

O ENSINO DE SOCIOLOGIA SOB A RAZÃO NEOLIBERAL: UM ESTUDO DOS PRIMEIROS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ANÁPOLIS

ENRICO BUENO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Anápolis, Goiás, Brasil

THIAGO MACEDO DE CARVALHO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Anápolis, Goiás, Brasil

RESUMO: Este artigo analisa os primeiros impactos da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais do município de Anápolis, Goiás, com ênfase no ensino de Sociologia. A fundamentação teórica é constituída por teorias críticas do currículo (sobretudo de Pierre Bourdieu e Paulo Freire) e análises sobre as implicações educacionais do neoliberalismo (com Christian Laval, Newton Duarte e Luiz Carlos de Freitas). A pesquisa envolveu trabalho de análise qualitativa desenvolvida entre janeiro e novembro de 2022, cujos dados foram obtidos através de análise documental e entrevistas semiestruturadas com os professores da rede pública estadual. Os resultados visam compreender os impactos na educação, sobretudo no ensino de Sociologia, e os interesses que o novo modelo assinala.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio; Ensino de Sociologia; Escola Neoliberal; BNCC.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar os primeiros impactos da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no município de Anápolis, Goiás, tendo em vista o ensino de Sociologia. O modelo foi adotado em todo território nacional a partir de janeiro de 2022, decorrente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), dois marcos na política pública educacional que foram elaborados em 2016, após o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) da presidência da República. A guinada institucional possibilitou que Michel Temer (MDB) assumisse o poder executivo, intensificando a agenda de reformas neoliberais no país em campos como a previdência, o trabalho e a educação, sendo esta última o foco deste estudo.¹

A análise aqui apresentada resultou de um trabalho de pesquisa realizado entre janeiro e novembro de 2022, no município de Anápolis, e fundamentou-se sobre perspectivas críticas do currículo (SILVA, T., 2021), situando-se no campo da Sociologia da Educação. Para a reflexão proposta, a mobilização de uma sociologia crítica como instrumento de explicação e discussão do tema contribui para superar análises tecnicistas e utilitaristas que podem emergir nesta área de investigação – caso desconsideradas as relações de poder existentes na sociedade. Ademais, a Sociologia também se configura como disciplina presente na grade curricular do Ensino Médio, fortemente impactada pelo novo modelo, e, portanto, também se tornou objeto da pesquisa.

As mudanças curriculares do NEM preveem a organização das disciplinas científicas em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias

(LGG); Matemática e suas tecnologias (MAT); Ciências da Natureza e suas tecnologias (CNT); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Esse conjunto recebeu o título de *Formação Básica*. Concomitantemente, a reforma encaminha outra modalidade de ensino denominada *Itinerários Formativos*, que envolve o componente curricular Projeto de Vida, as Disciplinas Eletivas e as Trilhas de Aprofundamento, sendo estes últimos dois elementos supostamente de natureza optativa. Neles se concentram disciplinas que visam suscitar o empreendedorismo, a formação profissional, ferramentas de “gestão de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016) e técnicas laborais.

O Projeto de Vida, por sua vez, é uma proposta disciplinar de mentoria que contempla um planejamento profissional do estudante e sua participação ativa no mundo que o cerca. O *Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio* (DC-GOEM) (GOIÁS, 2021) idealiza uma ação emancipatória, libertadora e o protagonismo dos sujeitos; todavia, conforme se discutirá no trabalho, esses termos cooptados do arcabouço freireano (e da sociologia crítica em geral) são esvaziados de sentido, resultando no endosso uma narrativa de “aprender a aprender” de caráter homogeneizador (DUARTE, 2001)²: não considera as contradições sociais nem suscita alternativas para a superação das desigualdades que afetam os alunos dentro e fora do ambiente educacional. Faz-se assim pertinente indagar, por exemplo, do que o NEM pretende emancipar o aluno e como o protagonismo estudantil pode se dar sem um pensamento crítico-científico que englobe seu contexto social, cultural e político.

Para compreender toda a complexidade da implementação, bem como seus efeitos específicos sobre a disciplina de Sociologia, a metodologia desta pesquisa envolve a análise de documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas com professores. Estas últimas possibilitaram confrontar o cenário vislumbrado pelos documentos oficiais com a realidade do “chão da escola”. Os resultados visavam identificar: a) quais eram os interesses e objetivos do novo modelo, conforme a percepção dos educadores atuantes, b) como se deu sua implementação nas escolas e, em consequência, c) de que maneira está impactando o ensino de Sociologia.

O material empírico levantado refere-se a escolas estaduais do município de Anápolis. A cidade está ranqueada como o 2º maior PIB do estado de Goiás (IBGE, 2022), em localização estratégica no Centro-Oeste brasileiro, e abriga o Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA), com grandes *players* do mercado farmacêutico, agronegócio, produção de alimentos, transporte, embalagens, entre outros. Portanto, trata-se de uma região que apresenta características urbanas que demandam a geração de mão de obra rápida para atendimento de seu polo industrial, e seus aspectos territoriais e populacionais possibilitam o mapeamento das escolas estaduais e o acesso aos docentes, fator que ratifica a escolha da cidade.

Tendo em vista esse preâmbulo contextual, nosso argumento se inicia com considerações teóricas mais abrangentes a respeito do neoliberalismo na educação, relacionando-os à Reforma do Ensino Médio. Em seguida, enfatiza as problemáticas, especificamente as curriculares, que atravessam esse processo para que, finalmente, possa apresentar e discutir com mais propriedade os dados obtidos pela pesquisa.

