

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARLEAN CHAVES MARINHO

**O NOVO ENSINO MÉDIO E AS ESPECIFICIDADES DAS DISCIPLINAS
SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS**

Goiânia,
2023.



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ARLEAN CHAVES MARINHO

3. Título do trabalho

"O NOVO ENSINO MÉDIO E AS ESPECIFICIDADES DAS DISCIPLINAS SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marília Gouvea De Miranda, Usuário Externo**, em 21/11/2023, às 12:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arlean Chaves Marinho, Usuário Externo**, em 21/11/2023, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4206566** e o código CRC **7A8CDCA4**.

Referência: Processo nº 23070.056132/2023-62

SEI nº 4206566

ARLEAN CHAVES MARINHO

**O NOVO ENSINO MÉDIO E AS ESPECIFICIDADES DAS DISCIPLINAS
SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte de um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em educação, na área de concentração em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Gouvea de Miranda

Goiânia,
2023.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

MARINHO, ARLEAN CHAVES
O NOVO ENSINO MÉDIO E AS ESPECIFICIDADES DAS
DISCIPLINAS SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO DOCUMENTO
CURRICULAR PARA GOIÁS [manuscrito] / ARLEAN CHAVES
MARINHO. - 2023.
CXLVIII, 148 f.

Orientador: Profa. Dra. MARÍLIA GOUVEA DE MIRANDA .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2023.
Anexos. Apêndice.
Inclui siglas.

1. Ensino de Filosofia . 2. Ensino de Sociologia . 3. Ensino Médio.
4. Goiás. 5. Flexibilização . I. MIRANDA , MARÍLIA GOUVEA DE ,
orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 55 da sessão de Defesa de Dissertação de **ARLEAN CHAVES MARINHO**, que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três (20/10/2023)**, a partir das **14h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"O NOVO ENSINO MÉDIO E AS ESPECIFICIDADES DAS DISCIPLINAS SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.^a Dr.^a **Marília Gouvea de Miranda (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **História e Filosofia da Educação** pela **PUC-SP**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **João Ferreira Araújo Junior (IFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externo e Prof.^a Dr.^a **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof.^a Dr.^a **Marília Gouvea de Miranda**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Marília Gouvea de Miranda

Prof. Dr. João Ferreira Araújo Junior

Prof.^a Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **JOAO FERREIRA DE ARAUJO JUNIOR**, Usuário Externo, em 20/10/2023, às 22:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marília Gouvea De Miranda**, Usuário Externo, em 20/10/2023, às 23:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimaraes De Faria**, Professora do **Magistério Superior**, em 24/10/2023, às 08:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4132936** e o código CRC **33C302D8**.

Referência: Processo nº 23070.056132/2023-62

SEI nº 4132936

AGRADECIMENTOS

À professora Marília Gouvea de Miranda, pelas orientações que me conduziram até o final desta dissertação com muita seriedade e compromisso ético com a pesquisa realizada. Abraçou-me nessa jornada com muita paciência, mesmo sem eu ter clareza do que queria pesquisar, me auxiliou a encontrar as certezas e com humildade me fez entender que publicar um texto científico, vai além da vontade de querer expor uma ideia, exige um árduo trabalho de pesquisa, de estudos, de revisão dos argumentos, de “amassar a massa do pão” várias vezes, até que ele fique bom. Obrigado, minha querida orientadora, fico extremamente feliz de ser seu último orientando de mestrado, te levarei eternamente aqui no peito.

Ao professor João Ferreira de Araújo Junior, a quem conheci assim que fui aprovado no processo para ingressar no mestrado, num seminário da Universidade Estadual de Goiás, no momento, ele havia acabado de defender sua tese de doutoramento, trocamos algumas palavras em que ele me relatou algumas características sobre minha futura orientadora de mestrado, que também foi a orientadora do doutorado dele. Não imaginávamos que três anos depois ele estaria a contribuir com esta pesquisa, com valiosas dicas na qualificação.

À professora Gina Glaydes Guimarães de Faria, que desde a entrevista de seleção para ingressar no mestrado, se mostrou humana e justa. Logo depois fiz a disciplina que ela disponibilizou no programa e foi de grande aprendizado para auxiliar na construção desta dissertação e ajudou a conhecer-nos melhor. Por fim, ela também participou da banca de qualificação com sugestões preciosas, excelente examinadora das fontes da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás e aos professores que fizeram parte, direta e indiretamente, de minha formação. Aos colegas pós-graduandos, pelas vivências formativas, especialmente às minhas colegas de orientação que me ajudaram em cada parágrafo desta dissertação, Darlyene Iviane da Costa e Patrícia Santiago Vieira, com certeza, elas se tornaram tão mestres no assunto quanto eu, meninas, as contribuições de vocês foram fundamentais. À Simone Jesus que sempre escutou com paciência meus desabafos, ao Gabriel Rocha por ter sido o primeiro colega a me acolher durante essa jornada, à Luany Barbosa e à Valeria Alves por serem nossas representantes na pós-graduação e pessoas com que eu procurava para podermos nos divertir compartilhando coisas engraçadas da vida.

À Banco do Brasil Tecnologia e Serviços, empresa em que presto serviços há oito anos e me cedeu o benefício do Programa de Educação Continuada, em que pude reduzir a minha carga horária de trabalho e ficar trinta dias dedicados apenas à dissertação. Às minhas gerentes, em especial, à Roseane Matteucci, que sempre me incentivou a continuar estudando.

À minha magnífica mãe, Rosa Maria de Souza Chaves, que trabalhou de doméstica por anos para sustentar sozinha três filhos, obrigado mãe, esse orgulho é todo nosso. Aos meus irmãos, Suzany e Wilgner Chaves Marinho que sempre falaram que eu sou o exemplo deles, quando na verdade, eles são a fonte de inspiração que eu preciso.

Ao meu companheiro querido, Aece Rodrigues da Silva Felício, que me ajudou comprando um computador para me auxiliar nos estudos quando fui aprovado no mestrado e sempre acreditou em mim.

A todos os demais amigos que souberam compreender as minhas ausências, que muitas vezes, para eu não desprestigiar as comemorações especiais de tantos queridos, eu estava no

meio da festa, com o notebook ligado, sempre com um olho no notebook e um sorriso para todos os amigos.

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Fundamentos do Processos Educativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, e tem por objetivo compreender como as disciplinas Filosofia e Sociologia estão sendo ofertadas no novo Ensino Médio, em especial, no contexto do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (2021). Nesse particular, foi necessário resgatar a história dessas disciplinas na educação brasileira, para apreender os movimentos da sua inclusão em distintos momentos em seus respectivos contextos. Foi realizado um estudo dos documentos curriculares de âmbito nacional, como a Lei n. 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018), os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (2018) e, com mais profundidade, o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (2021), para buscar responder como esses documentos norteiam o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia no estado de Goiás. A construção do currículo do Ensino Médio atual está assentada na reestruturação produtiva de acumulação flexível e do neoliberalismo. Esse contexto reflete as demandas mercadológicas como prioritárias nas criações dos currículos e afeta, entre mais, as disciplinas de fundamentação teórica como a Filosofia e Sociologia. O imediatismo do mercado de trabalho se impõe sobre a uma formação sólida nesse nível de ensino. No que se refere ao Documento Curricular para o estado de Goiás – Etapa Ensino Médio, a par de as disciplinas Filosofia e Sociologia permanecerem no primeiro ano do Ensino Médio, ainda que com carga horária reduzida, seus conteúdos passam a figurar de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, e são flexibilizados nos Itinerários Formativos e Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A destinação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo de Goiás, portanto, a despeito de suas especificidades, não se distingue muito do que foi proposto para o Ensino Médio no Brasil.

Palavras-Chave: Ensino de Filosofia. Ensino de Sociologia. Ensino Médio. Goiás. Flexibilização.

ABSTRACT

This study is linked to the research line Fundamentals of Educational Processes, of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Goiás, and aims to understand how the disciplines Philosophy and Sociology are being offered in the new High School, especially in the context of the Curriculum Document for Goiás – High School Stage. In this particular case, it was necessary to recover the history of these disciplines in that of Brazilian education, to understand the movements of their inclusion in different moments/context. National curriculum documents were consulted, such as Law 13415/2017, the National Common Curricular Base (2017), the National Curricular Guidelines for Secondary Education (2018), the Curricular References for the Preparation of Training Itineraries (2018) and, with in greater depth, the Curricular Document for Goiás – Secondary Education Stage (2021), to seek to answer how these documents guide the teaching of the subjects Philosophy and Sociology in the state of Goiás. The construction of the current Secondary Education curriculum is based on the productive restructuring of accumulation flexible and neoliberalism. This context reflects market demands as priorities in the creation of curricula and affects, among others, theoretically based disciplines such as Philosophy and Sociology. The immediacy of the job market, which requires a flexible workforce, imposes itself on solid training at this level of education. With regard to the Curricular Document for the state of Goiás – Secondary Education Stage, in addition to the subjects Philosophy and Sociology remaining in the first year of secondary education, even with a reduced workload, their contents now appear in an interdisciplinary and transdisciplinary manner, and are made more flexible in the Training Itineraries and the Area of Applied Human and Social Sciences. Therefore, despite their specificities, the destination of Philosophy and Sociology subjects in the Goiás curriculum is not very different from what was proposed for High School in Brazil.

Keywords: Teaching Philosophy. Teaching Sociology. High school. Goiás. Flexibility.

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE/GO - Conselho Estadual de Educação de Goiás
CHSA - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNT - Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DCGO - Documento Curricular para Goiás
DC-GOEM - Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOU - Diário Oficial da União
EF - Ensino Fundamental
ELSP - Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo
EM - Ensino Médio
EMC - Educação Moral e Cívica
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FGB - Formação Geral Básica
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTs - Grupo de trabalhos
I.C. - Investigação Científica
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFs - Itinerários Formativos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE - Língua Espanhola

LI - Língua Inglesa

LGBTQIA+ Lésbicas – Gays – Bissexuais – Travestis – Queer – Intersexual – Assexual

LGG - Linguagens e suas Tecnologias

MAT - Matemática e suas Tecnologias

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

MT - Mato Grosso

AO - Objetivos de Aprendizagem

ONG - Organizações não governamentais

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

P.C. - Processos Criativos

PCDOB - Partido Comunista do Brasil

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PL - Partido Liberal

PL - Projeto de Lei

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSC - Partido Social Cristão

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PV - Projeto de Vida

PPPs - Projetos Político-Pedagógicos

PJ - Protagonismo Juvenil

M.I.S. - Mediação e Intervenção Sociocultural

SC - Santa Catarina

SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

SEDUC GO - Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás

SP - São Paulo

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências Específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC.....	77
Quadro 2 - As habilidades referentes a competência 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC.....	78
Quadro 3 - Coordenadores e Redatores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	83
Quadro 4 – Competências da área de CHSA no DC–GOEM.....	95
Quadro 5 – Quadro de competências e habilidades no DC-GOEM	96
Quadro 6 – Composição dos IFs no DC-GOEM (2021)	99
Quadro 7 - Trilha de Aprofundamento Integrada de LGG e CHSA.....	101
Quadro 8 - A Disciplina/Componente curricular Filosofia nos três currículos.....	113
Quadro 9 – A Disciplina/Componente curricular Sociologia nos três currículos.....	114
Quadro 10: Periodização da Filosofia como disciplina na educação brasileira.....	139
Quadro 11 - Periodização da Sociologia como disciplina na educação brasileira.....	141
Quadro 12 – Os membros à frente da elaboração do DC-GOEM.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO I.....	22
O PERCURSO DAS DISCIPLINAS FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATÉ 2008	22
1.1 - Antecedentes do ensino de Filosofia no Brasil e Sociologia no ensino médio brasileiro.	22
1.2 - O ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio ao longo do século XX	25
1.3 - A obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia nos termos da Lei n.º 11.684/2008	37
SEÇÃO II	43
A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA.....	43
2.1 – A Reforma do Ensino Médio.....	43
2.2 – O Regime de Acumulação Flexível e os Reflexos na Educação	47
2.3 – O “Novo” Currículo Flexível	55
2.3.1 – A flexibilização no âmbito da LDB 9394/96 e o ensino médio	56
2.3.2 – A flexibilização como norma no âmbito das legislações educacionais e o “novo” ensino médio.....	64
2.3.3 – O currículo flexível e a discussão sobre a presença dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia nesse currículo.....	71
SEÇÃO III.....	80
O ENSINO MÉDIO NO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS E A PRESENÇA DAS DISCIPLINAS FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NESSE CURRÍCULO	80
3.1 - Origem e estruturação do documento.....	81
3.2 - O Ensino Médio na perspectiva do DC-GOEM.....	87
3.3 - As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no DC-GOEM.....	94
3.4 - Os Itinerários Formativos no DC-GOEM	98
3.4.1 – O Projeto de Vida (PV)	101
3.4.2 – As Eletivas	104

3.4.3 – As Trilhas de Aprofundamento.....	105
3.4.4 – Considerações sobre os IFs	107
3.5 Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia no DC-GOEM.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE 1	135
APÊNDICE 2.....	136
APÊNDICE 3.....	139
APÊNDICE 4.....	141
APÊNDICE 5.....	143
APÊNDICE 6.....	147
APÊNDICE 7.....	148

INTRODUÇÃO

“O Novo Ensino Médio e as Especificidades das disciplinas Sociologia e Filosofia no Documento Curricular para Goiás” é a síntese de estudos que duraram trinta meses. Tomou-se por objeto o estudo dos desdobramentos das disciplinas Filosofia e Sociologia no Novo Ensino Médio, tendo em vista a sua des(obrigatoriedade) do currículo do Ensino Médio concretizada na Lei n.º 13.415/2017, juntamente com as disciplinas de Artes e Educação Física.

Logo após assumir a presidência, o ex-presidente Michel Temer, por meio da Medida Provisória 746 de 2016, alterou a reforma educacional do ensino médio e a não obrigatoriedade das disciplinas citadas anteriormente. A partir disso, a Filosofia e a Sociologia aparecem na lei da reforma do Ensino Médio, a Lei de n.º 13.415/2017, como estudos e práticas a serem definidos dentro das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse contexto, houve a homologação da etapa do Ensino Fundamental da BNCC em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da educação na época, Mendonça Filho, e a homologação da etapa do ensino médio da BNCC/EM em 18 de dezembro de 2018, após aprovação do Conselho Nacional de Educação/CNE, por meio da Resolução n.º 04, de dezembro de 2018. A partir disso, a BNCC tornou-se o documento normativo para servir como modelo para todos os currículos produzidos no Brasil. A BNCC contém orientações de cunho gerais, mas os Estados da nação são autorizados a criarem seus próprios currículos, não se desalinhando das orientações da BNCC (Brasil, 2017).

Nesse entendimento, foi percebido que a Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC não seriam suficientes para identificar como ficou definida a presença das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do novo ensino médio. Foi necessário buscar no Documento Curricular do Estado de Goiás – Etapa Ensino Médio – DC-GOEM a compreensão sobre qual o lugar destinado a essas disciplinas após a des(obrigatoriedade) ocorrida em âmbito nacional. Esse documento se configura como o recorte desta pesquisa, em especial as partes que mencionam a Filosofia e Sociologia que são: a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Itinerários Formativos dessa área; e interligados entre essa área e demais áreas do conhecimento.

A questão que orientou essa pesquisa foi: como as disciplinas Filosofia e Sociologia estão materializadas no DC-GOEM, apreendendo de que maneira seus conteúdos são referendados ou negligenciados no documento? Especialmente, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e nos Itinerários Formativos dessa área e interligados entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e demais áreas do conhecimento.

A fim de responder à questão que orientou essa pesquisa, elencou-se como objetivo geral analisar como as disciplinas Filosofia e Sociologia estão presentes no DC-GOEM, e como os objetivos específicos: 1 - Traçar mais uma parte dessa história de lutas e reconhecimentos das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do “novo” ensino médio; 2 – Expor como as disciplinas Filosofia e Sociologia aparecem na Base Nacional Comum Curricular (2017), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018), nos Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (2018) e com mais profundidade o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (2021).

Tratou-se assim de uma pesquisa qualitativa, documental e descritiva.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas, estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Ao fazer comparativos com outros documentos curriculares de outros estados¹, notou-se que há diferenças em relação à carga horária, objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidas com as disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Essas diferenças sobre o lugar ocupado pelas disciplinas nos documentos curriculares estaduais, direciona esta pesquisa a analisar quais as especificidades do documento curricular para o estado de Goiás.

Na primeira seção da pesquisa, portanto, foi realizado um estudo teórico sobre a trajetória das disciplinas Filosofia e Sociologia e sua relação com o currículo do ensino médio até a última des(obrigatoriedade) das disciplinas em 2016. A partir deste estudo foi possível perceber os momentos e contextos em que as disciplinas eram inseridas e retiradas da educação brasileira até chegar a configuração do Ensino Médio atual, como será apresentado na primeira seção capítulo deste estudo.

¹ Os documentos que foram verificados para comparações com o Documento Curricular do Estado de Goiás – Etapa Ensino Médio, foram: o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em dezembro de 2020. Disponível em < <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> > Acesso em 01 de dezembro de 2022, o Currículo Básico Etapa Ensino Médio, publicado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro em janeiro de 2021. Disponível em < https://drive.google.com/drive/folders/1zRtj0Q_6AeZxBAJkR2wQIwp-HyNdnj_a > Acesso em 01 de dezembro de 2022. E por último o Currículo de Referências do Estado de Minas Gerais – Etapa Ensino Médio, publicado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf > Acesso em 04 de dezembro de 2022.

A segunda seção consiste em um estudo documental do contexto e da própria reforma do Ensino Médio ocorrida em 2016/2017, bem como um estudo do ensino médio a partir de legislações anteriores, recuperando as características atribuídas pela Lei n.º 9.394/96 até as alterações feitas pela Lei n.º 13.415/2017. Esse estudo se fez necessário para compreender as possibilidades que as disciplinas Filosofia e Sociologia poderiam ter na composição do currículo nessa etapa de ensino. Entre esse período, de 1996 a 2016, as disciplinas Filosofia e Sociologia ganham pela primeira vez o *status* de obrigatórias no Ensino Médio, após a homologação da Constituição Federal brasileira de 1988. Depois de oito anos figurando no currículo do ensino médio, o papel dessas disciplinas é novamente questionado e ocorre a des(obrigatoriedade) em 2016. Além desse contexto, a seção II ainda é composta pela discussão de como as disciplinas Filosofia e Sociologia poderiam aparecer nos currículos após a des(obrigatoriedade) e as orientações dos documentos curriculares nacionais sobre o ensino dessas disciplinas.

A terceira seção deste estudo foi destinada a entender como o ensino médio se constitui em Goiás, no âmbito do Documento Curricular do Estado de Goiás – Etapa Ensino Médio – DC-GOEM (2021) – que é o documento curricular construído tendo por referência a BNCC (2017) e se tornou o currículo normativo para o estado de Goiás, e perceber como estão materializadas as disciplinas Filosofia e Sociologia nesse documento.

Na análise do documento, foi feita, inicialmente, uma leitura minuciosa buscando apreende-lo em suas várias dimensões, como o conceito de o que está compreendido como Ensino Médio a ser adotado em Goiás, demais conceitos e base teórica que justificam esse Ensino Médio. Depois foi abordado, em particular, o modo como o DC-GOEM apresenta a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os Itinerários Formativos dessa área e interligados, para por fim compreender como está materializada a presença das disciplinas Filosofia e Sociologia nesse documento. Esse trajeto pode ser melhor percebido no roteiro de leitura presente no apêndice 1 desta dissertação.

Nessa terceira seção, em que há a perspectiva do ensino médio adotado para Goiás, foi notada a intensificação e aplicação da flexibilização curricular, um direcionamento dado pela BNCC a ser adotado como norma nos processos de criações dos currículos estaduais. A flexibilização é percebida de diversas maneiras no DC-GOEM, seja na possível alternativa de escolha dos alunos diante dos Itinerários Formativos, seja na própria construção do currículo com a orientação de uma formação flexível para “encarar demandas da vida”, seja na oferta do Projeto de Vida, propondo o ensino de temas como autocontrole, resiliência, adaptação, o

disciplinamento do comportamento, o aprender a viver com as adversidades da vida, e outros, e por fim a flexibilização também é percebida na oferta dos conteúdos das disciplinas Filosofia e Sociologia, que são fragmentados e flexibilizados para compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Itinerários Formativos.

Foi ainda realizada uma análise comparativa com os documentos curriculares anteriores para o ensino médio no estado de Goiás, para entender o que mudou após a homologação do DC-GOEM, em especial nas disciplinas Filosofia e Sociologia e, por fim, saber qual a presença que essas disciplinas ocupam nesse documento.

O ensino de Filosofia e Sociologia passaram e passam pelo aviltamento de seus lugares/espacos no currículo do ensino médio. Sofrem descréditos de todas as ordens que tentam agir para aparentar que essas disciplinas não são importantes para a formação dos jovens. Nesse sentido, esta dissertação busca expor como essas disciplinas foram vistas pelos governos no percurso da história da educação brasileira e como seus conteúdos passam por um processo de flexibilização no DC-GOEM para se alinhar a demanda da aprendizagem flexível.

SEÇÃO I

O PERCURSO DAS DISCIPLINAS FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATÉ 2016

Apesar de o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia ter percorrido trajetórias diferentes na educação brasileira, resguardando as suas singularidades epistemológicas, teóricas e históricas, a inserção dessas disciplinas no currículo do ensino médio aproximou-as na perspectiva de seus objetivos comuns de formação dos alunos desse nível de ensino.

Esta seção busca recuperar a história das duas disciplinas na educação brasileira, respeitando as particularidades das lutas por sua inclusão em distintos momentos históricos. Para tanto, serão feitas inicialmente algumas considerações sobre os antecedentes do ensino da Filosofia e da Sociologia na educação brasileira, para em seguida abordar uma sucessão de reformas que marcam as idas e vindas dessas disciplinas no currículo do ensino médio no país, com destaque para a Lei n.º 11.684 de 2008, que tornou as disciplinas de Filosofia e Sociologia obrigatórias no currículo do Ensino Médio.

1.1 - Antecedentes do ensino de Filosofia no Brasil e Sociologia no ensino médio brasileiro.

No que se refere à introdução do ensino de Filosofia no Brasil, conforme os estudos dos filósofos e historiadores da educação, tais como Cartolano (1985), Alves (2002) e Paim (2007), no período de 1530 a 1758, no Brasil colônia, a filosofia ensinada para os indígenas e os afrodescendentes era a filosofia cristã², nos moldes do pensamento escolástico. Preocupado em catequizar as colônias para combater o avanço do protestantismo no mundo, Portugal enviou a Companhia de Jesus para catequizar os indígenas e os negros.

Seguindo as diretrizes da Companhia de Jesus definidas no *Ratio Studiorum*, a filosofia ensinada nesse período tinha um caráter conservador e autoritário. O *Ratio Studiorum* fundia filosofia e teologia num manual que não cumpria o papel de incentivar uma educação que cultivasse o espírito totalmente livre, mas, ao contrário, se alinhava aos dogmas católicos da época. Nesse manual havia todos os métodos que a educação jesuítica deveria seguir e:

²A filosofia cristã é herdeira e nasce da filosofia medieval. Para Chauí (2000, p.54): “É o período em que a Igreja Romana dominava a Europa, ungia e coroava reis, organizava Cruzadas à Terra Santa e criava, à volta das catedrais, as primeiras universidades ou escolas. E, a partir do século XII, por ter sido ensinada nas escolas, a Filosofia medieval também é conhecida com o nome de Escolástica. Durante esse período surge propriamente a Filosofia cristã, que é, na verdade, a teologia. Um de seus temas mais constantes são as provas da existência de Deus e da alma, isto é, demonstrações racionais da existência do infinito criador e do espírito humano imortal”.

[...] estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, instituído por Inácio de Loyola para direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas em suas atividades educacionais, tanto na colônia quanto na metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde os jesuítas desempenhassem suas atividades (Shignov Neto; Maciel, 2008, p. 180).

A inserção da Filosofia nos currículos das escolas brasileiras ocorreu em 1663, quando foi criada a primeira escola de Ensino Secundário pela Companhia de Jesus, em Salvador. A filosofia ensinada tinha o propósito de intensificar a catequização e a conversão dos indígenas à religião e aos costumes dos europeus (Mattar; Tomazetti; Danelon, 2013).

A disciplina continuou sendo ministrada no ensino brasileiro com esse enfoque até o período de 1759 a 1888, quando, sob a influência da Reforma Pombalina³, a filosofia passou a ser altamente influenciada pelas ideias iluministas, sendo a observação e experimentação muito valorizadas nesse período.

A partir de 1880 até na fundação da república brasileira em 1888, ganhou força a noção de separação do Estado com relação à Igreja e a consequente declaração de um Estado laico. Lima (2005) relata que a filosofia passou então a ser designada para a formação do bom cidadão e não do bom cristão como antes era. No final deste século a disciplina foi retirada, sob a ideia de que em seu lugar devia prevalecer disciplinas e conteúdos de formação científica. Mas, no início do século XX, a disciplina Filosofia retornaria para o ensino secundário no, durante o período de sucessivas reformas da educação que se seguiram.

Lembrando que mesmo a disciplina Filosofia não fazendo parte da educação brasileira como obrigatória nos currículos nesse período, a filosofia positivista⁴ era a predominante no

³ A reforma Pombalina é realizada por Marques de Pombal em 1759 – A Expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. “Instituindo colégios e seminários, os jesuítas exerceram o monopólio do ensino até sua expulsão, o que confere um caráter orgânico a todo esse período marcado pelo pleno domínio das ideias pedagógicas classificadas no âmbito da concepção tradicional em sua vertente religiosa. A partir de 1759, através das reformas pombalinas da instrução pública, abre-se espaço para a circulação das ideias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista.” (Saviani, 2011, p.15).

⁴ O positivismo é uma corrente filosófica que surge no século XIX e que acredita na ordem e na ciência para progresso e avanço contínuo da sociedade. Auguste Comte foi o criador das ciências positivas. Para maior aprofundamento em como o positivismo chega e é incorporado no campo das ideias no Brasil, recomenda-se o capítulo escrito pela professora doutora Lelita Oliveira Benoit, *Sobre a Filosofia positivista no Brasil*, em *Filosofia e formação*, publicado pela editora mato-grossense, Central de Texto. A autora explana como a Sociologia e a Filosofia positivista fizeram parte e ajudaram a engendrar e dar as bases da República Brasileira nascente. Lemas como “Ordem e Progresso” presentes na bandeira nacional, representando a marcha contínua e progressiva da humanidade, o estímulo ao cientificismo diminuindo o espaço da Igreja Católica na educação brasileira e na sociedade de modo geral são as principais características do positivismo no Brasil.

campo das ideias. Sílvia Romero (1878) pontua que vários autores, considerados por ele como os primeiros filósofos brasileiros, Mont'Alverne, Eduardo França, Domingos de Magalhães, Patrício Muniz, Soriano de Souza, Pedro Américo, L.P. Barreto, Visconde do Rio Grande, Guedes Cabral e Tobias Barreto, publicaram textos que representavam essa filosofia positivista durante os anos de 1850 a 1890. Esses autores faziam parte da burguesia e muitos deles estudaram na França com Augusto Comte, trazendo, para o contexto brasileiro, ideias positivistas de priorizar o progresso da nação, apostando na ciência como solucionadora de todos os problemas sociais.

Essa predominância da filosofia positivista no campo das ideias é um dos motivos para que a Filosofia como disciplina escolar não ficasse afastada do currículo por tanto tempo, retornando logo no início do século XX, no período de reformas. A influência das ideias de Auguste Comte provocou na sociedade brasileira diversas mudanças no início do século XX, e a educação refletia essa filosofia positivista. Por isso, durante o período de reformas, a disciplina Filosofia foi inserida em algumas reformas da educação brasileira, se alinhando a esse ideal de “progresso contínuo”, que era o lema do positivismo (Paim, 2007).

Sobre a inserção do ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro, este ganhou espaço no ensino secundário⁵ quando decrescia o empenho pelo ensino de Filosofia. A sociologia se consolidou no final do século XIX no mundo e no Brasil, “se confunde com a história da organização do sistema educacional brasileiro e com a constituição do campo das Ciências Sociais” (Freitas; França, 2016, p. 41).

A Sociologia como disciplina foi inserida primeiro no ensino secundário brasileiro antes de se inserir nos cursos de bacharelado. Isso só foi possível por já existir uma produção relacionada à área de ciências sociais no Brasil. Essa produção advinha de pessoas formadas “em disciplinas como Direito, Medicina, Engenharia, que se interessavam pelas transformações e problemas da sociedade brasileira” (Freitas; França, 2016, p. 41).

Em 1881, Benjamin Constant, por ocasião de sua passagem pelo Ministério da Instrução, durante o governo do Deodoro da Fonseca, instituiu a disciplina Sociologia no ensino secundário brasileiro.

⁵ O ensino secundário era definido entre a etapa do ensino primário e o ensino superior. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases, 4024 de 20 de dezembro de 1961, o ensino secundário se dividia em duas etapas, o ginasial com duração de quatro anos, e o colegial com duração de três anos. O que se equivale hoje ao ensino fundamental anos finais e ao ensino médio.

A Sociologia foi apresentada no projeto de Benjamin Constant, tendo sido criada a cátedra “Sociologia e Moral”, a ser ministrada no sétimo e último ano do ensino secundário, como uma síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores no ideário do Positivismo de Comte (Freitas; França. 2016, p. 42).

Constant estabeleceu o ginásio como um modelo padrão de educação secundária para toda a educação brasileira, ampliou o currículo da educação nesse nível e criou o exame de madureza, cujo propósito era apurar os conhecimentos no final do ginásio. Contudo, apesar do projeto de Constant propor a Sociologia como disciplina, isso ocorreu apenas com Rui Barbosa e os “Pareceres de 1882-83, que redefiniram efetivamente o início da presença da Sociologia na educação brasileira” (Moraes, 2011, p. 361).

Conforme o avanço do positivismo pelo mundo, a inserção da disciplina de Sociologia nas escolas brasileiras, nos cursos complementares e nos cursos de formação de professores, se alinhou aos ideais positivistas que ganhavam força no campo das ideias no país. “O ensino de Sociologia tinha tanto um caráter cientificista quanto uma expectativa cívico-redentorista. De certa forma, essas pretensões vinham fundidas, pois com o ‘conhecer a realidade’ visava-se ‘intervir na realidade’” (Moraes, 2011, p. 361).

1.2 - O ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio ao longo do século XX

De 1901 até meados do século XX o país passou por vários momentos de instabilidade política. Com isso, sob as várias reformas educacionais que foram realizadas nesse período, as disciplinas Filosofia e Sociologia foram inseridas e retiradas dos currículos conforme alternavam os interesses dos sucessivos governos.

Na primeira reforma educacional do início do século XX, que ocorreu em 1901 – A Reforma Epitácio Pessoa – a Filosofia foi incluída e como tal permaneceu na educação brasileira até 1911. Epitácio Pessoa promoveu em 1901 uma reforma do ensino que propiciaria a concretização do idealismo de Benjamin Constant, corrigindo e adaptando a reforma deste às realidades regionais. (Cruz, 2020).

Na Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, a disciplina Filosofia foi retirada dos currículos da educação brasileira, tendo retornado como disciplina optativa pelo decreto de 18 de março de 1915. A Reforma Rocha Vaz, realizada em 1925, instituiu a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos anos finais do ensino secundário, estando sua efetiva ministração a

cargo dos Estados (Silveira, 1991; Moraes, 2007). A partir desses momentos, as disciplinas Filosofia e Sociologia passaram a ser inseridas e retiradas sempre juntas dos currículos.

O conjunto de estudos do curso secundario integral compreende as seguintes materias: - portuguez, francez e latim , obrigatorias, inglez, ou alemão, á escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no paragrapho seguinte, instrucção moral e cívica, geographia, algebra, geometria e trigonometria, historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da lingua brasileira e das linguas latinas, e sociologia (Brasil, 1925)⁶.

Além desse conjunto de disciplinas a serem ministradas, outras características da Reforma Rocha Vaz foram a criação da disciplina Moral e Cívica, a obrigatoriedade do ginásio de seis anos, a frequência escolar mínima obrigatória e o avanço das séries passando a depender da aprovação no nível anterior.

Na Reforma Francisco Campos, através do decreto de nº 19.890 de abril de 1931, a Sociologia foi mantida na educação brasileira. De acordo com Freitas e França (2016), duas disciplinas – Sociologia Geral e Sociedade da Educação – que já vinham sendo ministradas primeiramente no Colégio Pedro II, na década de 1920, depois na Escola Normal Primária, em Recife e, em seguida, no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, em 1931, se tornaram obrigatórias no currículo das Escolas Normais Primárias do país.

Engeroff (2017) afirma que mesmo a disciplina Sociologia sendo inserida como obrigatória na educação brasileira nesse período de sucessivas reformas, ela não deixava de assumir um caráter conservador e exclusivista. “O caráter crítico da disciplina não era levado em conta, pelo contrário, desejava-se um entendimento e resoluções dos problemas sociais, mas, não uma criticidade sobre eles” (p. 54).

Sobre o ensino da Filosofia, o decreto n. 19.890 regulou que no tocante ao chamado “curso complementar”, que equivalia ao nosso atual Ensino Médio, um curso de “História da Filosofia” seria obrigatório tão somente para aqueles que prestavam exames vestibulares para uma faculdade de Direito.

Moraes (2011) apresenta que nesse mesmo ano de 1931 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Havia uma necessidade de desenvolvimento dessas duas áreas –

⁶ Optou-se por manter a fidelidade da ortografia do documento, sem fazer atualizações, pois a compreensão do artigo da lei não ficou prejudicada mesmo com a ortografia de 1925.

educação e saúde – no país e por meio do decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Ao incorporar essas duas áreas no mesmo ministério, objetivavam esse ideal de avanço contínuo, ainda influenciados pela filosofia e sociologia positivista tão presente nesse momento da história brasileira.

Art. 1º Fica instituído o Conselho Nacional de Educação, que será o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assumptos relativos ao ensinar. 2º O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do individuo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação. Art. 3º O órgão de que tratam os artigos anteriores será constituído de conselheiros, nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre nomes eminentes do magistério efetivo ou entre personalidade de reconhecida capacidade e experiencia em assumptos pedagógicos (Brasil, 1931).

No ano seguinte à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1932, foi redigido, pelo sociólogo Fernando de Azevedo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Esse documento teve colaboração de outros 26 importantes intelectuais brasileiros, como, entre outros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Cecília Meireles, e circulou em âmbito nacional a fim de oferecer diretrizes para uma política de educação.

O documento trazia a ideia de uma educação nova⁷, propondo uma escola integral e única para todos, independentemente de sua classe social. Essa escola se proporia de fato a ser pública e com uma educação universal e laica. O Manifesto dos Pioneiros da Educação é um marco para a história da educação brasileira pois, a partir dele começou-se a pensar em educação como um direito para todos (Toledo; Carvalho, 2017).

Após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, abriu-se espaço para uma crescente discussão sobre a educação em todos os níveis no país. Iniciou-se no Brasil um processo de expansão de universidades e o primeiro curso superior de Ciências Sociais foi criado em 1933, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), e em 1934 é criada a Universidade de São Paulo – USP (Moraes, 2011).

⁷ As bases deste documento é o conceito de Escola Nova, movimento educacional que surgiu no fim do século XIX com fins a renovação do ensino. O escolanovismo acreditava que para se construir uma sociedade democrática a educação deveria ser a prioridade do Estado. John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, é um dos principais expoentes do escolanovismo, suas ideias sobre o aprender fazendo e de escolas como meios de reconstrução social, objetivando a democracia, influenciaram Anísio Teixeira que trouxe para o Brasil essas ideias.

Na última reforma desse período de reformas do início do século XX, a de Gustavo Capanema, ocorrida em 1942, a disciplina Filosofia foi mantida, mas passou a ser concebida como responsável pelo ensino de Lógica e História da Filosofia, numa abordagem orientada por manuais de cunho enciclopédico. Com relação ao ensino de Sociologia, essa reforma marca o fim de sua obrigatoriedade na Escola Secundária.

Do mesmo modo, o contexto de retirada da sociologia dos currículos escolares (Reforma Capanema, em 1942) seria envolto em profundas reformas e concepções de ensino distintas, especialmente pelo distanciamento do ensino secundário do ensino superior. Por isso, as disciplinas voltadas à formação científica para o ensino superior (como a sociologia) foram retiradas do currículo e seus conteúdos incorporados a outras, dando-se maior enfoque ao campo universitário (Engeroff, 2017, p.54).

A vertente dominante no ensino da Sociologia, seja no nível secundário ou no ensino superior, de 1888 a 1942, foi o evolucionismo científico⁸, uma tendência intelectual filosófica de natureza científica, que preconiza o método nas ciências humanas tal como é aplicado nas ciências exatas (Candido, 1959).

Esse método desenvolvido por Auguste Comte se baseava em quatro principais características. A primeira, objetividade e neutralidade, pois, para Comte o conhecimento deveria ser objetivo e o pesquisador deveria ser neutro. A segunda característica é a experimentação, pois para que ocorra o processo de produção do conhecimento deve haver experimentação. A terceira característica é a quantificação, o conhecimento deve ser quantitativo. A última dessas características é a lei dos fatos, o conhecimento científico supõe que existem leis que determinam a ocorrência dos fatos (Gil, 2008).

Após 1940, vários foram os temas que preocupavam os estudiosos em compreender a realidade nacional. O branqueamento racial, o problema da mão de obra e a imigração estrangeira, o sentido de nação, entre outros, passaram a ser a objeto de análise de sociólogos como Roger Bastide (1955), Florestan Fernandes (1955), Fernando de Azevedo (1954), Antônio Candido (1959), Caio Prado Júnior (1942), entre outros. A sociologia brasileira

⁸ Essa tendência intelectual filosófica de natureza científica, tem como principal base a publicação da obra de Charles Darwin, *Origem das Espécies*, de 24 de novembro de 1859. Maria Helena de Souza Patto (2015) pontua que as ideias presentes nesse livro, de evolução, hierarquização e processo de seleção natural foram predominantes no Brasil, principalmente nas quatro primeiras décadas do século XX. Essas ideias foram tomadas para justificar e manter o racismo velado que existe na sociedade brasileira, tendo sempre o preto como mais fraco e menos “adaptável” à evolução física e intelectual em relação aos brancos.

começava então a se diversificar e se distanciar da sociologia de vertente positivista dominante (Filho, 2005).

