, há que se destacar que a nova legislação ainda parece priorizar instituições que oferecem matrículas articuladas com a educação profissional, garantindo a elas acesso preferencial a recursos e incentivos. Esse movimento visa integrar o ensino médio ao mercado de trabalho de forma mais direta, preparando os jovens para demandas imediatas do setor produtivo. Embora essa aproximação entre educação e mercado possa ser vista como uma conquista, ela também revela uma estrutura fortemente orientada para os interesses do capital. Ao privilegiar uma formação voltada diretamente para as necessidades do mercado, o incentivo à educação profissionalizante arrisca reduzir a educação a uma simples ferramenta de capacitação laboral, limitando o desenvolvimento crítico e integral dos estudantes.

Outro ponto que reforça essa crítica é o incentivo ao ensino em tempo integral vinculado à educação profissional. Embora a ideia de uma formação mais extensa e imersiva possa parecer benéfica, o fato de essa formação estar tão diretamente vinculada às necessidades imediatas do mercado suscita questionamentos. Em vez de garantir uma educação ampla, que prepare o aluno para múltiplas dimensões da vida social, a formação integral voltada ao trabalho técnico (quando não precário, como aprender a fazer brigadeiro ou bolo de pote) pode restringir o papel da escola à produção de mão de obra especializada (nos poucos casos em que isso é efetivamente realizado), moldando os estudantes conforme as demandas típicas do mercado e não em função de seus interesses ou potencialidades pessoais, ou mesmo de acordo com uma proposta educacional sistematicamente estruturada segundo projetos nacionais legitimamente constituídos.

Ademais, vale sublinhar que poucas escolas verdadeiramente possuem as condições técnicas, tecnológicas, humanas e infraestruturais para ministrar o ensino técnico-profissionalizante, que, sem tais condições, empobrece a formação escolar. Logo, a atualização da LDB, promovida pela L. 4.945/2024, ao mesmo tempo em que superou graves problemas há muito demarcados pelo campo socioeducacional, manteve diretrizes controvertidas como os itinerários formativos, os projetos de vida e a preservação do ensino remoto<sup>5</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sucessivas reformas educacionais dos últimos anos sinalizam uma luta por hegemonia no campo educacional. A partir da pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida, foi possível identificar dois grandes grupos ou atores, cada um dos quais com suas inúmeras subdivisões e tensões. Por um lado, o campo socioeducacional, de cunho democrático, formado por docentes, discentes e suas organizações. Por outro, o campo privatista, mercado-orientado, que, com suas instituições e movimentos, está profundamente articulado com gestores educacionais públicos, em nível federal, estadual e municipal.

Ao longo do desenvolvimento do texto, foi possível identificar que o setor empresarial vem se desenvolvendo progressivamente desde os anos 1990, superando sua tradicional presença na educação brasileira, em todos os níveis de ensino, por meio de escolas, faculdades e universidades privadas, para avançar sobre o ciclo das políticas públicas educacionais, tendo como lastro organizações internacionais como o Banco Mundial. Partindo do lugar do ensino de Sociologia no contexto atual da educação brasileira, também foi possível corroborar a hipótese de que a Sociologia escolar tende a ser escanteada por reformas educacionais mercado-orientadas, como aquela promovida pela L. 13.415/2017, promulgada no governo Temer e posta em prática no governo Bolsonaro, em que pese os limites impostos pela pandemia de Covid-19.

Ao priorizar uma abordagem mais utilitarista da educação, esses governos frequentemente minimizam ou eliminam o ensino de Sociologia do currículo escolar, em que pese seu papel crucial na formação de uma visão crítica do mundo, incentivando os jovens a refletirem sobre questões sociais, éticas e políticas. Polissêmica, a Sociologia escolar também ajuda a desenvolver a solução coletiva de problemas, o pensamento analítico, prático e criativo, bem como a capacidade de questionar o *status quo*, habilidades fundamentais para a formação de cidadãos plenos, conscientes e preparados para os desafios da sociedade contemporânea, uma sociedade tão plural quanto desigual e assimétrica.