POLÍTICA EDUCACIONAL E NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Para analisar os impactos do Novo Ensino Médio, é indispensável abordar pontos da BNCC e apresentar brevemente a Reforma. Apesar de relativamente recente, já há razoável amplitude de publicações científicas que tratam da BNCC, através da qual já se estabeleceu uma bibliografia sólida e extensa sobre o tema.³ Não sendo objetivo do artigo propor uma nova análise geral sobre a questão, limitamo-nos a trazer um panorama histórico e político abrangente sobre as políticas educacionais dos últimos anos, a partir de estudos que acentuam seu caráter neoliberal. Em tal perspectiva, a socióloga Ileizi Silva aponta em linhas gerais que a BNCC é

uma ação de política pública que participa da configuração da democracia brasileira, presente na arena de elaboração e implementação de políticas educacionais na dimensão de definições dos currículos para a educação básica. É, portanto, uma ação pública que mobiliza atores individuais e coletivos que disputam nas arenas decisórias do Estado. O objetivo de uma base comum seria o de ordenar o conjunto de componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível, etapa e ano dos sistemas de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio. (SILVA, I., 2020, p. 51).

A tentativa de criar uma base comum curricular não é inédita no país; houve outras medidas semelhantes durante o Estado Novo (1937 a 1945) e na Ditadura Militar (1964 a 1985). Nessas ocasiões, o Governo Federal desenvolveu o currículo segundo seus critérios e as escolas eram obrigadas a segui-lo. Somente com o processo de redemocratização e, conseqüentemente, com a Constituição Federal de 1988, quebrou-se a centralização da administração e das diretrizes, divididas entre União, Estados, Municípios e escolas por um curto período (SILVA, I., 2020).

Vale ressaltar que a educação no período militar esteve à mercê do autoritarismo do regime, de modo que disciplinas, como Sociologia e Filosofia, foram retiradas da grade escolar por seu cunho analítico e crítico – retornando ao currículo nacional como disciplinas obrigatórias em 2008, com a Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008). Outras disciplinas de caráter semelhante, como História e Geografia, foram reprimidas e condicionadas ao utilitarismo científico – cenário que o Novo Ensino Médio tende a recriar, ainda que deslocando o discurso de linha moral e cívica para o discurso neoliberal do empreendedorismo, inovação e tecnologia.

Após a redemocratização, em 1985, houve um curto período de descentralização educacional. Contudo, na década seguinte, emergiram políticas públicas para a retomada da coordenação federal, as quais visaram criar diretrizes, referências curriculares e orientações básicas para todo o território nacional. É o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Luiz Carlos de Freitas contextualiza a efervescência política que propiciou a retomada de centralidade federal na educação:

Ao final da década de 90, uma coalizão centro-direita entre o Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB) e o então Partido da

Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democrata (DEM), introduziu no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas “referências nacionais curriculares”. A implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos de 1988 e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco [...]. Disto resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais [...] e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*). (FREITAS, 2018, p. 9, grifo do autor).

O sistema de responsabilização faz jus à racionalidade neoliberal e apresenta possivelmente suas primeiras influências na educação brasileira, mediante a implementação de um sistema avaliativo que ranqueia o ensino sob parâmetros unitários para atribuir “sucesso” ou “fracasso” às instituições e aos estudantes. Com a adequação do ensino à lógica mercadológica, a instituição escolar se reforma em sentido empresarial – mais perseguindo métricas de desempenho para manter-se competitiva do que se concebendo como uma instituição democrática que assegure o acesso à cidadania, à ciência, à consciência crítica e à diminuição das desigualdades.

A partir dos anos 2000, erguem-se governos democráticos de linha progressista na América Latina e no mundo, inclusive no Brasil, em 2003, de maneira inédita; criou-se, assim, a ilusão de que o neoliberalismo haveria sucumbido ao momento desenvolvimentista. Todavia, essa expectativa não apenas subestimava o domínio hegemônico do mercado (FREITAS, 2018) – que limitava a margem de manobra para políticas progressistas – como também não contava com a subsequente ascensão de uma aliança liberal-conservadora na década de 2010 (CAVALCANTE, 2015).

Se, no passado, os governos ditatoriais – com apoio do mercado – deram curso ao seu projeto de sociedade através da educação, o mercado hoje requer o monopólio desse campo. Seus agentes utilizam-se das estruturas políticas para reformular as políticas públicas conforme a razão neoliberal (LAVAL, 2019). Instituições privadas e corporações financeiras, como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, patrocinaram movimentos como *Todos pela Educação* (2003) e o *Movimento pela Base Nacional Comum* (2013) em prol da agenda neoliberal do setor privado sobre a BNCC (SILVA, I., 2020, p. 53).

A instabilidade política, criada no contexto do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016, permitiu o fortalecimento da agenda neoliberal no governo, simbolizado pelo retorno aos postos-chave do Ministério da Educação de quadros que anteriormente haviam conduzido as principais políticas da pasta durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) (FREITAS, 2018, p. 10). Com Michel Temer (MDB) à frente do poder executivo, a reformulação de políticas visando a “austeridade” com gastos públicos e a “modernização” dos estatutos/regras abrangia três áreas importantes da atuação governamental: educação, trabalho e previdência. Luiz Carlos de Freitas (2018) acentua que, se por um lado as reformas promoveram retrocessos sociais notáveis que atingiam sensivelmente a vida das pessoas (como a redução de direitos trabalhistas e previdenciários), por outro, o imaginário coletivo

inundado pela cultura do mercado adentrava nos discursos e legitimava as mudanças.