Essa diversificação da sociologia tinha origem principalmente de uma forte crítica marxista crescente desde 1930. Mas, para preservar o caráter positivista da Sociologia como disciplina, ela foi retirada da educação secundária na reforma Gustavo Capanema e mantida apenas no nível superior (Engeroff, 2017).

A ausência da disciplina Sociologia no ensino secundário provocou a reação de importantes nomes da intelectualidade brasileira. De 1949 a 1959 o importante sociólogo brasileiro Antônio Candido publicou uma série de quatro artigos sobre sociologia e ensino na Revista Didática Científica e Tempo Social, revista de sociologia da USP, reforçando o importante papel da disciplina no ensino secundário, que era o de fazer conhecer a complexidade da nossa cultura e do nosso povo (1959, p. 288).

[...] a Sociologia se configurou afinal entre nós como disciplina caracterizada, embora sincrética, praticada cada vez mais por especialistas. Hoje é possível a formação adequada do sociólogo entre nós, devido à organização do ensino, relativa densidade do meio científico e solicitação crescente da sociedade, em fase de grande progresso técnico e conseqüente racionalização nos setores administrativo, assistencial e de planejamento. É fora de dúvida que a sociologia brasileira já existe como bloco, o que se verifica pela posição internacional que vem adquirindo aos poucos (Candido, 1959, p.301).

Também foi realizado o primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, dos dias 21 a 27 de junho de 1954, promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia. Este congresso teve a presença de grandes nomes e contribuintes da sociologia brasileira como, Roger Bastide, Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Antônio Candido, Azis Simão, Oracy Nogueira e vários outros, como o governador do Estado de São Paulo na época, Lucas Nogueira Garcez.

Entre vários temas, como culturas indígenas, pesquisa em sociologia, voto operário, política no Brasil, a educação foi pautada em várias mesas. Azevedo (1954) reconheceu a importância do ensino da Sociologia no ensino secundário na época, mas revelou que seria preponderante um afastamento da disciplina do currículo, pela imaturidade da sociologia como ciência em relação a outras ciências já consagradas na história como a matemática e a física.

Entre as ciências cujo o ensino seguramente orientado pode contribuir para a formação do espírito e para as quais os sábios e os homens do nosso tempo podem, com insistência, na educação da juventude, o papel que elas já tem na vida, figura certamente a sociologia, que, além das virtudes educativas, comuns a todas, e outras que lhe são peculiares e comuns a sua própria natureza e à especificidade de seu objeto e seus métodos, concorre, como nenhuma outra, para despertar, no indivíduo, a consciência da vida social, de seu papel na sociedade e seus problemas sociais. Foi o que mostrou o P. Arbousse Bastide no seu estudo sobre a sociologia no ensino secundário. Confesso, porém, que, dada a complexidade da nossa ciência e o grau insuficiente de sistematização de conhecimentos sociológicos no estado atual e em razão dos perigos de deturpação a que ainda está exposto o seu sentido entre nós, seria preferível conceder lugar preponderante, no currículo do ensino secundário as ciências físicas e experimentais, já constituídas e mais avançadas, que já atingiram um alto grau de precisão nos seus conceitos e nos seus métodos, e cujo o papel na educação geral dos espíritos se exercia facilmente pelas compreensão das leis essenciais que governam a natureza e pela explicação dos mais simples desses fenômenos e dos princípios fundamentais de teorias mais ao alcance de adolescentes (Azevedo, 1954, p.64).

No entanto, o sociólogo não deixou de enfatizar a importância dessa disciplina nos cursos superiores.

Em todo caso, mais fácil e eficaz se tornara o ensino das ciências e, particularmente da sociologia e da antropologia, nas escolas superiores, se ele se levantar um dia sobre alicerces mais firmes de uma cultura propedêutica, em que desde cedo se desenvolva, por esses ou aqueles estudos científicos, o sentido das realidades concretas e se formem inteligências orientadas para a observação e para as verdades positivas (Azevedo, 1954, p. 64).

Florestan Fernandes (1954), neste mesmo evento, também se propôs a falar sobre o ensino da Sociologia no ensino secundário, pois a preocupação com a obrigatoriedade da disciplina no currículo do ensino secundário já era objeto de sua análise. Mesmo reconhecendo a dificuldade de ter professores qualificados e a enorme demanda que a inserção da disciplina de Sociologia geraria de novos cursos superiores, Fernandes (1954, p.89) pondera que “o ensino da sociologia no curso secundário, representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna”.

Fernandes (1954, p.98) reconhecia que a Sociologia no sistema educacional brasileiro sempre esteve à mercê das “aspirações ideológicas do momento”. O sociólogo considerava que a inserção da disciplina no ensino secundário da época, necessitaria de uma análise dos propósitos e objetivos dessa etapa de ensino. Segundo o autor, o ensino secundário tinha o objetivo de proporcionar que os estudantes ingressassem no nível superior, mas era uma “educação estática” e conservadora que não condizia com a natureza da sociologia.

Não é preciso muita sagacidade para se perceber que, mantendo-se as condições atuais, o sistema educacional brasileiro não comporta um ensino médio em que as ciências sociais possam jogar algum papel. Onde prevalece a opinião de que os ajustamentos sociais proporcionados por meio tradicionais são satisfatórios, o reconhecimento da necessidade da educação pelas ciências sociais tem que ser forçadamente pequeno (Fernandes, 1954, p.98-99).

Em 1955 foi criado o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O ISEB tinha o objetivo de divulgação de dados e de pesquisas realizadas nas áreas das ciências sociais e ministração dos cursos de Sociologia e Ciência Política aos estudantes e aos sindicatos. O ISEB viria a ser extinto pelo governo militar, através do Decreto nº 53.884, de 13 de abril de 1964. A justificativa da extinção do ISEB foi por se aliar a um partido comunista para lutar por uma maior distribuição de renda igualitária em todas as regiões do país (Abreu, 2015).

A divulgação dos artigos de Cândido a partir de 1949, o Primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia e a criação do ISEB só foram possíveis porquê de 31 de janeiro de 1946 a 2 de abril de 1964 o país passou por um breve período de democratização. Esse período é conhecido como a quarta república ou a república populista. Foi nesse período que ocorreu a primeira eleição democrática no Brasil, sendo favorável a multiplicidade de ideias e a criação de sindicatos em São Paulo para representar a classe trabalhadora (Delgado, 2005; Ferreira, 2010).

Nos anos finais desse período, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, foi sancionada e a Sociologia e a Filosofia não foram incluídas como disciplinas a serem ministradas. No âmbito do estado de São Paulo, por ocasião da criação do Conselho Estadual de Educação, em 1963, a Filosofia e a Sociologia foram indicadas como complementares no currículo do segundo grau.

No período da ditadura no Brasil – 1964 -1985, houve uma reestruturação do currículo do 1º e 2º grau. A partir de 1964, em virtude da nova orientação política que passa a dirigir o país, as intervenções e propostas para o sistema escolar passaram a priorizar a formação profissionalizante. A Sociologia, a Filosofia e as Ciências Humanas de maneira geral foram retiradas do Ensino Secundário (Freitas; França, 2016).

Na Lei n.º 5.692/71 para a educação básica, a Sociologia e a Filosofia novamente não aparecem como disciplinas a serem ministradas no segundo grau. Mattar; Tomazetti e Danelon (2013) lembram que o teor de formação crítica das disciplinas era visto pelo governo militar

como subversivo e transgressor e, portanto, não deveriam permanecer nos currículos do segundo grau, pois poderiam formar jovens que pudessem contestar a ordem vigente.

De acordo com Saviani (2005) essa lei intensificou o modelo tecnicista⁹ de ensino e direcionou o 2º grau para o trabalho. “Com a aprovação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (p.365). Nesse sentido, Silveira (1991, p.122) acrescenta que a formação técnica e profissional era prioridade “em detrimento da formação humanística”.

Sob um novo modelo de educação que se voltava apenas para o mercado de trabalho, disciplinas teóricas como a Filosofia e Sociologia não deveriam ocupar espaço no currículo do segundo grau. “A sociologia foi retirada dos currículos da escola secundária, acrescentando que ia junto com a Filosofia, substituídas por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira” (Moraes, 2011, p. 366).

Com as inserções dessas novas disciplinas nos currículos do segundo grau pelo governo militar, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, restringiu-se o “espaço para o questionamento, a crítica, a contestação. Em seu lugar, a “integração” o “patriotismo” e a “obediência” (Silveira, 1991).

Silveira (1991) reforça ainda que a disciplina Educação Moral e Cívica difere-se da disciplina Moral e Cívica da reforma Rocha Vaz, de 1925, por retirar totalmente a dimensão filosófica e sociológica que as disciplinas tinham. A ideia na nova disciplina da ditadura militar – Educação Moral e Cívica – era ensinar normas e regras de como se adequar à nova ordem militar vigente. A preservação do espírito religioso, a preservação e o fortalecimento dos valores espirituais, éticos e morais, o culto à Pátria, o aprimoramento do caráter, o culto a obediência à lei, a fidelidade ao trabalho eram alguns dos propósitos dessas disciplinas (Silveira, 1991. Caminatti, 1997).

⁹ Segundo Saviani (2011) o modelo tecnicista de ensino é pautado na instrumentalização dos conteúdos e na tecnologia com viés exclusivista de preparação para o trabalho. Com controle e direção do professor, regras rígidas, repetitivas e mecânicas. “No contexto teórico do tecnicismo pedagógico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que essas diferentes funções são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema; então, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (Saviani, 2011, p. 383).

Alves (2002) considera a presença da disciplina de Filosofia nesse período da ditadura militar como indefinida nos currículos. “A Filosofia, disciplina naturalmente voltada para a discussão de ideias, sistema, teorias etc. logo ganha antipatia dos ideólogos do poder constituído, e sua retirada do currículo passa a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança Nacional” (p.38).

Na metade da década de 1970, com o recomeço de vários movimentos de lutas sociais no Brasil, a volta da disciplina de Filosofia no currículo se insere nessas lutas.

Embora a redemocratização brasileira transcorresse lentamente, as lutas sociais avançavam mais rapidamente. É o caso do movimento das mulheres, da luta pela anistia aos presos políticos, dos negros, das nações indígenas, dos homossexuais, dos sem-terra, além de vários outros. A defesa do retorno da disciplina de Filosofia nas escolas insere-se no contexto dessas lutas do período (Mattar; Tomazetti; Danelon, 2013, p. 116).

Nesse período foi criada a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). Essa instituição contava com alunos e professores do Mestrado em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – e tinha o intuito de discutir a volta da Filosofia aos currículos e métodos de ensino da disciplina.

A partir dos anos de 1980, vários estados do Brasil, como Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Maranhão, Pará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, refizeram seus currículos inserindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Era um período de redemocratização do país e ao inserirem as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos, uma das intenções era combater o ensino tecnicista do período militar.

Em 1983 o estado de São Paulo recomendou a inclusão da disciplina Filosofia e da Sociologia nos currículos do Ensino Médio pela resolução da Secretaria de Estado da Educação n.236/1983.

Qualquer que seja a modalidade de curso escolhida, deve-se assegurar a visão integrada de homem e mundo, na perspectiva das ciências humanas, fundamentais para a formação do homem crítico e participante. Assim, na Parte Diversificada, além da Filosofia, componente essencialmente formador, recomenda-se a inclusão, nessa parte, de componentes que também concorram para aquele objetivo, tais como, Sociologia, Psicologia e outros (São Paulo, 1983).

Através dessa resolução, o Estado de São Paulo realizou o primeiro concurso público para professores de Filosofia e Sociologia realizado no país. Moraes (2011) lembra que, mesmo reconhecendo a dificuldade de colocar em prática o ensino perante os alunos, foi nomeada uma equipe técnica de sociologia para elaborar a primeira proposta curricular em 1986, tendo como tema central da proposta os movimentos sociais e sua aproximação com os alunos.

O país passou por um período de redemocratização após a ditadura militar de 1964 a 1985, uma nova Constituição foi promulgada em 1988 e no dia 20 de dezembro ano de 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) fez alusão direta aos conhecimentos de Filosofia. O texto indicava que os estudantes, ao final do Ensino Médio, deveriam “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania (Matar; Tomazetti; Danelon, 2013, p. 116).

Mesmo com essa sugestão das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio, ficava a cargo dos Estados colocar em prática essa orientação. A orientação era que qualquer professor poderia ministrar as disciplinas Filosofia e Sociologia, bem como na grande maioria das vezes elas apareciam de maneira transdisciplinar ou não apareciam. A partir dessa lei, vários Estados da união foram intensificando o processo já iniciado anteriormente de inserção das disciplinas Sociologia e Filosofia nos currículos.

A LBD 9.394/96 reforça o artigo 205 da Constituição Federal que tratava sobre a preparação do aluno para a cidadania. Ao incluírem nessa lei conhecimentos de Filosofia e Sociologia no final do Ensino Médio, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) objetivava que pudessem contribuir com seu arcabouço teórico e metodológico, que possibilitasse aos educandos investigar e interpretar as mudanças no mundo contemporâneo e que as disciplinas Filosofia e Sociologia estivessem alinhadas ao propósito de formação de cidadãos aptos a cumprirem seus papéis na sociedade (Freitas; França, 2016; Engerhoff, 2017).

Entretanto, no ano de 1997, o projeto de Lei (PL) nº 3.178, criado pelo deputado federal e licenciado em filosofia, Padre Roque, foi aprovado no Congresso Nacional, tendo como pauta a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia. Foi, entretanto, vetado em 2001 pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a justificativa de que implicaria altos custos em sua implementação e de que havia uma carência de profissionais habilitados (Alves, 2002), além de que:

(...) o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (Presidência da República, 2001).

O veto da presidência contra a obrigatoriedade das disciplinas foi uma surpresa para grande parte dos envolvidos e dos professores de Sociologia e Filosofia do país, pois o ex-presidente FHC é formado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP. As expectativas dos envolvidos eram de que o aval do FHC fosse positivo para as inserções da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, mas, para o ministro da educação da época, incluir essas disciplinas nos currículos era um retrocesso.

O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, considerou o projeto uma “volta ao passado”. Para o ministro, a proposta representava um retrocesso no perfil curricular do ensino médio, que valoriza a interdisciplinaridade no lugar do ensino de disciplinas de forma estanque. De acordo com Rui Berger, secretário de Ensino Médio do MEC, o ministério não é contra o ensino de filosofia e sociologia, mas sim do ensino dessas matérias em disciplinas específicas. Ele lembra que o próprio Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) traz questões das duas matérias nas provas. Na opinião de Berger, esses temas devem ser tratados por meio dos projetos interdisciplinares, como já está previstos na LBD (Folha de São Paulo, 2001).

Este veto contradiz a justificativa que o governo FHC teve ao pretender que com a inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia ao final do Ensino Médio, os estudantes deveriam dominar os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Mas essa justificativa foi usada só quando as disciplinas poderiam ser incluídas no currículo de forma optativa ou transdisciplinares, pois quando se pretendia a obrigatoriedade, os custos e gastos na implementação das disciplinas fez com que o governo impedisse a obrigatoriedade em 2001.

Ainda assim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1998) e para o Ensino Médio (1999), os conteúdos de Filosofia e Sociologia mencionados na LDB de 1996 foram especificados, sendo considerados de natureza transversal, com ênfase nas áreas de Ética e Cidadania e figurando no âmbito comum das “Ciências humanas e suas tecnologias”.

Sarandy (2004, p.48) aponta que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, volume 4, 1998), trazem as ciências sociais como disciplinas que contribuem “no que tange à ‘compreensão das práticas sociais’, à ‘preparação básica para o trabalho’ e ao ‘exercício da cidadania’ ou, ainda, para o desenvolvimento de uma estética da sensibilidade, uma política da igualdade e uma ética da identidade”.

[...] também a resolução nº 3/98, em seu artigo 10, inciso i, parágrafo 2º, diz que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”; por fim, podemos acrescentar, os PCNs (Ensino Médio, volume 4, na página 11) orientam que “o objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social (Sarandy, 2004, p. 49).

Alguns Estados inseriram as disciplinas de Filosofia e Sociologia após a publicação da LBD de 1996 e outros, após a publicação dos PCNs para o Ensino Médio de 1999 (Sarandy, 2004). Silva (2007, p. 417) narra como foi a história da inserção das disciplinas de Filosofia e especialmente da Sociologia em alguns estados. O Mato Grosso incluiu em 1997 a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias. Sobre a Sociologia especificamente a autora relata que:

É interessante notar, que em Mato Grosso, incluíram a disciplina sem existir cursos de Ciências Sociais, criando uma situação problemática, mas de muitas possibilidades para as ciências sociais naquele estado. Hoje já existe o curso de Ciências Sociais na UFMT.

Ainda segundo a autora, no Paraná, vários núcleos de ensino, reformularam seus currículos em 1997 e 1998, e incluíram a Sociologia nos currículos em função da LDB 9.394 de 1996. O fechamento de vários cursos profissionalizantes no Paraná, principalmente o de Magistério, deixou um grupo de professoras pedagogas sem função, que foram alocadas nas disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio do Estado.

No Distrito Federal, a proposta curricular implantada em 2000 incluiu a Sociologia nas três séries do Ensino Médio, e com esse avanço das inserções das disciplinas pelos Estados do país, alguns deles aos poucos passaram a cobrar as disciplinas Sociologia e Filosofia nos vestibulares.

Ocorre, ainda, a inclusão da sociologia em provas de vestibulares. A partir de 1997, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, a partir de 2003, na Universidade

Estadual de Londrina (UEL). A Universidade Federal do Paraná (UFPR) aprovou a inclusão da sociologia nas provas de vestibular, a partir de 2007 (Silva, 2007, p. 418).

O governador do Estado de Santa Catarina, Paulo Afonso Evangelista Vieira, através da Lei nº 173, de 21 de dezembro de 1998, criou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia nos currículos do Ensino Médio.

Silva (2007) relata que esse movimento de inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio de forma obrigatória, optativa ou transdisciplinares, que se iniciou nos últimos anos da década de 90 e avançou no início dos anos 2000, foi ganhando força. Cada vez com mais professores adeptos, esse movimento foi gerando uma pressão para que o governo de Luís Inácio Lula da Silva sancionasse a lei da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio.

1.3 - A obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia nos termos da Lei n.º 11.684/2008

Em 24 de novembro de 2005 foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9.647, que reivindicava a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. O documento criticava a LDB 9.394/96, alertando para o não cumprimento da presença das disciplinas de Filosofia e Sociologia em vários estados da união, definindo como necessária a obrigatoriedade dessas disciplinas para assegurar a real inserção delas nos currículos do ensino médio.

Em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado sobre as “Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades. O documento juntado contém uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio (Brasil, 2006).

Além desse documento, houve uma pressão no interior do MEC, encabeçada pelo professor Amaury Cesar de Moraes, visando para gerar novos debates a favor da inserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia como obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Para os envolvidos nesses debates havia necessidade de uma reivindicação do documento das Orientações Curriculares do ensino médio - MEC de 2004, que não tratavam da Sociologia e da Filosofia como disciplinas a serem ministradas no ensino médio brasileiro.

Para Silva (2007), havia necessidade do rompimento com as Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio (1998) e dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (1999) para que se pudesse pensar nas disciplinas de Filosofia e Sociologia como integralizadas ao currículo. Em um currículo integralizado, as disciplinas de Filosofia e Sociologia não seriam apenas matérias transdisciplinares, ou seja, seus conteúdos não comporiam apenas parte dessas disciplinas transdisciplinares, mas seriam de fato disciplinas obrigatórias ministradas em aulas semanais.

Ainda para a referida autora, era importante pensar também em um novo ensino médio, que fosse além da dualidade entre formação geral e formação para o trabalho. Esse novo modelo de ensino que se pensara, era propício a uma formação mais humana, emancipatória, crítica e reflexiva, que poderia abrir espaço para que disciplinas como a Sociologia e Filosofia permanecessem no currículo do ensino médio, sem riscos de serem retiradas a interesses dos governos.

No intuito de pensar esse novo ensino médio, vários textos e reivindicações de professores de Filosofia e Sociologia e aliados de todas as regiões do país formaram um documento organizado por Ciavatta e Frigotto, em 2005. Esse documento fortaleceu as discussões e movimentos já realizados em vários estados da nação para uma nova obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Com isso, elaborou-se uma nova equipe de colaboradores das Orientações Curriculares Nacionais.

Silva (2007) narra que essa equipe de elaboradores das novas Orientações Curriculares Nacionais, coordenada pelo prof. Amaury César de Moraes, provocou um debate no interior do MEC. Em 2005, Moraes elaborou um parecer detalhado sobre a legislação educacional, desde a LDB de 1996 até as DCNEM (1998). Nesse parecer explicita que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 não estavam cumprindo a LDB, pois não garantiam que os currículos de fato oferecessem os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, tratando-os apenas como temas transversais.

Esse Parecer (2006) entrou na pauta das reuniões da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em abril de 2006. Um amplo debate disseminou-se pelo país, alimentado pelas diferentes associações sindicais e científicas de sociólogos e filósofos com o intuito de sensibilizar os conselheiros. O prof Amaury César de Moraes reuniu-se algumas vezes com o conselheiro e sociólogo César Callegari, que se tornou o porta voz nas reuniões do Conselho Nacional de Educação, informando-o da situação da sociologia nos diferentes estados e da legislação da educação. No dia 7 de julho de 2006 a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o Parecer 38/2007 que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do

Ensino Médio, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. A Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, incluindo a filosofia e a sociologia como disciplinas curriculares obrigatórias. Ainda em 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio-Sociologia, aperfeiçoando o texto publicado em 2004 (Silva, 2007, p. 420).

Em dois de junho de 2008 as disciplinas finalmente assumiram caráter de obrigatórias nos termos da Lei n.º 11.684, assinada pela Presidência da República: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.” (Brasil, 2008). Apesar dessa determinação o que ocorreu foi que em grande maioria dos estados brasileiros é que elas foram inseridas apenas em uma ou outra série do Ensino Médio (Mattar; Tomazetti; Danelon, 2013).

A viabilização da Lei n.º 11.684/2008, ou seja, a implementação definitiva das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio em âmbito nacional, implicou uma série de medidas que passavam por, entre outras, decidir quais conteúdos deveriam ser ensinados, a formação docente requerida, o conteúdo e os enfoques dos livros didáticos. Tais medidas passaram a ser alvo da atenção dos governos estaduais e dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Nesse período foram criados vários fóruns e grupos de estudos, cuja finalidade era pesquisar como se daria na prática a inserção dessas disciplinas nos currículos do Ensino Médio.

No Brasil, em cada uma das regiões, foram criados Fóruns Regionais de Filosofia e Ensino, sendo que o mais antigo dentre eles é o Fórum Sul Brasileiro de Filosofia e Ensino, criado a partir do final dos anos 1990. A trajetória deste fórum, desde o início, foi acompanhada de simpósios, eventos anuais que procuravam reunir os professores/pesquisadores que tivessem contribuição relevante no âmbito do ensino de Filosofia e, mais estritamente, na temática específica a cada ano. Com isso, a lacuna bibliográfica sobre o ensino de Filosofia foi sendo significativamente preenchida na forma de um livro, lançado a cada simpósio, além dos anais contendo os textos integrais de todos os participantes (Mattar; Tomazetti; Danelon, 2013, p.118).

Uma questão importante era a falta de profissionais formados para ministrar as disciplinas Filosofia e Sociologia, conforme era previsto pela legislação. Muitas matérias de jornais e sites¹⁰ divulgaram reportagens em que estimavam que haveria de 100 a 300 mil

¹⁰ Alguns sites que apontaram esses números podem ser consultados nos links a seguir <
<https://secom.ufg.br/n/12069-falta-professor-de-filosofia-e-sociologia> >
<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/sem-professores-filosofia-e-sociologia-estao-ameacadas->

profissionais faltantes para atuar nas áreas em todo o território nacional. Segundo um texto da Central Única dos Trabalhadores - CUT, publicado dia 28 de julho de 2008, seriam necessários formar cerca de 107 mil profissionais em cada uma das áreas para atender toda a demanda.

Para resolver esse problema, começou no Brasil um processo de expansão dos cursos de licenciaturas de filosofia e sociologia. Para várias regiões do país, a única possibilidade era a oferta de cursos à distância. O censo da educação superior de 2015 do MEC aponta que, de 2008 a 2015, 51,7% foi o aumento observado no número de matrículas dos cursos de licenciaturas. Esse número representava 18,1% do total entre cursos de bacharelados, tecnólogos e licenciaturas. Os cursos de filosofia e sociologia entraram nessas estatísticas garantido esse crescimento (IBGE, 2015).

A realização de concursos públicos realizados em todas as regiões do país para contratar profissionais capacitados para atuar nas áreas de Filosofia e Sociologia foi outra medida adotada pelos Conselhos Estaduais de Educação. Mas, segundo Cornelli et al. (2019), como muitas vagas ficavam ociosas em alguns estados como Alagoas e Amapá, a solução foi colocar professores licenciados em outras áreas para ministrar as disciplinas.

De outra parte, os livros didáticos começaram a ser produzidos especificamente para as disciplinas Filosofia e Sociologia e incluídos no Programa Nacional do Livro Didático apenas em 2012.

A inclusão da Filosofia e da Sociologia no PNLD a partir de 2012 representa, do ponto de vista pedagógico e acadêmico, uma consequência e um coroamento do processo aqui descrito esquematicamente em suas principais linhas. Dadas as dimensões continentais do Brasil, trata-se do maior processo de avaliação, aquisição e distribuição de material didático em Filosofia do mundo. Diante da diversidade de tendências didáticas e doutrinárias, bem como das venturas e desventuras da Filosofia em nosso processo educacional e cultural, o PNLD 2018 registra um movimento decisivo desse itinerário (Cornelli et al., 2019, p.12).

De 2008 a 2016 as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram se estabelecendo aos poucos no ensino médio brasileiro. Sem deixar de apresentar diversos problemas em relação às suas inserções de forma lenta e gradual e sobre como e quais conteúdos se ensinar nessas disciplinas.

Vários pesquisadores em todo o país desenvolveram pesquisas sobre o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Costa (2019), Ferreira (2020) e Giorno

(2021), ao pesquisarem sobre o ensino da Filosofia, entenderam que mesmo tendo muito a criticar e evoluir, a disciplina era bem aceita pelos alunos que passaram a entender a Filosofia como uma forma de conhecimento que os auxiliariam a compreender questões como a vida, morte, amor, tristeza, empatia, compaixão, alteridade e vários outros conceitos.

Lenzi (2017) e Cunha (2017) concluíram nos seus estudos que o ensino da Sociologia, apesar de ainda priorizar uma história da sociologia no sentido de que autores e fatos são apenas expostos, apresentavam e pretendiam objetivar que o aluno entendesse conceitos básicos da vida cotidiana como cidadania, política, economia, direitos básicos e outros que não poderiam ser desenvolvidos em outras disciplinas a não ser nesta.

No percurso de 2008 a 2016 foi grande o esforço realizado em todo o país para que o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia continuassem permanentes no currículo do Ensino Médio. Destacam-se nesse contexto a publicação e distribuição de livros didáticos específicos para essas disciplinas, os numerosos concursos destinados a selecionar professores aptos a lecioná-las, a concretização de aulas semanais fixas de cada uma das disciplinas, a expansão dos cursos de licenciatura em filosofia e sociologia, dentre outras medidas que foram adotadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e pelo governo federal.

Houve uma longa trajetória construída para que as disciplinas Filosofia e Sociologia se consagassem no currículo do Ensino Médio, assim como outras disciplinas já consagradas, como a Matemática, a Língua Portuguesa, a Química, a Física, a Biologia e outras, cuja presença não era questionada, pelo fato de que os governos e o senso comum entendiam a sua inclusão como inerentes à formação dos alunos neste nível de ensino.

Não obstante, logo após assumir a presidência, o ex-presidente Michel Temer, por meio da Medida Provisória 746 de 2016, decretou a Reforma Educacional do Ensino Médio e a não obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia. A partir disso, essas disciplinas aparecem na lei da reforma do Ensino Médio, a Lei de nº 13.415/2017, como estudos e práticas a serem definidos dentro das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse capítulo traçou de forma simultânea um perfil histórico das disciplinas Filosofia e Sociologia na educação brasileira até a última obrigatoriedade de 2008, modificada pela Lei nº 13.415/2017. Em síntese, as disciplinas Filosofia e Sociologia representavam e representam possibilidades de questionamentos da ordem vigente e isso fazia com que governos retirassem ou incluíssem as disciplinas a bel prazer. As lutas particulares pelas inclusões dessas disciplinas foram desconsideradas e elas foram úteis para algum ou outro propósito específico, mas desde

que não promovesse uma educação que fizesse os alunos compreenderem e questionarem a realidade social em que viveram e vivem.

SEÇÃO II

A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

Esta seção dá continuidade à análise das determinações que culminaram na última des(obrigatoriedade) das disciplinas Filosofia e Sociologia ocorrida pela Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei n.º 13.415/2017 e as orientações do novo currículo do Ensino Médio, a BNCC. De início é necessário entender a Reforma do Ensino Médio ocorrida em 2016, pois foi a partir dela que as disciplinas Filosofia e Sociologia se tornaram optativas no currículo do novo Ensino Médio. Essa parte marca o primeiro tópico dessa seção.

A partir da apresentação de novos documentos curriculares, especialmente na BNCC, como princípio orientador da elaboração dos currículos, entende-se que a flexibilização é categoria de análise principal deste estudo. Sendo assim, o segundo tópico desta seção é destinado a recuperar, conforme os estudos de Kuenzer (2007; 2016; 2017; e 2019) e Harvey (2008a; 2008b), um breve histórico do regime de acumulação flexível e seus impactos no mundo do trabalho e consequentemente na educação.

A parte três desta seção é destinada a entender como as orientações da Lei n.º 13.415/2017, concretizadas na BNCC (2017) refletem a flexibilização no currículo. Discute-se características da organização curricular proposta para o novo Ensino Médio, particularmente as discussões e orientações presentes nas novas legislações referentes à presença das disciplinas Filosofia e Sociologia ou de seus conteúdos nesse currículo flexível.

2.1 – A Reforma do Ensino Médio

A reforma do Ensino Médio de 2016 aconteceu num momento “sombrio” da história brasileira, logo após o golpe¹¹ de Estado realizado contra a presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, apoiado por uma onda conservadora pós-manifestações de 2013, sob a pressão das elites e da classe média brasileira e com o maciço apoio da mídia.

¹¹ Diversos autores hoje compreendem que o que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidenta eleita Dilma Rousseff, foi um golpe de Estado e esta pesquisa tem como pressuposto essa compreensão. Para tanto, cabe considerar que, nesse contexto, parlamentares – deputados e senadores – profundamente envolvidos em casos de corrupção (fala-se em 60%) instituíram um processo de destituição contra a presidenta pretextando irregularidades contábeis, “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas – uma prática corriqueira em todos os governos anteriores. Ressalta-se ainda que, embora vários quadros do PT estejam envolvidos no escândalo de corrupção da Petrobras, a ex-presidenta Dilma não teve relação com esse ocorrido. Na verdade, os deputados de direita que conduziram a campanha contra a presidente são uns dos mais envolvidos nesse caso, começando pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (recentemente suspenso), acusado de corrupção, lavagem de dinheiro, evasão fiscal etc (Lowy, 2016, p.54).

Semer (2016) lembra que o golpe começou quando a burguesia brasileira, inconformada com a vitória de Dilma Rousseff, ao cargo de presidente do Brasil, em 2014, começou a procurar um crime para embasar o *impeachment*. O processo de *impeachment* foi aceito por Eduardo Cunha, do PMDB-RJ, quando era presidente da Câmara dos Deputados, e, com rápida adesão de mais de cem deputados, iniciou-se no dia dois de dezembro de 2015 e findou-se dia trinta e um de agosto de 2016.

Assim, o ex-vice-presidente, Michel Temer, que assumiu o cargo de presidente no dia doze de maio de 2016, sancionou várias medidas e aprovou várias reformas como: a Reforma Trabalhista de 2017, instrumentalizada pela Lei n.º 13.467 de 2017, a Reforma Educacional ocorrida pela Lei n.º 13.415 de 2017, a Emenda Constitucional n.º 95/2016, que estabeleceu um limite para os gastos federais, equivalente à despesa de 2016, corrigida em cada ano pela inflação, a Reforma da previdência (que se iniciou no governo de Temer e finalizou no de Bolsonaro), ocorrida pela Emenda Constitucional n.º 103 de doze de novembro de 2019, o processo de privatização dos correios em curso e a reforma administrativa em curso.

Após quinze¹² dias do início do governo Temer, no dia quinze de setembro de 2016, o então ministro da educação, Mendonça Filho, apresentou a proposta de reforma do Ensino Médio, publicada no Diário da Oficial da União no dia vinte e três de setembro de 2016. Após tramitação no Congresso Nacional no mês de novembro de 2016, a MP 746 de 2016 foi aprovada como projeto de lei, a Lei n. 13.415/2017.

Frigotto e Motta (2017, p.367) nos lembram que na história do Brasil são comuns reformas educacionais sempre que governos autoritários assumem o poder. Sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida em 2016, os autores afirmam que:

É uma constante nas ditaduras e golpes efetivarem reformas na educação. Assim foi na ditadura Vargas, na ditadura empresarial-militar de 1964, no golpe neoliberal na década de 1990 à Constituição Federal e, agora, no golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial.

¹² Informação pode ser confirmada no link < <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4700379&ts=1567532492998&disposition=inline> >. Ignorando que o novo currículo do Ensino Médio já vinha sendo reconstruído desde 2012, tendo a primeira versão da BNCC sido apresentada em 16 de setembro de 2015, a reforma do governo Temer, institui novas orientações para a implementação do novo Ensino Médio. Segue o link com o histórico de criação da BNCC < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> >.

Os autores reforçam que na maioria das vezes essas reformas não significam avanços e sim retrocessos e autoritarismo:

Reforma que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola “sem” Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico. Apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas (Frigotto; Motta, 2017, p.368).

Para os autores, o discurso dos reformadores do Ensino Médio estava embasado na modificação e flexibilização do currículo do Ensino Médio para investir em capital humano apto e competente para as constantes mudanças no mundo do trabalho.

a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. (Frigotto; Motta, 2017, p.358).

No dia quatorze de dezembro, o projeto de lei que tinha como base a MP 416/2016, foi enviado para o Senado Federal e foi transformado na Lei n.º 13.415/2017, no dia dezesseis de fevereiro de 2017, e publicada no Diário Oficial no dia seguinte (dezessete de fevereiro). (Brasil, 2017). Sobre a Lei n.º 13415/2017, Araújo Junior (2020), analisando o contexto de tramitação e aprovação da lei, concluiu que ela veio favorecer os interesses da burguesia e fortalecer o processo de transformar o Ensino Médio numa mercadoria. “a Lei 13.415/2017 faz parte dos interesses da classe dominante que protagonizou o golpe de Estado de 2016 no Brasil e promove a mercadorização do Ensino Médio, pressupondo uma subjetividade empreendedora alinhada à liberdade mercadológica” (Araújo Júnior, 2020, p.10).

Os órgãos que estavam por trás da reforma do ensino médio e que participaram da audiência pública ¹³ para deliberar sobre a MP 746/2016 foram: a Fundação Leman, o Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Fundação Grupo Volkswagen, Kroton Educacional, Comunidade Educativa Cedac e vários outros financiaram, idealizaram e foram protagonistas nessa reforma (Kuenzer, 2017; Araújo Júnior, 2020).

Segundo os autores, o interesse dessas organizações de promover um Ensino Médio alinhado aos interesses mercadológicos predominou nas decisões tomadas para as orientações presentes na reforma do Ensino Médio. Após a reforma, com participação decisória dessas organizações, os jovens em formação do Ensino Médio, em especial os da classe trabalhadora: “devem ser formados para atender às demandas mercadológicas e os sistemas de ensino devem ser organizados, geridos e financiados conforme os interesses da economia.” (Araújo Júnior, 2020, p.81).

A reforma do Ensino Médio de 2016/2017 apresentou a Lei n.º 13.415/2017 em sua versão homologada com cinquenta e quatro mudanças na Lei n.º 9.394/96, seja alterando, revogando ou incluindo cláusulas¹⁴. Algumas alterações expressivas que marcaram essa reforma foram: o aumento da carga horária do Ensino Médio para no mínimo três mil horas no percurso de todo o Ensino Médio; a des(obrigatoriedade) das disciplinas Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia do Ensino Médio; a divisão do currículo entre formação geral básica (antiga formatação do currículo) e a parte flexível que será destinada aos itinerários formativos; o agrupamento das antigas disciplinas, agora nomeadas componentes curriculares em áreas do conhecimento, para se alinhar ao Exame Nacional do Ensino Médio¹⁵, entre outras.

¹³ Segue o link do site do Senado Federal com as informações da audiência pública < <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2065&data1=2016-09-+22&data2=2017-02-16>> Acesso em 01 de dezembro de 2022.

¹⁴ Todos os artigos alterados, revogados ou incluídos na Lei n.º 13.415/2017 e BNCC, podem ser verificados no *power point* elaborado pela Universidade Feral de Santa Catarina para apresentação do novo Ensino Médio no link:<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176068/Apresentacao_Reforma_Ensino_Medio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, e no site oficial do MEC no link < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base%20>>.

¹⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio tem em sua estrutura as áreas do conhecimento que estão compostas por componentes curriculares. O currículo do Ensino Médio com o tempo foi moldado para se adequar a esse exame, a BNCC materializa esse feito ao orientar o ensino dos componentes curriculares sempre vinculado as áreas do conhecimento. “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização

Os discursos¹⁶ promovidos por Mendonça Filho (ministro da educação do governo de Michel Temer), pelo ex-presidente Michel Temer e por vários outros, na cerimônia de sanção da MP 746/2016, enfatizavam com entusiasmo na melhora da qualidade do Ensino Médio após a reforma. Essa suposta melhoria da qualidade apostada pelos envolvidos na reforma é dada principalmente pela padronização do currículo pela BNCC. Mas, na compreensão de Ferretti (2018), o que ocorrerá é um aumento das desigualdades sociais, haja vista que o país tem realidades sociais e culturais diferentes e dimensão territorial continental. Apostar em um currículo homogêneo significa desconsiderar a realidade do país.

