

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**FILIPE ALBINO FERREIRA**

**REFORMAS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO: O PROJETO DE EXCLUSÃO DAS  
DISCIPLINAS DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

**FLORIANÓPOLIS**

**2023**

**FILIFE ALBINO FERREIRA**

**REFORMAS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO: O PROJETO DE EXCLUSÃO DAS  
DISCIPLINAS DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação - Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso João Carminati.

**FLORIANÓPOLIS**

**2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária Udesc,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Ferreira, Filipe Albino  
Reformas empresariais na educação : o projeto de  
exclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia do Ensino  
Médio brasileiro / Filipe Albino Ferreira. -- 2023.  
160 p.

Orientador: Celso João Carminati  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,  
2023.

1. Sociologia. 2. Filosofia. 3. Reformas empresariais. 4.  
Burguesia. 5. Protofascismo. I. João Carminati, Celso. II.  
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Filipe Albino Ferreira

# Reformas Empresariais na Educação: O Projeto de Exclusão de Sociologia e Filosofia do Ensino Médio Brasileiro

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 20 de dezembro de 2023.

## Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CELSO JOAO CARMINATI  
Data: 19/01/2024 16:08:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente/a:

---

Prof. Dr. Celso João Carminati  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ROSELAINE RIPA  
Data: 19/01/2024 16:01:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roselaine Ripa  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CRISTIANO DAS NEVES BODART  
Data: 31/12/2023 20:00:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro:

---

Prof. Dr. Cristiano das Neves  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

## AGRADECIMENTOS

No momento de apresentação dos resultados desta pesquisa de mestrado, gostaria de agradecer a algumas pessoas, dentre muitas outras que não caberiam aqui, que me auxiliaram, de alguma forma, para que chegasse até este momento tão significativo.

Inicialmente gostaria de agradecer a todas minhas professoras(es), da escola até o ensino superior, que foram fundamentais para me cativar a curiosidade científica, o inconformismo e a sensibilidade.

A minha família, em especial minha mãe, Evelize, meu avô Antônio (em memória), minha avó Líbera e minha avó Luzia.

Ao meu orientador, professor Celso João Carminati, por todos os ensinamentos e por dividir comigo, de forma tão especial, esta trajetória.

A oportunidade de ter conhecido meu querido amigo Eliano Marcelino Koch, um colega de docência na rede estadual com quem compartilhei esta jornada. Entramos no mestrado juntos e concluímos juntos.

A professora Roselaine Ripa, por sua generosidade, pelas aproximações e diálogos valiosos que pudemos ter ao longo do tempo, além de suas contribuições na qualificação e defesa final da dissertação.

Ao professor Cristiano das Neves Bodart, agradeço a gentileza de participar na banca de qualificação e defesa, e por toda ajuda valiosa na escrita final. Estamos juntos na luta pelas Ciências Sociais e pela Sociologia.

O apoio, que direta ou indiretamente me auxiliaram, dos professores Nildo Domingos Ouriques, Maria Elisa Máximo e Amurabi Pereira de Oliveira. Agradeço ainda a amizade da professora Eliana Scremin Menegaz, por todo incentivo para que eu ingressasse no curso, além de inúmeros outros colegas de docência que foram fundamentais nesta caminhada de lutas.

Este trabalho contou com o apoio do programa UNIEDU e da FAPESC.

Para o sociólogo, não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados, conforme Florestan Fernandes (1995, p. 29).