Destarte, pode-se dizer que a penetração e predomínio de uma razão neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) nas políticas educacionais foram fundamentais para definir e enquadrar o horizonte social subjacente à BNCC (e, por conseguinte, ao DC-GOEM). Segundo Alves e Oliveira (2022, p. 92), trata-se de “uma política educacional que representa o projeto societário e formativo para as juventudes, comprometido com os interesses do mercado, pois é oriundo do campo econômico, com quem mantém estreito diálogo operacional”. Esse compromisso se expressa na reestruturação dos componentes curriculares (com espaço crescente para a formação laboral e decrescente para a educação crítica e científica), nos indicativos metodológicos (privilegiando “pedagogias de competências” que tendem a reduzir o processo educacional a finalidades utilitárias) e nas perspectivas éticas apresentadas nos documentos norteadores (desenvolvimento de competências socioemocionais, capacidades de “autogerenciamento” e “tomada de decisão responsável”) que coadunam com a tendência cultural neoliberal de responsabilização exclusiva dos indivíduos por suas escolhas, sucessos e fracassos.

Junto da BNCC, a chamada Reforma do Ensino Médio também alicerça o que aqui se denomina Novo Ensino Médio (NEM). A lei surge da Medida Provisória (MP) 746, de 2016, que realiza alterações na LDB.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. [...] considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2017).

Para a implementação do Novo Ensino Médio, os estados estabeleceram um currículo oficial baseado nos objetivos, habilidades e competências da BNCC. Em Goiás, apresentou-se o supramencionado DC-GOEM (GOIÁS, 2021). Em sua versão final, o documento contabilizou 1.397 páginas e foi outorgado pelo Governador do Estado de Goiás, Secretaria de Estado da Educação, Superintendente do Ensino Médio, Gerente do Ensino Médio e dezenas de Coordenadores Regionais. Todavia, é imprecisa a participação de profissionais da educação para além das esferas do poder. Também não há clareza no método da consulta pública e sua abrangência, sendo questionável a constituição democrática do novo modelo.

A SEDUC-GO também disponibilizou um documento curricular bimestralizado intitulado *Formação Geral Básica – Etapa Ensino Médio* (GOIÁS, 2022) que sintetiza o DC-GOEM, aplica a BNCC, apresenta os conteúdos, organiza as disciplinas em quatro grandes áreas do conhecimento. Este documento foi central na análise do conteúdo e permitiu apontar problemáticas na sequência deste trabalho.

CURRÍCULO, DESIGUALDADE E NEOLIBERALISMO

Tendo em vista esses apontamentos preliminares sobre as tendências neoliberais das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, cabe traçar algumas considerações teóricas sobre o impacto específico do neoliberalismo sobre o currículo, foco de nossa pesquisa. O currículo é, antes de tudo, a expressão de uma época, de uma sociedade e de sua razão hegemônica – ou do “arbitrio cultural hegemônico”, como preferiria Pierre Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOURDIEU, 2015), que não raro expressa as disparidades de poder entre grupos e classes sociais. Por mais que o currículo contemple conteúdos, metodologias e técnicas pedagógicas de modo pretensamente neutro e objetivo, segue sendo uma construção social como qualquer outra; portanto, torna-se um ambiente de disputa entre os agentes sociais e suas agendas. Por se fundamentar na seleção dos saberes “mais adequados” e “mais relevantes”, privilegia um determinado modelo epistemológico, social, político, cultural e econômico. Essa ação arbitrária, existente em qualquer currículo, delibera quais são os conhecimentos indispensáveis, quais são secundários e quais serão ignorados. Não cabe ingenuamente supor que os critérios que determinam um currículo são puramente técnicos ou que ignoram a projeção de competências e habilidades úteis para a coesão social. Nesse sentido, afirma Tomaz Tadeu da Silva (2021, p. 15):

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Com efeito, a fundamentação teórica que orientou esta pesquisa vinculou contribuições das chamadas “teorias críticas do currículo” (SILVA, T., 2021, n.p.) – sobremaneira as abordagens de Pierre Bourdieu (2015) e Paulo Freire (2003; 2021) – com as análises contemporâneas de Christian Laval (2019) a respeito dos impactos neoliberais sobre os currículos. A esta bibliografia se acrescentou estudos empíricos (DUARTE, 2001), quadros analíticos de caráter macrosociológico (DARDOT; LAVAL, 2016), análises conjunturais (FREITAS, 2018), dentre outras referências.

Através da perspectiva crítica do currículo e seu efeito social, pôde-se compreender inicialmente a ação escolar na reprodução das desigualdades e na manutenção do status quo, tema tratado por Bourdieu (2015). Para tanto, o autor se contrapõe a uma idealização de gênese iluminista, que vê a escola como cerne da mobilidade social e da redução das desigualdades. Com consistente análise sociológica, Bourdieu desnaturaliza a ideia da escola como encarnação da igualdade universal e da democratização das oportunidades, interpretando-a como instituição que age na

reprodução das estruturas sociais; portanto, que conserva as desigualdades e expande privilégios. Assim, o sociólogo argumenta que o sistema escolar fornece aparência de legitimidade a desigualdades sociais e sanciona a herança cultural como “dom natural”. Esse processo se dá, concisamente, em duas vias: a) pelas determinações que a herança familiar exerce sobre o *capital cultural* das novas gerações, impactando decisivamente em sua trajetória escolar; b) pelo peso que a herança familiar exerce sobre o *ethos* (sistema de valores interiorizados do aluno), desenvolvendo atitudes diferenciadas face à escola a depender da classe de origem (BOURDIEU, 2015, p. 39).