Se de um lado a homogeneização/padronização do currículo pela BNCC é um ponto central da reforma, por outro lado, o currículo é marcado também pela flexibilização que vai se constituir no padrão a ser seguido. A reforma contém uma contradição que se materializa nos documentos curriculares, pois ao mesmo tempo que ela é apresentada como padronizada, também se caracteriza pela oferta de ensino flexível.

Após homologada a reforma do Ensino Médio, seja na Lei n.º 13.415/2017, na BNCC (2017), nos Referencias Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (2018), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) ou nos documentos elaborados pelos estados da nação, especialmente no Documento Curricular para o Ensino Médio do Estado de Goiás (2021), a questão da flexibilização é norteadora e normativa.

A ênfase na flexibilização curricular da reforma do Ensino Médio expressa o regime de acumulação flexível que é uma característica do atual estágio do capitalismo. O regime de acumulação flexível emergiu da contraposição aos modelos rígidos das linhas de produções das fábricas que predominaram até meados da década de 1970 em todo o mundo, conforme será desenvolvido no próximo tópico.

2.2 – O Regime de Acumulação Flexível e os Reflexos na Educação

Antes de adentrar à questão do regime de acumulação flexível é imprescindível retornar o regime de acumulação anterior para compreender o contexto de sua emergência. O regime de acumulação que imperava no mundo até a década de 1970 era determinado por um regime de acumulação rígida. Frederick Taylor e Henry Ford são os desenvolvedores do sistema de

do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa” (Brasil, 2017, p.467).

¹⁶ O vídeo com todas as falas da cerimônia de sanção da MP 746/2016 pode ser assistido no link: < <https://www.youtube.com/watch?v=9ahr3v-7DD0> > Acesso em 02 de dezembro de 2022.

produção em massa, que ficou conhecido como Taylorismo e Fordismo, e que perdurou durante boa parte do século XX.

De acordo com Harvey (2008a), Taylor (considerado o pai da administração científica do trabalho) desenvolve uma nova forma de pensar e executar a estrutura produtiva das fábricas e as expõe em seu livro, *Princípios da Administração Científica*, lançado em 1911, que é disseminado em todo o mundo. Entre as características dos princípios da administração científica estão: a racionalização e organização da produção; divisão de tarefas; treinamento de trabalhadores para executar funções específicas; supervisão e gerência do trabalho; cronometragem da produção; hierarquia produtiva e outras.

Já Henry Ford, empresário e dono da montadora Ford, aplica e aperfeiçoa as ideias de Taylor nas suas fábricas. Entre as ideias aperfeiçoadas por Ford estão: as esteiras rolantes na linha de produção que determinava o rígido controle do tempo e de cada movimento do trabalhador na montagem de um produto; a produção em massas com preços mais baratos; a valorização da mão de obra dos trabalhadores com melhores salários e outros.

Seguindo a história desse regime de acumulação: “A data inicial simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior em Dearborn, Michigan.” (Harvey, 2008a, p.121).

Nesse processo, as mudanças no mundo do trabalho foram se intensificando em suas formas rígidas e fragmentadas nas diversas funções que os trabalhadores ocupavam. Harvey (2008a) lembra que a decomposição do trabalho, a fragmentação por função, seguindo padrões rígidos e rigorosos de tempo e de movimento para executar a função, possibilitavam o aumento da produção e Ford soube usar isso em prol de uma produção em massa para o consumo em massa.

A separação entre gerência, concepção, controle e execução (e tudo o que isso significava em termos de relações sociais hierárquicas e de desabilitação dentro do processo de trabalho) também já estava bem avançada em muitas indústrias. O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (Harvey, 2008a, p.121).

As fábricas produziam para gerar consumo do que era produzido. De acordo com Harvey (2008a), as oito horas que passaram a ser obrigatórias na jornada de trabalho dos trabalhadores, simbolizava a disciplina para aumentar a produtividade, pois o trabalhador tinha,

a partir dessa determinação, uma carga horária de trabalho a cumprir. Fora da jornada de trabalho o tempo simbolizava “lazer” para que os trabalhadores pudessem consumir, com uma melhor remuneração proporcionada pelas fábricas, os produtos por eles fabricados.

De acordo com Kuenzer (2007), o trabalho no regime de acumulação Taylorista/Fordista não exigia um raciocínio complexo do trabalhador encarregado pela execução do serviço, tudo era mecânico e repetitivo.

Para os responsáveis pelas funções operacionais, as relações entre educação e trabalho eram mediadas por atividades operacionais. O trabalhador era considerado qualificado quando executava tarefas com habilidade, geralmente adquirida pela combinação entre treinamento e experiência, que se dava através da mediação das atividades laborais. Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo permitiam uma adaptação quase "natural" às mudanças. A esta forma de organização do trabalho correspondia padrões de vida social igualmente bem definidos e relativamente estáveis (Kuenzer, 2017, p.24).

Nesse sentido, a educação desses trabalhadores não precisava ser complexa, pois diante da definição hierárquica do regime de acumulação Taylorista/Fordista aos trabalhadores operacionais não se exigia muito além de repetição mecanizada e memorização. Para tanto, “não se exigia do trabalhador mais do que alguns anos de escolaridade, o suficiente para permitir o domínio de alguns conhecimentos básicos de leitura, de escrita, de cálculo, da natureza e da sociedade” (Kuenzer, 2017, p.24).

Para quem ocupava cargos mais elevados, contudo, a exigência era outra:

para os que exerceriam as funções intelectuais relativas à direção política e técnica, bem como à pesquisa e desenvolvimento, já se exigiam outras relações com o trabalho, não mais mediadas pelo "fazer", e sim pelo domínio do conhecimento científico, das habilidades cognitivas superiores e das formas de comunicação, adquiridos através de formação escolar prolongada (Kuenzer, 2017, p.24).

Contudo, especialmente no começo dos anos 1970, esse regime de acumulação Taylorista/Fordista começa a chegar ao seu limite. A crise do petróleo¹⁷ acentuou uma crise em desenvolvimento com o modelo de produção Taylorista/Fordista.

¹⁷ De acordo com Harvey (2008a), a crise do petróleo, ou “choque” do petróleo, ocorreu em 1973 e 1979. Em 1973 a Organização dos Países Árabes Exportadores de Petróleo proclamou o embargo do petróleo, com o intuito de afetar países apoiadores a Israel na guerra Árabe-Israelense de 1973, portanto, países da América do Norte e europeus foram afetados por esse embargo. No final de 1974, o barril de petróleo havia subido de três para doze dólares por barril. Em 1979 houve uma nova crise do petróleo, devido a mudanças políticas no Irã, a produção de petróleo quase parou. No mundo a redução da produção de petróleo foi bem pouco, apenas 4%, mas, só isso foi

De acordo com Harvey (2008a), a subida do preço do petróleo, definida pela Organização dos Países Árabes Exportadores, acentua a complexa crise do modelo de produção Taylorista/Fordista, pois o petróleo é um dos elementos fundamentais para a produção em massa. Além de fonte energética, o petróleo é matéria-prima. A elevação do preço do petróleo, fez elevar o preço das mercadorias e, nesse sentido, o Fordismo que tinha como norte a produção em massa, com preços barateados dos produtos, entra em contradição nessa crise, pois as mercadorias ficaram mais caras por conta do preço do petróleo.

A população deixou de consumir, o que gerou uma crise profunda desse regime de produção e de acumulação. Havia no mercado muitos produtos para poucos consumidores que podiam consumi-los. Além disso, precisava ser considerada a questão da rigidez.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga e longo prazo em sistema de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor "monopolista"). (Harvey, 2008a, p.135).

A rigidez passou a ser um problema para a produção de bens e consumos. Ainda segundo o autor, concomitantemente à crise no sistema de produção, há um crescimento na financeirização da economia, os bancos, os investidores, passaram a investir no setor especulativo, em ações e em títulos de dívidas públicas, em mercado imobiliário, em fundos de pensão, que são ambientes percebidos pelos investidores em que se ganhava lucro rápido e sem produzir mercadorias.

A perda de consumo, o encarecimento das mercadorias e a falta de investimento do setor financeiro no setor produtivo, dentre outras questões geraram a necessidade de repensar a produção.

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da "estagflação" (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação

necessário para causar um pânico global sobre o não abastecimento do petróleo que fez o custo do barril dobrar de preço em um ano. Essas crises forçaram as mudanças das produções das fábricas de bens de consumo no mundo.

inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta (Harvey, 2008a, p. 140).

A saída para os problemas advindos da crise produtiva passa por um processo de reestruturação produtiva. Esse processo a flexibilização surge como uma resposta para problema da superacumulação de mercadorias em função da produção em massa e a reduzida capacidade de consumo. Nesta dinâmica uma doutrina econômica, filosófica e política é recuperada, com uma nova “roupagem”, ganha força e começa a ser implantada de maneira desigual em todo o mundo, o neoliberalismo:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2008b, p. 12).

O neoliberalismo recupera conceitos dos princípios liberais¹⁸ como liberdade, individualismo, autonomia, igualdade e outros semelhantes, e se apropria deles na economia para combater o Estado forte e decretar Estado mínimo nas decisões econômicas. Na definição de Miranda (2020) sobre o neoliberalismo, a autora enfatiza que:

Ele pode ser entendido como como uma doutrina e uma política econômica fundada na ideia de que o mercado deve prevalecer sobre todos os setores da vida humana, dos mais universais ao mais peculiares. Envolve ideias e práticas que aprofundam a desigualdade econômica e levam à perda de valores e ideais políticos sociais. (Miranda, 2020, p.6).

O neoliberalismo se estabelece principalmente após a crise do petróleo e como resposta ao estado de bem-estar social que é um dos instrumentos utilizados pelo Keynesianismo¹⁹. O

¹⁸ De acordo com Miranda (2020), o liberalismo é “uma noção moderna de que se fundamenta no princípio da liberdade, sobretudo da liberdade do indivíduo, no preceito da igualdade de direitos e na defesa do direito à propriedade privada” (p.3).

¹⁹ De acordo com Harvey (2008b), o Keynesianismo foi uma política do Estado de Bem-Estar social, fundamentada nas ideias do economista britânico John Maynard Keynes, que tinha como afirmação um Estado forte para intervir na economia. As ideias de Keynes ganharam força, especialmente nos Estados Unidos da América, após a Segunda Guerra Mundial e ainda como resposta para a crise de 1929, que foi um longo período de recessão econômica do sistema capitalista no século XX, a baixa da produção na indústria americana desde junho de 1929, culmina na queda drástica da bolsa de valores de Nova York em outubro de 1929, com isso, milhares de acionistas perderam tudo que tinham. Essa queda da bolsa de valores piorou os efeitos da crise em andamento e causou altos índices de desempregos, grande deflação e queda nas taxas de vendas e produtos, essa crise dura até metade do século XX. Diante disso, após a Segunda Guerra Mundial, as ideias de Keynes são colocadas em prática como opção para auxiliar a recuperar países devastados pelos efeitos da guerra. Entre as principais ideias de Keynes estão: o estado intervindo na economia e oferecendo benefícios sociais aos trabalhadores como férias, seguro saúde, salário-mínimo, garantia de pleno emprego e outros; redução das taxas

capitalismo se reinventava nesse período de acumulação rígida predominante, mas essas “transformações neoliberais produzidas pelo capitalismo no plano internacional a partir de 1970, as quais já vinham sendo gestadas desde a década de 1940” (Ferretti, 2018, p.33).

Para Antunes (2018) o neoliberalismo foi a mudança político-econômica promovida pelo Estado para enfrentar a crise do petróleo de 1970, já a reestruturação produtiva foi a respostas dos setores produtivos para essa crise. Reestruturação produtiva e neoliberalismo se integram e promovem mudanças no mundo do trabalho. É nesta dinâmica que se desenvolve o regime de acumulação flexível.

Como a produção em massa começou a perder força durante a década de 1980 a reestruturação produtiva de acumulação flexível foi impulsionada. A produção passou a ser por pequenos lotes para atender demandas específicas. De acordo com Harvey (2008) o Toyotismo, modelo de produção aplicado pelas montadoras japonesas da Toyota baseado na demanda e na produção flexível, passa a ser o modelo disseminado para as linhas de produções das fábricas em todo o mundo.

Para Harvey (2008a, p.140)

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas.

A demanda no Toyotismo é que ordena a produção. Novas mudanças vão surgindo dessa reestruturação. Harvey (2008a) pontua algumas como: a redução do número de trabalhadores nas fábricas; a desregulamentação das legislações trabalhistas; a descentralização da produção; a terceirização de serviços; a participação dos trabalhadores nas decisões; a exigência de um trabalhador polivalente e competente para exercer essas funções; o aumento crescente de trabalhadores desempregados; a perda de força dos sindicatos na luta dos direitos dos trabalhadores e outras. Harvey (2008a, p.141), reitera que: “a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego estrutural, e o retrocesso do poder sindical”.

de juros; investimento de capital por parte do governo; oposição aos ideais liberais e neoliberais; equilíbrio entre demanda e produção e outros.

As empresas mantêm o “núcleo duro” de trabalhadores para manter a concorrência e funcionamento da fábrica, mas não é necessário mais um grande corpo de trabalhadores produzindo um grande volume de produtos.

As empresas, para enfrentarem a competição, assegurando razoável margem de lucro, mantêm um núcleo duro de trabalhadores estáveis, com boas condições de trabalho, política generosa de benefícios e oportunidades de qualificação permanente, para assegurar capacidade de adaptação a novas exigências do trabalho, inclusive mobilidade geográfica (Kuenzer, 2007, p.1164).

Com isso, exacerba a concorrência entre trabalhadores dentro das fábricas. De acordo com Antunes (2018), com o modelo de produção flexível os trabalhadores que precisam manter seus empregos se veem obrigados a produzir cada vez mais e se adequar a produzir conforme as demandas do mercado. O índice de subempregos dispara em todo o mundo com carga horária de trabalho ilimitada e salários instáveis para os trabalhadores, resultando em fragilidade e precarização do trabalho diante da reestruturação produtiva de acumulação flexível (Harvey, 2008a).

A demanda de produção flexível passa a exigir um trabalhador flexível, apto a exercer qualquer função para a qual pode ser contratado temporariamente visando atender demandas específica e diversificadas. Após finalizada essa demanda, esse trabalhador pode ser dispensado. Essa categoria de empregados temporários – subcontratados – é crescente no mundo. “Todas as evidências apontam para um crescimento bastante significativo desta categoria de empregados nos últimos anos” (Harvey, 2008a, p.144).

O tempo de giro do consumo de produtos também muda no regime de acumulação flexível. Antes a durabilidade de um produto era maior, após a acumulação flexível a ideia é sempre inovar produtos para gerar mais consumo em um tempo de giro cada vez mais acelerado. De acordo com Harvey (2008a), essa nova maneira de produzir demanda rápida inovação de bens de consumo.

De acordo com Antunes (2018), o trabalhador não tem mais função/atribuição fixa, não é mais o torneiro mecânico, a costureira, o serralheiro e afins, mas, passa a ser o auxiliar de produção, que deve estar apto a mudar sua função sempre que a demanda exigir. Esse trabalhador passa a ser convidado a participar da produção com ideias e sugestões nas melhorias do processo de produção. Não há mais uma diferenciação dentro do processo de produção entre quem pensa e quem executa, todos podem e estão convidados a pensar e executar. Kuenzer (2007) chama esse processo de formação da subjetividade flexível.

De acordo com Kuenzer (2007), a subjetividade flexível é formada de modo que o trabalhador tenha todas as esferas de suas vidas submetidas às exigências da produção. Essas exigências estão pautadas, entre outras questões, em que o trabalhador tenha seus horários disponíveis conforme as demandas exigirem, suas vidas passem a ser orientadas pelas demandas mercadológicas, contribuindo com sua força física e com ideias de como melhorar a produção e ambiente de trabalho.

A qualificação do trabalhador se torna necessária no regime de acumulação flexível. O saber técnico e científico que antes era detido apenas para uma parcela nos altos cargos da hierarquia fabril, agora passa também a ser necessidade do trabalhador da esteira, o propósito é ter mais trabalhadores qualificados competindo entre si:

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva (Harvey, 2008ap.151).

De acordo com Kuenzer (2007) esse conhecimento que era negado a uma classe no regime de acumulação rígida, no regime de acumulação flexível passa a ser necessário para que essa classe trabalhadora possa executar a produção.

O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência (Kuenzer, 2007, p.1160).

Nesse sentido, no regime de acumulação flexível, não é apenas exigida a força física do trabalhador, mas também seu intelecto e raciocínio.

Embora a ciência, no capitalismo, sempre estivesse a serviço do capital, na acumulação flexível ela assume um novo papel, em face de sua crescente e dinâmica incorporação ao processo produtivo: à medida que este se complexifica, passa a demandar o domínio do trabalho intelectual para os trabalhadores operacionais que, no taylorismo/fordismo, tinham sua competência definida pelo conhecimento tácito. (Kuenzer, 2007, p.1165).

Todas essas mudanças no mundo do trabalho chegam à educação e aos poucos a uma necessidade de formar o jovem trabalhador flexível. O “trabalhador multitarefa” é nomeado por Kuenzer (2007) como um trabalhador que irá atender as demandas do mercado no regime de acumulação flexível e terá uma formação genérica para esse fim.

A formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá, predominantemente, pela mediação da educação geral, como já se afirmou anteriormente; é por meio dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa (Kuenzer, 2007, p.1169).

É importante compreender que essa característica de simplificação, repetição e fragmentação do trabalhador multitarefa é diferente da simplificação, repetição e fragmentação do trabalhador especializado que prevalecia na produção taylorista/fordista. No regime de acumulação flexível ser multitarefa implica em ter formação que prepara para demandas específicas que se renovam conforme as demandas dos mercados. No regime Taylorista/Fordista essa formação especializava para aprender a realizar uma função que acompanharia o trabalhador pelo resto de sua vida.

Essas mudanças forçam a inserção da flexibilização também no âmbito das normas curriculares. O alinhamento da educação com a flexibilização é um elo de possibilidades de uma gestão branda, de parcerias entre instituições públicas e privadas de maneira mais flexíveis, assim como de profissionais da educação e de um currículo mais flexível e outras. Nesse sentido, no próximo tópico será abordado mais especificamente o currículo Flexível.

2.3 – O “Novo” Currículo Flexível

Este tópico aborda como a flexibilização foi inserida nas legislações, em especial, na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e nas alterações promovidas na Lei n.º 13.415/2017 e suas implicações para o campo educacional. Essa discussão ocupa os dois primeiros subtópicos. No último subtópico foi realizada as discussões sobre a presença da Filosofia e Sociologia nos documentos curriculares do ensino médio pós-reforma, Base Nacional Comum Curricular

(2017), Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2018), Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (2018).

2.3.1 – A flexibilização no âmbito da LDB 9394/96 e o ensino médio

A fim de compreender como a flexibilização aparece nos documentos educacionais antes de se tornar norma em 2016/2017 foi necessário retornar a Lei n. 9.394/96. Nesse movimento ficou compreendido que a flexibilização aparece primeiro como sugestão na Lei n. 9.694/96 e com a homologação de novos documentos de políticas educacionais após 1996, vai se tornando cada vez mais presente até se tornar regra nos currículos.

A seção IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que é a seção específica referente ao Ensino Médio, traz as palavras trabalho e cidadania. O trabalho é apresentado, vindo como primeiro nessa relação: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996).

A flexibilização curricular é apresentada na LDB 9.394/96 como sugestão. O currículo vai sendo modificado para acompanhar essas mudanças sofridas pelo mercado visando:

a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza (Kuenzer, 2000, p.19).

Conforme Kuenzer (2000), cuja análise é retomada por Araújo Junior (2020), a abertura à flexibilização caracteriza-se como uma forte estratégia econômica do neoliberalismo que adentra na educação e se torna o princípio na elaboração das políticas educacionais. “Pelos caminhos da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, as políticas educacionais têm sido reformuladas para servir às demandas mercadológicas” (Araújo Júnior, 2020, p.46).

Outro ponto que chama atenção na Lei 9.394/96 é o de preparar para a cidadania e trabalho. Ramos (2004) afirma que, na perspectiva de formação adotada, o Ensino Médio não estava voltado para a formação humana, uma vez que “preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (p. 2-3).

O Ensino Médio segue com dois sentidos percebidos nas legislações: o primeiro como uma etapa de preparação para a continuidade dos estudos no nível superior, e o segundo como uma etapa de capacitação para o trabalho. Não deixando de ser o primeiro sentido também uma preparação para o trabalho, mas de uma mão de obra mais qualificada (Kuenzer, 2000; Ramos, 2004). De acordo com as autoras, o acesso ao nível superior proporciona uma melhor qualificação dos trabalhadores, o que não deixa de também preparar um trabalhador para o mercado de trabalho.

É importante notar que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo seja imediatamente após a conclusão do ensino médio, seja após a conclusão do ensino superior. Essas possibilidades determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho. Preparar para o mercado de trabalho era a principal finalidade da educação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior (Ramos, 2004, p.2).

Segundo a pesquisadora, quando analisados pela ótica da luta de classes, os sentidos do Ensino Médio de preparação para o nível superior são mais comuns em alunos de escolas privadas. Já o sentido do Ensino Médio de preparação apenas para o trabalho é mais comum para os alunos de escolas públicas, revelando como essa etapa de ensino se projeta de modo distinto para o estudante conforme sua classe.

Para Kuenzer (2000) isso revela uma forte ideologização liberal da burguesia de que a escola resolveria todos os problemas ao igualar a todos num modelo de ensino que está entre a etapa fundamental e o ensino superior. Contudo, conforme organizada nossa sociedade, a escola reflete exatamente a relação capital e trabalho e jamais oferece condições para unitariedade²⁰,

²⁰ “Gramsci entendia que os processos de ensino-aprendizagem deveriam ser ‘desinteressados’ (antônimo de ‘interesseiros’, como se utiliza na linguagem corrente), isto é, uma formação geral do ser humano, propedêutica, democraticamente aberta a todos, não profissionalizante precocemente e sem a vinculação imediata com um modelo social específico. Contudo, nos escritos do cárcere, essa proposta educativa escolar amadureceu, fundou-se no trabalho como princípio educativo e adotou o objetivo de colaborar no processo de superação das relações sociais capitalistas, para construir uma nova civilização, favorecida pela escola como formadora de intelectuais. Ao formular a escola unitária, Gramsci partiu da crítica às escolas do tempo por ele vivido, particularmente, a escola burguesa, a escola tradicional originária da Lei Casati, de 1859, e a advinda da reforma escolar fascista de Gentile, de 1922 e 1923. Gramsci entendia a escola burguesa como ‘interesseira’, pois visava apenas a formar mão de obra, em benefício da burguesia. Todavia, reconhecia nela algumas qualidades: queria-se universal, priorizava a racionalização, caminho virtuoso para superar a concepção de mundo de mítica, folclórica ou de senso comum, e muitas delas adotavam o princípio da atividade entre educador e educando, estimulando o aprendizado. A partir desses posicionamentos, Gramsci começou a formular a escola unitária e se inspirou na reforma escolar russa, na ‘escola única do trabalho’. Esse modelo foi incorporado ao programa do Partido Comunista Russo no 8º Congresso (março-1919) e contava com o protagonismo de Krupskaja, Lunatcharski, Pistrake Shulgin, pioneiros da revolucionária educação russa. A ‘escola única do trabalho’ ansiava produzir uma nova cultura na Rússia, geral e politécnica, e um novo ser humano, com o desenvolvimento da mente, dos sentidos, do físico e da criatividade (estudados por precursores da escola nova) do novo sujeito que emergiu da Revolução de Outubro. A escola unitária é a formulação mais madura de escola em Gramsci. Ela assume o ideal de formação

que só seria possível em outro modelo de sociedade. Caberia, então, refletir sobre as razões pelas quais o Ensino Médio estaria atrelado à ideia de escola única.

Resta saber, portanto, a que interesses serve a disseminação da idéia de que o novo Ensino Médio atende aos princípios da escola única. Uma forma de fazê-lo é buscar compreender a quem se destina e como se insere esse nível de ensino no conjunto da reforma que vem sendo levada a efeito desde a aprovação autoritária da LDB. Ao mesmo tempo, essa análise permitirá demonstrar que o Ensino Médio continua, sob a falsa idéia da unitariedade, perversamente mais dual (Kuenzer, 2000, p.21).

A reforma de 1996 chamava o Ensino Médio de “novo” Ensino Médio, assim como ocorreu em 2016/2017. Conforme Frigotto e Motta (2017) esse discurso da novidade sempre é empregado quando as pretensões do governo são de passar a ideia de algo que aparenta ser novo, mas na essência é mais uma das maneiras de alinhar a educação aos interesses mercadológicos. Ao criticar as mudanças e reformas educacionais ocorridas no auge do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso²¹, e apresentadas na LDB 9.394/96, Kuenzer (2000) relata que a reforma realizada, embasada no ideal neoliberal e na reestruturação produtiva de acumulação flexível, não é nada mais do que uma forma de adaptação para as mudanças promovidas pelo mundo do trabalho. No entanto, se pregava uma “suposta” valorização do aluno e do seu papel como cidadão.

A formação do jovem cidadão enquanto cursava o Ensino Médio, também parecia uma preocupação presente na formulação da Lei n.º 9.394/96. Essa lei reitera uma orientação de formação propedêutica e formação profissionalizante presente nos documentos educacionais desde a primeira LDB, a 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Neste documento, o capítulo dois é destinado ao ensino secundário com o objetivo a preparar estudantes para o nível superior. “A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis

integral do humano, um ser desenvolvido tão completamente quanto possível em relação às capacidades intelectuais e manuais” (Martins, 2021, p. 11-12).

²¹ Segundo Saad Filho e Moraes (2019), Fernando Henrique Cardoso (FHC) era apelidado de guru neoliberal. Esse apelido se deve ao fato de o ex-presidente ter feito o neoliberalismo chegar ao seu auge no Brasil durante os seus governos de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003. Ainda com os autores, as privatizações durante os governos FHC foram justificadas por uma suposta estabilização da inflação (p.74). Estabilidade esta, que compõe o tripé neoliberal. “O novo arcabouço de políticas econômicas incluiu metas de inflação e a independência operacional do Banco Central, fluxos de capital liberalizados com câmbio flutuante e política fiscal permanentemente contracionista, em que as taxas de juros funcionam como variável de ajuste. Isso se tornou conhecido como o tripé de políticas macroeconômicas neoliberais (ou tripé neoliberal). O tripé foi complementado, em 2000, pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que impôs limites rigorosos às despesas em todos os níveis de governo. As metas de inflação foram alcançadas em 1999 e 2000, mas a inflação subiu na sequência porque a desvalorização do real desencadeou uma bolha inflacionária” (Saad Filho; Moraes, 2019, p.89).

disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários” (Brasil, 1961). E no terceiro capítulo é destinado ao curso técnico, “O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial” (Brasil, 1961). Sobre esse assunto, Kuenzer (2007) afirmava que:

este desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, cuja equivalência só foi ocorrer, de modo pleno, em 1961, respondia à racionalidade da divisão social e técnica do trabalho nos termos da organização taylorista/fordista, de natureza rígida. Para atender às necessidades de um processo produtivo que se caracterizava pela fragmentação, pela estabilidade e pela transparência das tecnologias, predominantemente de base eletromecânica, bastava uma educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização; não havia, portanto, no trabalho de natureza operacional, necessidade de escolarização ampliada, uma vez que não havia necessidades significativas de trabalho intelectual neste nível. Como o trabalho real não correspondia ao prescrito, os trabalhadores iam desenvolvendo, ao longo da prática laboral, com ou sem educação profissional, um conjunto de saberes assistemáticos, sem sustentação teórica, subjetivos e não passíveis de transferência, que lhes permitiam resolver, à sua maneira, os problemas que iam aparecendo, “na prática”. Daí a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, que caracterizaram a educação profissional de caráter operacional, na acumulação rígida (Kuenzer, 2007, p.1156-1157).

A partir dessa legislação, as demais legislações no âmbito nacional iriam destinar alguns artigos para traçar orientações sobre a formação profissionalizante e a formação propedêutica. Kuenzer e Grabowski (2016) analisam que, após a década de 1970, com o regime de acumulação flexível sendo introduzido nas fábricas ao redor do mundo, passou a ser exigido da classe trabalhadora uma formação mais ampla. A teoria e o conhecimento passavam, mesmo que de maneira controlada, a fazer parte da formação dos trabalhadores para favorecer uma formação mais genérica. As políticas de educação, ao negar aos que vivem do trabalho a possibilidade de acesso à formação tecnológica, em nome de uma educação genérica, respondem às demandas da acumulação.

Kuenzer (2007) chama atenção para o fato de que o acesso ao conhecimento fornecido para os trabalhadores é apenas o necessário para que esse trabalhador possa executar suas funções de um sujeito multifacetado.

A educação geral, assegurada pelos níveis que compõem a educação básica, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor; e, por isso, a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho (Kuenzer, 2007, p.1169).

De acordo com a autora, a disponibilização desses conhecimentos é controlada pela burguesia e não democratizada de fato. A formação para os que vivem do trabalho é uma formação genérica para responder às demandas do novo regime de acumulação. “[...] as políticas de educação, ao negar aos que vivem do trabalho a possibilidade de acesso à formação tecnológica, em nome de uma educação genérica, respondem às demandas da acumulação” (Kuenzer, 2007, p.1170).

E além dessa formação profissionalizante genérica, a flexibilização é apontada como uma suposta via para solucionar o problema do antagonismo entre formação profissional ou formação propedêutica quando:

O novo discurso do capital sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis; se o trabalhador transitará ao longo de sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo de integração entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo.

Assim, a distinção entre as modalidades propedêutica e profissional restaria superada pela oferta de educação geral para todos, assegurada mesmo nos cursos profissionalizantes, como determina a nova LDB. A formação profissional dar-se-á a partir da formação geral, que deverá ter caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais. Como a proposta é substituir a estabilidade pela dinamicidade, à educação cabe desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, uma das categorias chave na pedagogia da acumulação flexível (Kuenzer; Grabowski, 2016, p.26).

A formação geral apontada pelos autores e presente na LDB 9.394/96 é destinada para a classe trabalhadora. Se trata de uma formação em que certifica o trabalhador com o mínimo de conhecimento possível, competente para atender demandas urgentes do mercado de trabalho.

Do ponto de vista do trabalho, contudo, as pesquisas já mostram que a expansão da educação geral para a classe trabalhadora se deu, de modo geral, pela oferta de cursos precarizados, revestidos de caráter certificatório, cuja qualidade, que em muito se distancia dos cursos disponibilizados pela rede privada à burguesia e à pequena burguesia, não favorecem inclusão menos subordinada no mundo do trabalho (Kuenzer, 2007 p. 26).

Nesse sentido, dada a urgência de a classe trabalhadora começar a vender sua força de trabalho durante ou logo após o Ensino Médio, a educação profissionalizante, como posta na LDB 9.394/96, se torna uma necessidade quase exclusiva dessa classe e a educação

propedêutica se torna um privilégio de poucos (Kuenzer, 2007). A organização das políticas voltadas para a formação profissionalizante supõe a essa formação como:

Que ela é progressiva e igual para todos, resumindo-se à acumulação pura e simples de conhecimentos científico-tecnológicos, como condição suficiente para garantir o progresso econômico e social a todos, pondo fim à pobreza e trazendo paz e felicidade a toda a humanidade (Kuenzer; Grabowski, 2006, p.304).

Conforme os autores, há o desafio de pensar como termos uma educação profissionalizante que esteja alinhada aos interesses da classe trabalhadora, pois a posta pelos documentos educacionais não viabiliza isso, e que considere não apenas a dimensão mercadológica do processo, mas a dimensão humana.

Um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo governo e pela sociedade civil é a construção de uma proposta de gestão da educação profissional que seja capaz de envolver todos os segmentos sociais e organizar instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação que superem a fragmentação existente e produzam resultados socialmente reconhecidos no que tange à qualificação dos que vivem do trabalho. No âmbito conceitual, a educação profissional deve estar integrada à Educação Básica e articulada à Educação Superior. Desta premissa decorre uma consequência inevitável no caso da educação profissional brasileira, considerando a dualidade, a fragmentação e a desigualdade das ofertas: é imprescindível que se mantenha consolidados níveis de articulação e integração para que se possa ter consequência política e efetividade social, o que implica em articulação das políticas, dos órgãos públicos estatais, das escolas nos âmbitos federal, estadual e municipal e dos sistemas e redes de educação profissional (Kuenzer; Grabowski, 2006, p.311).

Para além dessa particularidade da formação propedêutica/profissionalizante, que tomou boa parte do currículo nas novas legislações e destina formação de mão de obra genérica e precarizada com o intuito de alimentar o capital, gerando mais-valia, o Ensino Médio é pensado numa perspectiva crítica para abranger uma formação mais humana. Para Ramos (2004), o Ensino Médio desconsidera a história de vida dos sujeitos, sua cultura, suas especificidades e diferenças. Se faz necessário pensar na construção de um novo Ensino Médio que foca mais no humano e não apenas em preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

É preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades sócio-culturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos – reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores

de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (Ramos, 2004, p.2).

A principal crítica da autora sobre o sentido de trabalho que se espera dos formandos do Ensino Médio é um trabalho na perspectiva do capital, que se afasta do humano e prima pelo lucro.

Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana –, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva (Ramos, 2004, p.8)

Frigotto (2008) reafirma que a educação na sociedade capitalista, especialmente o Ensino Médio, é voltado para uma formação pautada no trabalho que se distancia do sentido do trabalho ontológico²². Para o autor, o trabalho na sociedade capitalista é reduzido a uma mercadoria e a formação dos trabalhadores segue formando pessoas para vender às suas forças de trabalho ao mercado.

O trabalho é percebido no percurso da história, passando de um trabalho formativo, de constituição teleológica, para um trabalho que se realiza com finalidades externas a ele, para atingir objetivos de outrem e não do ser que trabalha.

Na base da atividade econômica está o trabalho – é ele que torna possível a produção de qualquer bem, criando valores que constituem a riqueza social é uma categoria que, além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade (Netto; Braz, 2006, p.29).

O trabalho está relacionado ao modo de ser e de produzir a vida e a sociedade. “Homens e mulheres, transformam as matérias naturais em produtos que atendem as suas necessidades. Essa transformação é denominada a atividade que denominamos trabalho.” (Netto; Braz, 2006, p.30).

Esse sentido de trabalho apontado por Netto e Braz (2006) não é o sentido de trabalho proposto pelos documentos normativos do Ensino Médio. Os documentos normativos para o Ensino Médio apresentam uma formação para o trabalho, conforme elencado anteriormente, flexível, sem sentido para o trabalhador, para gerar lucros para a burguesia, alienado e outras,

²² Marx no seu clássico, *O capital* (1983), traz o sentido desse trabalho ontológico apontado pelo Frigotto (2008) e por Netto e Braz (2006). Para o autor o trabalho é antes de tudo um processo de interação entre o homem e a natureza, que o homem com sua força natural coloca a natureza a serviço de sua existência, lhe proporcionado vida e modificando a natureza, assim também modifica sua própria vida num processo mútuo. (Marx, 1983).

diferente do trabalho em que o sujeito se reconhece no que faz e entende o propósito do trabalho que realiza.

Mesmo diante de todos os obstáculos, se faz necessário pensar em outro Ensino Médio que não esteja alinhado aos interesses do capital e que foque mais no humano e menos no trabalho assalariado do capital, semelhantemente ao ensino médio que Ramos (2004) e Kuenzer (2002) propõem, como uma etapa de ensino que reflita os interesses da classe trabalhadora.

Frigotto (2008) revela que as expectativas e esperanças do Ensino Médio é que ele seja, além de direcionado para o mundo do trabalho, seja articulado com a ciência, a cultura, com todas as esferas das nossas vidas e constituído como um direito subjetivo. De acordo com o autor, o Ensino Médio tem que ter por finalidade aspirar à justiça social e a redução das desigualdades, construir criticidade nos alunos e formar sujeitos que dominem os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, bem como entendam o funcionamento da sociedade.

Com base nos autores apresentados, pode-se apreender que o Ensino Médio proposto pela LDB 9.394/96 objetivava uma educação pautada no imediatismo mercadológico em primeira ordem. O sentido de educação para a cidadania proposto pela Lei 9.394/96 ficava em segundo plano. As mudanças do mercado impactaram e continuam a impactar o cenário da educação brasileira, promovendo adaptações para elaborar uma educação que esteja sujeita as essas mudanças.

Nesse contexto, a flexibilização entra nos âmbitos da Lei 9.394/96 como sugestão. Como emblema pode-se apresentar a formação profissionalizante da classe trabalhadora, que neste momento é necessária, e passa a tomar cada vez mais espaços nos documentos curriculares. Essa formação se diferencia da ofertada pela elite, pois precisa, mesmo que imediatamente, preparar o jovem da classe trabalhadora para sair do Ensino Médio com um certificado que permitirá realizar alguma tarefa no mercado de trabalho. Para a elite, essa formação pode ocorrer com maior qualidade e tempo ou continuar no nível superior. Diante desses desafios, pensar um novo Ensino Médio para além do interesse do capital se faz necessário a cada legislação e reforma que possa surgir.

Conforme exposto, essa formação precarizada e certificatória acompanha a história do Ensino Médio no Brasil desde a primeira LDB, e todas as legislações homologadas após essa não se deixou de tratar desse assunto, sempre deixando claro as intenções por uma formação precária à classe trabalhadora. O próximo tópico é destinado a perceber como as alterações promovidas pela Lei n.º 13.415/2017 e concretizadas na BNCC normatizam a flexibilização

no currículo. São abordadas algumas mudanças no Ensino Médio para se adaptar ao currículo que passa a ser chamado de Base Nacional Comum Curricular.

2.3.2 – A flexibilização como norma no âmbito das legislações educacionais e o novo Ensino Médio

Seguindo o estudo sobre o Ensino Médio, ressaltando as alterações promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 13.415/2017, a implementação do novo Ensino Médio²³ se iniciou em 2022. As mudanças seguiram em 2022 para o primeiro ano do Ensino Médio, em 2023 para o segundo ano do Ensino Médio e em 2024 para o terceiro ano do Ensino Médio. A proposta do Ministério da Educação é que em 2025, o Ensino Médio esteja todo reformulado no país.

O “novo” Ensino Médio exacerba ainda mais o sentido de educação mercadológica que já estava em construção desde a LDB 9.394/96, afetados pelas demandas da flexibilização e do neoliberalismo. Se antes a flexibilização era percebida como uma sugestão curricular, na nova legislação se torna obrigatória: “a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino” (Brasil, 2017, p.471).