## RESUMO

No século XXI, o Brasil tem vivido um antagonismo de classe baseado na ascensão da ultradireita protofascista de um lado, e da continuidade da esquerda liberal como força hegemônica no campo da esquerda, de outro. Neste cenário de hegemonia liberal, as reformas empresariais na educação, fenômeno que já vinha se desenvolvendo desde o século passado vinculado ao desenvolvimento do capitalismo brasileiro e mundial, ganham forte impulso com a Reforma do Ensino Médio (2017) e da adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no governo de Michel Temer. Neste sentido, nosso objetivo com esta pesquisa é avançar na compreensão da relação destas reformas frente a uma formação alternativa, que chamamos de formação potencialmente crítica, representadas pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Adotando uma metodologia de pesquisa empírica de revisão bibliográfica e documental, empreendemos na primeira parte do trabalho a análise das legislações das reformas curriculares, com utilização de fontes jornalísticas, análise de acontecimentos e discussão com a literatura especializada, para compreender as condições políticas e econômicas que moldaram a Reforma do Ensino Médio, suas contradições e seus objetivos de autodefesa de classe. Na segunda parte da pesquisa nos voltamos às disciplinas de Sociologia e Filosofia, apresentando um histórico do ensino de Sociologia e Filosofia no Brasil e seu papel na formação escolar e na disputa política. Concluimos que: os reformadores brasileiros utilizam as mesmas teorias pedagógicas de reformas internacionais, como a Pedagogia das Competências, argumentos de modernidade curricular, daí o “novo” Ensino Médio, evolucionismo histórico e despolitização das políticas públicas da educação; a luta pela presença das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo se dá através da luta de classes existente na sociedade; a investida contra Sociologia e Filosofia parte não somente da burguesia mas da ascensão de uma força protofascista na sociedade brasileira; é necessário revogar a Reforma do Ensino Médio e avançar em um projeto educacional popular para atingir os objetivos formativos das duas disciplinas e propor uma formação escolar emancipadora e que rompa com a semiformação, com foco para a formação e carreira docente, material didático e estrutura física e pedagógica das escolas. Apesar dos elementos reprodutivos presentes na educação capitalista, as fissuras de resistência e disputa são possíveis e estão disponíveis.

**Palavras-chave:** Sociologia; Filosofia; Reformas Empresariais; Burguesia; Protofascismo;

## ABSTRACT

In the 21st century, Brazil has experienced class antagonism based on the rise of the proto-fascist ultra-right on the one hand, and the continuity of the liberal left as a hegemonic force in the left field on the other. In this scenario of liberal hegemony, business reforms in education, a phenomenon that has been developing since the last century linked to the development of Brazilian and global capitalism, have gained a strong impetus with the High School Reform (2017) and the adoption of the National Common Curriculum Base (BNCC) under Michel Temer's government. In this sense, our aim with this research is to advance our understanding of the relationship between these reforms and alternative training, which we call potentially critical training, represented by the subjects of Sociology and Philosophy. Adopting an empirical research methodology of bibliographic and documentary review, in the first part of the work we undertook an analysis of the curricular reform legislation, using journalistic sources, analysis of events and discussion with specialized literature, in order to understand the political and economic conditions that shaped the High School Reform, its contradictions and its objectives of class self-defense. In the second part of the research, we turn to the subjects of Sociology and Philosophy, presenting a history of the teaching of Sociology and Philosophy in Brazil and their role in school education and political disputes. We conclude that Brazilian reformers use the same pedagogical theories as international reforms, such as the Pedagogy of Competencies, arguments of curricular modernity, hence the “new” High School, historical evolutionism and depoliticization of public education policies; the struggle for the presence of the subjects of Sociology and Philosophy in the curriculum takes place through the class struggle that exists in society; the onslaught against Sociology and Philosophy comes not only from the bourgeoisie but from the rise of a proto-fascist force in Brazilian society; it is necessary to repeal the High School Reform and advance a popular educational project to achieve the formative objectives of the two subjects and propose an emancipatory school education that breaks with semi-formalization, with a focus on teacher training and careers, teaching materials and the physical and pedagogical structure of schools. Despite the reproductive elements present in capitalist education, fissures of resistance and dispute are possible and available.

**Keywords:** Sociology; Philosophy; Business Reforms; Bourgeoisie; Protofascism;

## LISTA DE SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| ABECS    | Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais                                |
| AIE      | Aparelhos Ideológicos de Estado  |
| Andes-SN | Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior-Sindicato Nacional             |
| ANPEd    | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação                        |
| ANPOF    | Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia                                  |
| APH      | Aparelho Privado de Hegemonia  |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular   |
| CEE/SC   | Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina                                    |
| CHS      | Ciências Humanas e Sociais   |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação  |
| CNTE     | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação                                |
| ENEFIL   | Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia                                       |
| ESP      | Escola Sem Partido   |
| FHC      | Fernando Henrique Cardoso  |
| FIES     | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior                             |
| FIESC    | Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina                               |
| FMI      | Fundo Monetário Internacional  |
| FNSB     | Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil  |
| GEPPEM   | Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio                         |
| IELA     | Instituto de Estudos Latino-Americanos   |
| IPEA     | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada   |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação  |
| MDB      | Movimento Democrático Brasileiro   |
| NEM      | Novo Ensino Médio  |
| OCN      | Orientações Curriculares Nacionais   |
| PECIM    | Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares                                     |
| PFL      | Partido da Frente Liberal  |
| PGR      | Procuradoria-Geral da República  |
| PMDB     | Partido do Movimento Democrático Brasileiro  |
| PNLD     | Plano Nacional do Livro Didático   |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego                            |
| PROUNI   | Programa Universidade para Todos   |
| PSB      | Partido Socialista Brasileiro  |
| PSDB     | Partido da Social Democracia Brasileira  |
| PSL      | Partido Social Liberal   |
| PSOL     | Partido Socialismo e Liberdade   |
| PT       | Partido dos Trabalhadores  |
| REUNI    | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SEAF     | Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas                                      |
| STF      | Supremo Tribunal Federal   |
| TPE      | Todos pela Educação  |