Em outras palavras, a análise de Bourdieu (2015) aponta que o sistema escolar em seu todo é estruturado de modo a validar o capital cultural dos grupos e classes dominantes, uma vez que o “arbitrio cultural”, tomado como conhecimento legítimo na escola, é consideravelmente mais próximo do *habitus* de tais grupos e classes. Há, assim, uma dupla violência nessa dominação cultural: a imposição da cultura dominante e a ocultação de seu caráter arbitrário. É dessa maneira que o currículo oficial se apresenta como elemento fundamental do processo: sanciona como legítimos determinados temas, conceitos e faculdades (“habilidades e competências”), reforçando o arbitrio cultural dominante e constituindo “mecanismos de eliminação” que impedem uma ascensão social generalizada de indivíduos das classes populares por meio da educação.

O filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (2003; 2021), ao apresentar sua perspectiva libertadora, adota um tom menos fatalista do que aquele utilizado por Bourdieu, mas não ignora as condições desiguais e o papel excludente da educação. Paradoxalmente, Freire utiliza o cenário da escola conservadora/tradicional para elaborar seus fundamentos teóricos e práticos: ao realizar correlações entre educação, poder, pedagogia e política, o autor não se restringe à compreensão das estruturas educacionais excludentes e opressoras, mas também discute como contrapô-las, subvertê-las e superá-las. O currículo não se encontra no cerne de seu trabalho, que em geral propõe uma construção contextualizada dos “temas geradores” (ao menos no que se refere à alfabetização de adultos). Contudo, é possível inferir de sua obra uma crítica ao currículo oficial, centralizador e generalizante; uma crítica a um só tempo curricular e metodológica, a qual denominou “educação bancária”: trata-se de uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como conjunto de informações e fatos a serem transferidos. Sua crítica, em suma, se dirige ao caráter verbalista, narrativo e dissertativo do currículo e da metodologia pedagógica tradicional (SILVA, T., 2021).

Contudo, a rejeição freireana ao que se pode chamar de “pedagogia de conteúdos” não deve se confundir com aquela que abre caminho para a defesa de uma pedagogia de competências (tal qual é colocada na BNCC). Ainda que, pontual e isoladamente, alguns aspectos pedagógicos propostos na BNCC possam convergir com algumas de suas proposições, é importante pontuar que Freire (2003; 2021) não propõe a transição de uma educação científica para uma proposta de cunho utilitarista e voltada às demandas imediatas do mercado de trabalho, não adere a uma ideia uniformizante para o currículo de abrangência nacional e tampouco aceita a naturalização e a normalização das condições econômicas tais quais se apresentam, como as existentes.

Em contraste com tais proposições, os documentos curriculares centrais do NEM (particularmente a BNCC e o DC-GOEM) não se contrapõem à manutenção do status quo – mantendo o caráter sociorreprodutor da escola hegemônica, denunciado por Bourdieu (2015) – nem apontam possibilidades de uma emancipação social pela

“restauração da intersubjetividade” (FREIRE, 2021, p. 137). As mudanças que propõem vislumbram uma melhor resposta às demandas da sociedade neoliberal, em conformidade com uma guinada global de políticas educacionais fomentada por organismos de governança mundial, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (FREITAS, 2018; LAVAL, 2019).

Em *A escola não é uma empresa*, Christian Laval (2019) oferece uma análise bastante acurada desse processo global. Apontando que o novo modelo escolar se baseia na sujeição mais direta da escola à razão econômica (que atravessa não só o currículo, mas também a gestão, a forma de financiamento, o acesso etc.), o autor identifica que “o ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ são as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2019, p. 29). É nesse sentido que Laval interpreta as mudanças curriculares que introduzem a lógica das competências na escola, a qual emerge em vinculação com as novas exigências de competitividade e flexibilidade impostas aos trabalhadores. Em suma, os novos currículos vislumbram a inculcação do espírito empresarial: visam crescentemente habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, como criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, individualização da responsabilidade, gestão racional dos riscos etc. Aludindo a Bourdieu, o autor discute as imbricações entre a demanda mercadológica das reformas em voga e o caráter reprodutor do ensino hegemônico:

Referenciais de cada disciplina, gênero de exercícios propostos aos alunos de ensino médio e superior, rubricas de avaliação de competências, critérios de julgamento a partir de boletins e rubricas, conteúdos dos diplomas, todas essas ferramentas escolares subordinadas à categoria de competência, ao mesmo tempo que tecnicizam, taylorizam e burocratizam o ensino, também estabelecem progressivamente e quase automaticamente uma coerência com o mundo das empresas a partir da definição dos perfis dos postos de trabalho e das listas de competências criadas para selecionar, recrutar e formar a mão de obra. [...] A pedagogia das competências, segundo seus promotores, deve responder ao imperativo geral de controle fino e avaliação rigorosa, de acordo com regras idênticas para todos, eliminando o que pode ser uma feição de classe ou um código implícito do meio social. No entanto, introduzir a noção de competência na escola não contribui necessariamente para a melhoria da relação com o saber das crianças oriundas das classes populares; na verdade, essas tais competências ou são especializadas demais, e nesse caso perdem todo o sentido intelectual, ou são amplas demais (saber tomar a palavra, trabalhar em equipe...), o que as remete de novo a modos de ser implícitos e competências socialmente herdadas. (LAVAL, 2019, p. 83-84).