De acordo com Kuenzer (2017) as mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pela reestruturação produtiva de acumulação flexível refletiram na educação, de modo que para a elaboração da BNCC o desafio era pensar na educação flexível, aprendizagem flexível, currículo flexível, sujeito flexível e outros que se alinhassem aos ideais do regime de acumulação flexível. A principal característica dessa educação consiste em se adaptar as mudanças mercadológicas com rapidez e imediatismo.

Numa perspectiva crítica, o currículo é reconhecido como a expressão do equilíbrio de interesses e forças, inseridos no sistema educativo num dado momento histórico (Sacristan,

²³ Devido a problemas na implementação do novo Ensino Médio, iniciou-se pelo país um movimento de revogação do novo Ensino Médio, ainda em discussão no país. No dia dezesseis de maio de 2023 foi protocolado na câmara dos deputados em Brasília o projeto de lei de nº 2601/2023, que prevê alterações na Lei nº 13.415/2017, uma delas é a de retornar a carga horária da formação geral básica para 2.400 horas no percurso de todo o Ensino Médio, além de retornar como obrigatórias no currículo do Ensino Médio as disciplinas Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. O projeto de lei também prevê a substituição dos Itinerários Formativos por uma parte diversificada no currículo, que ficaria a cargo das escolas escolherem o que ofertarem de acordo com o contexto local e regional. A equipe do deputado Federal, Glauber Braga do PSOL - RJ, elaborou um site com um abaixo-assinado pela revogação do novo Ensino Médio, que no dia 10/08/2023 contava com 181.370 assinaturas. Link do abaixo assinado < <https://nossaluta.com.br/> >.

2013). Segundo também nos lembra Apple (2011), o currículo representa um conjunto de interesses.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas, de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Sacristan, 2013, p. 59).

Nesse entendimento, o currículo flexível revela os interesses desse momento histórico de acumulação flexível e faz parte do interesse da elite de formar mão de obra barata e precarizada. De acordo com Kuenzer (2019), o currículo flexível demanda oferta de conteúdos e componentes curriculares alinhados aos interesses do capital. O currículo do novo Ensino Médio está pautado na substituição da:

[...] profundidade e a dimensão prática com que seriam tratados os conteúdos visando a formação integral, passam a ser substituídas por uma trajetória em que a formação geral fica reduzida e os itinerários conduzem, para além da escolha precoce, à fragmentação na relação com o conhecimento. Seus fundamentos não são mais os das teorias modernas, nem mais contemplam a concepção de totalidade; ao contrário, inscrevem-se no âmbito das teorias pós-modernas que sustentam a concepção de aprendizagem flexível. A produção de conhecimentos deixa de ser compreendida como resultante da relação entre teoria e prática para resultar dos discursos intersubjetivos, nesse caso, da interlocução dos alunos nas redes, nas comunidades de prática, mediada pelas tecnologias (Kuenzer, 2019, p.63).

Disciplinas teóricas que demandam aprofundamento e estudo são relegadas ou postas em segundo plano. No currículo flexível a relação com os conteúdos deve ser rápida e superficial. O plano do individualismo ganha destaque nessa conjuntura, a fragmentação substitui a totalidade (Kuenzer, 2019).

A organização curricular proposta pela reforma do Ensino Médio, portanto, pela flexibilização que resulta na sua precarização epistemológica, integra-se perfeitamente ao regime de acumulação flexível, pelas novas formas de disciplinamento que fragilizam a relação com o conhecimento, reduzem a relação entre teoria e prática ao pragmatismo, matam a crença na possibilidade de construção de uma nova sociedade referendando o presentismo e substituem os processos coletivos na vida social e produtiva pelo individualismo (Kuenzer, 2019, p.64).

A BNCC é o documento que orienta a criação dos currículos flexíveis. Neste documento se apresentam dez competências gerais que devem ser adquiridas pelos estudantes durante todo o trajeto escolar, sendo elas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7.

Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.

O novo Ensino Médio é apresentado pelo governo por meio da Lei n.º 13.415, de dezesseis de fevereiro de 2017, e a homologação da BNCC, que orienta a criação dos currículos, é efetivada dez meses depois, em vinte de dezembro de 2017. Sobre o novo Ensino Médio, Frigotto e Ramos (2019) assinalam que ele:

[...] liquidou com o ensino médio como última etapa da educação básica, e com qualquer projeto que lutava por sua universalidade e unitariedade. [...] regride aos aspectos mais discriminatórios de legislações passadas, superados com muita luta, a exemplo da fragmentação do ensino da década de 1940; da dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante da década de 1970; da dissociação da entre formação básica e profissional e o pragmatismo das competências dos anos de 1990 (Frigotto; Ramos, 2019, p.4).

Tomando a flexibilização e as competências a serem desenvolvidas como norteador na construção dos currículos, o novo Ensino Médio passa a ser divulgado. O governo que homologou a Lei n.º 13.415/2017, que altera cláusulas na Lei n.º 9.394/96, acreditava na melhoria da qualidade no novo Ensino Médio. Isso é percebido nas propagandas²⁴ veiculadas durante o governo de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019 -2022) na TV aberta, reforçando o sentido de educação como responsabilização dos alunos e não do governo.

A primeira campanha midiática divulgada no dia três de maio de 2017, logo após a reforma do Ensino Médio concretizada, traz as informações de que os pais, professores e alunos foram consultados para contribuir com a reforma. Mas, o estudo realizado por Araújo Júnior (2020), confirma que os envolvidos no processo da reforma do Ensino Médio consideraram apenas as contribuições que interessavam, essencialmente a dos financiadores da reforma. Os jovens que aparecem na propaganda falam sobre o direito de escolher o seu próprio futuro em por fim, a propaganda alerta para a futura homologação da BNCC.

A segunda campanha difundida pela mídia foi veiculada durante o governo do Jair Bolsonaro e com a BNCC já homologada, reforçando o protagonismo do aluno. Na propaganda há jovens com falas como “ela vai poder escrever a sua história”, “a gente vai poder escolher em qual área do conhecimento aprofundar” e as palavras “inovador” e “a mudança começou” são mostradas para reforçar esse suposto protagonismo.

²⁴ Essas propagandas podem ser assistidas no *YouTube* através dos links disponíveis em < <https://www.youtube.com/watch?v=SArnpY9y0QY> > e < https://www.youtube.com/watch?v=Chkc_Ut9Tlc > Acesso em 01 de dezembro de 2022.

A propaganda já se refere ao “projeto de vida”²⁵, que alimenta o protagonismo do aluno, bem como alerta para a aplicação da Base Nacional Comum Curricular no novo Ensino Médio, e finaliza com a frase “é o começo de uma grande mudança na educação”. Esses anúncios revelam claramente que a educação flexível realça o suposto protagonismo do aluno como foco da educação. Nesse sentido, dá abertura para que o aluno se torne responsável pelos seus sucessos e fracassos, pois é o “protagonista” que escolhe a sua história.

A aprendizagem flexível, ao criticar a concepção tradicional que centrada a prática pedagógica no professor, reforça o protagonismo do aluno no ato de aprender: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Essa concepção extrapola a liberdade para definir tempos e espaços para os modos de aprender: sozinho ou em processos colaborativos, mas sempre mediados pela tecnologia, com foco no método, e não no objeto do conhecimento, o que se traduz pelo aprender a aprender (Kuenzer, 2017, p.348).

É importante destacar algumas orientações gerais²⁶ para o novo Ensino Médio que trazem o currículo flexível: a carga horária do novo Ensino Médio, conforme a Lei n.º 13.415/2017, passa de 2.400 horas para 3.000 horas. Na propaganda do governo, a intenção é mostrar que aumentou o tempo do aluno dentro da escola estudando, mas oculta o fato de haver uma redução da carga horária das disciplinas de conhecimentos gerais²⁷ de 800 para 600 horas anuais, totalizando 1.800 horas para as disciplinas no novo Ensino Médio, que antes tinham

²⁵ O projeto de vida na Base Nacional Comum Curricular é um projeto que todos os alunos do Ensino Médio devem fazer para saber quem são, aonde querem chegar e como realizar seus sonhos. Esse projeto ajudará os alunos a escolherem os itinerários formativos que cursarão para fomentar sua formação e ajudá-los a conquistar seus objetivos de vida. “Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro” (Brasil, 2017, p.472-473).

²⁶ A BNCC (2017), se tratando do Ensino Médio, traça apenas competências e orientações gerais. A criação e elaboração dos currículos específicos devem ser elaborados pelos estados da nação. Nesse sentido, a seção III desta dissertação tratará de descrever como o Ensino Médio foi sugerido no estado de Goiás, especialmente através do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio.

²⁷ A formatação do currículo antes da homologação da BNCC tinha como disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol. Essas disciplinas ocupavam 2.400 horas no curso total do ensino médio, com a homologação da BNCC essa parte passa a ser chamada formação geral básica e com sua carga horária reduzida para 1800 no curso de todo o Ensino Médio.

2.400 horas. Assim, “sobram” 1.200 horas que serão distribuídas nos Itinerários Formativos - IFs.

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, cursos, núcleos, palestras, seminários integrados e oficinas que ficam a cargo da escolha dos estudantes e das escolas de ofertarem. A definição dos IFs de acordo com a BNCC é:

No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (Brasil, 2017, p. 467).

A redução da formação geral básica para implementação dos IFs, de acordo com Kuenzer (2019), simboliza superficialidade e simplificação do currículo e redução dos custos com o Ensino Médio pela oferta dos IFs.

com relação à essa proposta de organização curricular é seu caráter de aligeiramento da formação; nesse sentido, flexibilização tem o sentido de superficialidade, de simplificação. Isso porque a carga horária destinada à formação geral fica reduzida a 1800 horas no máximo, com apenas dois componentes curriculares obrigatórios em todo o percurso: língua portuguesa e matemática; os demais componentes curriculares têm carga horária reduzida, contradizendo a proposta de educação integral, eixo das DCNEM/20121. Outra dimensão a considerar é que flexibilização também passa a significar redução de custos; inicialmente porque a escolha de um itinerário leva à necessidade de menor número de docentes e pode ser uma forma de resolver, embora de modo equivocado, a crônica falta de docentes em algumas disciplinas, notadamente nas áreas de ciências exatas e ciências da natureza. Como cada sistema de ensino pode ofertar os itinerários formativos que considerar adequados segundo as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino, essa oferta pode se restringir a apenas um itinerário, dentre os menos complexos e, portanto, que consomem menos recursos humanos, materiais e financeiros; reside aí o caráter redutor de custos (Kuenzer, 2019, p.58).

Kuenzer (2017) revela que o aumento da carga horária do novo Ensino Médio não simboliza qualidade de ensino, como se pretende a Lei n.º 13415/2017 e a BNCC. Ao contrário, o que ocorre é a precarização do currículo, que nada tem a ver com qualidade do Ensino Médio, além de ser mais uma das características do currículo flexível que reflete no seu âmago todas as características advindas da reestruturação produtiva de acumulação flexível.

No caso específico do atual Ensino Médio, a formação geral, dada a duração de apenas 1800 horas a ser complementada pelos estudos em uma área específica ou por educação técnica e profissional aligeirada, em princípio responderia a essa preparação para o mundo flexibilizado, porque a formação aprofundada ou mesmo especializada, por ser considerada rígida, não se justificaria pela suposta obsolescência do conhecimento. Assim, uma base geral seria suficiente para assegurar a flexibilidade na relação com o conhecimento, acompanhada pelo

desenvolvimento das competências cognitivas básicas, uma vez que aprender ao longo da vida é uma categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação no trabalho, não há razão para investir em formação básica ou profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de noventa (Kuenzer, 2019, p.61).

Frigotto e Motta (2017), ao analisarem esse aumento de carga horária do novo Ensino Médio, lembram que uma boa porcentagem de alunos desse nível, principalmente os da classe trabalhadora, tem que dividir o tempo entre trabalhar e estudar. O Ensino Médio, como sugerido pela BNCC de tempo integral, ou seja, desconsidera a realidade e necessidade desses alunos.

Sobre as disciplinas no novo Ensino Médio, que aparecem na BNCC como componentes curriculares, o terceiro parágrafo do artigo terceiro da Lei n.º 13.415 de 2017 torna obrigatória apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Os demais componentes curriculares, História, Biologia, Química, Física, Educação Física, Artes, Geografia, Filosofia e Sociologia terão que disputar a carga horária. Além disso, não há recomendação na Lei n.º 13.415/2017 e nem na Base Nacional Comum Curricular referente à carga horária mínima para esses componentes curriculares, muito menos indicação sobre em que ano do novo Ensino Médio cada componente deve aparecer. O que há são referências a habilidades e competências a serem desenvolvidas para cada disciplina.

Nesse entendimento, as escolas poderão oferecer muitas aulas de algumas disciplinas e poucas aulas de outras, a depender das decisões concretizadas nas elaborações dos documentos curriculares estaduais espelhados na BNCC. As 1200 horas que “sobram” na parte diversificada do currículo devem ser aplicadas nos IFs que mesclam trilhas de aprofundamentos, o projeto de vida e a formação técnico-profissionalizante, são os chamados “arranjos curriculares”.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2017, p.475).

Mais uma das características do novo Ensino Médio é que há um processo explícito de expropriar os professores de seus saberes pedagógicos e promover, deliberadamente, o

sucateamento da profissão ao permitir que qualquer profissional com notório saber ministre disciplinas.

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (Brasil, 2017, sem paginação).

Esse artigo da Lei n.º 13.415/2017 ignora o fato de que o ensino é uma prática social concreta com várias dimensões que exige uma preparação, didática, experiência, teoria e não apenas “notório saber”. Essa possibilidade é mais uma das várias formas de sucatear essa etapa da educação e faz parte de uma série de precarizações que a Lei n.º 13.415/2017 institucionaliza.

Essas precarizações atingem a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. Fecha-se, dessa forma, o círculo da precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo (Kuenzer, 2017, p.345).

A precarização do currículo do novo ensino médio pela formação flexível, forma sujeitos flexíveis:

Em resumo, o Ensino Médio, na atual versão, integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado (Kuenzer, 2019, p.62).

Conforme os estudos e críticas dos autores aqui mencionados, o novo Ensino Médio, sendo a etapa última da educação básica, se configura como uma etapa da educação afetada pela flexibilização que se torna regra no novo currículo, a BNCC. Seja através do aumento da carga horária, da oferta de componentes curriculares ou de IFs, o objetivo do documento geral que orienta a criação de currículos estaduais é ter como norte a aprendizagem flexível para formar sujeitos flexíveis.

No próximo tópico são investigados: qual a orientação para os componentes curriculares que deixaram de ser obrigatórias no currículo, em especial a Filosofia e Sociologia; qual era a discussão embrionária de como incluir disciplinas que são maciçamente teóricas

num currículo flexível; e como a BNCC e demais documentos homologados para o ensino médio orientam a presença desses componentes no currículo do Ensino Médio.

2.3.3 – O currículo flexível e a discussão sobre a presença dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia nesse currículo

Sobre as disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio pós 2016/2017 destaca-se que elas permaneciam com suas inserções indefinida no currículo. A disponibilização de seus conteúdos nos currículos seria de responsabilidade dos estados, mantendo a obrigatoriedade apenas dos seus estudos e práticas e a compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Maria Helena Guimaraes de Castro, uma das responsáveis pela reforma do Ensino Médio, explicou em uma entrevista à revista Nova Escola o significado de estudos e práticas: “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (Revista Nova Escola, 2017). Nesse entendimento, Filosofia e Sociologia passariam a ter seus conteúdos aplicados para subsidiar melhor a discussão sobre outros conteúdos, não serão componentes fixos do currículo, mas apenas conteúdos instrumentalizados a serem contemplados em outros componentes curriculares. Este entendimento também está presente na proposta de atualização das DCNEM (2018).

Ferretti (2018) considera essa exclusão obrigatória da Filosofia e Sociologia do currículo do Ensino Médio, como efeito da flexibilização na educação. Ao retirar essas disciplinas do currículo, flexibiliza o trabalho docente ao obrigar professores formados em outras disciplinas a ministrar e entender conteúdos de Filosofia e Sociologia, bem como, uma restrição do mercado de trabalho para professores formados nessas áreas que ficarão sem empregos.

Tal exclusão representa uma forma de flexibilização quantitativa na medida em que restringe o mercado de trabalho para professores que atuam nessas disciplinas. por outro lado, a definição fluida do que seriam os “estudos e práticas”, conforme a manifestação de Maria Helena Guimarães de Castro, pode conduzir à precarização tanto das oportunidades de trabalho como de sua natureza (Ferretti, 2018, p.37).

Diante da homologação da BNCC, que está embasada na flexibilização curricular, há o desafio de perceber qual foi a orientação presente para componentes curriculares maciçamente

teóricos como a Filosofia e Sociologia. Se faz interessante retomar que a Filosofia (como área do conhecimento e disciplina escolar) e a Sociologia (como ciência e disciplina escolar) sofreram ataques por parte do governo enquanto estava em pauta a discussão do novo Ensino Médio.

Durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, ataques às ciências humanas, especialmente à filosofia e à sociologia, foram motivados pelo presidente e por seus ex-ministros da educação. Algumas declarações minimizando o lugar das disciplinas na educação brasileira, nos currículos do ensino médio brasileiro e dos cursos de nível superior de filosofia, sociologia e antropologia.

Todas as universidades que a gente tem, não brota da terra o dinheiro, vem do imposto. Quando a gente for comprar pão, gasolina para a moto, telefone celular, vem imposto. E esse imposto é usado para pagar salário de professor, de técnico, bolsa, alimentação, tudo isso. Eu, como brasileiro, eu quero ter mais médico, mais enfermeiro, mais engenheiro, mais dentistas. Eu não quero mais sociólogo, antropólogo, não quero mais filósofo com o meu dinheiro (Weintraub, 2020).

Em uma *live* no seu perfil no *Facebook*, no dia 25 de abril de 2019, ao falar sobre o estudo da descentralização dos gastos em cursos como filosofia e sociologia, Weintraub afirma que “esses cursos seriam para pessoas ricas, a elite” e que os futuros investimentos do país seriam em áreas que gerassem um retorno imediato.

O presidente Jair Bolsonaro também endossava esse discurso em algumas entrevistas que dava e em seus perfis oficiais no *Twitter*²⁸ e *Facebook*. Os discursos sempre priorizavam conhecimentos de outras áreas, que não da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como conhecimentos que geram retornos financeiros. “A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta” (Bolsonaro, 2019).

Esses discursos eram constantes por alguns motivos. Um deles era o corte de verbas que o governo queria promover especialmente nos cursos de Ciências Humanas, embora tenha promovido²⁹ esses cortes em todas as áreas nas universidades e institutos federais brasileiros.

²⁸ Atualmente a rede social Twitter passou por modificações na sua apresentação, passando a ser denominada de X.

²⁹ Houve vários cortes e contingenciamentos realizados durante o governo Bolsonaro nas universidades públicas federais. Estima-se que os cortes e contingenciamento superaram 1 bilhão de reais. Após fazer as universidades viverem no limite para não fecharem suas portas, Bolsonaro liberou valores contingenciados em outubro de 2022, após seis meses de bloqueio. Ver mais em < <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/10/bolsonaro-corta-verbos-de-universidades-e-volta-atras/> > < <https://www.brasildefato.com.br/2022/10/05/governo-bolsonaro-bloqueia-mais-r-1-bilhao-da-educacao-e-pode-paralisar-universidades> > <<https://portal.ufcg.edu.br/em-dia/684->

Isso se deu por não conseguir desmembrar a verba para beneficiar outras áreas e destinar menos verbas para a área das Ciências Humanas. Por considerar que as Ciências Humanas não geram retornos financeiros para a sociedade, Weintraub e Jair Bolsonaro preferiam pensar em investir os recursos da educação em cursos como enfermagem, veterinária, engenharia e medicina (Bolsonaro, 2019).

Esse pensamento reflete o enfraquecimento da área de Ciências Humanas e o favorecimento de investimentos em outras áreas do conhecimento, em especial na formação profissionalizante, podendo resultar na valorização de uma formação flexível e imediatista em detrimento de uma formação crítica-reflexiva. Atendendo a esta perspectiva, o currículo do Ensino Médio foi todo refeito. Pode e poderá ser refeito a qualquer momento, pois o documento de caráter normativo, a BNCC, assim permite.

Percebendo que as disciplinas Filosofia e Sociologia iriam perder totalmente seu espaço no novo Ensino Médio, Ricardo Luís Reiter, professor na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, iniciou um movimento pela inserção obrigatória das disciplinas no novo Ensino Médio. Recolhendo 20.634 assinaturas de professores, alunos e pais de todo o Brasil, elabora a ideia legislativa³⁰ de número nº 103.041, de 14 de abril de 2018, que solicitava a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos três anos do novo Ensino Médio.

A ideia legislativa nº103.041 foi convertida na sugestão de nº 20 de 2018 e projeto de lei nº 2579 de 2019. Encerrou-se a tramitação no Senado Federal no dia dez de maio de 2019, por motivos de não apresentarem emendas. Para fortalecer o discurso contra a volta das disciplinas Filosofia e Sociologia no novo Ensino Médio, foi realizada uma pesquisa³¹ pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com o intuito de justificar a retirada das disciplinas.

[academicos-de-universidades-em-todo-o-mundo-assinam-manifesto-contra-cortes-de-verbas-para-ciencias-humanas-no-brasil.html](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48201426) > < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48201426> >. Demonstrando que sempre colocou as universidades públicas em segundo plano em seu governo, recentemente, antes do segundo turno, Bolsonaro através do decreto 11.216 que altera o decreto de número, 10.961 de 11 de fevereiro de 2022, promoveu novos cortes nos institutos federais que superam a marca 147 milhões de reais e 328 milhões nas universidades federais. Ver mais em < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/10/05/governo-bolsonaro-fez-novos-cortes-na-educacao-dias-antes-do-1-turno.htm> >.

³⁰ Para consultar a ideia legislativa, convertida na sugestão de nº 20 de 2018 e projeto de lei nº 2579 de 2019, acessar o link disponível em < <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=103041> > Acesso em 01 de dezembro de 2022.

³¹ Foi uma pesquisa realizada durante o governo Bolsonaro e por um dos seus ministros de minas e energia, Adolfo Saschida em parceria com a economista e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Thais Waideman Niquito que articularam dados para desfavorecer a presença das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

Segundo os pesquisadores convidados para realizar essa pesquisa, Niquito e Saschida (2018, p.7), as disciplinas Filosofia e Sociologia apresentariam efeitos negativos no currículo do Ensino Médio, ao ocupar espaço das demais áreas do conhecimento. Os argumentos dos autores na pesquisa eram de que:

A obrigatoriedade da presença dessas disciplinas no currículo escolar, ao limitar o tempo destinado às disciplinas elementares, pode se refletir negativamente sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, com potenciais efeitos sobre sua capacidade de inserção no mercado de trabalho e sobre o nível de produtividade da economia no médio e longo prazo.

Niquito e Saschida (2018) compararam dados de alunos que fizeram o Exame Nacional do ensino médio (ENEM), antes e após a inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias no currículo em 2008. Segundo os pesquisadores, os alunos apresentaram desempenho desfavorável após a inserção obrigatória das disciplinas. Os autores concluíram que mesmo que as disciplinas Filosofia e Sociologia ocupem apenas uma hora semanal no currículo do Ensino Médio, elas atrapalhavam o desempenho dos estudantes, principalmente nas disciplinas Matemática e Redação (Niquito; Saschida. 2018).

Em casos isolados em que eram ofertadas apenas uma das duas disciplinas, os autores concluíram que havia um efeito positivo nas provas de redação. Mas, se inseridas ambas, o efeito era prejudicial.

Ainda, cabe ressaltar que, analisando-se os efeitos do aumento de oferta isolados apenas de filosofia ou sociologia, os impactos também se mostraram significativos apenas para redação, mas positivos. Uma explicação para tal resultado é que a inserção de uma dessas matérias na grade de ensino poderia auxiliar a capacidade argumentativa dos alunos e sua habilidade para se expressar quanto a um determinado tema. Contudo, ao inserir ambas, retirando espaço em sala de aula para disciplinas de formação básica, o desempenho dos alunos poderia passar a ser prejudicado. (Niquito; Saschida, 2018, p.47)

Esta pesquisa corrobora com o ideal do novo Ensino Médio, que esvazia de conteúdos e teoria o currículo. No discurso da exaltação do sujeito flexível, competitivo e isolado a orientação é ter a fragmentação de disciplinas e conteúdos para que esse sujeito não se perceba mais na totalidade.

A totalidade é substituída pela fragmentação e as disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e consequente apreensão das relações sociais concretas em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo, ou a uma área que se basta em si mesma (Kuenzer, 2017, p.347).

Borges (2023) ao fazer uma análise dessa pesquisa de Niquito e Saschida (2018) percebeu algumas falhas na metodologia aplicada pelos autores, assim como percebeu que as intenções por trás da divulgação de tal pesquisa vão além do simples fato de ter ou não Filosofia e Sociologia presentes no Ensino Médio. Simboliza uma ideologização da burguesia reacionária no Brasil nesse momento de reforma do currículo, que revela como deve ser o currículo flexível. Uma dessas falhas encontradas é:

Os pesquisadores, porém, não forneceram evidências substantivas para embasarem estas conclusões, uma vez que, é importante ressaltar, sua pesquisa privilegiou a utilização dos dados do ENEM, que possuem limitações por se tratar de um exame voluntário, o que gera distorção amostral por não refletir uma correlação quantitativa e imediata da realidade de todos os estudantes do Brasil. Em resumo, um estudante pode realizar o ENEM no ano que se forma, ou muitos anos depois. Pode ocorrer que em um dado colégio, nenhum aluno tente, noutro só dois se candidatam, enquanto há locais onde trezentos o façam (Borges, 2023, sem paginação).

Outra falha percebida pelo autor diz respeito do “prejuízo” que a oferta das disciplinas Filosofia e Sociologia causaria no aprendizado de matemática: “o estudo faz com que a piora em Matemática se baseie em alunos que podem, ou não, ter estudado Sociologia e Filosofia, já que mais de 20 estados contemplavam estas matérias, antes mesmo delas se tornarem obrigatórias em todo o país” (Borges, 2023, sem paginação). A pesquisa de Niquito e Sachida (2018) faz confirmar a hierarquização de disciplinas, quando os autores apontam a Matemática como mais importante nesse processo, por supostamente ser prejudicada por Filosofia e Sociologia.

Identifica-se nos argumentos dos autores, uma valorização das ciências exatas em detrimento das ciências humanas, que parece, inclusive, nortear a adoção de métodos e critérios, tais como a econometria e a escolha do ENEM para determinar influência de certas disciplinas sobre outras para desempenho escolar. É importante notar que os autores da avaliação se baseiam em estudos realizados em países do norte global, distantes da realidade brasileira, para afirmarem a prevalência da Matemática na formação para o mercado de trabalho, sem mostrarem nenhuma pesquisa sobre isso feita no Brasil. (Borges, 2023, sem paginação).

O autor enfatiza o fato de Niquito e Sachida (2018) terem construídos vários gráficos e tabelas para embasar sua análise, mas que esse método de análise é estritamente quantitativo e limitado e não diz da totalidade dos fatos. Por fim, segundo o autor, ao lançar essa pesquisa o governo Bolsonaro por ideologização faz querer parecer que:

A obrigatoriedade dos ensinos de Filosofia e Sociologia, no nível médio, seria resultante de uma imposição, uma arbitrariedade cometida pelo governo Lula, responsável por sua instituição à época de sua implementação. Premissa que por si só induz a uma leitura de viés negativo sobre a importância desses ensinos para a trajetória dos estudantes e cidadãos brasileiros, permitindo e fortalecendo também a construção de um discurso justificador da descontinuidade de ambas as disciplinas. Este ponto é de especial relevância, pois a história da inserção da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio demonstra que se trata de um argumento falacioso. (Borges, 2023, sem paginação).

Nesse sentido, pode-se perceber como as disciplinas Filosofia e Sociologia voltam a uma disputa política, de interesses de governos, como sempre ocorreu no decorrer da história dessas disciplinas na educação brasileira, conforme apresentado na Seção I desta dissertação. No entanto, dessa vez, elas estão sob a definição do currículo flexível elaborado pelos estados da nação, podendo ou não fazer parte desse.

Como já discutido, o interesse por trás da elaboração do currículo flexível é ter componentes curriculares que se alinhem ao interesse da flexibilização do mercado. Outras disciplinas que não estejam alinhadas a esse propósito terão sua presença questionada no currículo. Para Pereira (2009, p. 1526), Filosofia e Sociologia, ao serem inseridas no ensino Médio, objetivam a função de estimular a consciência crítica dos alunos:

Incluir as disciplinas de Sociologia e Filosofia no curso médio ou até na Educação Infantil, como algumas escolas já fazem, significa dar aos alunos a oportunidade de fugir de uma dimensão de racionalismo instrumental que o ensino médio tem adquirido nos últimos anos.

Para a autora, o fato de que as disciplinas possam ter um caráter crítico, questionador, emancipatório e reflexivo, faz com que suas inserções nos currículos sejam sempre questionadas pelos governos. Além disso, a autora defende que essas disciplinas, se tornam fundamentais para que os estudantes possam, junto com as outras disciplinas já consagradas nos currículos, proporcionar uma formação mais humana e menos mercadológica.

As escolas precisam preparar um cidadão para viver e construir uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Ela torna-se o espaço primaz de socialização, o que permite ao educando formar, ampliar e transformar suas visões de mundo. É nesse sentido que se valoriza a inclusão das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio. Sob esse ponto de vista, não é difícil compreender que a Sociologia e a Filosofia são, tal como o uso culto da língua e a capacidade de decodificar símbolos e números, disciplinas essenciais para que os estudantes possam ampliar suas visões

da realidade e, a partir de uma melhor interpretação do meio social no qual se inserem, potencializar suas compreensões sobre si mesmo e sobre a vida que os cerca (Pereira, 2009, p.1527).

É importante destacar como, de fato, ficaram os componentes curriculares Filosofia e Sociologia nos documentos curriculares de caráter nacional. A BNCC (2017) une os quatro componentes curriculares – Filosofia – Geografia – História e Sociologia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e orienta para que esses componentes estejam voltados para uma educação ética, que se inicia no ensino fundamental e se aprofunda pelo ensino médio. Sobre essa educação:

Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre- -arbitrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (Brasil, 2017, p. 547).

A BNCC (2017) segue destacando a importância da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a construção de diálogos e mediação de conflitos, e traz a seis competências específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que estão expostas no quadro abaixo:

Quadro – 1 - Competências Específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (Brasil, 2017, p.559).
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (Brasil, 2017, p.560).
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3 - Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (Brasil, 2017, p.561).
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4 - Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades (Brasil, 2017, p.562).

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5 - Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (Brasil, 2017, p.563).

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 - Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p.565).

Fonte: BNCC (2017), organizado por Marinho, A.C.

Além dessas competências, a BNCC (2017) traz as habilidades a serem desenvolvidas em cada uma dessas competências. As habilidades sempre iniciam por verbos no infinitivo como aprender, relacionar, identificar, compreender, entender e outros. O quadro abaixo é exemplo dos quadros de habilidades que estão na BNCC e que devem ser desenvolvidas em cada uma das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Quadro 2 - de habilidades referente a competência 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC.

HABILIDADES
(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Fonte: (Brasil, 2017, p.564).

Após apresentar as competências e habilidades para a área, não para componentes curriculares específicos, a BNCC não expõe mais detalhes sobre o ensino dessa área ou dos componentes curriculares.

O outro documento verificado para buscar orientações sobre a presença da Filosofia e Sociologia no novo Ensino Médio foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2018). Neste documento, apenas é reforçado o entendimento presente na

BNCC de que a Filosofia e Sociologia devem pertencer à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e que: “O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (Brasil, 2018, p.6). A principal orientação das DCNEM (2018) para as disciplinas é que “rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (Brasil, 2018, p.6). A integração entre áreas é proposta pelas diretrizes para superar a fragmentação disciplinar.

O outro documento relevante lançado após a homologação da BNCC foram os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (2018). Nesse documento não há nenhum direcionamento para os componentes curriculares Filosofia e Sociologia, apenas orientações gerais para que os Estados na nação brasileira criem seus itinerários formativos. Essa proposta será mais detalhada na próxima seção, em como o estado de Goiás apreendeu essas orientações e elaborou os Itinerários Formativos, em especial os da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nesse sentido, os componentes curriculares Filosofia e Sociologia aparecem nos documentos curriculares nacionais, sempre integrados a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A BNCC (2017) apresenta as habilidades e competências a serem desenvolvidas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As DCNEM apresentam a orientação para que o ensino desses componentes, além de integrados a área sejam interdisciplinares e transdisciplinares e os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos (2018) não apresentam orientações específicas para os componentes curriculares Filosofia e Sociologia.

Essa discussão mais ampla sobre a Filosofia e Sociologia no currículo do novo Ensino Médio retoma a história do percurso da Filosofia e Sociologia na educação brasileira, de indecisões e de espaços relegados nos currículos. Nesse sentido, a próxima seção busca dar profundidade nessa discussão detalhando como o estado de Goiás percebe, absorve e replica as orientações da BNCC para o Ensino Médio. A descrição está pautada em como esse novo Ensino Médio, de currículo e aprendizagem flexível para formar sujeito flexíveis, está apresentado especialmente no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio, e como a materialização das orientações da presença dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia ocorreram neste documento.

SEÇÃO III

O ENSINO MÉDIO NO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS E A PRESENÇA DAS DISCIPLINAS FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NESSE CURRÍCULO

Esta seção tem por finalidade descrever e analisar como as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes ao Ensino Médio foram assimiladas pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás por meio do Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio - DC-GOEM (Goiás, 2021), tendo como foco apreender o modo pelo qual o DC-GOEM apanha as orientações da BNCC e as traduz em um documento normativo para este Estado, indicando qual Ensino Médio é pretendido.

Toma-se essa descrição e análise como ponto de partida para compreender como as disciplinas Filosofia e Sociologia estão apresentadas nesse documento, com destaque para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA, para os Itinerários Formativos – IFs, dessa área, bem como os integrados entre áreas do conhecimento, a qual são as partes do documento mais direcionadas a esses componentes curriculares. Após esse percurso, no fim, intenta-se responder à questão da dissertação: como as disciplinas Filosofia e Sociologia estão materializadas no DC-GOEM, apreendendo de que maneira essas disciplinas e seus conteúdos são referendados ou negligenciados no documento.

Um documento de política curricular, como é caso do DC-GOEM, requer uma análise “com base nos conceitos, no conteúdo e nos discursos presentes nos documentos de política educacional” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p.427). Assim, para essas autoras, o texto é apenas o ponto de partida da análise, pois só após terem sido feitas diversas leituras, a análise do contexto que envolve a elaboração do documento, a análise de outros documentos que intertextualizam com o que se pretende analisar, a verificação das partes que são bricolagem de outros documentos e a análise do discurso que move a criação de um documento de política, é que se pode entender não apenas o documento, mas compreender as intenções políticas que movem a sua implementação como um documento de política educacional (Shiroma, Campos, Garcia, 2005).

Compreende-se que não há neutralidade nas decisões tomadas em relação às políticas educacionais, que as políticas refletem os interesses de classe e um documento de política é limitado por essas contradições. Portanto, a resolução dos problemas educacionais não se concretiza na materialização de um documento, pois a educação está limitada as condições do sistema capitalista conforme nos lembra Ferretti (2018) na citação:

Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação. Daí a necessidade, no debate sobre as políticas educacionais, de apreender o papel do Estado e suas transformações históricas, assim como sua condição numa determinada particularidade histórica e social (aquela em que se situa o fenômeno em foco). Por isso não há neutralidade na produção do conhecimento, dado que essa envolve o intercâmbio material dos homens e que a atividade da consciência se define a partir da motivação do sujeito em relação à presença histórica do objeto. Em consequência, a análise da relação entre a base econômica e a superestrutura (na perspectiva gramsciana) é fundamental para a compreensão do modo de produção e sua articulação com as formas de consciência social. Em função disso não é possível considerar que os problemas da formação humana pela via escolar possam ser efetivamente resolvidos apenas por mudanças nas políticas educativas no que diz respeito ao currículo, aos métodos, à formação, pois a educação apresenta limites, especialmente considerado o papel que muitas vezes desempenha de mera reprodução social. É necessário, por isso, entendê-la, também, como campo de contradições e, portanto, como campo de possibilidades de mudança, pelo menos no âmbito cultural (em sentido amplo) (Ferretti, 2018, p.39).

Nesse entendimento se faz necessária uma análise do estudo do DC-GOEM na totalidade, compreendendo, inclusive, a sustentação teórica sobre as finalidades do Ensino Médio e seus desafios no contexto estadual.

Nesta seção, em especial, está apresentado o Ensino Médio pretendido para o estado de Goiás através do DC-GOEM e a discussão sobre como as disciplinas Filosofia e Sociologia estão materializadas no DC-GOEM. Assim, esta seção está delineada da seguinte maneira: aborda-se inicialmente o processo de elaboração do DC-GOEM até seu lançamento oficial em 15 de outubro de 2021. Após isso, buscou-se compreender a concepção de Ensino Médio para Goiás com os principais autores que embasam essa concepção. Foi contemplado, especialmente, a área de CHSA no DC-GOEM e os IFs de CHSA e integrados entre CHSA e demais áreas do conhecimento. Por último foi exposto como os componentes curriculares Filosofia e Sociologia estão postos neste documento.

3.1 - Origem e estruturação do documento

A BNCC para o ensino médio, aprovada em vinte de dezembro de 2017, deixa a cargo dos estados da união a criação dos currículos incorporando as especificidades de cada região.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2017, p.20).

Esses currículos estaduais são orientados a expandir a Formação Geral Básica - FGB, já iniciada pela BNCC, com competências próprias para cada área do conhecimento, e a elaborar os itinerários formativos a serem desenvolvidos em cada estado, de acordo com as orientações da BNCC e dos Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (2018).

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (Brasil, 2017, p.471).