UDESC  
UFRGS  
USP

Universidade do Estado de Santa Catarina  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>12</b>  |
| 1.1      | O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....  | 16         |
| <b>2</b> | <b>AS REFORMAS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO: A FALSIFICAÇÃO DO<br/>CONSENSO E O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA .....</b>          | <b>24</b>  |
| 2.1      | REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: ANTECEDÊNCIAS, CONTINUIDADES<br>E DESCONTINUIDADES .....                                   | 44         |
| 2.2      | QUANDO O CAPITAL ATRAVESSA A ESCOLA: BNCC E A PEDAGOGIA DAS<br>COMPETÊNCIAS NO “NOVO” ENSINO MÉDIO .....                   | 59         |
| 2.3      | O PAPEL DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA: SOCIOLOGIA E<br>FILOSOFIA PRECISAM ABRIR ESPAÇO .....                         | 75         |
| <b>3</b> | <b>ENSINO DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO BRASIL .....</b>  | <b>90</b>  |
| 3.1      | FILOSOFIA .....  | 90         |
| 3.2      | SOCIOLOGIA .....   | 94         |
| 3.3      | SOCIOLOGIA E FILOSOFIA: A SEMIFORMAÇÃO NAS TEIAS DO CAPITAL  | 106        |
| 3.4      | OS SENTIDOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA ESCOLAR DIANTE<br>DA ASCENSÃO DA ULTRADIREITA NA SOCIEDADE BRASILEIRA..... | 120        |
| <b>4</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>137</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>143</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Em seu manifesto “Sem fins lucrativos: Porque a democracia precisa das humanidades”, a filósofa estadunidense Martha Nussbaum chama atenção para uma escalada mundial de retrocesso no ensino de humanidades – seja na escola básica ou no ensino superior (Nussbaum, 2015). A autora defende que as diferentes sociedades no mundo atual se baseiam em sistemas educacionais voltados ao treinamento para os “negócios” e a educação escolar é reduzida à busca incessante por uma posição econômica na sociedade capitalista. Frente a esta realidade Nussbaum propõe um “Paradigma do Desenvolvimento Humano”, em que a formação deve buscar o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e reflexivo, alteridade e respeito à diversidade; em detrimento do que a autora chama de “Educação para o lucro” (Nussbaum, 2015). As reformas empresariais na educação no Brasil reforçam uma disputa pela formação escolar na sociedade capitalista, em que educação é vista ora como uma “formação administrada” pelas relações de poder na sociedade industrial (Silva, 2008), ou como uma tentativa de criação de brechas de formação cultural e emancipadora frente a este sistema que tende, inevitavelmente, a alienar e semiformar. Semiformação que é, para o teórico crítico Theodor Adorno, a formação debilitada, incompleta, destinada tão somente à sociedade de massa e sua lógica produtiva e econômica, baseada na superexploração do trabalho e na mercadorização da vida (Adorno, 1995, 2010; Marx; Engels, 2010).

Ora, o paradigma da educação no capitalismo caminha inevitavelmente ao gerenciamento e captura da escola pelas forças e lógicas produtivas (Marx; Engels, 2010; Mészáros, 2008; Frigotto, 2003): a escola é uma instituição sitiada e situada num campo contraditório, ao mesmo tempo em que busca brechas para formar indivíduos capazes de se autogovernarem intelectualmente é também refém de uma superestrutura econômica e política que a atravessa e a instrumentaliza para a reprodução social das relações materiais dominantes (Cury, 1995). A escola é uma arena de luta de classes por excelência, é o campo social em que os indivíduos são desafiados a construir uma interpretação mais larga da realidade que estão inseridos, ao invés de se adequarem acriticamente a esta. Este trabalho, ao lançar luz sobre duas disciplinas escolares no contexto de uma reforma educacional no País,

não obstante acaba dissecando estes compartimentos mais gerais em que a escola é envolvida.