Nesse sentido, a inserção do Projeto de Vida como componente curricular é central para compreender a razão neoliberal subjacente à reforma. Embora declare vislumbrar a integralidade do ser humano – perpassando características individuais e

coletivas, promovendo a participação ativa do jovem no mundo que o cerca, desenvolvendo sua capacidade de decisão e elaborando reflexões sobre si e sobre o coletivo (GOIÁS, 2021) –, a apresentação do Projeto de Vida no DC-GOEM não define de maneira concreta, clara ou mesmo propositiva, os termos utilizados e seus objetivos. Por outro lado, a autorresponsabilização pelo fracasso ou sucesso está bem definida, na medida em que o documento pouco parece considerar a origem e as condições imediatas do sujeito no estabelecimento de seus horizontes, reforçando assim os critérios excludentes da educação, a manutenção dos privilégios e a ideologia do dom natural (cf. BOURDIEU, 2015). Endossa, em suma, a centralidade do discurso individualizador: mesmo as competências de pretensão relacional e coletiva são desenvolvidas para a promoção do indivíduo e, na descrição das habilidades visadas, tomam o “social” apenas a partir de suas relações interpessoais imediatas.

A IMPLEMENTAÇÃO E SEUS IMPACTOS

Além da BNCC e do currículo estadual, a pesquisa analisou também o *Documento Curricular para Goiás – Formação Geral Básica: Etapa Ensino Médio Bimestralização* (GOIÁS, 2022). Ao sintetizar as 1.397 páginas do currículo geral do estado em 256 páginas, seccionando o documento por área, série e bimestre, esse currículo bimestralizado operacionaliza melhor o Novo Ensino Médio para as coordenações pedagógicas e para os docentes. As seções do documento curricular são organizadas da seguinte maneira: 1) Apresentação; 2) Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); e 3) Áreas do Conhecimento seriadas bimestralmente. Dado o recorte sociológico, a pesquisa concentrou-se na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Ainda assim, algumas das problemáticas apresentadas a seguir podem contemplar outras áreas da Formação Básica pela semelhança de abordagem na generalização e esvaziamento dos conteúdos.

A área de CHSA é constituída por Filosofia, História, Geografia e Sociologia. Seu primeiro objetivo enquanto área do conhecimento (habilidade *EM13CHS103* e objetivos *GO-EMCHS103A*, *GO-EMCHS103B* e *GO-EMCHS103C*) consiste em apresentar a epistemologia desse conjunto de disciplinas como algo unificado, o que a torna bastante controversa e generalista. Não há aceno para uma ação multidisciplinar, mas, sim, para a homogeneização das disciplinas, atomizando a percepção do aluno sobre a diversidade de métodos, teorias e suas aplicações. Por outro lado, o documento, em alguma medida, reconhece a diversidade epistemológica, pois cogita a utilização dos seguintes recursos: hipóteses, subjetividades, processos históricos, transformações políticas e dados de diversas naturezas, expressões artísticas, documentos históricos e geográficos, textos filosóficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros para justificar sua fundamentação como área do conhecimento (GOIÁS, 2022, p. 152).

Reside nas CHSA, além da “pasteurização” das disciplinas, a ausência de progressão dos conteúdos e temas, cabendo unicamente ao professor do “chão da escola” elaborar estratégias para tornar esse currículo concretizável. Por um lado, oportuniza aos educadores um espaço para subverter a proposta neoliberal em seu agir político-pedagógico emancipatório (FREIRE, 2003); por outro, reforça a responsabilização individualizada dos professores, já compelidos a diversos desafios, como a precarização da docência (alta carga horária, numerosas turmas, baixos salários

etc.) e os desafios didático-pedagógicos inerentes à profissão.

Na sequência da análise do conteúdo, classificamos os temas como filosóficos, geográficos, históricos e/ou sociológicos. A classificação se baseou na divisão temática do currículo anterior. Com isso, foi possível compreender a recorrência e distribuição das disciplinas dentro das CHSA.

Existem 185 temas/conteúdos destinados para a etapa de nível médio, com a seguinte distribuição: Geografia com 65, História com 56, Sociologia com 48 e Filosofia com 16. Conforme se dá o avanço das séries e bimestres, há uma diminuição de temas e objetivos, portanto a 1ª série e a 2ª série do Ensino Médio têm um montante de conteúdos (78 e 72, respectivamente) consideravelmente maior que o arcabouço destinado a 3ª série (35 temas). A tabela a seguir apresenta esses dados:

Tabela 1 – Distribuição dos temas da CSHA por série e disciplina

	Filosofia	Geografia	História	Sociologia	Total por Série
1ª Série	8	9	27	34	78
2ª Série	5	33	25	9	72
3ª Série	3	23	4	5	35
Total por Disciplinas	16	65	56	48	185

Fonte: elaborada pelos autores com base em Goiás (2022).

A Filosofia é a disciplina mais impactada pelo Novo Ensino Médio. Encontra-se numericamente abaixo das demais, pois a soma de seus conteúdos é bastante inferior a um quarto do total dos temas. O esvaziamento que perpassa a Filosofia está intimamente ligado à desvalorização das características intrínsecas da epistemologia científica: o questionamento criterioso, a dúvida metódica, os resultados para além das aparências do objeto, o método, entre outras costumeiramente introduzidas ao aluno pela Filosofia.