Em nove de agosto de 2018 inicia-se o processo de elaboração do DC-GOEM, que faz parte dos 4 volumes que compõem o documento: Volume um - Educação Infantil; Volume dois - Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, Volume três - Ensino Fundamental/ Anos Finais e volume 4 ensino médio (Goiás, 2021). Esse processo foi conduzido entre 2018 e 2021 pela coordenadora de currículo do Ensino Médio para o estado de Goiás, Telma Antônia Rodrigues Alves, juntamente com outros coordenadores designados para cada uma das quatro áreas do conhecimento, Linguagens e suas Tecnologias - LGG, Matemática e suas Tecnologias - MAT, Ciências da Natureza e suas Tecnologias - CNT e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA e um para a Educação Profissionalizante e Técnica - EPT. Foram constituídos seis grupos de trabalhos referentes às áreas e à EPT, que contavam, além de seu coordenador, com a presença de alguns redatores.

Ao todo, entre coordenadores, redatores e um gerente (EPT), a comissão responsável pela elaboração do DC-GOEM envolveu 35 membros, que, com a exceção de um em que não foram localizados, podem ser assim caracterizados: metade dos professores são do sexo feminino e metade do sexo masculino e é constituída, em grande maioria, por professores/professoras da rede estadual de educação (27) ou da rede privada de educação do Estado de Goiás (8).

Observando os nomes dos colaboradores e coordenadores das áreas dos conhecimentos, que fizeram parte da elaboração e dos grupos de trabalho que conduziram o processo do início ao fim do DC-GOEM, notou-se alguns representantes de instituições privadas como: a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, o Colégio Práxis Flamboyant, Colégio Santo Agostinho, Universidade Paulista de Goiás, Faculdade Objetivo de Goiânia, Universidade Alves Faria e outras. No que se refere à sua formação, oito possuem apenas graduação, seis possuem pós-graduação *lato sensu*, quatorze possuem curso de mestrado e seis de doutorado.

Em geral, a formação dos membros estava vinculada à área de conhecimento a que foram destinados.

O quadro abaixo explicita a formação dos coordenadores e redatores especificamente da área de CHSA:

Quadro – 3 - Coordenadores e Redatores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Coord. da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Alessandra de Oliveira Santos	Formação: Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação/UFG, com Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação/UFG, especialização em Metodologia do Ensino Superior e graduação em História/UFG e Pedagogia/Uninter.
Coord. da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Pedro Ivo Jorge de Faria	Formação: Possui graduação em História pela PUC de Goiás (2007) e Mestrado em História pela UFG (2012).
Redator de Filosofia (in memoriam) Elis Soares Narciso	Formação: Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela PUC de Anápolis (2009). Pós-Graduado em Docência do Ensino Superior pela PUC de Anápolis.
Redatora de Geografia Ione Apolinário Pinto	Formação: Possui graduação em Geografia pela UFG (2001).
Redator de Geografia Luiz Cláudio Ribeiro Borges	Possui Mestrado em Planejamento Territorial Urbano pela PUC de Goiás (2018). Pós-graduação em Gestão Escolar pela - FABEC, (2013). Pós-graduação em Formação Socioeconômica pela UNIVERSO (2012). Graduação em Abi - Geografia pela UFG (2001).
Redatora de Sociologia Letícia Ferreira Guedes Cezário	Formação: Possui graduação em Ciências Sociais (UnB), com habilitação em Sociologia.
Redatora de História Rosane Dias de Alencar	Graduada em História Possui mestrado em História pela UFG (2007) e doutorado em História pela UFG (2012).

Fonte: Dados das plataformas Lattes CNPQ e Escavador, elaborado por Marinho, A.C.

Sobre a área de CHSA cabe destacar que ela foi coordenada por Alessandra de Oliveira dos Santos, doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG e atual professora da Rede Estadual de Educação de Goiás, e por Pedro Ivo Jorge de Faria, mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da UFG e professor da Rede Estadual de Educação de Goiás, conforme o exposto no Quadro 2. Dos redatores percebe-se que os que possuem apenas graduação são os redatores dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia, os demais, possuem no mínimo pós *latu sensu*.

Ainda tratando desse processo de elaboração do DC-GOEM, diversas mesas de discussões, web conferências e grupos de trabalhos que envolviam profissionais de todas as áreas do conhecimento, foram realizadas no estado. O DC-GOEM (2021) pontua trinta e sete municípios que sediaram os grupos de trabalhos que acataram as sugestões e discutiram como construir o currículo do ensino médio do estado de Goiás. Esses grupos de trabalhos estavam divididos por áreas dos conhecimentos e cada grupo tinha um coordenador que ficava encarregado de participar das webs conferências, que envolviam todos os coordenadores do estado, e contribuir representando sua região, com as sugestões recebidas e discussões realizadas nos grupos de trabalhos. Interessante ponderar que de 246 municípios do estado de Goiás, apenas 37 sediaram os grupos de trabalho.

Foi elaborada e divulgada uma versão preliminar do DC-GOEM no dia 28 de novembro de 2019. O DC-GOEM foi aberto para consulta pública no período de 29 de novembro de 2019 até 29 de janeiro de 2020, sendo passível de críticas e sugestões³². A consulta pública é prevista pela BNCC para ser adotada pelos estados e é nomeada de regime de colaboração, que envolve toda a comunidade escolar, ou seja, alunos, professores, as famílias dos alunos e todos que quiserem participar das consultas públicas (Brasil, 2017). Após esse período, o documento foi reelaborado e lançado oficialmente dia 08 de outubro de 2021, mediante a resolução CEE nº 7/2021 (Brasil, 2021).

Sobre essa consulta pública, Alves e Oliveira (2022) afirmam que apesar do estado ter divulgado que foram recebidas 49.412 contribuições para elaboração do DC-GOEM, o documento desde a primeira versão já estava pronto e a consulta pública serviu apenas para

³² O site indicado no DC-GOEM para fazer as sugestões durante a consulta pública (<https://site.educacao.go.gov.br/documento-curricular-de-goias-do-ensino-medio-e-aberto-paraconsultapublica/>) encontra-se indisponível de acesso, não sendo possível verificar as principais sugestões para acrescentar ao documento. Mas, na versão final, apresenta o seguinte parágrafo que sintetiza o resultado da consulta pública: “A produção do DC-GOEM contou com mais de quarenta mil contribuições da comunidade escolar dentre educadores/as, estudantes, responsáveis e demais membros da sociedade civil, via consulta pública, realizada no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020, além das contribuições feitas em diferentes momentos nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), encontros nas unidades escolares e no Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio ocorrido em outubro de 2019” (Goiás, 2021, p. 30).

cumprir dos ditames da BNCC. “A ênfase na participação, ofertada pelos/as reformadores/as, não inclui prerrogativas básicas de escuta respeitosa e perspectiva dialógica, ou ainda, certa autonomia relativa. Esse processo é feito de modo que o indivíduo aceite as condições impostas” (Alves; Oliveira, 2022, p. 106).

As autoras fizeram um comparativo da primeira, da segunda versão, apresentadas em 2020, e da versão final do DC-GOEM, apresentada em 2021, e não notaram diferenças entre elas:

É interessante, contudo, observar que, desde sua primeira versão, o documento já tinha premissas bem delineadas. Não houve mudanças no texto da apresentação, ele é literalmente o mesmo, ou seja, a carta de apresentação do DC-GOEM não registra a ideia de processo e elaboração coletiva, nem destaca as contribuições que deixaram marcas no movimento de construção da proposta. Essa tônica de ‘documento pronto’, que impacta o/a leitor/a atento/a já nas primeiras páginas, é ratificada por sua extensão, pois o documento apresenta 1.358 páginas em sua primeira versão e 1.397 na versão final (GOIÁS, 2021a). A similitude entre as versões do DC-GOEM ultrapassa a apresentação e avança para a introdução. Assim como na apresentação, o segundo tópico do DC-GOEM narra todo o processo de constituição do documento, pormenorizando, inclusive, as ações desenvolvidas entre 2018 e 2020. A redação do item, porém, não registra essa dinamicidade, pois resguarda um tom estático, ou seja, remete a uma ideia de que a proposta nasceu pronta na primeira versão (Alves; Oliveira, 2022, p.98-99).

O DC-GOEM destaca o dia 9 de agosto de 2018, como o Dia D da BNCC do Ensino médio em Goiás, que “contou com as contribuições de 10.029 docentes ativamente envolvidos no processo de estudo e na avaliação do documento preliminar da base” (Goiás, 2021, p. 35), até a versão final apresentada em quinze de outubro de 2021.

Chama atenção também a participação de instituições privadas de ensino (instituições já identificadas e pontuadas na página 76), que não são nomeadas pelo documento, mas que contribuíram para elaboração/implementação do DC-GOEM. Sobre esse processo da participação de instituições privadas na condução de políticas educacionais em Goiás, Dourado e Siqueira (2019), ao analisarem o Plano de Governo de Ronaldo Caiado³³, afirmam o seu alinhamento com um discurso que valoriza a meritocracia e a parceria público-privada, com a finalidade de atender às demandas imediatas do mercado.

Ainda sobre a parceria público/privada no estado de Goiás, os autores afirmam que em seus discursos, Caiado, garante que “o regime de colaboração entre entes federados se efetivará pela integração e concessão” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 277). De acordo com os autores,

³³ Atual governador do estado de Goiás, sendo eleito a primeira vez em outubro de 2018, governando o estado de primeiro de janeiro de 2019 a trinta e um de dezembro de 2022, sendo reeleito em outubro de 2022 para governar do estado de primeiro de janeiro de 2023 a trinta e um de dezembro de 2026.

essa integração e concessão seria possível com fundações já conhecidas nesse processo desde a elaboração da BNCC, como Movimento Todos Pela Educação, Instituto Airton Senna, Banco Itaú, Instituto Unibanco, Instituto Bei, Conselho Nacional de Educação (CNE), Sebrae-Goiás e Eduq Mais e outros que possam se interessar pela pasta da educação em Goiás.

A agenda entre governo do estado e as instituições privadas também prevê a orientação das metas e dos planejamentos estratégicos de gestão com foco no resultado de avaliações. Entre essas parcerias, o Instituto Unibanco é um dos interlocutores prioritários do governo (Dourado; Siqueira, 2019, p.278).

Os documentos que balizam e intertextualizam com o DC-GOEM são assim nomeados:

Os marcos legais que balizam este documento são: a Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como as alterações inseridas pela Lei 13.415, de 2017 - a Lei do Novo Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pela Resolução n. 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 21 de novembro de 2018; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Etapa Ensino Médio, Resolução CNE/CP nº 4, de 17/12/2018; os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, Portaria nº 1.432, de 28/12/2018; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que regulamentam os princípios pedagógicos, a estrutura curricular e o funcionamento da Educação Profissional Técnica; entre outros documentos consolidados pela Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). (Goiás, 2021, p.30).

Já na apresentação do documento é percebida uma ênfase no futuro dos jovens³⁴, por meio de expressões como “preparados para resolver os grandes desafios pessoais, profissionais e sociais”. Em outros momentos o texto traz que o cidadão do futuro deve desenvolver habilidades que o tornem competente para se adaptar às profissões que surgirão com a intensificação do avanço tecnológico. O DC-GOEM se propõe assim a elaborar um currículo alinhado às mudanças do futuro (Goiás, 2021).

Com quatro páginas de apresentação/introdução e mais oito páginas contando um pouco do processo de elaboração da BNCC e transição para o DC-GOEM, o documento encerra essa parte e passa a descrever as diversas perspectivas do Ensino Médio, as áreas do

³⁴ Essa ênfase se traduz em “preocupações” nas falas do secretário municipal de educação de Goiânia e presidente, à época, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Marcelo Ferreira da Costa, no vídeo de lançamento do DCGO – Ampliado, disponibilizado no *YouTube* no dia onze de dezembro de 2019. A fala de Marcelo Ferreira da Costa foi: “nós temos que ter um currículo mais diversificado possível para desenvolver habilidades que prepararão sujeitos múltiplos, que não nascerão para fazer só uma coisa, mas terão que desenvolver várias habilidades e várias capacidades para mesclar dois ou mais tipos de empregos diferentes, criar profissões. Para pensar no futuro, devemos pensar no currículo do futuro, de um cidadão que esteja pronto para herdar este estado” (Costa, 2019).

conhecimento, os componentes curriculares, os objetivos de aprendizagem e os itinerários formativos, pontos que serão abordados posteriormente.

O DC-GOEM está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo traz uma apresentação geral do Ensino Médio e algumas concepções de Escola, do Currículo de Goiás para o Ensino Médio; Educação Integral; Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida; Sujeitos do Ensino Médio; Juventudes; o Ensino Médio na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos; O Ensino Médio na Perspectiva da Educação Inclusiva; a Formação Profissionalizante e Técnica e outros temas de ordem geral relativos ao Ensino Médio.

O capítulo dois traz a Formação Geral Básica – FGB que é composta pelas áreas do conhecimento. Essas áreas são: Linguagens e sua Tecnologia – LGG, composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Espanhol ou Inglês), Artes e Educação Física. Matemática - MAT e sua Tecnologia composta pelo componente curricular Matemática. Ciências da Natureza e suas Tecnologias – CNT, composta pelos componentes curriculares Química, Física e Biologia. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA, composta pelos componentes curriculares Filosofia, Sociologia, História e Geografia.

O terceiro e último capítulo do DC-GOEM trata dos Itinerários Formativos de cada área do conhecimento e os Itinerários integrados entre as áreas. Traz os Itinerários Formativos da educação Profissionalizante e Técnica que são: Informática; Química e Administração.

Os subtópicos seguintes continuam a destacar e explicitar vários aspectos do DC-GOEM importantes para a compreensão da sua estrutura curricular, dando ênfase àqueles mais relacionados aos IFs da área de CHSA e integrado entre CHSA e as outras três áreas do conhecimento.

3.2 - O Ensino Médio na perspectiva do DC-GOEM

O “Texto Introdutório” do capítulo I do DC-GOEM apresenta uma discussão bastante abrangente sobre a educação escolar, particularmente no que se refere ao Ensino Médio, tratando alguns de seus aspectos históricos e conceituais. É possível identificar, ao longo das dezessete páginas introdutórias, uma preocupação em abordar algumas questões relacionadas a esse nível de ensino, vinculando-as às determinações do modo de produção capitalista em seus distintos momentos, em especial chamando a atenção para o grande desafio posto para o Ensino Médio em uma sociedade contemporânea neoliberal, de capital global e mundializado, caracterizada por uma reestruturação econômico-produtiva de altos impactos socioambientais,

de rápidas transformações no mundo do trabalho, notáveis avanços nos campos científico, tecnológico e digital, principalmente nos meios de informação e/ou comunicação (Goiás, 2021).

Contudo, se de um lado o documento chama a atenção para a inescapável articulação entre educação e sociedade, educação e trabalho e educação e modo de produção, apoiando-se em autores críticos dessa articulação na perspectiva das contradições aí inerentes, por outro lado, ao dar grande ênfase à necessidade de corresponder aos desafios postos pelo capitalismo contemporâneo, passa a ressaltar um Ensino Médio que busque se adequar às essas novas exigências, sem considerar as implicações disso para a formação dos jovens da classe trabalhadora, por exemplo.

Para referendar sua compreensão de ensino médio o documento envolve estudos de autores como, Libâneo (com Oliveira e Toschi, 2012) Enguita (1989), Saviani (2011), Bourdieu (1998), Bittencourt (2019) e Walsh (2001). Esses autores apresentam, a partir de abordagens distintas, uma perspectiva crítica da educação que o DC-GOEM embasa sua concepção de Ensino Médio para aparentar uma perspectiva crítica de Ensino Médio. Mas, o que pode ser percebido das orientações curriculares é a perda de espaço de disciplinas de cunho teórico como a Filosofia e Sociologia, deixando essa etapa de ensino com menos discussões teóricas que é um dos fatores fundamentais para desenvolver a criticidade dos jovens.

Deve ser destacado o tratamento dado à fundamental questão relativa ao impasse entre a formação propedêutica e a formação para o trabalho a ser dada pelo Ensino Médio. Ainda que essa questão seja tratada aparentemente de modo aligeirado no documento, ela se mantém como uma questão em que algumas vezes se reconhece a importância de uma formação sólida e integrada, destacando que:

[...] consideramos que o acesso à ciência, à arte e à filosofia são direitos humanos universais e potencialmente (trans)formadores, presentes em toda essa engrenagem social, passíveis de discussão ao serem considerados conhecimentos escolares, articulados a uma concepção integral de educação, propiciando nos sujeitos seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural (Goiás, 2021, p. 44).

Outras vezes, porém, a discussão enfatiza que, em face às transformações da sociedade capitalista, é preciso considerar as condições atuais de fomento, financiamento, ampliação, implantação e implementação de políticas públicas e educacionais para que se possa alcançar “a universalização do acesso, permanência, aprendizagem, progresso e conclusão de um ensino de qualidade em todos os níveis e para todos os segmentos da população brasileira, preferencialmente, numa escola pública e gratuita” (Goiás, 2021, p. 53).

Nesse sentido, apesar do DC-GOEM “considerar” a importância de uma educação de nível médio sólida e integrada, mantém a orientação de que os jovens dessa etapa de ensino concluam com uma aptidão de conhecimentos técnicos que os prepararão para o mercado de trabalho. Além dos IFs das áreas dos conhecimentos voltados para fomentar essa formação técnica, há os IFs da área da EPT que são: Informática, Química e Administração, que estão postos no documento para formar jovens e, assim que concluírem o ensino médio, terem conhecimentos que possibilitarão assumirem demandas mercadológicas.

O Ensino Médio deve levar em conta “em uma realidade plural, dinâmica e em constante transformação” (Goiás, 2021, p. 54), em que é necessário atender à diversidade do público desse nível de ensino, com base na vertente da flexibilização curricular (com grande ênfase em todo o documento) e na Educação integral.

Sobre a flexibilização curricular, O DC-GOEM acompanha a orientação da BNCC sobre a flexibilização obrigatória para o currículo do ensino médio: “a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino.” (Brasil, 2017, p.471).

O documento ressalta a importância da flexibilização curricular para o protagonismo juvenil:

[...] considerar a flexibilidade do Ensino Médio significaria permitir novos diálogos e outros espaços de discussão para que sejam desdobrados, tanto conteúdos quanto formas de se fazê-lo, numa relação indissociável, entre sua estrutura, organização e funcionamento. Essa flexibilidade depende, imediatamente, de um processo de escuta sensível dos/as estudantes (de suas necessidades) e se refere à caracterização daquilo que propõe a BNCC na organização dos componentes por áreas de conhecimento para se trabalhar a Formação Geral Básica (FGB) e a inauguração de Itinerários Formativos (IF) que são de livre escolha dos/as estudantes, em suas possibilidades de composição por Projeto de Vida (PV), eletivas e trilhas de aprofundamento. A flexibilização, como princípio de organização curricular, permite a construção de propostas pedagógicas alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular, porém que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos/as estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. Desenhar caminhos, trajetos e fazer as próprias escolhas ao longo do Ensino Médio, a partir desse princípio de organização curricular, é possível fazer a conexão com seus interesses pessoais articulados num coletivo histórico-social de especificidades locais, regionais e/ou globais, sendo um diferencial para os/as estudantes (Goiás, 2021, p. 55).

O DC-GOEM apresenta a que escola pretendida em Goiás é a do currículo flexível. Sobre a escola apontada pelo documento, que é a da adaptação as rápidas mudanças do mercado:

para responder a essas novas demandas, é preciso a recriação da escola diante das rápidas transformações atuais promovidas pelo desenvolvimento tecnológico, que atingem, diretamente, as populações jovens, portanto, novas demandas de formação urgem de forma inescusável. O cenário é de incertezas no mundo do trabalho, impondo desafios para a proposição de políticas públicas educacionais direcionadas a esta etapa da Educação Básica (Goiás, 2021, p.54).

Sobre o currículo para o Ensino Médio que deve ser pensado em Goiás, o documento traz a seguinte síntese:

Enfim, o DCGOEM apresenta uma proposta de currículo alinhada com as demandas do século XXI. Por meio de um currículo que é multifacetado, exequível e contemporâneo com uma estrutura curricular que busca acompanhar o desenvolvimento tecnológico e digital, buscando articular vivências e saberes dos/as estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e oferecendo condições para que desenvolvam aspectos socioemocionais e cognitivo (Goiás, 2021, p.58).

O currículo flexível está alinhado à recorrente orientação do documento para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. “A estruturação do documento curricular por área do conhecimento exige, portanto, igualmente uma troca entre educadores/as, organização e planejamento dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (Goiás, 2021, p.31). Além disso, reforça que essa orientação da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é uma orientação da BNCC que deve perpassar as quatro áreas do conhecimento e todos os IFs (Goiás, 2021). A BNCC/EM trouxe uma perspectiva de área que propõe a integração curricular por meio da organização e planejamento de forma interdisciplinar e transdisciplinar (Brasil, 2017).

De acordo com o DC-GOEM é o Ensino Médio embasado na flexibilização que formará o jovem protagonista. O documento desenvolve a concepção de protagonismo do jovem:

Protagonismo é aqui entendido como a qualidade de quem exerce papel de destaque em qualquer acontecimento. Portanto, protagonizar é atuar de forma ativa e construtiva em diversas causas, tais como as ambientais, sociais e políticas. Nesse sentido, uma das principais prerrogativas do Protagonismo Juvenil é preparar o/a jovem para que ele/a seja capaz de agir de forma mais atuante nas questões que o/a rodeiam, nas suas escolhas profissionais, na gestão de suas emoções, sonhos e desejos (Goiás, 2021, p.66).

A educação Integral é outra vertente presente no documento para o Ensino Médio no estado de Goiás como a que considera as múltiplas determinações de um sujeito afetivo, biológico e intelectual na sua totalidade. Além disso, a educação Integral é apontada como a educação que se propõe:

Portanto, formar o ser humano no entendimento de que existam sobre ele múltiplas determinações colocaria, também, na relação entre trabalho e educação seu princípio educativo. Assim, pensar na omnilateralidade de um ser social e de forma indissociável com a ideia de emancipação humana, articulando tanto ciência, quanto arte e filosofia, constituíram o lugar educativo-formativo, tanto do ser humano quanto da sociedade, via instrução escolar (Goiás, 2021, p.61).

Outros sujeitos da educação, como o professor, ganham espaço e discussão no DC-GOEM. O professor é descrito no documento sempre como mediador/auxiliar do desenvolvimento de habilidades e competências que estarão relacionadas à solução de problemas da vida moderna. O professor passa a ser também um professor de áreas do conhecimento que ministrarão componentes curriculares e que fará planejamentos sempre orientados pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Na passagem abaixo o professor é nomeado pelo DC-GOEM como agente facilitador da formação profissional e cidadã.

Cada vez mais confirma-se a importância do/a professor/a como agente facilitador da formação profissional e cidadã do/a estudante por meio de um relacionamento interpessoal. Sendo assim, o/a professor/a que se disponha a desenvolver o PV junto ao/a estudante precisa constantemente ressignificar e reconstruir seu papel no ambiente escolar. É necessário que o/a docente (de qualquer área do conhecimento) compreenda a complexidade e a multiplicidade da vivência juvenil. Para isso, ele deve ser proficiente em criar situações desafiadoras, incentivando o autoconhecimento, o pensamento crítico e a colaboração, além de saber propor situações de significação para o/a estudante de modo a atribuir sentido às diversas ações do PV (Goiás, 2021, p.69).

A formação desse docente descrito pelo DC-GOEM precisa passar por uma atualização dos termos ³⁵exigidos pela BNCC como, flexibilização curricular, habilidades e competências, as áreas dos conhecimentos e IFs, a educação socioemocional, a EPT e afins. Do mesmo modo, o planejamento do docente deve seguir a lógica descrita pelo documento da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O planejamento interdisciplinar ou transdisciplinar da aula dependerá, em grande parte, da abertura do/a professor/a em buscar ampliar seu olhar diante do conhecimento e da disposição em realizar parcerias, utilizando metodologias de ensino ativas e estratégias que permitam desenvolver o protagonismo juvenil. Esta prática potencializa a formação docente, permitindo experiências integrativas que alcançam a educação integral e são muito necessárias no ensino do século XXI, possibilitando à/ao educador/a desenvolver competências específicas para a prática profissional. A formação docente deve ser vista de modo sistêmico envolvido por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente e se renovam durante todo o exercício da prática profissional, mas principalmente na relação professor/a – estudante (Goiás, 2021, p.131).

³⁵ Mesmo citando a necessidade dessa atualização, não há descrição de como será feita essa atualização. O DC-GOEM não relata nenhum curso ou treinamento para auxiliar os professores a se atualizarem desses termos que chegam pós-homologação da BNCC.

Sobre a carga horária do Ensino Médio no estado de Goiás, conforme orienta a BNCC (2017) e as DCNEM (2018), o Ensino Médio deve passar de quatro horas diárias para sete horas diárias, numa carga horária de três mil horas no total. A educação de período integral em Goiás conforme o DC-GOEM deve ser de 3960 horas, superando as 3000 horas propostas por esses documentos, para que os estudantes fiquem sete horas dentro das escolas.

Sobre as orientações gerais de como deve ser o ensino das áreas do conhecimento, há de se destacar que o DC-GOEM ressalta em vários momentos a importância da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que fundamentam a integração curricular proposta pelo DC-GOEM que pretende superar a fragmentação dos componentes e uni-los em áreas do conhecimento.

A concepção de integração curricular que trazemos para o DCGOEM consiste em pensar os componentes e as áreas do conhecimento de forma interligada, a fim de criar diálogos e práticas alicerçadas na criatividade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, inovação e complexidade que o ser humano e o mundo exigem, relacionando ao ensino por competências e habilidades como possibilidade de alcançar a formação integral dos sujeitos envolvidos na aprendizagem (Goiás, 2021, p.116).

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade refletem-se em todas as dimensões apontadas no DC-GOEM, seja no trabalho e na formação docente, seja na disponibilização de objetos dos conhecimentos para os estudantes, na organização do currículo por áreas do conhecimento ou na elaboração dos IFs.

Frigotto (2010) aponta que a interdisciplinaridade segue como um problema e como uma necessidade: “Trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado)” (p.42). O autor apresenta essas duas vertentes da interdisciplinaridade, pois ao mesmo tempo em que ela aparece cada vez mais presente em qualquer área do conhecimento e se reflete nas relações de trabalho, por isso se torna uma necessidade, há as dificuldades no processo de articular áreas diferentes do conhecimento e o reconhecimento de que os homens são sujeitos limitados na busca pelo conhecimento.

[...] a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e de outro pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é

potenciada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada³⁶ no interior da sociedade de classe (Frigotto, 2010, p. 47).

Nesse sentido e ainda com o autor, a interdisciplinaridade se torna inalcançável, pois ao reconhecer os limites dos sujeitos na busca pelo conhecimento, admite-se que para alcançar a interdisciplinaridade seria necessário romper com a alienação promovida pelo capitalismo. O autor aponta que um caminho possível seria a filosofia das práxis.

A superação desses desafios, certamente implicam a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação. O caminho, uma vez mais, no âmbito mais geral nos é apontado pela filosofia da práxis (Frigotto, 2010, p. 60).

Essa questão da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para o Ensino Médio no DC-GOEM (2021) é uma orientação que na aparência apresenta uma suposta preocupação geral com os jovens, enquanto que na essência é mais uma estratégia da flexibilização curricular. O documento propõe formação integral dos jovens, mas orientando flexibilização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A configuração curricular apresentada pelo DC-GOEM em áreas do conhecimento composta por componentes curriculares obrigatoriamente interligados não permite pensar em disciplinas isoladas. Apesar de serem qualidades necessária em um currículo integrado, da maneira em que estão propostas, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade acarretam no não aprofundamento do conhecimento, se alinhando à formação do currículo flexível que prepara sujeitos para as demandas mercadológicas.

Em síntese, o Ensino Médio apresentado no âmbito do DC-GOEM apresenta a FGV, com a grande maioria das orientações não se diferindo das propostas pela BNCC. O documento determina a obrigatoriedade da oferta apenas dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, nas três séries do ensino médio, o ensino de Língua Estrangeira Moderna Inglês, ao longo da etapa, e a oferta de no mínimo dois IFs por unidade escolar, para que os/as

³⁶Alienação está sendo inserida aqui no sentido marxista do conceito. Karl Marx, em sua obra *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, lançado em 1932, cita que a alienação é um processo de estranhamento que ocorre com o trabalhador que produz um objeto/produto e não se reconhece nesse objeto/produto. Esse não reconhecimento é definido como alienação do trabalho.

estudantes possam ter a possibilidade de escolher conforme seus anseios e Projeto de Vida (Goiás, 2021).

A área de CHSA terá suas particularidades especificadas no próximo tópico, pois faz parte do recorte desta pesquisa. Bem como estão apresentados os IFs específicos para o estado de Goiás das áreas de CHSA e integrados entre CHSA.

3.3 - As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no DC-GOEM

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA, é a que menos teve páginas³⁷ dedicadas no DC-GOEM, feito que também se repete nos IFs dessa área³⁸. Esse pode ser compreendido como um indicativo da relevância dada à área de CHSA na reforma curricular.

Os objetos do conhecimento³⁹ referentes aos componentes curriculares da área de CHSA⁴⁰, segundo o DC-GOEM, não devem ser tratados de maneiras isoladas, mas sempre buscando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e alinhados a seis competências específicas para a área que estão descritas no quadro a seguir:

³⁷ A parte da Formação Geral Básica – FGB foram distribuídas 181 páginas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, 55 páginas para a Área de Matemática e suas Tecnologias, 71 páginas para a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias - CNT - e apenas 47 páginas para a área de CHSA.

³⁸ Enquanto os IFs da área de Linguagens e suas Tecnologias recebem 59 páginas, o de EPT recebem 153 páginas, o de Matemática e suas Tecnologias recebem 100 páginas, o de CNT recebem 103 páginas, o de CHSA recebem apenas 48 páginas.

³⁹ O DC-GOEM replica a nomenclatura da BNCC de chamar objetos do conhecimento os antigos conteúdos propostos para cada disciplina.

⁴⁰ No dia 30 de março de 2022 é realizada a *live* no canal da Secretaria de Estado de Goiás, através da plataforma *You Tube*, para discutir como seriam “transplantadas” as orientações da BNCC para o DCGOEM. O coordenador da área de ciências humanas e sociais aplicadas, Pedro Ivo Jorge de Faria, traz sugestões de como pensar Filosofia, Sociologia, História e Geografia no estado de Goiás. Segundo as orientações do coordenador, todos os professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas devem realizar uma reunião, nem que seja uma hora por semana, para alinharem como ligarem um objeto de conhecimento que será abordado por todos os professores. Caso os professores não consigam tempo para realizar a reunião presencial, eles devem conversar pelo *WhatsApp* ou qualquer outro meio que proporcione essa reunião, para tratar sempre dos objetos de conhecimentos de forma interdisciplinar. Pedro Ivo Jorge de Faria continua reforçando em sua exposição de que os objetivos de aprendizagem não devem se desvincular das habilidades e competências propostas pela BNCC. Ele apresenta a ideia de que se deve trabalhar os objetos do conhecimento sempre em sequências didáticas, vinculando Filosofia, Sociologia, História e Geografia interdisciplinarmente. Em um segundo momento da exposição ele se reúne com mais três professores, sendo um licenciado em filosofia, uma em sociologia, outro em geografia e Faria em história. Eles conversam sobre como colocar em prática uma sequência didática que tem como objeto do conhecimento, a indústria cultural e os impactos no meio ambiente. Todos os professores reunidos expõem contribuições das suas áreas para tratar esse objeto do conhecimento de maneira interdisciplinar. A orientação de Faria (2020) é que esses momentos devem ser semanais, fazendo parte do planejamento integrado dos professores. Faria e outros participantes da *live* que apresentam outras sequências didáticas focam no que eles nomeiam de desconstrução do currículo, para “construção” de um currículo novo, flexível, integrado, interdisciplinar e alinhado a desenvolver habilidades e competências propostas pela BNCC.

Quadro 4 - COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE CHSA NO DC-GOEM	
A Competência Específica 01	- atua em uma perspectiva de valorizar as discussões de cunho epistemológico e filosófico gerais da área. Problematisa a natureza do conhecimento e os paradigmas, questionando as dicotomias ocidentais, tais como civilização/barbárie, razão/emoção. Opera em um pensamento complexo e explicita o sentido da diversidade, reflexão crítica e ética que vai permear todas as outras competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conceitos tecidos, em grande medida, no Mundo Antigo, objeto de conhecimento específico desta competência (Goiás, 2021, p. 454)
A Competência Específica 02	- propõe analisar a ocupação do espaço e a delimitação de Fronteiras e Territórios, bem como o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Entende-se que é possível produzir diversas territorialidades, e que nelas são possíveis diversas formas de relações, por isso a importância de se desenvolver o raciocínio socioespacial e filosófico, percebendo o significado da história, da economia e da política na produção e transformação do espaço (Goiás, 2021, p. 454)
A Competência Específica 03	- aborda as relações entre sociedade e natureza em uma perspectiva socioambiental e de sustentabilidade. É um debate com grande potencial para desenvolver o protagonismo dos/as estudantes, a reflexão e a proposição de ações com vistas à ética socioambiental, o consumo responsável e a sustentabilidade global (Goiás, 2021, p. 455)
A Competência Específica 04	- trata as relações de produção, capital e trabalho em uma perspectiva que permite entender a vida em sociedade, mediada pela política, a partir de ações individuais e coletivas. A categoria Trabalho é analisada e pensada em diversas dimensões, na intenção de promover e destacar a relação sujeito-trabalho e toda a sua rede de relações sociais. (Goiás, 2021, p. 456)
A Competência Específica 05	- propõe desenvolver concepções e visões de mundo, valores e atitudes de combate às injustiças sociais, compromisso e respeito com as diversas manifestações humanas, contribuindo para que os/as estudantes desnaturalizem condutas, percebendo a desigualdade, o preconceito e a discriminação, considerando os Direitos Humanos, a ética e o respeito às diferentes culturas (Goiás, 2021, p. 457)
A Competência Específica 06	- sugere a atuação protagonista do/a estudante, ao abordar a participação nas decisões políticas de ordem coletiva, o respeito à diversidade e o fortalecimento da cidadania, promovendo o Projeto de Vida. Possibilita, assim, o aprofundamento das demandas dos povos originários e afrodescendentes, bem como populações do campo e em situação de itinerância (Goiás, 2021, p. 458).

Fonte: Informações do DCGO-EM (2021). Organizado por Marinho, A.C.

Em seu conjunto as seis competências tratam de questões identificadas como de cunho epistemológicos e filosóficos (competência 1), passando por discussões sobre a relação capital e trabalho (competência 4), compreende também questões relacionadas ao espaço, sociedade, sustentabilidade (competência 2) e várias outras que, de fato, se alinham com uma proposta de educação crítica. A proposta das competências é a de que a área de CHSA contribuiria para o Ensino Médio com objetos do conhecimento que estimulassem os jovens a assimilarem conhecimentos filosóficos, com reflexões críticas dos espaços, do funcionar da sociedade, das diversidades culturais, raciais, de religiões, de entender sobre seu lugar na sociedade capitalista e outros.

No geral, é notado que as seis competências para a área de CHSA aparentam propostas que se alinham à uma educação que forma sujeitos críticos da realidade, mas que normatiza a flexibilização curricular que, conforme os estudos de Kuenzer (2006; 2016 e 2017), está em oposição com uma proposta de educação crítica, justamente por formar sujeitos para atender demandas flexíveis do mercado. A educação pautada no imediatismo mercadológico é mais

uma predominância no DC-GOEM, que reflete os impactos da flexibilização na educação e por isso se defronta com as propostas das competências.

Outro ponto interessante que pode ser percebido a partir das competências, é que no processo de elaboração do DC-GOEM possivelmente havia pessoas que pensavam numa proposta de educação crítica e elaborou/elaboraram essas competências. Esse ponto revela o que Shiroma, Campos e Garcia (2005) tratam em seu estudo sobre o processo de elaboração de um documento de política educacional, que na versão final são apresentados indícios de embates de diferentes lados que defendem seus interesses, mas há a predominância das orientações do campo de forças com mais poder. No caso do DC-GOEM não é de difícil compreensão que o campo da flexibilização e das demandas mercadológicas predominam.

O DC-GOEM apresenta cinco quadros muito extensos e detalhados que especificam propostas do que desenvolver a partir de cada competência. Esses quadros iniciam pela competência específica para a área, depois as habilidades da BNCC a serem desenvolvidas, os objetivos de aprendizagem e os objetos do conhecimento. Estruturado sempre obedecendo essa ordem, os quadros orientam o trabalho que os professores devem seguir, partindo da competência específica posta pelo documento para que se desenvolvam habilidades postas pela BNCC, visando um objetivo de aprendizagem a partir de um objeto do conhecimento.

Segue um dos quadros do DC-GOEM para esclarecer o processo de como desenvolver as competências propostas:

Quadro 5 – Quadro de competências e habilidades no DC-GOEM

Quadro 15. Competência específica 1, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento para a área de CHSA.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 01: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.		
HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(GO-EMCHS101A) Identificar diferentes fontes e narrativas expressas nas civilizações do Mundo Antigo Ocidental, Oriental, América Pré-colombiana e África, observando a tradição oral, as imagens, textos filosóficos e/ou sociológicos para compreender os processos históricos e a dinâmica territorial da origem da humanidade e a relação ser humano - espaço - natureza. (GO-EMCHS101B) Compreender diferentes fontes e narrativas históricas, presentes nos eventos econômicos e sociais nas mais diversas civilizações utilizando os conhecimentos cartográficos, localização e orientação geográfica para distinguir a dinâmica territorial, populacional e as relações socioeconômicas e ambientais que permitiram o desenvolvimento da humanidade. (GO-EMCHS101C) Utilizar as diferentes fontes e narrativas históricas expressas nas diferentes linguagens dos povos originários americanos, africanos, europeus e orientais reconhecendo o desenvolvimento do pensamento racional nas diversas culturas para perceber as diferenças entre pontos de vista científicos e senso comum.	Origem da humanidade. História e dinâmica territorial e populacional dos povos originários americanos, africanos, europeus e orientais. Conhecimento Filosófico. Conhecimento Científico. Senso Comum. Ciência no combate as falsas informações.

Percebe-se que a competência orienta o que compete a ser feito na área de conhecimento, assim como as habilidades cognitivas a serem desenvolvidas são as da BNCC conforme mostra a figura. Os objetivos de aprendizagens detalham o que deve ser aprendido pelos estudantes. Nesse processo, sempre vinculando o objeto do conhecimento com o objetivo de aprendizagem a ser alcançado e, por fim, conforme o Quadro 5, há os objetos do conhecimento que serão ministrados pelos professores em sala de aula. Há inúmeros objetos do conhecimento⁴¹ propostos pelo DC-GOEM detalhados a serem desenvolvidos pelos professores no seu trabalho com a área do conhecimento.