Nesse sentido, ao focar em habilidades técnicas específicas, emulando o *ethos* empresarial-capitalista, como reificação holística da própria realidade social, reformas privatistas tendem a negligenciar a formação cidadã, emancipatória, humanística e criativa dos jovens, importantes

para a construção de uma sociedade mais consciente e justa, escanteando o ensino de Sociologia. Elas tendem a reproduzir, com roupagens diversas, o discurso técnico que perpassa o ideário neoliberal de sujeito e de sociedade, que somente valoriza números e métricas, o enquadramento produtivo do indivíduo e mecanismos de poder que apontam para a precarização do trabalho e para a diluição dos laços de amor e solidariedade absolutamente necessários à vida social.

Sob a égide do terceiro governo Lula, múltiplos segmentos do campo socioeducacional, todos comprometidos com o fim do governo Bolsonaro (o que, como sabemos, não exaure o bolsonarismo enquanto movimento capaz de se retroalimentar e se renovar), adensaram seus esforços para superar a realidade imposta pela L. 13.415/2017. O fruto legislativo desta mobilização nacional foi a Lei 14.945/2024, que, dentro de certas condições, representa avanços, inclusive no que concerne ao ensino de Sociologia. Todavia, tais avanços são limitados. So a égide do mercado, restou preservada a “modernização” conservadora da educação e da integração entre o ensino e o trabalho, que fortalece uma estrutura capitalista que privilegia a formação de mão de obra em detrimento de uma educação mais ampla e crítica.

A ênfase excessiva na profissionalização precoce pode limitar as possibilidades de desenvolvimento dos jovens, tornando a escola um espaço cada vez mais subordinado às lógicas de mercado e não um lugar de formação plena e emancipadora. A máxima de Paulo Freire (2015, p. 146) de que “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”, muito tem a dizer sobre as consequências dessa reformulação. Neste sentido, não seria surpreendente que uma nova reforma educacional seja posta em marcha no Brasil já em 2026/2027, com reflexos no futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.
- KATAOKA, Emyly. O ideário democrático e popular e a luta pela democratização da educação: controvérsias teóricas, estratégicas e táticas. *Educação em Revista*, 38, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural: para a liberdade e outros escritos*. 15ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.A.F. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Dossiê: "Políticas educativas em Portugal e no Brasil". *Educação e Sociedade*, 24 (82), Abr. 2003.
- GONÇALVES, Adão Luciano Machado. A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada. UERJ/CEH/FFP, 2022.
- KRAWCZYK, N. R. Política educacional dos Estados Unidos e sua influência no Brasil. Relatório científico. *College of Education, University of Maryland*, EUA, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RenfUvGEMUzqk7QgYiRcDEZ7BzIcASjV/view>. Acesso em: 02, set. 2024.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas. *Educação & Sociedade*, 35 (126), 2014.
- MACHADO, Elielma Ayres; PIRES FERREIRA, Lier; Vânia Morales, SIERRA. Realidades e desafios da educação básica em tempos de pandemia. In: VIANA, Gilberto de Souza; PIRES FERREIRA, Lier; CASTELO BRANCO, Pedro H. Vilas Bôas. Retratos da pandemia: vida, sociedade e política frente ao novo coronavírus. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.
- MOSCA JR, Roberto; PIRES FERREIRA, Lier; RODRIGUES, Gracielle. Da formação na UFRJ ao ensino de sociologia: contribuições para a APSEJ e a educação fluminense - entrevista com Mauro Petersem Domingues. *Revista Perspectiva Sociológica*, n.º 32, 2º sem. 2023.
- NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, 2022.