A Sociologia, por sua vez, está ranqueada em penúltimo entre as CHSA no quadro geral; seus temas estão concentrados na 1ª série do ensino médio, com 34 temas, período em que a matéria lidera o ranking. Essa organização implica consequências práticas na grade escolar, como revelam as entrevistas com os professores. Os temas tipicamente referenciados às disciplinas de História e Geografia, por sua vez, são mais recorrentes no NEM. Embora sejam disciplinas de caráter crítico, foram moduladas para atender ao ensino tradicional e às demandas discutidas na seção anterior.

Como Anápolis é o *locus* da pesquisa, realizou-se o levantamento das instituições de nível médio no município. A cidade possui 51 escolas com essas características, sendo 1 federal, 15 privadas e 35 estaduais (QEDU, 2022). Um segundo levantamento foi realizado na Coordenação Regional de Educação do município, visando identificar as escolas estaduais e suas características, o número de professores de Sociologia e sua formação. Os colégios estão organizados em: 25 Colégios Estaduais, 5 Colégios Estaduais de Período Integral, 4 Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás e 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos. A cidade dispõe de 38 professores atuando

com o ensino de Sociologia nas escolas estaduais. Esse número é composto por 14 docentes formados em História, 11 formados em Ciências Sociais, 8 em Filosofia e 5 em Geografia.

A pesquisa contou com 21 entrevistados, que responderam a perguntas por meio de plataforma digital (Google Forms). O instrumental foi formado por um total de 22 questões, mesclando-se abertas e fechadas, e foi dividido em três partes: 1) Perfil dos professores de Sociologia; 2) Informações sobre a implementação do NEM na escola de atuação; e 3) Impactos do NEM no ensino de Sociologia.

Ao serem questionados se lecionam outras disciplinas além da Sociologia, todos responderam “sim” e citaram as outras de sua responsabilidade; em média cada docente leciona três matérias. Com o advento dos Itinerários Formativos, somados às disciplinas regulares (Formação Básica), foram mencionadas: História, Filosofia, Geografia, Projeto de Vida, Artes, Estudo Orientando, Empreendedorismo, Espanhol, Leitura e Interpretação de Texto, Produção de Texto, Sustentabilidade e Educação Ambiental.

Quando perguntados sobre o avanço da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas, 8 professores afirmaram que seus colégios de atuação concluíram 80% da implementação, 5 docentes indicaram a faixa de 60%, 4 entrevistados apontaram para 40%. As opções “100%”, “20%”, “menos de 20%” e “implementação não iniciada” ficaram com 1 respondente cada.

As entrevistas possibilitaram a obtenção de dados que os documentos oficiais não contemplam, como a organização da grade disciplinar a partir do NEM e as primeiras percepções acerca da implementação. Segundo os depoimentos dos professores, alguns colégios estão restringindo o componente de Sociologia à 1ª série. Ainda que não haja apontamentos nos documentos que excluam a matéria dos outros anos, esse dado condiz com o levantamento do maior volume de temas sociológicos na 1ª série. Na escola onde leciona o Entrevistado 4, deu-se essa concentração: “a partir da segunda [série], ela [a Sociologia] é oferecida por meio das trilhas formativas. Somente os alunos que optaram por ciências humanas, estudam temas sociológicos”. (ENTREVISTADO 4). O Entrevistado 11 corrobora o entendimento quanto a esse impacto, afirmando ser impossível trabalhar toda a temática da disciplina na carga horária disponível. De acordo com a sua avaliação, “o estreitamento curricular promovido para a inserção das trilhas de aprofundamento comprometeu o caráter formativo e civilizatório do Ensino Médio.” (ENTREVISTADO 11).

A entrevista também tratou do material didático produzido conforme o NEM e distribuído a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021, indagando acerca de seus impactos sobre a disciplina. Em geral, a recepção foi negativa e expressa o enfraquecimento do caráter especificamente sociológico para o tratamento dos temas: “O material didático é definido por área, assim, não contempla, necessariamente a Sociologia, a mesma precisa ser ‘adaptada’ ao material” (ENTREVISTADO 10); “Houve uma desidratação do material, livros enxutos com boa informação, porém incompletos” (ENTREVISTADO 1); “O material é restrito e possui pouca margem para a imaginação sociológica” (ENTREVISTADO 12). O Entrevistado 14 atua em três colégios que se encontram descompassados entre si no que tange à implantação do NEM. Segundo ele,

uma [escola] não tem livro didático, outra usa o livro antigo ainda com o formato do antigo ensino médio e a terceira com um livro composto pelo formato do novo ensino médio, que por minha compreensão é um livro fraco. Ele aborda essa nova composição de ensino médio, integrando a História, Geografia e Filosofia e Sociologia juntas..., mas ao mesmo tempo resumido. Temas e contextualização superficial. (ENTREVISTADO 14).

Para verificar se o NEM tensiona uma disputa curricular e como se dá a valorização simbólica das disciplinas, foi proposta a seguinte pergunta: “Na sua opinião, houve disciplinas privilegiadas e/ou prejudicadas com o agrupamento em áreas do conhecimento? Comente”.

As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática seguem com maior valorização, as demais foram prejudicadas. A não obrigatoriedade da oferta da Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física nas três séries do Ensino Médio prejudicou ainda mais estes componentes curriculares. (ENTREVISTADO 11).

Sim, Sociologia e Filosofia foram prejudicadas, perderam aulas. Antes eram uma aula no primeiro ano, uma no segundo e uma no terceiro. Agora ficou somente uma no primeiro ano. (ENTREVISTADO 2).