Desse processo é possível perceber uma dinâmica que ocorre no deslocamento da docência de trabalho educativo para tutoria. As práticas docentes, inclusive as ações de planejamento, devem se dar nos limites propostos pela BNCC, das competências e habilidades que se espera alcançar em cada etapa educacional. O professor não tem autonomia para ensinar outros objetos do conhecimento, a não ser os já posto pelo DC-GOEM.

Num breve comparativo entre a versão anterior do currículo para Goiás etapa ensino médio, o CRREEGO (2013), e a nova versão, o DC-GOEM (2021), os conteúdos antes eram propostos por cada disciplina, que evidenciava a formação específica requerida ao professor para ministrar esses conteúdos dentro da disciplina. Na nova versão pós BNCC os objetos do conhecimento, que equivalem aos conteúdos que são colocados dentro da área de CHSA, sem especificidade de professores e suas áreas de formação para ministrar respectivos objetos do conhecimento, os conteúdos das disciplinas Filosofia, Sociologia, História e Geografia, são diluídos como componentes curriculares dentro da área do conhecimento, sempre reforçando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade proposta pelo documento.

Cabe destacar ainda que da carga horária total do Ensino Médio pretendido para Goiás pode chegar até 3960h, desse quantitativo de horas são destinadas 200 horas para a história, 200 horas para a Geografia, 40 horas para a Filosofia e 40 horas para a Sociologia. A carga horária da área de CHSA no currículo equivale a 480 horas, ou seja, apenas 12,9% do total. Estando como a área que recebe menos destaque no currículo, seja em páginas dedicadas, seja na representação em horas-aula diante da carga horária total no DC-GOEM.

⁴¹ Alguns exemplos desses objetos do conhecimento que se encontram nos quadros propostos para a área de CHSA são: Temas Decoloniais, Etnocentrismo. Racismo. Modernidade. Relativismo, Identidade Cultural. Memória. Subjetividade. Métodos nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Imaginação Sociológica, Cultura material e imaterial. Feudalismo. Idade Média. Escravidão. Servidão. Trabalho Livre, Estudos culturais. Diversidade cultural em Goiás. Processos de ocupação do território brasileiro, Mundo Moderno. Renascimento. Absolutismo. Ética e Política no Mundo Moderno e outros. (Goiás, 2021).

Em síntese, a área de CHSA está fundamentada entre as seis competências e as habilidades a serem desenvolvidas, que estão distribuídas e explicitadas nas 31 páginas de quadros que compõe a área de CHSA no DC-GOEM. Os objetos do conhecimento estão ligados a quais objetivos de aprendizagem, habilidades e competência a se desenvolver. No próximo tópico está a explicitação de como o documento apresenta dos IFs, especialmente os da área de CHSA e integrados entre a área CHSA e demais áreas do conhecimento.

3.4 - Os Itinerários Formativos no DC-GOEM

Os itinerários formativos são definidos como trajetórias de formação em que os/as estudantes podem escolher conforme seus interesses, para aprofundar e ampliar aprendizagens dentro das áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. Fazem parte da flexibilização curricular e são compostos por três elementos: Projeto de Vida (PV), eletivas e trilhas de aprofundamento (GOIÁS, 2021). O DC-GOEM apresenta também os IFs de formação técnica e profissional com três propostas de cursos técnicos integrados ao ensino médio que são: Técnico em Informática; Técnico em Administração e Técnico em Química.

Itinerário Formativo é um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições de ensino presentes em todas as dez competências gerais, que oportunizam ao/à estudante maior aprofundamento de conhecimentos, preparação para a continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho, além da construção de soluções para problemas específicos da sua comunidade. As Unidades Curriculares são elementos com carga horária pré-definida, elaboradas a partir de estratégias que visam desenvolver competências específicas, podendo ser estruturadas em áreas do conhecimento, componentes curriculares, módulos, projetos, entre outras formas (Goiás, 2021, p.498).

Segundo o DC-GOEM foi realizada uma “escuta” envolvendo estudantes do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de questionários com questões sobre os seus interesses de estudo⁴², cujas respostas teriam servido de base para a elaboração os IFs referentes a cada área do conhecimento.

Para a (re)elaboração da estrutura curricular, foi utilizado como suporte o resultado da escuta dos/as jovens, realizada pela Coordenação de Protagonismo Juvenil, da

⁴² Segundo o DC-GOEM foram feitas 37 questões aos jovens do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental para entender quais os interesses desses jovens no Ensino Médio. 45.651 jovens de todo o Estado participaram desse questionário-escuta. De acordo com o documento, dentre outros dados, foi verificado que mais de 90% dos estudantes responderam ao questionário afirmando que gostariam de fazer uma formação técnico-profissional, enquanto cursam o Ensino Médio. 87% dos estudantes afirmaram a importância de ter um PV. A partir desses dados, os itinerários foram elaborados, orientando que haja carga horária para que os estudantes elaborem seus PVs e possam desenvolver algum IF que possibilitarão uma profissão enquanto cursam o Ensino Médio.

Superintendência de Ensino Médio, por meio de questionários estruturados, acompanhamentos presenciais e rodas de conversas que garantiram a escuta equânime, independente de características regionais, de gênero, raça, renda e idade, ao longo dos anos de 2018/2019. Levou-se em consideração, nesse processo, não apenas os/as jovens matriculados/as no Ensino Médio, mas também aqueles/as que estão nos anos finais do Ensino Fundamental (Goiás, 2021, p.499).

Os IFs têm por objetivos “contribuir para a formação integral dos/as estudantes, promovendo as dez competências gerais da educação básica e valores, tais como: ética, democracia, liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, escolha, autonomia e acolhimento à diversidade” (Goiás, 2021, p.498). Por meio delas, seriam abertas grandes perspectivas para o desenvolvimento pessoal e profissional do/a estudante:

Desse modo, o/a jovem terá a oportunidade de desenvolver uma visão de mundo mais ampla e plural que auxilie em suas escolhas e vivências, não apenas no ambiente escolar, mas em suas relações familiares, no mundo do trabalho e na vida. Visam, assim, desenvolver, aprofundar e ampliar as aprendizagens relacionadas às competências socioemocionais, fortalecendo valores que possibilitem a tomada de decisões e o agir em situações que extrapolem os muros da escola (Goiás, 2021, p.498).

Permeado pelo princípio da flexibilização curricular os IFs são compostos por eletivas, projeto de vida e trilhas de aprofundamento sempre destacando que tudo isso seria definido dentro da área de escolha do/a estudante (Goiás, 2021). O quadro abaixo indica a caracterização dos elementos desta composição dos IFs.

QUADRO 6 - COMPOSIÇÃO DOS IFs NO DC-GOEM (2021)		
PROJETO DE VIDA	ELETIVAS	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO
O Projeto de Vida é uma estratégia pedagógica estruturada intencionalmente cujo objetivo é desenvolver no/a estudante a capacidade de atribuir sentido à sua existência, por meio da abordagem de habilidades que estão vinculadas a tomada de decisões, ao planejamento de seu futuro e à sua atuação com autonomia e responsabilidade, levando em consideração interesses, talentos, desejos e potencialidades (Goiás, 2021, p.502).	As Eletivas são componentes curriculares de livre escolha dos/as estudantes para fins de enriquecimento cultural, diversificação de experiências, aprofundamento e/ou atualização de algum conhecimento específico que pode estar ou não associado às trilhas do seu Itinerário Formativo (Goiás, 2021, p.503).	As Trilhas de Aprofundamento são organizadas em conjuntos de unidades curriculares que possibilitam o protagonismo dos/as estudantes, pois podem escolher diferentes percursos que propiciem a formação que melhor se ajuste às suas aptidões e ao seu projeto de vida, prosseguindo os estudos e/ou o mundo do trabalho (Goiás, 2021, p.506).

Fonte: Informações do DCGO-EM (2021). Organizado por Marinho, A.C.

Esses IFs devem ser elaborados a partir dos quatro eixos estruturantes propostos pelo Referencias Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (2018): Investigação Científica (I.C.), Processos Criativos (P.C.), Mediação e Intervenção Sociocultural (M.I.S.) e Empreendedorismo (E.), que devem perpassar todos os IFs em cada uma das áreas. Os eixos estruturantes são tal como o documento os nomeia, elementos norteadores que deverão ser abordados de modo interdisciplinar e transdisciplinar na tentativa de articular componentes curriculares, objetos do conhecimento e áreas do conhecimento.

Para o eixo estruturante Investigação Científica (I.C.), orienta-se que os estudantes desenvolvam um projeto científico que deva resultar em uma monografia ou um relatório seguindo o rigor científico. Já no eixo estruturante Processos Criativos (P.C.), há uma orientação de que os estudantes criem algo original, seja algo relacionado às artes, como uma pintura, uma peça de teatro, uma apresentação de dança um poema, ou uma ideia inovadora a depender do interesse dos alunos (Goiás, 2021).

O eixo estruturante Mediação e Intervenção Sociocultural (M.I.S.) “supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos e intervir na esfera social” (Goiás, 2021, p.507). O último eixo, do qual se espera que deva perpassar todos os IFs, é o Empreendedorismo, cuja finalidade é que auxiliará os estudantes a pensar no que fazer após finalizar o ensino médio. “Pensar o empreendedorismo, seja ele pessoal ou social, envolve reconhecer experiências de pesquisa, criação, mobilização, intervenção na comunidade para avaliar e criar caminhos para a sua vida após o Ensino Médio” (Goiás, 2021, p.508).

Os eixos estruturantes devem ser aplicados para todos os componentes dos IFs, seja para as eletivas, o para o PV ou as trilhas de aprofundamento. Caso as escolas optem por elaborem IFs ou eletivas, estes não devem se desarticular dos eixos estruturantes para criação de qualquer IF que possa ser ofertado (Goiás, 2021).

Todos os IFs apresentados pelo DC-GOEM suponham a existência de um ou mais eixos estruturantes que direcionam os módulos de cada IFs, as competências específicas alinhadas às dez competências gerais da BNCC. Com propostas de avaliação, habilidades, objetos do conhecimento e práticas sugeridas para cada aula (Goiás, 2021).

O quadro abaixo, que faz parte de um quadro de uma trilha de aprofundamento Integrada de LGG e CHSA: Viagem ao Redor de Mama Gaia, exemplifica esse modelo que perpassa todos os IFs:

QUADRO 7 - Trilha de Aprofundamento Integrada de LGG e CHSA

Módulo: “E não há quem ponha um ponto final na história”

Perfil do/a docente: preferencialmente professores/as que tenham formação nas áreas contempladas e que possam trabalhar em conjunto entre si. **Recursos Necessários:** data show, computador, caixa de som, cópias de materiais, livros, aparelho de gravação para os podcasts etc. **Carga horária:**

Eixo	CH	Habilidade	Objetos do Conhecimento	Práticas Sugeridas (como desenvolver a habilidade)
I.C.		(EMIFCG01A) Analisar as representações das personalidades femininas nos diversos contextos: sociais, econômicos, políticos, familiares, culturais e laborais.	Em esfera global 1- Figuras femininas (inter)nacionais: vide “Referências” no apêndice para auxiliar a busca; Em esfera local 2 - Figuras femininas goianas: vide “Referências” no apêndice para auxiliar a busca. Marxismo, Feminismo Radical e Sociologia: Princípios de uma fundamentação teórica para os feminismos.	Sugere que o/a estudante realize a I.C. em duas etapas (global e local). O/A estudante deverá: 1 - Selecionar uma personalidade feminina; 2 - Escolher uma metodologia de pesquisa: bibliográficas, estudo de caso, experimentais, de campo, exploratórias etc; 3 - Fazer curadoria das pesquisas realizadas avaliando a confiabilidade dos dados e das fontes; 4 - Analisar os pontos de vistas e discursos ideológicos contido nos dados gerados/coletados; 5 - Refletir sobre o contexto em que a personalidade feminina estava/está inserida, observando crenças, paradigmas, estereótipos etc.; 6 - Referenciar fontes citadas; 7 - Apresentar para uma banca de professores/as a pesquisa desenvolvida. Para a investigação em esfera local sugere-se o uso de instrumentos de pesquisa, tais como: entrevistas, questionários, anotações de campo, observações, narrativas etc.

Fonte: (Goiás, 2021, p.1282).

Percebe-se que o eixo estruturante do módulo representado é o da Investigação Científica (I.C.), não havendo uma competência especificada no quadro, mas sim indicação das habilidades a serem desenvolvidas, os objetos do conhecimento e por fim, as práticas sugeridas para desenvolver essas habilidades. Nos próximos subtópicos serão explicitados melhor sobre cada IF.

3.4.1 – O Projeto de Vida (PV)

O primeiro IF é único obrigatório é o PV que passa a ser desenvolvido conforme o DC-GOEM como componente que:

é algo vinculado a um futuro e realizado pelos sujeitos no presente, tendo em vista sua história de vida e outras ações do passado, sem a plena convicção dos resultados, mas estruturado de modo a promover ações que ajudem a atingir os objetivos. A falta de certeza sobre o que ocorrerá no futuro pede aos sujeitos uma abertura ao risco e à constante avaliação de resultados, junto com uma igualmente contínua e necessária mudança de caminhos frente aos modos como a realidade se apresenta (Goiás, 2021, p.517).

O PV é orientado a ser desenvolvido durante os três anos do ensino médio, para evitar a instabilidade de escolhas dos jovens e fortalecer o seu protagonismo. O fortalecimento da juventude exposta pelo documento tem como fundamento a educação socioemocional.

A educação socioemocional foi um conceito proposto no ano de 1994, por uma equipe de especialistas da área da saúde e da educação conhecida como Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) que pressupôs o aumento da capacidade de integrar habilidades, atitudes comportamentos dos/as jovens, como oportunidade facilitadora para a elaboração de novas maneiras de lidar de modo eficaz e ético com as demandas da sua realidade, implica igual medida em construir, modificar e respeitar o mundo a sua volta (Goiás, 2021,p.520).

A educação socioemocional apontada no DC-GOEM estruturada em cinco módulos e está posta para desenvolver competências como: autogerenciamento, autoconsciência, habilidades de relacionamento, tomada de decisões responsáveis e consciência social. Essas competências específicas para a educação socioemocional do PV, estão alinhadas no DC-GOEM às competências da UNESCO que são: aprender a fazer; aprender a ser; aprender a conviver e aprender a conhecer.

O DC-GOEM defende que para que os jovens assumam o protagonismo de suas vidas, eles devem ser auxiliados na construção do projeto de vida. As projeções construídas devem ultrapassar todas as esferas das vidas dos jovens.

[...] uma proposta que viabiliza a educação integral e utiliza atividades que podem ser adaptadas conforme a orientação da rede, o contexto em sala de aula e as possibilidades do/a professor/a. De forma geral, ele é um processo educacional que permite que os/as estudantes desenvolvam autoconhecimento, identifiquem seus potenciais e estabeleçam estratégias e metas para alcançar seus próprios objetivos nas diversas dimensões da vida (Goiás, 2021, p.67).

O PV deve ocupar uma hora-aula por semana em todas as séries do ensino médio, pois é a partir dele que os estudantes decidirão quais eletivas e/ou trilhas de aprofundamentos cursarão. A oferta do PV em todas as séries do ensino médio é uma forma de proporcionar aos/as estudantes goianos/as a possibilidade de orientações específicas em relação ao planejamento de suas atividades e seu futuro acadêmico, pessoal e profissional. A partir da segunda série do Ensino Médio, os estudantes deverão escolher também as trilhas de aprofundamento que melhor se adéquem aos seus interesses e ao seu PV (Goiás, 2021).

Sobre o PV, Alves e Oliveira (2020), ao estudarem a inserção do termo, projeto de vida, na educação brasileira, perceberam que esse termo está ligado ao interesse e recomendação de organismo multilaterais e instituições como a Fundação Lemann, o Banco Interamericano de desenvolvimento - BID, Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento - BIRD, A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, e outros. Conforme as autoras, essas instituições primaram pelo Ensino Médio como etapa de ensino em que os estudantes podem ter autonomia para inovarem. A participação desses organismos

multilaterais precede do estabelecimento da parceria público-privada na oferta do Ensino Médio.

Ainda com as autoras, o PV reflete a relação do campo-econômico com a educação:

A atuação do campo econômico no setor educacional e as influências dos organismos internacionais indicam o metamorfoseamento de seu significado para um campo mais utilitarista e pragmático. Aos jovens é atribuído o peso do sucesso frente a um sistema produtivo altamente excludente e desigual. Assim, o projeto de vida torna-se uma forma de materializar um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso. A análise das políticas educacionais para o ensino médio no Brasil nos últimos anos confirma essa mudança. A atuação dos institutos vinculados ao campo econômico tem incidido sobre os projetos educativos do ensino médio, bem como no movimento por um currículo único, que culmina na aprovação de uma BNCC anunciada como medida salvacionista da educação brasileira. Tal visão endossa a reforma do ensino médio, com forte ênfase curricular, que desconsidera os problemas históricos que essa etapa vem enfrentando (Alves; Oliveira, 2020, p.32).

Essa relação apontada pelas autoras, reflete os interesses do capital ao instituir um IF que auxilia os jovens a criarem seus PVs e caso esse projeto fracasse, esse jovem aprendeu a educação socioemocional durante as aulas do PV para que esses jovens entendam seu “fracasso”. No bojo do PV está a ideia de preparar jovens para venderem sua força de trabalho com o emocional fortalecido ou empreenderem, quando tiverem opção para isso.

As autoras seguem analisando as intenções do projeto de vida proposto pela reforma do Ensino Médio e percebem que é uma espécie de receituário prescritivo que não tem, de fato, interesse nas vidas dos jovens. Segundo elas o interesse mercadológico prevalece na elaboração dos PVs, assim como nas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas com esse projeto. As projeções feitas pelos jovens estão condicionadas à realidade em que vivem, mas esse fato é ignorado e o DC-GOEM, embasado na BNCC, elabora as orientações gerais para o PV como se todos os estudantes tivessem as mesmas condições de elaboração dos seus PV.

Na teia entre singular e plural, coletivo e individual, o contexto social, cultural e econômico se materializa em condições objetivas que se coadunam com as escolhas, as possibilidades e as determinantes que constituem o arcabouço das tomadas de decisões que os indivíduos realizam (Alves; Oliveira, 2020, p.24).

Para findar as considerações sobre o PV, as autoras acreditam no projeto de vida, desde que ele parta dos próprios jovens, que reconheçam sua realidade e possibilidades de escolhas, e não como um manual a ser seguido, como está proposto pelo DC-GOEM. O projeto de vida deve ser discutido e feito:

Considerando a importância do termo para os setores mais progressistas da educação brasileira, seria importante ressignificar o projeto de vida como uma necessidade da juventude, que só pode se materializar numa proposta de educação integral em que os jovens ocupem o espaço do debate sobre que escola e que projeto de formação querem, e que respondem aos seus anseios. Para isso, o ensino médio, etapa da educação básica, deve ser um caminho para que se cumpra o princípio constitucional da educação como direito de todos. Por fim, é importante destacar que a elaboração do projeto de vida pode ser compreendida como exercício necessário de cidadania e vida digna, mas não como algo que se proponha a garantir êxito educacional e sucesso profissional sem considerar as condições materiais e subjetivas que constituem as vidas das juventudes no ensino médio. As escolhas singulares não são tão individuais, e os problemas sociais e econômicos atingem os jovens de diferentes formas (Alves; Oliveira, 2020, p.32).

Em síntese, o PV compõe a parte referente a flexibilização curricular no DC-GOEM, mas é o único IF obrigatório durante todo o Ensino Médio, alinhado a flexibilização curricular, com o objetivo de auxiliar os jovens na escolha do que cursar no Ensino Médio entre as trilhas de aprofundamento e eletivas. Essa escolha possibilitará os jovens se sentirem protagonista de suas histórias, conforme propõe o DC-GOEM. E é no PV que será ensinado o que e como escolher, numa proposta que ultrapassa a simples escolha entre IFs e Eletivas, ou seja, o que escolher para a vida, como profissão, curso superior a ser concluído e todas as possíveis escolhas das vidas dos jovens. Há na sua fundamentação a educação socioemocional que ensinará os jovens a resistirem caso suas escolhas não tenham o êxito pretendido.

3.4.2 – As Eletivas

As eletivas compõem o segundo bloco dos IFs do DC-GOEM e se dividem em eletivas do núcleo dirigido, que os estudantes devem obrigatoriamente escolher uma em cada bloco sugerido, e as eletivas do núcleo livre, essas são ofertadas por cada escola e podem ser criadas pelos professores, a depender do interesse dos alunos.

As Eletivas possuem intencionalidade pedagógica, precisam ir além do convencional e devem ser propostas pela escola. Devem ser planejadas e executadas de forma atrativa para que complementem o ensino-aprendizagem, possibilitado pela Formação Geral Básica e pelas trilhas de aprofundamento, ao mesmo tempo em que também buscam garantir a autonomia da unidade escolar e dos/as estudantes ao escolherem conforme, sua realidade e suas necessidades pedagógicas. Para a construção do componente curricular eletivo, os/as professores/as e a unidade escolar deverão fazer um diagnóstico com o objetivo de identificar pontos de atenção e interesse dos/as estudantes. A partir desse diagnóstico, devem construir um plano de curso/anual propondo eletivas que fortaleçam as áreas do conhecimento da Formação Geral Básica e das trilhas de aprofundamento, conectadas aos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos (Goiás, 2021, p.504).

O DC-GOEM orienta que as escolas ofertem as mesmas eletivas do núcleo dirigido que a BNCC sugere, que são: Tópicos de Língua Portuguesa; Produção de Texto; Tópicos de

Matemática; Geometria; Tópicos de Educação Física; Tópicos de Artes; Tópicos de Língua Inglesa; Tópicos de Espanhol. Percebe-se que não há eletivas voltadas para a área de CHSA, apenas para LGG e MAT.

Há uma lista de eletivas sugeridas para o núcleo livre no DC-GOEM (2021), que são: Arte: Processos Criativos e Práticas Escolares; Ética e Cidadania; Reciclagem e Meio Ambiente; Educação Fiscal; Educação para as Relações étnico-raciais; Agronegócio. “As Eletivas do núcleo livre são construídas pela própria unidade escolar a partir das seguintes premissas: interesse dos/as estudantes, realidade da unidade escolar e contexto econômico de sua localidade” (Goiás, 2021, p. 135).

Não há no DC-GOEM ementa para nenhuma eletiva, ou programação e aulas, compondo objetos do conhecimento que compõe essas eletivas. Há a indicação de no mínimo duas eletivas por série do Ensino Médio, “Para que o/a estudante tenha, de fato, o direito de escolha é necessário que a unidade escolar ofereça, no mínimo, dois componentes curriculares eletivos, por série, para que o/a estudante escolha qual irá cursar” (Goiás, 2021, p. 504).

É interessante destacar que as eletivas de núcleo livre podem possibilitar a oferta de um componente curricular na contramão das orientações gerais do DC-GOEM. Ao permitir que as escolas elaborem suas próprias eletivas, algum professor pode disponibilizar uma eletiva que não esteja a favor de uma formação de um sujeito multitarefa. Nesse sentido, o documento, mesmo contendo as orientações de ordens gerais de um currículo flexível alinhado aos interesses mercadológicos, possibilita contrariedade dessas orientações, permitindo a autonomia escolar para a criação de uma eletiva que contemple conteúdos de Filosofia ou Sociologia, por exemplo.

3.4.3 – As Trilhas de Aprofundamento

O terceiro e último bloco dos IFs apontado pelo DC-GOEM são as trilhas de aprofundamento⁴³. Os IFs para a área de CHSA no DC-GOEM são: Ser Jovem e Toda Forma de Poder: Ser Jovem, que aborda habilidades e competências tratando dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos das juventudes no Mundo, no Brasil e em Goiás. Além disso, dialoga com os/as jovens que buscam compreender e refletir sobre suas experiências de vida, suas perspectivas futuras e as oportunidades do mundo contemporâneo. Segundo o DC-

⁴³ O DC-GOEM mantém a nomenclatura IF sempre ao tratar das trilhas de aprofundamento e para manter a fidelidade com o DC-GOEM segue-se, nesta pesquisa, tratando as trilhas de aprofundamento como IFs.

GOEM, as juventudes terão um espaço para debater suas demandas e interesses e, assim, buscar seu protagonismo na sociedade na qual estão inseridas. Em síntese, é um estudo sobre as juventudes estruturado em quatro módulos (Goiás, 2021).

Uma das últimas práticas sugerida sobre como desenvolver as habilidades propostas para esse itinerário é: “Propor um projeto que coloque em prática o empreendedorismo, a criatividade e o mundo do trabalho” (Goiás, 2021, p.1022).

O IF Toda Forma de Poder trata das relações de poder no decorrer dos processos históricos, desenvolvendo habilidades e competências vinculadas a temas como: democracia, autoritarismo, relações políticas e processos históricos de dominação. Também apresenta aos estudantes a necessidade de buscar projetos de cidadania vinculados ao mundo contemporâneo, ao estado democrático de direito e a todas as suas características no decorrer da História. Destaca-se que é estruturado em cinco módulos e embasado teoricamente em referenciais foucaultianos (Goiás, 2021).

O último objeto de conhecimento desse itinerário tem o tema: “Estado brasileiro e possibilidade de empreendedorismo: desafios e possibilidades”, com sugestão de prática a construção de projetos comunitários que resolvam problemas sociais, políticos e econômicos (Goiás, 2021, p.1047).

Os itinerários integrados que compõe a área de CHSA são três: o primeiro é o Itinerário Integrado de CHSA E CNT: Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás, o segundo Itinerário Integrado de CHSA e MAT: Matematicidades e o último Itinerário Integrado LGG e CHSA: Viagem ao Redor de Mama Gaia. Que obedecem a mesma lógica dos IFs específicos de cada área (Goiás, 2021).

Sobre o Itinerário Integrado de CHSA e CNT: Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás, destaca-se que é um estudo da agropecuária no estado de Goiás com fins a preparação do jovem para esse mercado que se faz importante nesse estado. A última prática sugerida para esse itinerário é:

Os/as estudantes podem propor outras formas de manifestar o empreendedorismo. Aqui, deixamos o desafio para os/as estudantes com a finalidade de que eles/as busquem formas de registrar ou divulgar a área dos agronegócios. Construir ou fortalecer grupos sociais que possam combater o desmatamento em sua cidade ou região. Aplicar os conhecimentos do IF para incentivar a implantação de hortas escolares e urbanas (comunitárias e familiares), como alternativa econômica e ambiental ao agronegócio, incentivar a produção e consumo local, principalmente de pequenos agricultores (Goiás, 2021, p.1095).

O Itinerário Integrado de CHSA e MAT: Matematicidades é um estudo sobre o espaço que se vive, sobre como se pode ampliá-lo, o que pode ser aproveitado desse espaço, o que se pode investir. “O/A estudante deverá ser crítico/a e proativo/a, apto/a questionar e a intervir sobre as práticas e padrões sociais relativos à construção, ocupação e planejamento das cidades, evidenciando sua capacidade de reflexão, mobilização e ação social” (Goiás, 2021, p.1236).

Já a respeito do Itinerário Integrado LGG e CHSA: Viagem ao Redor de Mama Gaia, cabe destacar que “O objetivo do Itinerário Formativo Viagem ao redor de Mama Gaia é dar visibilidade às figuras femininas em suas múltiplas identidades” (Goiás, 2021, p.1275).

A última prática sugerida desse itinerário é, a partir dos objetos de conhecimento, desenvolver estudos sobre o empreendedorismo social. Conforme o DC-GOEM o empreendedorismo social são produções que podem ser recuperadas na história local e regional para se tornar “empreendimentos” como o artesanato e culinária feminina (Goiás, 2021).

Esse feito de sempre direcionar práticas que envolvam habilidades para desenvolver projetos relacionados ao empreendedorismo é percebido ao final de quase todos os IFs no DC-GOEM. É a prática que finaliza os IFs e as avaliações dos IFs são feitas a partir da participação dos estudantes durante os módulos e o devido cumprimento das práticas sugeridas.

3.4.4 – Considerações sobre os IFs

O que pode ser percebido dos IFs de modo geral é que as competências funcionam como um manual prescritivo a ser seguido. Esse entendimento não está presente apenas no DC-GOEM, nota-se na BNCC e nos Referencias Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (2018). No entanto, percebe-se um utilitarismo dessas competências, sem proporcionar processos de fazer com que os estudantes tenham contato e conheçam, de fato, os objetos do conhecimento.

Lopes (2019) aponta que a noção de IF advém do movimento da pedagogia das competências que começou a influenciar a educação brasileira em meados da década de 1990 e aos poucos ganha entrada nos documentos de políticas educacionais, até se concretizarem na BNCC como parte integrante obrigatória do currículo. Apresentando interesses mercadológicos e baseados na flexibilização, os IFs desde o início seguem a lógica de orientar fórmulas para desenvolver competências nos estudantes.

os itinerários formativos são concebidos como roteiro de estudos em um plano de formação continuada e como percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos. Desse modo, é proposta a

flexibilização da formação, no sentido de favorecer organizações curriculares diferentes nas instituições de educação profissional que possibilitem o reconhecimento de saberes e a certificação de atividades profissionais desenvolvidas em sistemas formais e não-formais. Tal concepção também busca atender aos processos de formação ao longo da vida, associando o itinerário formativo do estudante a suas futuras atividades profissionais e educativas, depois da formação em nível médio. Para tal, esse modelo se associa à certificação de competências desenvolvidas ao longo da vida profissional (Lopes, 2019, p.66).

A autora prossegue a análise sobre os IFs compreendo que é mais uma abertura para que organismo e instituições privadas operem na educação pública, pois, ao não especificar como se dará a oferta dos IFs e ao deixar em aberto para que instituições privadas colaborem com essa oferta, favorece a criação dos IFs por instituições privadas e, conseqüentemente, facilita a transferência de verba da escola pública para instituições privadas.

É favorecida a formulação de propostas de itinerários formativos para os sistemas de ensino, e mesmo para escolas, por instituições privadas que vêm atuando no apoio às políticas públicas educacionais. Há dentre elas a proposta de itinerário formativo Cultura Digital do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e o itinerário formativo (Steam) da Tríade Educacional, que também se associa ao Cieb. Como já é do conhecimento de muitos, os mantenedores do Cieb são a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Social, o Instituto Natura e o Instituto Península. Há também relações dessas organizações com o Todos pela Educação, o Movimento pela Base e o Instituto Inspirare. Muitas das ações dessas entidades são divulgadas pelo Porvir9, portal de divulgação de inovações educativas organizado pelo Instituto Inspirare. Havendo estreita relação dessas organizações com grandes empresas e instituições financeiras privadas, é possível reforçar o argumento, já difundido amplamente pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) em nota pública, de que, muito mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do ensino médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas (Lopes, 2019, p.66).

O Governo Federal indicou que a criação dos IFs possibilitaria a melhora da qualidade da educação e, conseqüentemente, redução da reprovação dos alunos pelo suposto atrativo que os IFs proporcionariam ao ensino médio. Nesse entendimento estaria o pressuposto que o jovem cursaria um IF que lhe interessasse e por isso não reprovaria. Ferretti (2018) aponta que o governo ignora a realidade de condições financeiras, tecnológicas e regionais dos alunos ao instituir os IFs:

Ao estabelecer os itinerários formativos, pretende atender os diferentes interesses dos frequentadores das escolas. Mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticas que estimulem o protagonismo dos alunos. Atuando ao largo de políticas sociais que confirmam atenção principalmente aos

setores mais empobrecidos, o governo que institui a reforma atua, relativamente a tais políticas, em sentido oposto, podendo, com isso, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las (Ferretti, 2018, p.32).

Ferretti (2018) nos lembra que a flexibilização só é possível dentro dos limites da sociedade que vivemos. Sendo assim, não há como haver vários itinerários em uma mesma escola como pretendia o Governo Federal através dos documentos curriculares. Os IFs seriam, portanto, mais uma das várias portas para fortalecer a parceria público-privada sendo que a flexibilização de escolha que gera o suposto protagonismo do aluno proposta pela BNCC, não passa de mais um arranjo curricular que esvazia de conteúdos teóricos o Ensino Médio.

A repetição do empreendedorismo, que além de ser um eixo estruturante dos IFs, se faz presente em todas as práticas a serem desenvolvidas no final de cada IF e revela o interesse em atender demandas da fase atual do capital. O protagonismo do aluno deve ser estimulado para que no final de cada IF ele crie seu próprio projeto de empreendedorismo. Por fim, o DC-GOEM intensifica as propostas da flexibilização curricular da BNCC, mas disfarçado de currículo crítico e preocupado com o futuro dos jovens.

3.5 Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia no DC-GOEM

Nesta parte da dissertação busca-se expor como os componentes curriculares Filosofia e Sociologia estão postos no DC-GOEM, especialmente na área de CHSA e IFs dessa área e integrado entre elas. Também se fez necessário um comparativo com os documentos curriculares anteriores para o Ensino Médio no estado de Goiás, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás – RC-EMGO (2009) e o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - CRREEGO (2013). Para verificar como estavam contemplados esses componentes antes da homologação da Lei n.º 13415/2017 e após a des(obrigatoriedade).

Conforme já exposto, a disponibilização dos referidos conteúdos de Filosofia e Sociologia permaneciam indefinidos no currículo. A BNCC deixa a cargo dos currículos estaduais a definição dessa demanda e a obrigatoriedade de serem referidos os seus estudos e práticas e a compor a área de CHSA.

Em um levantamento preliminar foi aferido o número de vezes em que as palavras Filosofia e Sociologia apareciam no DC-GOEM. Constatou-se que a palavra “Filosofia” aparece onze vezes em todo o documento, sendo três vezes nas referências bibliográficas, cinco nas tabelas informada como componente curricular a compor a área de CHSA e seus respectivos IFs, duas vezes nos objetivos de aprendizagem, onde é informado o que se pretende

alcançar com a Filosofia integrada à Sociologia, História e Geografia e, por fim, uma vez vinculada à competência cinco voltada para a área de CHSA. Destaca-se um trecho que se refere especificamente à contribuição da Filosofia para a proposta de reforma curricular.

A Filosofia contribui majoritariamente com as habilidades específicas dessa competência, com a centralidade em temas relacionados à Ética, à Cidadania, aos Direitos Humanos e reflexões sobre os princípios democráticos. Em todas as competências da área, percebe-se a estreita vinculação com os temas supracitados. Por isso, é verificável que todas elas culminam na construção de atitudes que visam aos princípios democráticos, éticos e dos Direitos Humanos.

No entanto, é imprescindível uma pesquisa filosófica sobre tais assuntos, para que o cotidiano do processo ensino-aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas adote bases científicas. Atualmente, existem fortes concepções, não raro antagônicas, unicamente baseadas no senso comum, desprovidas de pesquisa científica. Por essa razão, o/a docente deve intermediar a busca por uma concepção filosófica, histórica, geográfica e sociológica de base científica para que compreendam os conceitos de Direitos Humanos, Ética, Diversidade e Democracia (Goiás, 2021, p.457-458).

Já a palavra “Sociologia” aparece trinta e duas vezes em todo o documento, quatro vezes nas referências bibliográficas, cinco vezes nas tabelas informadas como componente curricular a compor a área de CHSA, uma vez no apêndice informada como curso superior de uma das elaboradoras do documento, duas vezes nos objetivos de aprendizagem informando o que se pretende alcançar com a Sociologia integrada à Filosofia, História e Geografia e as outras vinte vezes alinhadas ao propósito de que os estudantes compreendam a sociologia de municípios Goianos, de populações quilombolas e indígenas.

A Sociologia é mencionada na competência quatro:

A competência perpassa por habilidades que identificam o trabalho como uma atividade pela qual o ser humano produz sua própria existência, entendendo primordialmente como os autores clássicos, principalmente da Sociologia e História, abordam a divisão social do trabalho e suas consequências na constituição das sociedades. É importante que o/a estudantes identifique e compreenda, ainda, que de forma introdutória, os processos filosóficos, sociológicos e históricos dos diferentes modos de produção que auxiliam na compreensão do lugar que ocupa e que pode ocupar dentro do mercado de trabalho” (Goiás, 2021, p.457-458).

O documento apresenta a Filosofia e Sociologia para contribuir com objetos do conhecimento como “ética”, “trabalho”, “cidadania”, “democracia” e outros. Apesar da citação desses objetos relativos a esses componentes, há o enfoque em que eles devem perpassar por habilidades ou desenvolver competências.

É importante ressaltar como eram postos os componentes curriculares Filosofia e Sociologia no Ensino Médio antes do DC-GOEM. No primeiro documento curricular

elaborado no estado de Goiás após a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, pela Lei n.º 11.684 de 2008, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás (2009), a Filosofia e Sociologia tinham 13 páginas dedicadas a cada uma das disciplinas, com conteúdos propostos para cada uma delas, abordando expectativas de aprendizagem, eixos temáticos a serem trabalhados, ementas, propostas metodológicas e propostas avaliativas. Havia, também, algumas páginas dedicadas a informar a importância da Filosofia e Sociologia, para o Ensino Médio. Já no DC-GOEM, não há referências específicas aos componentes curriculares Filosofia e Sociologia uma vez que seus conteúdos passaram a ser interdisciplinares e transdisciplinares, tratados dentro da área de CHSA e IFs.

Sobre a Filosofia, os RC– GOEM (2009) ressaltavam que: “A Filosofia teve sempre como objetivo compreender o mundo do homem e seus problemas na história, mas, também, o de propor soluções para os problemas do homem e do Estado” (Goiás, 2009, p.132-133). A questão da interdisciplinaridade não deixava de ser enfatizada RC – GOEM (2009) dispondo para que a Filosofia aparecesse como interdisciplinar, mas admitia a sua importância como disciplina que permite compreensão totalizante e estrutural da sociedade:

Hoje, a formação do indivíduo, para o exercício de sua cidadania, passa pela compreensão do complexo de relações sócio-econômicas que o afetam, o que não ocorre sem o conhecimento da imbricação entre as ciências, por um lado, e entre as ciências e o mundo em que o homem vive, por outro. É a Filosofia, por sua natureza abrangente, que permite essa compreensão totalizante e estrutural. Não compreendemos o ser humano unicamente pelo que foi, fez e chegou a ser, mas pelo que pensou e pensa de si mesmo, da sociedade e do mundo em que vive (Goiás, 2013, p.133).