- OLIVEIRA Martins, B., & CERIANI de Oliveira Gomes, M. (2024). AS CONTRADIÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO. Revista GESTO-Debate, 24(01). <https://doi.org/10.55028/gd.v24i01.2110>
- PIRES FERREIRA, Lier; DOMINGUES, Mauro Petersen; SIERRA, Vânia Morales. Escolas Cívico Militares: Uma proposta educacional para a juventude popular periférica?. In: ALMEIDA NETO, José Andre Moura de; COSTA, Márcio Martins da; PETRILLO, Regina Pentagna; MELLO, Cleison de Moraes. (Org.). *59 anos da Fundação Dom André Arco Verde*. 1. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2024.
- PIRES FERREIRA, Lier. Future-se: uma restrição à autonomia dos institutos e universidades federais no Brasil? In: TOURINHO, Luciano; VALE, Sílvia Teixeira do. *Temas Avançados de Direitos Humanos*. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2021.
- PIRES FERREIRA, Lier; DOMINGUES, Mauro Petersen; SIERRA, Vânia Morales. Direitos Sociais em perspectiva: os desafios do Ensino Superior no contexto do “bolsonarismo”. Revista Ágora, Vitória/ES, v.33, n.2, 2022.
- PRUDENCIO, Kelly; RIZZOTTO, Carla; SAMPAIO, Rafael Cardoso. A Normalização do Golpe: o esvaziamento da política na cobertura jornalística do “impeachment” de Dilma Rousseff. *Contracampo*, Niterói, v. 37, n. 02, pp. 08-36, ago. 2018/nov. 2018.
- SILVA, Ivan Henrique de Mattos e; DE CARLO, Josnei; MICK, Jacques. Nova direita no Brasil: matrizes teóricas, intelectuais e discursivas. Em Tese, Florianópolis, v. 2, pág. 10-20, set./dez., 2021.
- SOUZA, José dos Santos; ESTEVES, Thiago de Jesus. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. *POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL (ONLINE)*, v. 24, p. 678-692, 2020.
- VIEIRA, Nelma Bernardes. Reação docente à contrarreforma do ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. IFRJ/UFRRJ/GTPS, 2023.

## NOTAS EXPLICATIVAS

- <sup>1</sup> O caráter disciplinar da formação docente desde logo anunciou o fracasso relativo do Novo Ensino Médio (NEM), baseado em áreas do conhecimento e itinerários formativos, como veremos adiante.
- <sup>2</sup> Sobre a Nova Direita, ver, dentre outros: SILVA, I.H.M.; DE CARLO, J.; MICK, J. Nova direita no Brasil: matrizes teóricas, intelectuais e discursivas. Em Tese, Florianópolis, v. 2, pág. 10-20, set./dez., 2021.
- <sup>3</sup> Como exemplo dessa postura temos o ingresso compulsório de Rodrigo Amorim e Daniel Silveira - expressões da nova direita - no Colégio Pedro II, em São Cristóvão, em 2019. Os então parlamentares declararam que praticaram essa ação para combater a “doutrinação” nas escolas, materializando o que denominaram ser uma “Cruzada pela Educação”.
- <sup>4</sup> Um exemplo recente da precarização do trabalho docente pela via da contratação de pessoal é o Edital SEPLAG/SEE 03/2023, para o provimento de cargos docentes e outros, na rede pública estadual de Minas Gerais. O edital em tela estabelece a remuneração inicial de R\$2.350,49 para uma jornada de 24 horas/semanais, fixando, subsequentemente, que esse valor será proporcional à carga horária cumprida pelo docente. Dessa forma, o governo Zema, neoliberal e bolsonarista, instituiu, quiçá pela primeira vez no Brasil, a triste figura do professor-público efetivo horista, cuja remuneração, já vil, é proporcional à carga horária de sala de aula, como há muito acontece no ensino privado.
- <sup>5</sup> É o caso recente da Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH), uma parceria do governo do Mato Grosso com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sob a égide da modernização educacional, a RIEH aponta para a utilização massiva do ensino remoto, digital, mediado por plataformas informacionais e tutores online, que sedimenta o ERE como padrão da educação pública estadual.