O Entrevistado 16 identifica: “com toda certeza, focaram em disciplinas para mercado de trabalho, onde disciplinas ligadas a áreas de humanas foram desprezadas”. A pesquisa de Freitas (2018) condiz com a percepção deste e de outros entrevistados, que apontam o mercado, a profissionalização, o empreendedorismo, a prevalência laboral, dentre outras características neoliberais, como valorizadas no NEM. Os depoimentos também revelam que alguns educadores expressam uma conformidade com o Novo Ensino Médio, naturalizando o modelo e sua ação – dado indicativo de que a razão neoliberal não opera somente no momento do ensino; antes, está introjetada nas relações mercantis, familiares, religiosas, afetivas, culturais e subjetivas dos agentes sociais.

Acerca da formação dos alunos, no que tange a sua subjetividade e a seu papel em sociedade, os professores compreendem que o Novo Ensino Médio visa formar um sujeito neoliberal, ou aquilo que Dardot e Laval (2016) denominam “neossujeito”: “O novo médio pretende formar apenas mão de obra adestrada aos interesses do mercado de trabalho, não há preocupação com a formação integral do indivíduo.” (ENTREVISTADO 15). Ao negar a formação integral dos sujeitos, ocorre a atomização da vida e a subjetividade torna-se aprisionada à lógica do mercado.

Alunos voltados ao mercado de trabalho, visando uma qualidade de vida, expectativa e até mesmo a felicidade pertencente a sua condição e colocação dentro da sociedade. [...] Tendendo-se mais para o profissional, por exemplo: carreiras a seguir, salário, se sentir

incluso na sociedade a partir do meio de trabalho. (ENTREVISTADO 14).

Nesse cenário, o caráter propedêutico do Ensino Médio encontra-se comprometido, pois o ingresso rápido ao mercado de trabalho impacta diretamente a continuidade escolar dos indivíduos.

Penso que os estudantes formados nesse formato terão mais dificuldade de ser aprovados no Enem e outros processos seletivos. Esse impacto atinge principalmente estudantes de Escolas Públicas. Além disso, teremos uma deficiência de conhecimento que irá impactar toda sociedade. (ENTREVISTADO 5).

Segundo a percepção dos professores, o sujeito formado pelo NEM estará apto para vagas operacionais que exijam multitarefas ou para prestar serviços pouco especializados; ou, pelo menos, este é o horizonte para o qual sua proposta e implementação apontam. Em ambos os casos, o que está em jogo é o endosso da meritocracia e da competitividade neoliberal, bem como de valores adjacentes a elas, tais como gestão racional de si, flexibilidade, adaptabilidade, tolerância ao estresse – um dos aspectos destacados entre as “habilidades socioemocionais” no DC-GOEM (GOIÁS, 2021) –, capacidade de fazer escolhas (de modo a se responsabilizar pelos riscos e resultados) etc. Trata-se de um sujeito que se percebe como empreendedor em potencial, normaliza a flexibilidade das relações e naturaliza a precarização do trabalho e da vida. Os depoimentos contrários ao novo modelo – e, em certo nível, também os favoráveis – contribuem para concluir acerca do caráter neoliberal de uma escola laboral, esvaziada da formação integral que os próprios documentos dizem propor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se argumentou neste artigo, tanto a discussão do referencial teórico quanto a análise empírica dos dados indicam que o Novo Ensino Médio encerra um modelo educacional neoliberal. Desde sua implementação – pouco democrática e ainda incompleta – já se faz notar seu vislumbre em formar indivíduos segundo a lógica do mercado, conduzindo-os ao individualismo competitivo como ação efetiva no mundo. Dessa maneira, contribui para a ideologia naturalizadora e fatalista acerca das desigualdades sociais (criticada por Freire) e reforça o caráter sociorreprodutor da instituição escolar hegemônica (já identificado por Bourdieu). Ao penetrar na educação pública, o neoliberalismo contempla em seu projeto formativo a absorção de todas as esferas da vida, o que se torna explícito na análise dos objetivos propostos pelo DC-GOEM para o Projeto de Vida (GOIÁS, 2021).

A pesquisa revelou, ainda, que os impactos da implementação prejudicaram as Ciências Humanas, sobretudo a Filosofia e a Sociologia, constituindo uma disputa de temas no interior do campo, bem como entre os profissionais da área. São indicativos desse processo a redução da grade disciplinar, a conversão de conteúdos científicos em habilidades práticas e o deslocamento de determinadas questões sociológicas (como racismo, sexualidade, discriminações e degradação ambiental) para o campo do Projeto de Vida, no qual são tratadas como redutíveis à dimensão interpessoal e imediata.

Ademais, notou-se nos documentos o abundante uso de termos como “emancipação”, “autonomia” e “criticidade” de modo esvaziado e não condizente com a pedagogia freireana, que popularizou o uso desses conceitos no debate educacional brasileiro (com sentido e proposições educacionais radicalmente distintas do projeto em tela).

Notou-se, nos depoimentos e na análise documental, que o caráter propedêutico do ensino médio também está ameaçado. Uma das principais propostas do modelo consiste no ingresso rápido do jovem ao mercado de trabalho; para isso, forma-se um operário multifuncional e/ou um prestador de serviços autônomo, condicionado à meritocracia, percebendo-se como empreendedor e naturalizando a precarização do trabalho, visando atender à lógica corporativa e político-econômica em vigor.