Sobre a Sociologia, os RC–GOEM (2009) resguardavam que:

A Sociologia para o Ensino Médio deve contribuir para a construção de uma leitura da realidade social que ultrapasse os limites das primeiras impressões. O professor dessa disciplina deve, durante as aulas, oferecer ao estudante condições e atividades voltadas para a investigação e a compreensão científica de seu cotidiano e de sua comunidade (Goiás, 2013, p.162).

O segundo documento lançado após a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio em âmbito nacional o, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - CRREEGO (2013), ocorreu um ano após a publicação dos primeiros livros didáticos para o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio do Brasil. O Guia de Livros do Plano

Didático⁴⁴ (2012) para esse nível de ensino previa a escolha de três livros didáticos para auxiliar o ensino de Filosofia e dois para auxiliar o ensino de Sociologia. Após a publicação da BNCC (2017) os livros passaram a ser produzidos como livros das áreas do conhecimento, não são livros de História, Geografia, Filosofia ou Sociologia, mas, o livro da área de CHSA.

No CRREEGO (2013) a carga horária mínima destinada para o ensino da Filosofia e Sociologia era de oitenta horas no curso de todo o Ensino Médio. Após a publicação do DC-GOEM essa carga horária caiu pela metade, quarenta horas⁴⁵, o que também se repete nas outras duas disciplinas que se tornaram optativas no novo Ensino Médio pós BNCC (2017), que são Artes e Educação Física⁴⁶. A filosofia e Sociologia são destinadas menos horas do que no Projeto de Vida, por exemplo, que deve ocupar os três anos do Ensino Médio e com carga horária total de 120 horas durante todo o ensino médio.

Em comparação com outros componentes curriculares, da própria área de CHSA, essa relação de carga horária aparece muito desigual, sendo 200 horas no total para História e 200 para Geografia no curso total do Ensino Médio e apenas quarenta horas para Filosofia e quarenta horas para Sociologia, tendo a obrigatoriedade de estarem interdisciplinar e transdisciplinar.

No quadro a seguir, percebe-se como o componente curricular Filosofia estava posto nas duas versões dos currículos ao DC-GOEM, o RC-GOEM (2009) e o CRREEGO (2013) e conforme são apresentados no DC-GOEM (2021).

⁴⁴ O Guia de Livros do Plano Didático (2012) – MEC – possibilitava a escolha de dois livros para o ensino de Sociologia, o primeiro, Sociologia no Ensino Médio, do autor Nelson Dácio Tomazi e o segundo, Tempos Modernos e Tempo de Sociologia, das autoras, Helena Maria Bonemy Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros. Para o ensino de Filosofia eram disponibilizadas três opções, o primeiro, Filosofando – Introdução à Filosofia, de Maria Lucia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martin, o segundo, Fundamentos de Filosofia de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes e o último, Iniciação à Filosofia, de Marilena Chauí. Disponível em < <https://abrelivros.org.br/site/guia-do-livro-didatico-de-2012-ja-esta-na-internet/> >.

⁴⁵ Após perceber que o DC-GOEM não deixa claro como se daria a aplicação dessas 40 horas anuais para a Filosofia e 40 horas anuais para a Sociologia, foi realizada uma busca informal numa escola de ensino regular da rede estadual de educação, para apurar esse fato. Segundo informado, as escolas da rede estadual mantêm o ensino de Filosofia e de Sociologia com uma hora-aula semanal apenas durante o primeiro ano do Ensino Médio. O professor orienta a ministração de suas aulas pelos conteúdos dos livros da editora moderna da área de CHSA. Os livros são: Conflitos e Desigualdades; Globalização, Emancipação e Cidadania; Natureza em Transformação; Poder e Política; Sociedade, Política e Cultura; Trabalho, Ciência e Tecnologia. Esses livros são livros interdisciplinares, contendo conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, o professor deve buscar no livro o conteúdo referente ao seu componente curricular para fazer o planejamento semestral.

⁴⁶ Junto com as disciplinas Filosofia e Sociologia, as disciplinas Artes e Educação Física ficam desobrigadas do currículo do novo Ensino Médio, após a homologação da lei da reforma do Ensino Médio, a Lei n.º 13.415/2017. No DC – GOEM, cada uma dessas duas disciplinas, assim como a Filosofia e Sociologia estão com uma destinação de 40 horas aulas, no primeiro ano do Ensino Médio. Mas, tanto o componente curricular Arte, quanto o componente curricular Educação Física, recebem algumas páginas dedicadas no DC-GOEM, em um subtópico na área de LGG para cada componente curricular, com objetivos a se alcançar com esses componentes e quais objetos do conhecimento são priorizados para Arte e Educação Física, e isso não se nota com a Filosofia e Sociologia, que estão integradas e dissolvidas na de CHSA.

QUADRO – 8 - A DISCIPLINA/COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA - NOS TRÊS CURRÍCULOS		
RC-GOEM (2009)	CRREEGO (2013)	DC-GOEM (2021)
Apresentação do componente curricular Filosofia A Filosofia permite um estudo abrangente e ao mesmo tempo aprofundado da origem das questões que deram lugar aos demais saberes, como contribui para a identificação e compreensão dos problemas sociais, econômicos e ambientais decorrentes do progresso científico e tecnológico – problemas que, por sua vez, encontram suas raízes no próprio processo histórico (Goiás, 2009, p. 134).	Apresentação do componente curricular Filosofia O Currículo Referência Filosofia está organizado a partir dos seguintes eixos: O Nascimento da Filosofia; Filosofia Grega; Filosofia Cristã: Patrística e Escolástica; Teoria do Conhecimento; Política; Ética; Estética. Tais eixos fundamentam os conteúdos bimestralizados para o desenvolvimento das Expectativas de Aprendizagem norteadoras da prática pedagógica deste Componente Curricular (Goiás, 2013, p.284).	Apresentação do componente curricular Filosofia Não há apresentação do componente curricular Filosofia no DC-GOEM, pois esse componente está inserido dentro da área de CHSA, e o que há é uma apresentação geral da área do conhecimento. Também referendado para aparecer nos IFs, mas, a Filosofia não está apresentada em nenhum IF apenas citada como componente que auxiliou na estruturação dos IFs respectivos a área de CHSA e IFs integrados entre a área de CHSA e demais áreas.
Objetivos apresentados do que se pretende alcançar com o ensino da Filosofia no ensino médio -Levar os alunos a compreenderem as várias concepções de filosofia que apareceram ao longo da história deste ramo do conhecimento, partindo da variedade de posicionamentos do pensamento contemporâneo. - Permitir que o aluno entenda e esteja em condições de discutir criticamente os problemas e as soluções dos diversos problemas filosóficos (éticos, políticos, epistemológicos, metafísicos). E outros (Goiás, 2009, p. 136).	Objetivos apresentados do que se pretende alcançar com o ensino da Filosofia no ensino médio Espera-se que o Currículo Referência de Filosofia seja entendido como ponto de partida para se iniciar os estudantes no processo do filosofar, o qual não pode ser aplicado como um roteiro de conteúdos fixos a serem transmitidos em sala de aula. Desse modo, espera-se que o ensino e a aprendizagem de tais conteúdos contribuam para que os estudantes desenvolvam uma reflexão crítica sobre a sociedade onde estão inseridos(as), bem como do mundo em sua complexidade, e saibam exercer a sua cidadania fortalecendo a democracia (Goiás, 2013, p.284).	Objetivos apresentados do que se pretende alcançar com o ensino da Filosofia no ensino médio Novamente não são apresentados objetivos a se alcançar com a Filosofia como componentes curricular no DC-GOEM, há competências a serem desenvolvidas dentro da área de CHSA e nos IFs da área de CHSA e integrados entre a área de CHSA e demais áreas.
Status da disciplina Filosofia no Currículo Obrigatória	Status da disciplina Filosofia no Currículo Obrigatória	Status do componente curricular, Filosofia, no Currículo Optativa – estando obrigada a ser apresentada de forma interdisciplinar e transdisciplinar.
Carga horaria destinada a disciplina Filosofia	Carga horaria destinada a disciplina Filosofia	Carga horaria destinada a disciplina Filosofia

80 horas no percurso de todo o Ensino Médio	80 horas no percurso de todo o Ensino Médio	40 horas no percurso de todo o Ensino Médio
Status da disciplina Filosofia no Currículo Obrigatória	Status da disciplina Filosofia no Currículo Obrigatória	Status do componente curricular Filosofia no Currículo Optativa – estando obrigada a ser ofertada de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Fonte: Informações do RC-GOEM (2009) e o CRREEGO (2012) e DCGO-EM (2021). Organizado por Marinho, A.C.

No próximo quadro, percebe-se como o componente curricular Sociologia estava posto nas duas versões dos currículos anteriores ao DC-GOEM, o RC-GOEM (2009) e o CRREEGO (2013) e como são apresentados no DC-GOEM (2021).

QUADRO 9 - A DISCIPLINA/COMPONENTE CURRICULAR SOCIOLOGIA - NOS TRÊS CURRÍCULOS		
RC-GOEM (2009)	CRREEGO (2013)	DC-GOEM (2021)
Apresentação do componente curricular Sociologia A Sociologia capacita seu estudioso a compreender o cenário histórico mais amplo, isto é, seu significado para a vida social do indivíduo. Permite-lhe considerar como, na agitação de sua experiência diária, frequentemente adquire uma consciência falsa de suas posições sociais (Goiás, 2009, p.156).	Apresentação do componente curricular Sociologia Espera-se que o ensino e a aprendizagem de tais conteúdos contribuam para que os estudantes desenvolvam uma reflexão crítica sobre a sociedade onde estão inseridos, bem como do mundo em sua complexidade, e saibam exercer a sua cidadania fortalecendo a democracia (Goiás, 2013, p.271).	Apresentação do componente curricular Sociologia Não há apresentação do componente curricular Sociologia no DC-GOEM, pois esse componente está inserido dentro da área de CHSA, e o que há é uma apresentação geral da área do conhecimento. Também referendado para aparecer nos IFs, mas, a Sociologia não está apresentada em nenhum IF, apenas citada como componente que auxiliou na estruturação dos IFs respectivos a área de CHSA e IFs integrados entre a área de CHSA e demais áreas.
Objetivos apresentados do que se pretende alcançar com o ensino da Sociologia no ensino médio. A Sociologia para o Ensino Médio deve contribuir para a construção de uma leitura da realidade social que ultrapasse os limites das primeiras impressões. o ensino de Sociologia deve fornecer um arsenal teórico-metodológico que problematize as questões sociais a partir de uma perspectiva científica apresentada pelo professor em sala de aula (Goiás, 2009, p. 162).	Objetivos apresentados do que se pretende alcançar com o ensino da Sociologia no ensino médio. Espera-se que o Currículo Referência de Sociologia seja entendido como ponto de partida para se iniciar os estudantes no processo de compreensão sociológica, o qual não pode ser aplicado como um roteiro de conteúdos fixos a serem transmitidos em sala de aula. espera-se que o ensino e a aprendizagem de tais conteúdos contribuam para que os estudantes desenvolvam uma reflexão crítica sobre a sociedade onde estão inseridos,	Objetivos apresentados do que se pretende alcançar com o ensino da Sociologia no ensino médio. Não são apresentados objetivos a se alcançar com a Sociologia como componentes curricular no DC-GOEM, há competências a serem desenvolvidas dentro da área de CHSA e nos IFs da área de CHSA e integrados entre a área de CHSA e demais áreas. Competências essas já relatadas nos subtópicos 1.3 e 1.4.

	bem como do mundo em sua complexidade, e saibam exercer a sua cidadania fortalecendo a democracia (Goiás, 2013, p. 271).	
Anos que a Sociologia seria ministrada no Ensino Médio 1º ano do ensino médio 2º ano do ensino médio 3º ano do ensino médio	Anos que a Sociologia seria ministrada no Ensino Médio 1º ano do ensino médio 2º ano do ensino médio 3º ano do ensino médio	Anos que a Sociologia seria ministrada no Ensino Médio 1º ano do ensino médio
Carga horaria destinada a disciplina Sociologia 80 horas no percurso de todo o Ensino Médio	Carga horaria destinada a disciplina Sociologia 80 horas no percurso de todo o Ensino Médio	Carga horaria destinada a disciplina Sociologia 40 horas no percurso de todo o Ensino Médio
Status da disciplina Sociologia no Currículo Obrigatória	Status da disciplina Sociologia no Currículo Obrigatória	Status do componente curricular, Sociologia, no Currículo Optativa – estando obrigada a ser ofertada de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Fonte: Informações do RC-GOEM (2009) e o CRREEGO (2012) DCGO-EM (2021). Organizado por Marinho, A.C.

O DC-GOEM mantém os componentes curriculares Filosofia e Sociologia no currículo. No entanto, percebe-se claramente uma redução da carga horária das disciplinas no Ensino Médio, bem como uma redução dos anos em que elas antes estavam presentes e agora estão destinadas a permanecer apenas no primeiro ano do Ensino Médio. Essa manutenção pode mudar conforme interesses do estado de Goiás, pois não há legislação que obrigue o ensino desses componentes curriculares.

Deve ser ainda ressaltado que os conteúdos curriculares são agora nomeados como objetos do conhecimento. Nas duas versões anteriores analisadas, o RC-GOEM (2009) e o CRREEGO (2013), os conteúdos apareciam ligados à Filosofia e Sociologia e seguiam uma lógica histórica e teórica a ser percorrida. Já no DC-GOEM (2021) os objetos do conhecimento que estavam ligados anteriormente às disciplinas Filosofia e Sociologia aparecem dispersos e flexibilizados na área de CHSA e IFs. Não são propriamente objetos de conhecimento da Filosofia ou da Sociologia, mas sim objetos de conhecimento da área de conhecimento ou dos IFs.

Nesse processo, é possível identificar a flexibilização dos objetos do conhecimento referente à Filosofia e Sociologia. Conteúdos que nos documentos curriculares anteriores para o estado de Goiás eram abordados nas matrizes curriculares das disciplinas, como relações interculturais, mundo do trabalho, ética, direitos individuais e coletivos, a sociedade capitalista

e vários outros, estão postos no DC-GOEM a compor a área de CHSA ou IFs, para auxiliar a desenvolver competências.

Essa dispersão de objetos do conhecimento confirma o que Maria Helena Guimaraes de Castro reportou à Revista Nova Escola (2017), referindo-se de que o ensino de Filosofia ou Sociologia não seriam obrigatórios, mas sim seus conteúdos serão ofertados e transpassados em outras disciplinas ou IFs. “não terá separação de habilidades por disciplinas, mas pelas áreas de conhecimento [...] as áreas serão entendidas como áreas, não como disciplinas. As escolas é que decidirão como trabalhar essas competências dentro de cada disciplina” (O Estado de S. Paulo, 2017).

Nos IFs propostos pelo DC-GOEM a Filosofia e Sociologia aparecem como componentes curriculares que contribuíram com a estruturação dos IFs. Não há detalhes do que realmente esses componentes contribuíram, apenas estão citadas como cursos que tem relação com as competências propostas pelos IFs. Por exemplo, no itinerário integrado de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza: Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás, há a menção dos seguintes cursos: “Gestão em Agronegócios, Agronomia, Zootecnia, Direito, História, Geografia, Física, Biologia, Química, Sociologia, Filosofia, Ciências Geoambientais, Geologia, Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal, Técnico em Agropecuária, entre outros” (Goiás, 2021, p.1054).

A filosofia e Sociologia aparecem na estrutura desse IF, mas, na leitura das propostas do IF não há citando em que elas contribuíram. Essas menções se repetem por todos os IFs das áreas de CHSA e integrados entre CHSA e demais áreas do conhecimento. Esses IFs apresentam objetivos como, solucionar conflitos, mediar problemas, propor soluções para problemas econômicos e ambientais e urbanos, desenvolver projetos de empreendedorismo e outros.

A Filosofia e Sociologia são mencionadas dentro desses IFs para atingir alguma particularidade que pode auxiliar na preparação dos jovens para o mercado de trabalho e a solucionar demandas diversas da vida em sociedade. A flexibilização curricular ocorre de modo a esvaziar teoricamente o currículo, com o argumento de que o Ensino Médio se tornará mais atrativos aos jovens, quando eles puderem escolher. O argumento da escolha é criticado por Ferretti, para quem este:

ainda que, no imediato, a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para os jovens menos informados sobre as consequências futuras da especialização precoce, pouco amparada em pesquisas sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais (Ferretti, 2018, p.31-32).

A “especialização precoce” que o autor relata, se refere à substituição de um currículo rígido para um currículo flexível, que oferta IFs com intenção de que jovens após o Ensino Médio estejam com uma formação profissionalizante que os prepare para ingressar no mercado de trabalho. Para o autor, há uma redução na formação dos jovens quando disciplinas como a Filosofia e Sociologia são retiradas do currículo, pois tolhem os questionamentos que os jovens possam ter.

A flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415 deixa a impressão de que tanto o tema do desenvolvimento sustentável quanto o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho pautam-se por esse olhar, reduzindo a formação deles, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, à participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho à preservação do ambiente sem questionar as contribuições do setor produtivo para os desastres ambientais que ocorrem no país. Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas 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 em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes (Ferretti, 2018, p.31, 32).

Nesse sentido, percebe-se que as disciplinas, Filosofia e Sociologia estão postas no DC-GOEM e IFs da área de CHSA e integrados entre CHSA e demais áreas do conhecimento, com objetos do conhecimento flexibilizados. Esses objetos, que originalmente seriam próprios da Filosofia ou Sociologia aparecem com um propósito, ou outro a fim de alcançar algum objetivo no contexto de uma sociedade orientada pelo interesse mercadológico.

O documento pouco remete a uma formação intelectual e cidadã proposta pela LDB 9.394/96 e nota-se uma preocupação excessiva com o mercado de trabalho. Nesse sentido, algumas análises mais recentes mostram alguns pontos que impedem essa formação, não estando como uma particularidade DC-GOEM, mas de todos os documentos curriculares nacionais.

As disciplinas Filosofia e Sociologia são essenciais nos currículos do Ensino Médio a fim de favorecer conhecimentos mais complexos, que ficaram por muito tempo restritos a uma classe mais favorecida. Ao analisar a redução das disciplinas Filosofia e Sociologia e das outras duas disciplinas que tiveram sua des(obrigatoriedade) concretizada na Lei n.º 13.415/2017, Artes e Educação Física, Gabriel, Pereira e Gabriel (2022) afirmam que o novo currículo do

Ensino Médio dá mais ênfase para a educação técnica e está esvaziado de conteúdos teóricos, o que poderá resultar em graves riscos.

O advento da reforma do Ensino Médio gerará profundos impactos na educação da população mais pobre, que terá reduzida a sua capacidade de contato com conteúdos capazes de oferecer-lhes uma formação crítica da realidade social. Nesse contexto, corre-se o risco de gerar uma escola desigual: uma para os mais favorecidos socialmente, que disporão de uma formação mais ampla e seguirão para os estudos universitários; e outra formação, em nível de segundo grau, para a camada menos privilegiada, encaminhada já no Ensino Médio para uma formação técnica, que será colocada diretamente no mercado de trabalho. Preliminarmente, não podemos condenar a preparação para o mercado de trabalho, mas, em uma sociedade democrática, também deveria ser democratizado o acesso ao ensino público superior (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022, p.2).

Os autores perceberam uma hierarquização de disciplinas no processo de discussão do currículo do novo ensino médio.

O que não ficou evidenciado durante o processo da discussão da BNCC (Brasil, 2018) é o motivo pelo qual algumas disciplinas foram consideradas centrais e outras periféricas (muito embora, textualmente, a BNCC não explicita essa hierarquização entre as disciplinas, mas apenas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Matemática são consideradas obrigatórias) (Gabriel; Pereira; Gabriel 2022, p.3).

Cardoso et al., (2022) expõem que o saber tecnológico foi tomado como prioridade no currículo do novo Ensino Médio, posto como mais importante do que o saber intelectual e humanístico. Nisso implica privilegiar conteúdos tecnológicos que atendam demandas urgentes do mercado de trabalho e precarizar conteúdos teóricos.

Koepsel et al., (2020) criticam essa formação vazia de conteúdos teóricos e privilegia conteúdos sem uma fundamentação epistemológica das justificativas para se priorizar a formação técnica em detrimento de uma formação intelectual e cidadã. Gabriel, Pereira e Gabriel (2022) reforçam que esse esvaziamento de conteúdos teóricos do novo currículo do Ensino Médio, é justificado na BNCC para atender demandas do mercado.

A ênfase em formar para o mercado de trabalho constitui um forte indício de que há a possibilidade de uma escola média dual em que se forme para o mercado de trabalho, de forma imediata, os mais pobres, na escola pública; e, na rede particular, se formem as futuras gerações para estudar nas universidades (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022, p.9)

Em sua pesquisa, os autores concluíram que a redução da carga horária das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio implica em diminuir a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, proporcionar menos conhecimento intelectual, menos conhecimento científico e priorizar a formação tecnológica.

Pelos dizeres dos professores dessa categoria, percebemos o quão negativa foi a redução da carga horária de Artes/Filosofia/Sociologia, sobretudo no sentido do quanto essas disciplinas contribuem para o aprimoramento crítico dos estudantes do Ensino Médio. Corremos riscos de um novo totalitarismo (tendo em vista a escolha da razão instrumental em detrimento da crítica) no mundo, e essas disciplinas, tão relevantes quanto as outras do currículo, são um antídoto para que os alunos se formem como sujeitos alienados e que contribuam para uma análise crítica da sociedade, evitando formas de pensar totalitaristas e de desrespeito à dignidade da pessoa humana (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022, p.9)

Azevedo (2019) ao analisar os discursos parlamentares de 1997 a 2008 sobre a presença da Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, concluiu que “A Sociologia e a Filosofia puderam ser observadas como instrumentos compensatórios da formação no ensino médio, momento em que é citada a falta genérica de uma formação humanística, um dos termos mais utilizados pelos deputados e senadores” (Azevedo, 2019, p.117).

Mesmo reconhecidas como importantes no currículo, a orientação de que as disciplinas fossem convertidas em estudos e práticas, proposta pela Lei n.º 13.415/2017, é uma das materializações da interdisciplinaridade, que reitera o currículo flexível e distanciado de uma formação humana. Cardoso et al., (2022) apesar de considerarem importante a interdisciplinaridade na educação, relatam que a Filosofia e Sociologia sempre foram destinadas a essa particularidade até a Lei n.º 11.684/2008, em que se tornaram obrigatórias, e na Lei n.º 13.415/2017, continuam obrigatórios apenas seus estudos e práticas. Para os autores é uma perda da importância das disciplinas no Ensino Médio.

Como se pôde verificar, apesar das alterações da LDB, o ensino de Filosofia e Sociologia permanecem obrigatórios, mas não mais taxativamente como antes, pois agora como “estudos e práticas” no ensino médio, afastando-se de suas importâncias para a formação necessária ao pleno exercício da cidadania como constou no texto da resolução de 2006 (Cardoso, J.A. et al., 2021, p.13)

Os autores perceberam que com a homologação da BNCC, Filosofia e Sociologia não serão estudos e práticas, ou interdisciplinares, mas contribuirão para a formação técnica.

Ainda que enquanto disciplinas distintas, a interdisciplinaridade no ensino da Filosofia e Sociologia é mais concreta num quadro em que a organização da estrutura curricular do ensino médio mantinha a obrigatoriedade de ambas, entretanto, num cenário em que há a flexibilização enquanto práticas e estudos na seara das ciências sociais, essa prática pode se tornar distante. Durante as pesquisas para este artigo sobre a interdisciplinaridade do ensino da Filosofia e da Sociologia, notou-se a tendência cada vez mais priorizada para o ensino técnico, sob várias justificativas, em detrimento do conhecimento das Ciências Humanas, como a Filosofia e a Sociologia (Ciências Sociais), o que ficou sinalizado com a forma que a aprovação da nova BNCC pelo CNE ocorreu em dezembro de 2018. Em que pese essa mudança,

pois em cada momento político em que viveu ou vive o país, a Filosofia e a Sociologia têm seu lugar na educação e fazem parte do processo educacional, bem como da história, e podem conviver pacificamente com o saber tecnicista, pois este não existiria sem que primeiro, não houvesse o pensamento filosófico e sua posição na sociedade (Cardoso, J.A. et al., 2021, p.13).

Essa priorização do saber tecnológico é percebida no DC-GOEM quando o currículo está dividido e grande parte da carga horária desse currículo está destinada aos IFs. As disciplinas tradicionais do currículo perderam espaço para os IFs. No caso das disciplinas Filosofia e Sociologia se agrava um pouco mais, pois a qualquer momento elas podem novamente deixar de existir no currículo.

Notou-se que as disciplinas Filosofia e Sociologia, no DC-GOEM estão a dispor do currículo flexível, que não está objetivado a formar sujeitos críticos reflexivos, mas a atender demandas imediatistas mercadológicas. A formação humana não é priorizada pelo DC-GOEM.

Há diversas questões com os componentes curriculares Filosofia e Sociologia no DC-GOEM, como a flexibilização curricular, a flexibilização dos objetos do conhecimento, a redução da carga horária, a hierarquização de disciplinas, a perda da obrigatoriedade e outros.

Nesse sentido, se faz relevante reforçar a importância das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, para que se possa pensar num modelo de cidadão crítico e reflexivo, que conhece a si e a sociedade em que vive, e que não está a dispor de demandas mercadológicas, mas que seja conhecedor de conhecimentos teóricos que o torne um sujeito emancipado.

Percebe-se, conforme o exposto no percurso desta dissertação, que a luta pela inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias nos currículos pode possibilitar uma formação crítica, reflexiva e emancipatória, essencial para a luta contra todo um sistema capitalista. Lutar pela inclusão da Filosofia e Sociologia no currículo flexível do novo Ensino Médio possibilitaria pensar na direção contrária do sistema capitalista que instrumentaliza a educação, para gerar sujeitos prontos para vender suas forças de trabalho. Portanto, significa lutar para que a educação não esteja a serviço do lucro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Filosofia chega ao Brasil com o objetivo de impor a doutrina cristã aos povos indígenas e afrodescendentes. Em 1663, a Filosofia é inserida pela primeira vez em um currículo na história da educação brasileira, após essa data, passa a ter áreas referentes à Filosofia inseridas e retiradas da educação brasileira até início do século XX. Já a Sociologia é inserida na educação brasileira pela primeira vez no final do século XIX, e segue sua presença nos currículos sendo inserida e retirada até 1925, quando é posta de forma obrigatória junto com a Filosofia na Reforma Rocha Vaz.

A partir desse momento, as disciplinas Filosofia e Sociologia sempre são inseridas e retiradas juntas dos currículos nas diversas reformas educacionais ocorridas no Brasil, a depender do interesse dos governos. Quando retiradas do currículo, estavam quase sempre sob o argumento de que causam doutrinação ideológica. Na época da ditadura militar brasileira, por exemplo, foram substituídas por disciplinas de cunho patriótico. Conforme a política ditatorial brasileira vai declinando, movimentos para que as disciplinas Filosofia e Sociologia fossem inseridas, de fato, como obrigatórias no currículo do Ensino Médio são realizados no país.

A LDB 9.394 de 1996 faz alusão aos conhecimentos de Filosofia e Sociologia, mas a obrigatoriedade veio pela Lei n.º 11.684 de 2008. Após oito anos de um caminho de construção para que essas disciplinas se efetivassem no currículo e se consagrassem como disciplinas permanentes, como as outras disciplinas já consagradas no Ensino Médio, veio a des(obrigatoriedade) pela Lei n.º 13.415/2017, que deixou a obrigatoriedade apenas de seus estudos e práticas.

A definição do que seriam estudos e práticas carecem de explicação nos documentos curriculares de âmbito nacional e no DC-GOEM. Há a definição da fala da Maria Helena Guimarães de Castro, de uma das representantes da reforma do Ensino Médio de que não seriam as disciplinas Filosofia e Sociologia que estariam presentes no currículo, mas seus conteúdos seriam aplicados para subsidiar melhor entendimentos dos conteúdos de outras disciplinas. Nesse entendimento, compreende-se que estudos e práticas se configurariam, conforme a orientação do ensino de Filosofia e Sociologia na BNCC, na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A orientação para que o ensino de Filosofia e Sociologia se configurem como interdisciplinar e transdisciplinar acompanha a história do ensino dessas disciplinas desde as primeiras vezes em que elas foram inseridas nos currículos. A não autonomia das disciplinas

Filosofia e Sociologia nos currículos, revela, portanto, o lugar secundário que é destinado a elas na formação dos jovens.

O percurso dessa dissertação reafirmou que as disciplinas Filosofia e Sociologia sempre foram relegadas a ocupar o menor espaço possível nos currículos do Ensino Médio, sofreram e sofrem hierarquização em relação as demais disciplinas, sempre consideradas menos importantes, tendo seus papéis questionados nos currículos e podendo não existir nos currículos a interesse dos governos. Para que houvesse a obrigatoriedade dessas disciplinas no Ensino Médio foi necessário um processo intenso de insistências e lutas, mas esse processo passou a ser desconsiderado pelos reformadores do Ensino Médio após 2016.

Ao se estudar os documentos curriculares, em especial, a Lei n.º 13.415/2017, BNCC e o DC-GOEM, que foram homologados após a reforma educacional do Ensino Médio de 2016/2017, foi notado que esta reforma deve ser tratada no contexto neoliberal e de reestruturação produtiva de acumulação flexível, cujas as prioridades estão voltadas para as demandas dos mercados ainda que elas venham a se sobrepor todas as esferas da vida humana.

Nesse sentido, intensifica-se a flexibilização nos documentos curriculares em âmbito nacional pós Lei n.º 13.415/2017 e no DC-GOEM como um princípio orientador do currículo. Todos os currículos serão flexíveis e voltados para atender demandas mercadológicas. Isso implica que o DC-GOEM oriente que a formação dos jovens do Ensino Médio do estado de Goiás seja em prol de formar sujeito flexíveis, ou conforme nomeou Kuenzer (2017), sujeitos multitarefas.

A formação dos sujeitos multitarefas está implicada em não aperfeiçoar ou aprofundar em nenhuma área do conhecimento ou especialização para uma função de trabalho. São disponibilizados vários conhecimentos nos currículos do Ensino Médio para que esses sujeitos possam compreender superficialmente de todos eles. O propósito é de que após essa etapa da educação, eles estejam aptos a ocupar os mais diversos cargos/funções, desempenharem tarefas rápidas que as demandas mercadológicas exigirem ou elaborarem projetos de empreendedorismo. Essa formação superficial é uma das principais características da aprendizagem flexível propostas pelos documentos educacionais pós reforma do Ensino Médio 2016/2017.

Há uma modificação da nomenclatura disciplina para componente curricular que, apesar de alguns documentos curriculares anteriores já trazerem a nomenclatura de componente curricular, é somente após a reforma do Ensino Médio de 2016/2017 que essa alteração se concretiza na BNCC (2017) e DC-GOEM (2021). Essa mudança revela mais um alinhamento da reforma com nomenclaturas e termos que se alinham com a flexibilização.

Componente curricular gera a compreensão de que qualquer matéria escolar pode ou não compor o currículo, no caso da Filosofia e Sociologia isso se agrava por não serem mais componentes curriculares obrigatórios.

Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são afetados de diversas formas por essa flexibilização curricular, entre elas estão: a redução da carga horária, a flexibilização de conteúdos referentes a esses componentes curriculares destinados para desenvolverem competências e habilidades, a des(obrigatoriedade), pois não havendo legislação que ampare a obrigatoriedade desses componentes, a depender das mudanças de governos, elas saem do currículo, a orientação de que caso permaneçam nos currículos figurem como interdisciplinar e transdisciplinar.

No caso específico do DC-GOEM os componentes curriculares Filosofia e Sociologia continuam a serem ministradas no primeiro ano do Ensino Médio com uma hora-aula semanal, totalizando quarenta horas para a Filosofia e quarenta para a Sociologia no percurso de todo o Ensino Médio, numa dimensão de 3960 horas no total de todo o Ensino Médio pensado para Goiás. O ensino de Filosofia e Sociologia ocupa aproximadamente 2,1% da carga horária total do Ensino Médio proposto pelo DC-GOEM e é orientado pelos livros da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA, não devem ser considerados componentes curriculares autônomos, mas integrar seus conteúdos com a área do conhecimento de CHSA e IFs dessa área e interligados entre a área de CHSA e demais áreas.

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são notadas principalmente na área de CHSA e nos IFs, quando conteúdos pertencentes à Filosofia e Sociologia são flexibilizados para compor a ementa desses IFs, que possuem no bojo de suas intenções, entre outras orientações, a predominância de preparar jovens para criarem projetos de empreendedorismo. Nesse sentido, a Filosofia e a Sociologia “contribuem” para formar sujeitos éticos, empáticos, com respeito as diversas culturas, raças, religiões, a diversidade de gênero e sexualidade, pois para manter os interesses das elites do capitalismo, se faz necessário que todas as pessoas, independentes das suas particularidades, consumam.

Apesar de no texto do DC-GOEM estar bem explícito que o documento foi criado, entre outros propósitos, para se alinhar a flexibilização curricular, há “brechas” para que se possa pensar em mais Filosofia e Sociologia no Ensino Médio do estado de Goiás. Essas brechas estariam na autonomia dada às escolas, caso seja do interesse dos alunos, de possibilitar a criação de eletivas ou IFs. Apesar de obrigar que os IFs sejam perpassados pelos eixos estruturantes e que o eixo do empreendedorismo é o que aparece predominando nas orientações

para elaboração dos IFs, há a “liberdade” para se criar um IF ou Eletiva compostos por conteúdos de Filosofia e Sociologia.

As possibilidades de construir eletivas ou IFs na contramão das orientações gerais no DC-GOEM pode ocorrer nas escolas de cada cidade do estado de Goiás. Sem dúvidas, apenas o DC-GOEM não traz as respostas como, de fato, estão o ensino de Filosofia ou Sociologia em todas as escolas do Estado, mas, no nível da norma, a orientação geral desse documento é manter Filosofia e Sociologia com as características já citadas.

Essas características são assim entendidas como uma redução do espaço desses componentes curriculares no currículo, além de minimizar o alcance que a Filosofia e Sociologia poderiam ter na formação de sujeitos intelectualmente críticos da sociedade. Elas se alinham aos interesses mercadológicos e, conforme mudam os interesses das elites, muda a definição das presenças dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia nos currículos. Isso não é novidade, é a história se repetindo.

Em momentos em que há a inserção dessas disciplinas no percurso da história do Ensino Médio brasileiro, elas devem representar interesses da classe dominante, o ensino dos conteúdos da Filosofia e Sociologia devem estar alinhados com esses interesses. Mesmo em 2008, quando elas são inseridas para ficarem no currículo de forma obrigatória, representavam uma disputa como parte das disputas em torno de um projeto de sociedade. Na particularidade da demanda de produção flexível isso se repete, pois, os conteúdos de Filosofia e Sociologia estão postos para se alinharem com a formação do sujeito flexível.

Por fim, a esperança de que o Ensino Médio seja elaborado para além de uma sociedade que gira em prol do lucro, passa por não permitir a exclusão de disciplinas teóricas no currículo. Filosofia e Sociologia precisam figurar como disciplinas obrigatórias e autônomas, com mentes próprias, livros didáticos, sugestões de leituras, a compor todo o Ensino Médio, para auxiliar na formação de sujeitos humanos e não em sujeitos multitarefas.

No momento em que essa dissertação foi encerrada, foi enviada ao Ministério da Educação a minuta de Projeto de Lei ⁴⁷ que altera a LDB 9.694/96, no dia 22 de setembro de 2023. Entre as propostas de mudanças no Ensino Médio estão: a recomposição da Formação Geral Básica para 2.400 horas; a volta das obrigatoriedades das disciplinas Filosofia,

⁴⁷ Referência para consulta ao Projeto de Lei: CORREIO BRAZILIENSE. 2023. https://www.google.com/search?q=como+citar+site+abnt&rlz=1C1GCEA_enBR1076BR1076&oq=como+citar+site+abnt&aqs=chrome..69i57j0i512l7.4039j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8 > . Acesso em 24 de setembro de 2023.

Sociologia, Artes e Educação Física no currículo do Ensino Médio e a revogação dos itinerários formativos das maneiras que estão postos nos currículos.

Essa medida é resultado dos movimentos sociais realizados no país para a revogação das mudanças ocorridas no Ensino Médio desde a reforma de 2016/2017. Há de se ressaltar que os movimentos sociais são importantes, pois representam resistência contra as decisões tomadas na sociedade capitalista. No caso específico da Filosofia e Sociologia esses movimentos representaram reivindicações para a obrigatoriedade do ensino dessas disciplinas por quase três décadas de 1976 a 2008 e neste momento representa mais resultados das lutas pela a volta obrigatória do ensino dessas disciplinas no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. **O ISEB e o desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-superior-de-estudos-brasileiros-iseb>>. Acesso em: 15 de outubro de 2015.
- ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições da LDB**. Campinas, SP Autores Associados, 2002.
- ALVES, M. F., & OLIVEIRA, V. A. de. (2022). O Novo' Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos Da Escola**, 16(34), 89–109. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1487>.
- ALVES, M. F., & OLIVEIRA, V. A. de. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo Do Ensino Médio: Teias e Tramas Formativas. *Revista Humanidades e Inovação* v.7, n.8 – 2020.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.
- ARAÚJO JÚNIOR, J. F.. **Neoliberalismo e Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13415/2017**. 2020, 143f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- Azevedo, G. C. "O Discurso Parlamentar Sobre a Presença Obrigatória Da Filosofia E Da Sociologia No Ensino Médio Entre 1997 E 2008. **Revista Digital De Ensino De Filosofia - REFilo** 4.2 (2019):
- AZEVEDO, F. Discurso de encerramento. **Congresso Brasileiro De Sociologia**. 1954, São Paulo, Anais. São Paulo 1955. Disponível em <sbsociologia.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-do-I-Congresso-Brasileiro-de-Sociologia.pdf> Acesso em 14 de outubro de 2022.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. [BNCC Ensino Médio] **Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 29 de maio de 2019 (Youtube). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=9g9k5mQogcY&t=1026s>> Acesso em 12 de março de 2022, às 15:20.
- BASTIDE, R. & FERNANDES, F. **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo**. São Paulo: Ed. Anhembi Ltda., 1955, 554p.
- BOLSONARO, J. **Live no Twitter** Disponível no link: <<https://twitter.com/jairbolsonaro>>. Acesso em: 03 de agosto. 2022.
- BORGES, R. C. A. L. Meta-análise da avaliação do IPEA sobre efeitos da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. **Revista Mosaico** – Volume 15 – Nº 23 – Ano 2023 ISSN (versão online): 2176-8943.
- BOURDIEU, P.; Escritos de educação. [Sel., Org., Intr. e Notas: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M.]. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- BRASIL. **DECRETO Nº 16.782-A, DE 13 DE JANEIRO DE 1925**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm> Acesso em 27 de setembro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,nos%20assumptos%20relativos%20ao%20ensino.>>>

Acesso em 03 de outubro de 2023.