Não se trata de inexistir totalmente formas de transformação social e emancipação da educação sob o capitalismo, obviamente. É justamente a desnaturalização desta ideia que disciplinas como Sociologia e Filosofia se propõem. A educação para a resistência tem um grande potencial a oferecer na superação das relações produtivas e sociais hegemônicas. Por exemplo, conforme Cury (1995), as teorias de reprodução social de Bourdieu e Passeron<sup>1</sup> concebem a contradição dialética existente na educação capitalista de forma a manter a ideologia capitalista hegemônica e a exercer sobre as gerações vindouras a reprodução “de cima para baixo” da ordem social vigente, contudo este processo não é absoluto e fatal no sentido de impossibilitar uma formação de outro tipo. Dialética, para Johnson (2008, p. 140), é:

[...] a luta entre idéias opostas sobre forças sociais (tese e antítese) — que resulta em uma nova síntese. Marx argumentava que os sistemas sociais mudam através de um processo contínuo, no qual contradições internas socialmente geradas criam tensão, que leva a alguma forma de solução.

Sabemos que no capitalismo uma classe – burguesia – ascendeu ao poder político após o feudalismo, justamente por deter o capital excedente e depois os meios de produção, enquanto à classe trabalhadora, desprovida do poder político e econômico, restou vender sua força de trabalho em uma relação de dominação em que lhe é impedido o acesso aos bens e serviços frutos do seu trabalho. É a crise do trabalho explorado, a acumulação de capitais em uma ínfima classe, e a disseminação da ideologia burguesa que tende a reproduzir as relações de classe na sociedade do capital. “A educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade” (Cury, 1995, p. 14), portanto, a educação se insere nessa condição fluida da contradição do capitalismo, a tensão permanente que desliza entre os processos de reprodução e resistência é que pode possibilitar a superação da forma educacional do capitalismo e uma nova organização social capaz de atender os interesses da maioria da população. Sobre a dialética da escola, Frigotto (2003) admite serem cruciais o controle e o monopólio do progresso técnico e do conhecimento que estão na base desta nova sociabilidade na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital. O conhecimento, porém,

---

<sup>1</sup> Suas obras em Sociologia da Educação são consideradas referências.

também constitui uma força (material) na concretização dos interesses dos trabalhadores.

Que tipo de **conhecimento** - que potencialmente se transforma em força material na concretização dos interesses dos trabalhadores – é este que Frigotto acima faz alusão? É o conhecimento técnico-operacional sim (fortemente difundido pela classe dominante), mas igualmente um conhecimento reflexivo, filosófico, sociológico, sobre o funcionamento da sociedade que vivemos. Dessa forma, a educação sozinha não altera o tipo de sociedade que vivemos, mas pode ter um papel proeminente neste processo. É isto que Freire disse com sua famosa citação, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade não muda” (Freire, 2000, p. 67). Digo isto para inicialmente termos a dimensão do que a educação (e potencialmente Filosofia e Sociologia escolares) pode exercer frente ao grande desafio da transformação social e da resistência ao programa hegemônico. É possível ultrapassar os discursos pedagógicos dominantes e reprodutivos na descoberta de suas próprias contradições, conforme uma série de autores que veremos (Adorno, 1995; Bourdieu, 2007; Cury, 1995; Mészáros, 2008, 2009; Saviani, 2011). Como descobrir as contradições presentes nos discursos pedagógicos dominantes? As contradições presentes na formação escolar ora executada no Brasil, no desenrolar de reformas empresariais na educação? É o que buscaremos ver no desenvolvimento deste trabalho.