Em face de tal cenário, é imperativo que a universidade – ambiente de produção científica e de crítica social – proporcione aos docentes do “chão da escola” um espaço para problematizar o Novo Ensino Médio. Mediante extensa pesquisa sobre a reforma e amplo trabalho extensionista, a investigação sociológica e pedagógica pode ensejar a qualificação e expansão da crítica do neoliberalismo, a problematização do currículo, a troca de experiências profissionais neste momento de transição e o fomento de propostas para superação do modelo em questão.

Artigo recebido em: 08/01/2023

Aprovado para publicação em: 14/03/2023

THE TEACHING OF SOCIOLOGY UNDER THE NEOLIBERAL RATIONALITY: A STUDY OF THE FIRST IMPACTS OF THE “NEW HIGH SCHOOL” IN ANÁPOLIS

ABSTRACT: This article analyzes the first impacts of the implementation of the New High School on state schools in the city of Anápolis, with emphasis on the teaching of Sociology. The theoretical foundation is constituted by critical curriculum theories (especially by Pierre Bourdieu and Paulo Freire) and analyzes on the educational implications of neoliberalism (according to Christian Laval, Newton Duarte and Luiz Carlos de Freitas). The research involved qualitative analysis work carried out between January and November 2022, whose data were obtained through document analysis and semi-structured interviews with public school teachers. The results aim to understand the impacts on education, especially on the teaching of Sociology and the interests that the new model indicates.

KEYWORDS: New High School; Teaching of Sociology; Neoliberal School; BNCC.

BUENO, E.; CARVALHO, T. M. de.

LA ENSEÑANZA DE SOCIOLOGÍA BAJO LA RAZÓN NEOLIBERAL: UN ESTUDIO DE LOS PRIMEROS IMPACTOS DE LA “NUEVA ESCUELA SECUNDARIA” EN ANÁPOLIS

RESUMEN: El artículo analiza los primeros impactos de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria en las escuelas públicas de la ciudad de Anápolis, con énfasis en la enseñanza de Sociología. El fundamento teórico es constituido por teorías críticas del currículo (especialmente de Pierre Bourdieu y Paulo Freire) y análisis sobre las implicaciones educativas del neoliberalismo (con Christian Laval, Newton Duarte y Luiz Carlos de Freitas). La investigación implicó un trabajo de análisis cualitativo realizado entre enero y noviembre de 2022, cuyos datos fueron obtenidos a través del análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a docentes de escuelas públicas. Los resultados pretenden comprender los impactos en la educación, especialmente en la enseñanza de la sociología y los intereses que indica el nuevo modelo.

PALABRAS CLAVE: Nueva Escuela Secundaria. Enseñanza de Sociología. Escuela neoliberal. BNCC.

NOTAS

1 - A respeito dos impactos de tal guinada sobre as reformas neoliberais na educação brasileira, ver Silva (2020; 2021) e Freitas (2018). Mais abrangentemente, o estudo das relações entre neoliberalismo e políticas educacionais também foi informado por Christian Laval (2019) e Newton Duarte (2001).

2 - A cientista política Evelina Dagnino (2004) observa processo similar no contexto das reformas neoliberais adotadas na década de 1990, ao que a autora denomina confluência perversa. Trata-se, em linhas gerais, da apropriação e ressignificação, por um projeto neoliberal e visando sua legitimação, de termos e ideias construídos inicialmente por atores sociais progressistas visando um projeto democratizante e participativo. O estudo da autora focaliza, em particular, as noções de “sociedade civil”, “participação” e “cidadania”.

3 - Conferir: Aguiar e Dourado (2018), Alves e Oliveira (2020), Borges (2020), Branco *et al.* (2019) e M. Silva (2015; 2018).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, [s. /], v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1487>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio. **Humanidades & Inovação**, [s. /], v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.

BORGES, K. P. Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, [s. /], v. 22, p. 1-24, 2020.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, [s. /], v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CAVALCANTE, S. Classe média e conservadorismo liberal. *In*: VELASCO E CRUZ, S.; KAYSEL, A.; CODAS, G. (org.). **Direita, Volver**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015. p. 177-196.

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. *In*: GRIMSON, A. **La cultura en las crisis latinoamericanas**. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2004. p. 195-216.

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

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino médio (DC-GOEM)**. Goiânia: Seduc, 2021.

BUENO, E.; CARVALHO, T. M. de.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação. **Documento Curricular para Goiás** – Formação Geral Básica Etapa Ensino Médio Bimestralização. Goiânia: Seduc, 2022.

IBGE. **Características e panorama do município de Anápolis**. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiania/pesquisa/38/47001?tipo=ranking>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

QEDU. **Município Anápolis-GO**. [São Paulo]: Fundação Lemman, [11 out. 2022]. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/5201108-anapolis>>. Acesso em: 30 out. 2022.

SILVA, I. F. BNCC e o ensino de Sociologia. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODARDT, C. N.; CIGALES, M. P. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 51-56.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC – Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, [s. /], v. 9, n. 17, p. 367-379, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ENRICO BUENO: Professor efetivo de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Licenciado em Ciências Sociais (2010) e Filosofia (2021) pela Universidade Estadual de Campinas. Pela mesma instituição, realizou mestrado (2013) e doutorado (2019) em Sociologia.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3822-8209>
E-mail: enrico.silva@ifg.edu.br

THIAGO MACEDO DE CARVALHO: Licenciado em Ciências Sociais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3842-3717>
E-mail: thiago_mcarvalho@hotmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).