BRASIL. Lei 11684 de dois de junho de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm> Acesso em: 23 de agosto de 2022, às 09:00.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em 06 de março de 2023, às 09:22.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 07 de março de 2023, às 08:57.

BRASIL. Medida provisória 746 de 2016, Reformulação do Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>> Acesso em 02 de março de 2023, às 09:20.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 02 de março de 2022, às 09:45.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB no 1, de 15 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 25. 18 maio de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB no 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB no 3/98, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 15, 21 ago. 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: área Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: CNE, 1999

BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf> Acesso em 16 de outubro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Veto ao Projeto de lei n.009/00. Mensagem n.1073, Brasília, DF, 8 de outubro de 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/Mv1073-01.htm> Acesso em 15 de outubro de 2022.

BRASIL. Projeto de lei nº 2579, de 2019. Senado Federal. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/136527>> Acesso em 10 de outubro de 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>> Acesso em 03 de outubro de 2023.

CAMINATTI, C. J. **O ENSINO DE FILOSOFIA NO II GRAU: DO SEU AFASTAMENTO AO MOVIMENTO PELA REINTRODUÇÃO** (O caso da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF). 1997, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 1998. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106445/106713.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 28 de novembro de 2022.

CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. In. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 1. 1959. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203910/mod_resource/content/1/U-1%20\(4\)%20-%20Candido,%20Antonio.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203910/mod_resource/content/1/U-1%20(4)%20-%20Candido,%20Antonio.pdf)> Acesso em 14 de outubro de 2022.

CARDOSO, J. A. *et.al.*,. "Interdisciplinaridade No Ensino De Filosofia E Sociologia E Sua Integração Como “estudos E Práticas” Em Face Da BNCC De 2018." **Revista Digital De Ensino De Filosofia - REFILO**, 2022. Web.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de segundo grau**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES – CUT. **Há vagas para 100 mil professores de filosofia e sociologia**. Disponível em <<https://www.cut.org.br/noticias/ha-vagas-para-100-mil-professores-de-filosofia-e-sociologia-fld9>> Acesso em 12 de outubro de 2022.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

Coordenação Estadual BNCC Goiás. **VIDEOAULA - VÍDEO INTRODUTÓRIO - DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS -AMPLIADO**. 2019 (YouTube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKKh3-ilARs&t=1270s>

CORNELLI, G. *et.al* **A avaliação de obras do componente curricular de Filosofia no PNLD**. Porto Alegre – RS. 2019. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/30298/17931>> Acesso em 12 de outubro de 2022.

COSTA, C. A. **O ensino de filosofia para o 6º ano da educação básica: as contribuições de projetos de trabalho e o uso da tecnologia**. 2019. 211 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

CRUZ, N. A. ÉRICA. **AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E SUA INFLUÊNCIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS (1890-1930)**. Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº 3, ago/dez. 2020.

CUNHA, J. M. **As sociologias no Ensino Médio: conflitos e desafios na prática docente**. 2017. 271f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

DELGADO, L. A. N. **Brasil: 1954 - Prenúncios de 1964**. Varia História, Belo Horizonte, vol. 21, nº 34: p.484-503, julho 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/vh/a/tPbmHgcLPtfK7DVbMsSWyCQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 01 de dezembro de 2022.

DOURADO, L. F. SIQUEIRA, R. M.. Discursos, retóricas e proposições políticas para a educação no governo estadual de Goiás: mais do mesmo. In: ADRIÃO, T. MARQUES, L. R. AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** v. 1. Brasília: ANPAE, 2019. p. 263-283

ENGERROFF, A. M. B. A Sociologia No Ensino Médio: A Produção De Sentidos Para A Disciplina Através Dos Livros Didáticos. Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187809> > Acesso em 14 de outubro de 2022.

ENGUITA, M. F.; A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, F. O ensino da sociologia na escola secundaria brasileira. In. **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**. 1954, São Paulo, Anais. São Paulo 1955. Disponível em < sbsociologia.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-do-I-Congresso-Brasileiro-de-Sociologia.pdf > Acesso em 14 de outubro de 2022.

FERREIRA, A. I. **A filosofia africana no currículo do Ensino Médio**. 2020. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

FERREIRA, J. 1946 – 1964: a experiência democrática no Brasil. **Dossiê: 1946-1964: A Experiência Democrática no Brasil**. Tempo 14 (28), Jun 2010. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/tem/a/Zn5KnHzSDyDsdcmw5bFPCXb/?lang=pt> > Acesso em 01 de dezembro de 2022.

FERRETTI, J.C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista ESTUDOS AVANÇADOS** 32 (93), 2018. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 03 de dezembro de 2022.

FILHO, E.D.L. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez 2005, p. 376-437. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/soc/a/4j6LSBRQphh5Jb6cWq9KvWG/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 27 de novembro de 2022.

FOLHA de SÃO PAULO. **Presidente Veta Projeto que impõe aulas de Filosofia e de Sociologia**. São Paulo. 10 de outubro de 2001. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1010200113.htm> > Acesso em 16 de outubro de 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, M.C.L. FRANÇA, E.C. HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA E DE SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO. **Movimentação**, Dourados, v. 3, nº. 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao> . Acesso em 13 de outubro de 2022.

FRIGOTTO, G. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NECESSIDADE E COMO PROBLEMA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 2 jul. 2023.

Frigotto, G., & Ramos, M. (2019). **APRESENTAÇÃO – DOSSIÊ TEMÁTICO: ENSINO MÉDIO – PASSOS E IMPASSES NA ATUALIDADE**. *E-Mosaicos*, 8(19), 2–5. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.47537>.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2008, p. 1 a 16. Disponível em < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf> > Acesso em 23 de outubro de 2022.

FRIGOTTO, G. MOTTA, V. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

GABRIEL, F. A., PEREIRA, A. L. GABRIEL, A. C. (2022). Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021. **Linhas Críticas**, 28, e43033. <https://doi.org/10.26512/lc28202243033>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIORNO, L. L. C. S.; EISENBERG, Z. W. **A motivação de alunos para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 2018. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em rede em Filosofia) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Médio. **Referenciais Curriculares Ensino Médio do Estado de Goiás**. 2009. Disponível em < <https://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/medio/diretrizes.pdf> > Acesso em 08 de março de 2023, às 15:55.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: versão experimental**. 2013a. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Ref>. Acesso em: 02 jan. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio**. 2021. Disponível em < <https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf> > Acesso em 10 de janeiro de 2023.

GRABOWSKI, G., KUENZER, A. Z. (2016). A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. **HOLOS**, 6, 22–32. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4983>

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008b.

KOEPSEL, E. C. N. GARCIA, S. R. O. CZERNISZ, E. C. S. (2020). A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei n.º 13.415/2017; BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, 36, e222442. <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>.

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abril/00.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: A DIMENSÃO SUBORDINADA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, A. Z., & GRABOWSKI, G. (2006). Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Revista Perspectiva**, 24(1), 297–318. <https://doi.org/10.5007/%x>.

KUENZER, Acacia Z. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas**. Curitiba, 2007.

KUENZER, A. DA DUALIDADE ASSUMIDA À DUALIDADE NEGADA: O DISCURSO DA FLEXIBILIZAÇÃO JUSTIFICA A INCLUSÃO EXCLUDENTE. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 1153.

KUENZER, A. (2017). Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico Do Senac*, 25(2), 18-29. Recuperado de <https://bts.senac.br/bts/article/view/596>.

KUENZER, A. TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LENZI, Denise Aparecida. **O ensino de sociologia na rede estadual de Francisco Beltrão: o que se ensina, como se ensina e por que se ensina?** 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

KUENZER, A. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciênc. saúde coletiva** 25 (1) • <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019> . 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. C.; TOSHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. A. C. **A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino**. 2005. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Lopes, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos Da Escola**, 13 (25), 59–75. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>

LÖWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. IN: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?** São Paulo, Boitempo, 2016.

MARTINS, M. F. Gramsci, Educação e a Escola Unitária. **Educ. Pesqui.** 47, 2021.

MARX, K. **O Capital**. Vol I. São Paulo, Abril, Cultural, 1983.

MATTAR.A.M; TOMAZETTI.E.M; DANELON.M. Filosofia como disciplina escolar. In: Marcelo. Cornelli, Gabriele. **Filosofia e Formação**. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2015**. IBGE, 2015. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

MIRANDA, M. G. O NEOLIBERALISMO COMO OFENSIVA NEOCONSERVADORA À EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.62691. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62691>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MORAES. A. **Sociologia no Ensino Médio**. Curso RedeFor de especialização em sociologia para professores de sociologia. Disponível em < https://midia.atp.usp.br/impressos/redefor/Sociologia/Sociologia_no_Ensino_Medio/Sociologia_no_Ensino_Medio_Tema1.pdf > Acesso em 14 de outubro de 2022.

MORAES.A. Ensino de Sociologia: Periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011. Disponível em <

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 13 de outubro de 2022.

NETTO, J. P.; BRAZ, M.. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2006.

NIQUITO, T. W. SASCHIDA, A. **EFEITOS DA INSERÇÃO DAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2018.

O ESTADO DE S. PAULO. **Novo currículo do ensino médio será dividido em áreas, não em disciplinas**. 01/09/2017. Disponível em: < <http://www.estado.sp.gov.br/contedo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio> >. Acesso em: 4 set. 2017.

PAIM, A. História das ideias filosóficas no Brasil. 6. ed. **Revista e ampliada**. São Paulo, 2007.

Patto, M. H. S. (2015). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

PEREIRA. C. R. D. **FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTÍMULO À CONSCIÊNCIA CRÍTICA**. 2009. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cassia_regina_dias_pereira.pdf > Acesso em 05 de outubro de 2022.

PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo: colônia. São Paulo: Martins, 1942.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.(Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC: SEMTEC, 2004, p.37-52.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio**. Edição de 3.1.2017. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio> >. Acesso em: 18 jan. 2018.

ROMERO, S. **A Filosofia no Brasil**. Porto Alegre: Tip. Deutsche Zeitung, 1878.

SAAD FILHO, A. MORAIS, L. **Brasil: Neoliberalismo versus democracia**. São Paulo, Boitempo, 2019.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org) **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTA CATARINA. **LEI COMPLEMENTAR Nº 173, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1998**. Disponível em < http://leis.aleg.br/html/1998/173_1998_Lei_complementar.html > Acesso em 17 de outubro de 2022.

SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO SE N.º 236, DE 3 DE OUTUBRO DE 1983**. Dispõe sobre as Diretrizes para reorganização do ensino de 2º grau nas escolas da rede estadual. Disponível em < http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/236_83.htm > Acesso em 17 de outubro de 2022.

SARANDY, F. M. **A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004, 142f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2004.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br> Acesso em 03/09/2023.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (You Tube). 30 de março de 2022. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CgaUAaOF2bk>> Acesso em 12 de março de 2023, às 00:45.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. Circuito de Lives do DC-GOEM: Itinerários Formativos Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 20/9. You Tube. 20 de setembro de 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CgaUAaOF2bk>> Acesso em 12 de março de 2023, às 15:55.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. Título - II Circuito de Lives do DC-GOEM: Formação Geral Básica. You Tube. 20 de setembro de 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CgaUAaOF2bk>> Acesso em 12 de março de 2023, às 15:55.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio.** Disponível em <<https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>> Acesso em 24 de agosto de 2022, às 10:13.

SEMER, M. Ruptura institucional e desconstrução do modelo democrático: o papel do judiciário. In: JINKINGS, I. DORIA, K. CLETO, M. (Org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 24 de abril de 2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, F.I. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>> Acesso em 15 de outubro de 2022.

SILVEIRA, R.J.T. **O ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido.** São Paulo. 1991. 612f. (Dissertação de Mestrado) Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/31783>> Acesso em 11 de outubro de 2022.

SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO MÉDIO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio.** Disponível em <<https://novoensinomediogoiano.educacao.go.gov.br/dcgoem/>> Acesso em 02 de março de 2023, às 10:13.

TOLEDO, M. R. CARVALHO, M. A TRADUÇÃO DE JOHN DEWEY NA COLEÇÃO AUTORAL BIBLIOTECA DA EDUCAÇÃO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.999-1015, out - dez., 2017.

UOL NOTÍCIAS. **Ministro diz que faculdade de filosofia é para “a elite”. O presidente Jair Bolsonaro disse que MEC estuda “descentralizar o investimento em faculdades de filosofia e sociologia”.** São Paulo/SP. 26/04/2019. Facebook: @uolnoticias. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/UOLNoticias/videos/2184362518312393/>. > Acesso em 10 de agosto de 2022.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WEINTRAUB, A. **‘Não quero sociólogo, antropólogo e filósofo com meu dinheiro’**. APUFSC. Santa Catarina 15.06.2020. Disponível em <
<https://www.apufsc.org.br/2020/06/15/weintraub-naoquero-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro/> > Acesso em 02 de agosto de 2022 às 11:30.

APÊNDICE 1

METODOLOGIA DE LEITURA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PESQUISA O NOVO ENSINO MÉDIO E AS ESPECIFICIDADES DAS DISCIPLINAS SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS Análise do DCGO: Roteiro de leitura

1. IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO:

- 1.1. Título:
- 1.2. Origem:
- 1.3. Mês e Ano:
- 1.4. Resumo:
- 1.5. Contexto:
- 1.6. Principais membros articuladores na criação do DC-GOEM:
2. QUESTÕES ABORDADAS:
- 2.1. **QUAL O ENSINO MÉDIO PRETENDIDO PELO DC-GOEM?**
 - 2.1.1. Qual a base teórica do DC-GOEM?
 - 2.1.2. Quais as mudanças em relação a grade curricular para o Ensino Médio anteriormente aplicado no Brasil?
 - 2.1.3. Quais os discursos e/ou conceitos mais presentes no DC-GOEM?
 - 2.1.4. Quais as justificativas para adotar esses discursos/conceitos?
 - 2.1.5. Quais as relações estabelecidas entre o DC-GOEM e os documentos curriculares normativos em âmbito nacional?
 - 2.1.6. Como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão apresentadas no DC-GOEM?
 - 2.1.7. Qual a carga horária prevista no DC-GOEM para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? E o que significa essa carga horária diante da carga horária total do ensino médio?
 - 2.1.8. Quais as competências e habilidades para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no DC-GOEM?
 - 2.1.9. Quais os Itinerários Formativos são apresentados pelo DC-GOEM para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?
 - 2.1.10. Quais os motivos para a oferta desses itinerários?
 - 2.1.11. Como esses itinerários foram elaborados?
 - 2.1.12. Quais as principais propostas presentes nesses itinerários?
- 3.2 **Sobre as disciplinas Filosofia e Sociologia no DC-GOEM:**
 - 3.2.1. Como estão apresentadas as disciplinas Filosofia e Sociologia no DC-GOEM?
 - 3.2.2. O ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia continuam como obrigatórias no Ensino Médio de acordo com o DC-GOEM?
 - 3.2.3. Qual a carga Horária destinada as disciplinas Filosofia e Sociologia no DC-GOEM?
 - 3.2.4. Como eram apresentadas nos documentos curriculares anteriores para Goiás as disciplinas Filosofia e Sociologia e como estão apresentadas no DC-GOEM? O que muda e o que permanece?
 - 3.2.5. Qual a importância dada as disciplinas Filosofia e Sociologia dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Itinerários Formativos?
 - 3.2.6. Como e em quais Itinerários Formativos aparecem as disciplinas Filosofia e Sociologia?
 - 3.2.7. As disciplinas Filosofia e Sociologia no DC-GOEM estão alinhadas ao Ensino Médio pretendido no Estado de Goiás e Brasil?

APÊNDICE 2

CONVERSAS E RELATOS SOBRE AS POSSIBILIDADES DAS DISCIPLINAS FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS

Após duas visitas presenciais na Secretaria de Estado da Educação de Goiás, na quinta avenida, no setor Leste Vila Nova, em Goiânia – Goiás, com o propósito de obter informações de como foram decididas as medidas tomadas sobre o rumo das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio do Estado de Goiás, não foi obtido sucesso para falar presencialmente com nenhuma autoridade relevante no assunto.

Recebi um número de uma atendente da recepção para poder falar na coordenação de currículo do ensino médio do Estado de Goiás. Após 14 ligações em dias e horários alternados, consegui falar com a coordenadora do currículo do Estado de Goiás no dia 04 (quatro) de outubro de 2022. Telma Antônia Rodrigues Alves, coordenadora do currículo do Estado de Goiás para a etapa do ensino médio, me atendeu numa ligação que não durou 3 (três) minutos.

Ao ser questionada sobre como foram as discussões sobre os rumos das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio do estado de Goiás, a coordenadora me orientou a ler o DCGO – que traz todas as decisões importantes sobre as disciplinas. A coordenadora me acrescentou apenas que houve estudos e mesas de discussões para a manutenção das disciplinas como obrigatórias durante mais de um ano, com vários especialistas no assunto.

Ao me dirigir a duas escolas estaduais, para buscar informações sobre como está ocorrendo a redução das disciplinas Filosofia e Sociologia em “estudos e práticas” conforme propõe a lei 13415/2017, consegui conversar com quatro professores. Sendo dois de uma primeira escola visitada, um da disciplina de Filosofia e outro da disciplina de Sociologia, e dois de outra escola visitada, sendo uma a coordenadora da escola do período vespertino e licenciada em Sociologia e o outro professor de Filosofia.

Ao serem questionados sobre como estão ocorrendo a ministração e periodicidade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio do estado de Goiás, os professores revelaram que as disciplinas continuam obrigatórias apenas no 1º(primeiro) ano do ensino médio, com ministração de uma aula por semana de cada disciplina conforme orienta o DCGO.

Os professores revelaram que este ano de 2022 é o ano de implementação do novo ensino médio, e que ainda estão confusos sobre essas mudanças, que se inicia em 2022 para o

primeiro ano do ensino médio, em 2023 para o segundo ano do ensino médio e em 2024 para o terceiro ano do ensino médio. A intenção do governo é que até 2025 o ensino médio esteja todo reformulado.

Os professores assumiram um temor em relação a não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio do estado de Goiás. Apesar de outras disciplinas da área de ciências humanas e sociais aplicadas como História e Geografia também perderem espaço, os professores citam que elas não têm sua legitimidade questionada no currículo como a Filosofia e Sociologia. Claramente, essas disciplinas já são consagradas e seus propósitos e praticidade são facilmente entendidos pela sociedade. É difícil explicar para que serve Sociologia e Filosofia, alertam os professores. Sociologia e Filosofia é carecem de aprofundamento teórico para apreenderem, nenhuma explicação efêmera convence, afirmam os professores.

Os professores alertaram para o dado curioso de que como há muitos professores das disciplinas Filosofia e Sociologia concursados no estado de Goiás e o governo não sabe ainda o que fazer com esse corpo de trabalho e por enquanto mantém as disciplinas como obrigatórias, mas, cada vez mais esses profissionais vão sendo aproveitados nos cursos relacionados aos itinerários formativos.

O que os professores observaram é que a partir das orientações presentes no DC-GOEM, cada vez mais as disciplinas Filosofia e Sociologia estarão menos presentes no currículo do ensino médio, até desaparecerem. Os professores estarão lá, para representar as disciplinas, mas não serão professores de Filosofia e Sociologia, serão professores de cursos, palestras, núcleos de estudos, projetos, seminários e várias outras coisas que poderão ser implementadas no novo ensino médio, na parte referente aos itinerários formativos.

Houve também um descontentamento revelado por parte dos professores durante as conversas, de que haverá um enorme empobrecimento da argumentação com a des(obrigatoriedade) da Filosofia e Sociologia no ensino médio do estado de Goiás. Não que com a obrigatoriedade das disciplinas, houvesse um nível extraordinário de argumentação nas redações dos alunos do ensino médio nas escolas públicas, mas, as disciplinas Filosofia e Sociologia estando presentes nos currículos, poderia gerar o interesse de um ou outro estudante sobre o importante papel da delas na formação humana, e sendo essa presença não obrigatória no currículo, muitos estudantes nem saberão o que são a filosofia ou sociologia.

Perder o caráter de disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, foi uma grande perda para a educação segundo os professores, a formação agora será mais mercadológica do que nunca, reafirmaram os quatro participantes das conversas informais

realizadas nos corredores ou nas salas da coordenação das escolas, durante as visitas para obter o projeto político-pedagógico das escolas.

A prova mais atual e física desse destino que as disciplinas tomam é, segundo os professores, o livro didático. O livro didático a partir do novo ensino médio não é mais fragmentado por disciplina, agora são livros que englobam as ciências humanas sociais e aplicadas. A transdisciplinaridade está ali, relatou um professor.

Segundo os professores, houve votação no site da secretaria de Estado da Educação de Goiás, que decidiram qual livro usariam para a área de ciências humanas sociais e aplicadas no estado. O livro escolhido pelos professores da rede estadual, foram os livros da editora moderna. Nesses livros, todas as disciplinas e conteúdo das áreas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia estão acoplados dentro dos seis livros. Não há ordem ou hierarquia para se utilizar os livros, pode ser qualquer um e em qualquer série. Os livros não têm separação de conteúdos por disciplinas ou áreas do conhecimento, os professores devem procurar o conteúdo relacionado às suas disciplinas para poderem ministrar as aulas.

Os livros têm entre 244 e 252 páginas cada um. Os livros anteriores eram separados por disciplinas e por séries, sendo os livros de Filosofia e Sociologia apenas um livro para cada disciplina, de 400 a 600 páginas cada um. Os livros de história e geografia eram um livro para cada série do ensino médio. Sendo este caminho que está sendo construído com a substituição da Filosofia e Sociologia por cursos e palestras realizadas através dos itinerários formativos, a materialização de um possível fim das disciplinas no ensino médio.

O livro didático provavelmente também não será mais relevante, alerta os professores, pois a intenção agora é criar cursos e treinamentos cada vez mais adaptáveis ao mercado. Educação mercadológica, foi o que eu ouvi várias vezes durante as conversas e visitas nas escolas. O livro pode ser encontrado para *download* gratuitamente no site da editora moderna. Agradei a todos os professores pelas valiosas e importantes informações, me compadeci dos temores que os acompanham e baixei os livros para poderem fazer parte também desta análise.

APÊNDICE 3

QUADRO 10: PERIODIZAÇÃO DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1530 – 1758	No Brasil colônia, a filosofia passada para os índios e afrodescendentes é a filosofia cristã, tomando como moldes o período da escolástica.
1663	A Filosofia foi inserida nos currículos das escolas brasileiras no século XVII, precisamente no ano de 1663, momento em que foi criada a primeira escola de Ensino Secundário pela Companhia de Jesus, em Salvador, Bahia. Trata-se, neste caso, de um ensino de caráter doutrinário e confessional, de acordo com a <i>Ratio studiorum</i> , ou seja, uma espécie de “cartilha” implementada e rigorosamente seguida pelas instituições jesuítas do mundo todo.
1759 – 1888	Na Reforma pombalina a filosofia que chega ao Brasil é altamente influenciada pelo iluminismo e a observação e experimentação são valorizadas nesse período.
1888	Na fundação da república brasileira, com o rompimento do Estado com a Igreja e a declaração do Estado laico, a filosofia passa a ser designada para a formação do bom cidadão e não do bom cristão como antes era. Mas, no final deste século ela foi retirada, no momento a ideia de que em seu lugar deviam estar disciplinas e conteúdo de formação científica.
1901	Permaneceu por um curto período, sendo retirada em 1911.
1915	Em 1915 retorna como disciplina optativa e em 1925, em caráter obrigatório.
1932 – 1942	Em 1932 e 1942, períodos de reformas educacionais, a Filosofia foi mantida, mas concebida como responsável pelo ensino de Lógica e da História da Filosofia, numa abordagem a partir de manuais de cunho enciclopedista.
1961	Na primeira lei de diretrizes e bases da educação, a LBD nº 4024, a filosofia não aparece como disciplina a ser ministrada.
1971	Novamente a Filosofia não aparece. Sob a ditadura militar, as disciplinas de cunho patriótico e doutrinário, intituladas Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) e Educação para o Trabalho (EPT) são inseridas nos currículos.
1980 – 1992	Há um movimento de vários Estados brasileiros como Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Maranhão, Pará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, refizeram seus currículos inserindo a disciplina da Filosofia no ensino médio. O estado de São Paulo recomenda a inclusão da Filosofia nos currículos do ensino médio. (resolução seesp

	n.236/1983). - A Seesp nº 236/1983 publica a proposta de conteúdos que seriam ministrados pela disciplina de Filosofia e realiza concurso para professores nessa área.
1996	“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) fez alusão direta aos conhecimentos de Filosofia. O texto indicava que os estudantes, ao final do Ensino Médio, deveriam “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”.
1998 -1999	São publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1998) e para o Ensino Médio (1999), os conteúdos de Filosofia mencionados na LDB de 1996 passam a ser especificados, sendo considerados de natureza transversal, com ênfase nas áreas de Ética e Cidadania e figurando no âmbito comum das “Ciências humanas e suas tecnologias”. Em Santa Catarina, com a Lei Complementar 173/1998 se deu a obrigatoriedade da Filosofia.
2008	A disciplina toma caráter de obrigatória da lei 11.684, assinada pela Presidência da República em junho de 2008.
2016 – 2017	Com menos de dez anos dessa obrigatoriedade, a medida provisória 746/2016 convertida na lei 13.415 de 2017, desobriga as disciplinas que passam a caráter de optativas e diluída nas demais áreas dos conhecimentos.

Fonte: Com bases nas leituras de Silveira (1991), Alves (2002), Lima (2005) e Mattar; Tomazetti; Danelon (2013). Organizado por MARINHO, A.C.

APÊNDICE 4

QUADRO 11: PERIODIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1882 – 1883	Rui Barbosa institui a sociologia na educação brasileira.
1890	Início da história do ensino da sociologia do Brasil – Benjamin Constant na sua passagem pelo ministério da instrução, durante o governo do Deodoro da Fonseca institui a disciplina, nos primeiros anos da república.
1925	Rocha Vaz institui a obrigatoriedade da disciplina, nos anos finais dos cursos preparatórios, sendo sua efetiva ministração a cargo dos Estados.
1931 - 1941	Reforma Francisco Campos – decreto de nº 19.890 de abril de 1931. A sociologia é mantida e exigida nos vestibulares.
1942	Em 1942, a Reforma Capanema marca o fim da obrigatoriedade do ensino da Sociologia na Escola Secundária.
1961	Na primeira lei de diretrizes e bases da educação, a LDB nº 4024, a sociologia não aparece como disciplina a ser ministrada.
1971	Não aparece na lei 5.692/71 para a educação básica. Mas, nos cursos de magistérios ganha o nome de Sociologia da Educação.
1980 – 1992	Há um movimento de vários Estados brasileiros como Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Maranhão, Pará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, refizeram seus currículos inserindo a disciplina de sociologia no ensino médio. O estado de São Paulo recomenda a inclusão da sociologia nos currículos do ensino médio. (resolução seesp n.236/1983). - A Seesp nº 236/1983 publica a proposta de conteúdos que seriam ministrados pela disciplina de sociologia e realiza concurso para professores nessa área.
1996	A LDB 9394/96 recomenda o ensino da disciplina de Sociologia. O texto indicava que os estudantes, ao final do Ensino Médio, deveriam “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania
1998 - 1999	1998 – 1999 – São publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1998) e para o Ensino Médio (1999), os conteúdos de Sociologia e Filosofia mencionados na LDB de 1996 passam a ser especificados como interdisciplinares. Em Santa Catarina, com a Lei Complementar 173/1998 se deu a obrigatoriedade da Sociologia.
2008	A disciplina toma caráter de obrigatória na lei 11.684, assinada pela Presidência da República em junho de 2008.

2016 - 2017	Com menos de dez anos dessa obrigatoriedade, a medida provisória 746/2016 convertida na lei 13.415 de 2017, desobriga as disciplinas de filosofia e sociologia que passam a caráter de optativas e diluída nas demais áreas dos conhecimentos.
--------------------	--

Fonte: Com base nas leituras de Silva (2007), Freitas; França (2016) e Engerroff (2017). Organizado por MARINHO, A.C.

APÊNDICE 5

QUADRO – 12 - OS MEMBROS À FRENTE DA ELABORAÇÃO DO DC-GOEM

OS MEMBROS À FRENTE DA ELABORAÇÃO DO DC-GOEM	
Coordenadora de Currículo - Ensino Médio: Telma Antônia Rodrigues Alves	Formação: Mestre em Sociologia (2009) pela UFG, Bacharel em Ciências Sociais (2002), licenciada em Ciências Sociais pela UFG, Bacharel em Direito pela UNIVERSO (2015).
Coordenadores e Redatores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Coord. da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Alessandra de Oliveira Santos	Formação: Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação/UFG, com Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação/UFG, especialização em Metodologia do Ensino Superior e graduação em História/UFG e Pedagogia/Uninter.
Coord. da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Pedro Ivo Jorge de Faria	Formação: Possui graduação em História pela PUC de Goiás (2007) e Mestrado em História pela UFG (2012).
Redator de Filosofia (in memoriam) Elis Soares Narciso	Formação: Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela PUC de Anápolis (2009). Pós-Graduado em Docência do Ensino Superior pela PUC de Anápolis.
Redatora de Geografia Ione Apolinário Pinto	Formação: Possui graduação em Geografia pela UFG (2001).
Redator de Geografia Luiz Cláudio Ribeiro Borges	Possui Mestrado em Planejamento Territorial Urbano pela PUC de Goiás (2018). Pós-graduação em Gestão Escolar pela - FABEC, (2013). Pós-graduação em Formação Socioeconômica pela UNIVERSO (2012). Graduação em Abi - Geografia pela UFG (2001).
Redatora de Sociologia Letícia Ferreira Guedes Cezário	Formação: Possui graduação em Ciências Sociais (UnB), com habilitação em Sociologia.

Redatora de História Rosane Dias de Alencar	Graduada em História Possui mestrado em História pela UFG (2007) e doutorado em História pela UFG (2012).
Coordenadores e Redatores da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Coord. da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias Francisco Manoel Bezerra e Rocha	Formação: Possui mestrado em Física UFG (2012). Licenciatura em Física pela UFG (2002).
Coord. da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias Núbia Pontes Pereira	Formação: Possui graduação em Biologia (Bacharelado/Licenciatura) PUC de Goiás (2005). Especialização em Genética por esta mesma instituição (2006) e Mestrado em Medicina Tropical e Saúde Pública pela UFG (2011).
Redatora de Física Gleice Kelen Dornelles Costa	Formação: Possui graduação em Física pela UFSM (2006) e mestrado em ciências pela USP (2018).
Redator de Biologia Leandro Breseghelo	Formação: Especialista em ensino de Ciências da Natureza e Biologia pela UFG (2014).
Redator de Química Luiz Carlos Cordeiro Manso	Formação: Possui graduação em Química pela UNB (2000) e mestrado em Química pela UNB (2006).
Redatora de Química Rosimeire Silva de Carvalho	Graduada em Licenciatura Plena de Química pelo Instituto Superior de Educação de Brasília (2006). Mestre em Integridade de Materiais da Engenharia pela UnB-(2016).
Coordenadores e Redatores da Área de Matemática e suas Tecnologias	
Coordenador da Área de Matemática e suas Tecnologias Inácio de Araújo Machado	Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela UFMT.
Coordenador da Área de Matemática e suas Tecnologias Henrique Carvalho Rodrigues	Possui Licenciatura em Matemática pela UFG (2004), Especialização em Matemática pela UFG (2008) e Mestrado em Matemática pela UFG (2016).
Redator de Matemática Mário Jonas das Silva Santos	Formação: Possui graduação em Ciências pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011) e mestrado em matemática pelo PROFMAT (2014).
Coordenadores e Redatores da Área de Linguagens e suas Tecnologias	

Coordenadora da Área de Linguagens e suas Tecnologias Joanede Aparecida Xavier de Souza Fé	Formação: Mestrado em Letras e Crítica Literária – PUC – GO.
Redatora de Arte/Música Aline Folly Faria Monteiro	Formação: Doutora em Artes pela Faculdade de Ciências Sociais (UFG).
Redator de Educação Física Edison Nunes Pereira	Formação: Graduação em Educação Física pela UEG. Especialização em Movimento Humano pela UEG. Mestrado em Atenção à Saúde pela PUC Goiás. Doutorando em Ciências da Saúde pela UFG.
Redatora de Língua Inglesa Elaene Lopes Carvalho	Formação: Possui graduação em Letras - Inglês pela PUC - GO (2001). Pós-graduada em Docência no Ensino Superior (2014).
Redator de Educação Física Fábio Dias Tavares	Formação: Possui graduação em Educação Física pela PUC – GO (2005).
Redatora de Arte/Artes Visuais Fernanda Moraes de Assis	Formação: Graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais pela UFG (2002). Mestre em Ensino e Educação Básica (2019) pelo CEPAE /UFG.
Redatora de Língua Espanhola Jordana Avelino dos Reis	Formação: Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG. Mestre em Letras e Linguística (2014), Bacharel em Linguística (2009), licenciada em Letras/Espanhol (2007) pela UFG.
Redatora de Língua Portuguesa Luzia Mara Marcelino	Formação: Possui graduação em Letras Neolatinas pela UFG (1999).
Redatora de Arte/Teatro Mara Veloso de Oliveira Barros	Formação: Mestre em Ensino na Educação Básica pelo CEPAE/UFG; Especialista em Docência do Ensino Superior pela FABEC (2010); Especialista em Filosofia da Arte pela UEG e pelo IFITEG (2008); licenciada em Artes Cênicas pela EMAC/UFG (2004).
Redatora de Língua Portuguesa	Formação:

Marinalva Nunes Barroso	Graduada em Letras pela UNIFAP (1995). Especialização em Docência do Ensino Superior pela FABEC (2012). Mestra em Letras: Literatura e Crítica Literária, PUC (2018).
Redator de Arte/Dança Renato Ribeiro Rodrigues	Formação: Licenciado em Educação Física UFG. Licenciado em Pedagogia (Centro Universitário Internacional). Especialista em Pedagogias da Dança PUC - GO. Especialista em Docência do Ensino Superior FABEC. Mestre e doutor em Educação pela UFG.
Coordenadores e Redatores da Educação Profissional e Tecnológica	
Gerente de Educação Profissional Andrei Pires de Alcantara	Formação: Possui graduação em licenciatura em Geografia pela UFG (2005), Licenciatura em Informática pela UEG (2014), especialização pela Universidade Noroeste de Minas (2009), mestrado em Educação Holística - Saint Alcuin Of Anglican College (2019).
Coordenador/Gerência de Educação Profissional Pedro Gomes Sousa Filho	Formação: Possui graduação em História pela UEG (1995) e mestrado em Sociologia pela UFG (2005).
Redator/Gerência de Educação Profissional Caio Santos Lamônica	Formação: Graduação em Engenharia de Produção pela UFCB (2016).
Redatora/Gerência de Educação Profissional Cleuza de Lurdes Silva Moraes	Formação: Sem dados na plataforma lattes e no site escavador.com.
Redator/Gerência de Educação Profissional Cleydson Ferreira Sobrinho	Formação: Graduação em matemática pela PUC - GO (2002).
Redatora/Gerência de Educação Profissional Karime Silva Matta	Formação: Possui Graduação em Análise de Sistemas pela UNIVERSO e Mestrado em Engenharia Elétrica e de Computação pela (UFG).
Redator/Gerência de Educação Profissional Marcos Antônio da Silva Elias	Formação: Possui Graduação em Biologia pela UEG (2005), Mestrado em Ecologia e Evolução pela UFG (2010) e Doutorado em Ecologia pela UNB (2016).

Fonte: Informações do DC-GOEM (2021) e com consultas sobre as formações dos elaboradores do DC-GOEM realizadas na plataforma Lattes e escavador.com, organizado por MARINHO, A.C.

APÊNDICE 6

GRADE CURRICULAR DE UMA ESCOLA DA REDE REGULAR DE ENSINO DE GOIÁS ANTES DA HOMOLOGAÇÃO DO DC-GOEM. FILOSOFIA E SOCIOLOGIA PREVISTA NOS TRÊS ANOS DO ENSINO MÉDIO COM CARGA TOTAL DE 120 HORAS.

COMPONENTES CURRICULARES	<u>1ª série/2019</u> CONCLUÍDO		2ª série/2020		3ª série/2020 e 2021		CH TOTAL
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Língua Portuguesa	4	160	4	160	5	200	520
Arte	1	40	-	-	-	-	40
Educação Física	1	40	1	40	1	40	120
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	80	2	80	1	40	200
Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	-	-	-	-	1	40	40
Física	2	80	2	80	2	80	240
Química	2	80	2	80	2	80	240
Biologia	2	80	2	80	2	80	240
Matemática	4	160	5	200	5	200	560
História	2	80	2	80	2	80	240
Geografia	2	80	2	80	2	80	240
Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
Sociologia	1	40	1	40	1	40	120

APÊNDICE 7

**GRADE CURRICULAR APRESENTADA PELO DC-GOEM E PREVISTA PARA
SER ADOTADA PELAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR DA REDE ESTADUAL
DE GOIÁS. FILOSOFIA E SOCIOLOGIA COM 40 HORAS NO PRIMEIRO ANO
DO ENSINO MÉDIO.**

MATRIZ CURRICULAR SEDUC-GO - ENSINO MÉDIO DIURNO 30 HORAS

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série 2020		2ª série 2021		3ª série 2022		CH TOTAL
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
	I- LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	3	120	4	160	440
		Arte	1	40	-	-	-	-	40
		Educação Física	1	40	-	-	-	-	40
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	40	1	40	1	40	120
	II- CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	1	40	2	80	200
		Química	2	80	1	40	2	80	200
		Biologia	2	80	2	80	1	40	200
	III- MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	3	120	4	160	440
	IV- CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	2	80	1	40	200
		Geografia	2	80	2	80	1	40	200
		Filosofia	1	40	-	-	-	-	40
		Sociologia	1	40	-	-	-	-	40
	SUBTOTAL		23	920	15	600	16	640	2.160