As humanidades, particularmente, é a área de conhecimento que mais se aproxima das discussões epistemológicas da descoberta do “eu”, das problematizações da vida em sociedade e da autoconsciência de nosso papel histórico no mundo; daí a substancialidade que o ensino das Ciências Humanas e das ciências sociais têm nas mais diversas sociedades humanas, especialmente naquelas em que hoje movimentos e políticos protofascistas estão novamente ganhando impulso. Adotamos o conceito de protofascismo neste trabalho a partir das análises de Ferreira (2023), Fontes (2019, 2020a, 2020b), Paxton (2007), Konder (2009), entendendo que são movimentos e governos embrionariamente fascistas e com forte resgate do ideário do movimento nazi/fascista europeu das décadas de 1920 a 1940 na Europa, sobretudo Alemanha e Itália. O protofascismo aludido neste trabalho não se refere apenas ao brasileiro - verificado mais fortemente a partir da recente

ascensão da ultradireita no impeachment da presidente Dilma no golpe de 2016<sup>2</sup>, com os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro -, mas também a um conjunto de países cujos governos, muitas vezes eleitos sob a égide de uma democracia liberal, acabam por subverter a institucionalidade democrática de seus países. Segundo Löwy (2015, p. 653), “é a primeira vez, desde os anos 1930, que a extrema-direita alcança tal influência na política europeia”, para citar um exemplo. O protofascismo em escalada mundial não se verifica apenas em governos instituídos, mas em forças sociais que, mesmo na oposição e fora do poder institucional, possuem peso social, eleitoral e econômico, através de partidos, movimentos, *think tanks*<sup>3</sup> etc. Em um evento online sobre protofascismo e educação, em 2021 – ainda sob o governo do protofascista Jair Bolsonaro - a historiadora Virgínia Fontes explicou a preferência pelo uso do termo:

Por que protofascismo e não neofascismo? [...] A gente banalizou muito o uso de neoliberalismo, pós-isso, pós-verdade, pós-pós, ou neo-neo, e a gente precisa voltar a fazer o esforço de categorizar mais rigorosamente essas questões porque elas são questões cruciais e essa categorização tem de estar relacionada a própria forma histórica do capitalismo e do imperialismo contemporâneo. Então o uso do termo protofascismo para mim veio muito no sentido de indicar similitudes com o fascismo, porque é evidente, é explícita mesmo. Em vários momentos os próprios bolsonaristas recorreram a símbolos supremacistas, uma estética nazista, a símbolos nazistas, etc. E eles próprios se endossaram como fascistas ao terem aberto a perseguição especialmente às universidades, quando as universidades no processo eleitoral, quando muitos movimentos estudantis, docentes, etc, de trabalhadores na universidade, empunharam as bandeiras anti-fascistas, o fato de setores da justiça irem lá proibir o uso de bandeiras anti-fascistas mostra o seu fascismo explícito. Mas, seguramente tem alguns traços diversos, inclusive na composição internacional, e essa categoria de protofascismo serve mais para indicar similitude, para exigir da gente que a gente consiga chegar a categorias mais precisas. Nós não estamos num regime fascista, embora nós sejamos, nós tenhamos, um governo claramente protofascista, a favor do fascismo, e com a complacência das classes dominantes [...] Não é possível naturalizar ou normalizar a vida sob a barbárie que vivemos [...] E aqui fica um alerta, fascismo não se derrota apenas por eleições, é preciso contrapor força vital e organização popular para conseguir ir além dessa devastação já realizada (Fontes, 2021, 23min.35s.).

Como veremos, o protofascismo (ou mesmo o fascismo) é uma necessidade ocasional da burguesia no intuito de preservar a crença da classe trabalhadora na

<sup>2</sup> Na compreensão do chamado golpe de 2016 não podemos negligenciar que o governo Dilma foi destituído de forma arbitrária a despeito de ter avançado na execução de um programa de governo liberal, ainda mais a partir do segundo mandato presidencial, com a representativa nomeação de Joaquim Levy como ministro da fazenda.

<sup>3</sup> Do inglês, “laboratório de ideias”, são grupos ou instituições da sociedade civil criados para debater e propor soluções e políticas públicas. Como veremos no capítulo 2.4, as *think tanks* se constituem também como aparelhos privados de hegemonia no desenvolvimento do capitalismo mundial, inclusive na área da educação.

imutabilidade do sistema capitalista. O fascismo é usado como botão de emergência do capitalismo em momentos de crise social e econômica para reafirmar que somente na conservação deste tipo de sociedade poderemos solucionar os impasses e tensões populares. No capítulo 3.4 voltaremos a discutir esta questão mais detidamente.

Dessa forma, o intuito deste trabalho é examinar as contradições das reformas empresariais na educação na disputa formativa que se estabelece entre forças de reprodução e resistência, e as exclusões do ensino de humanidades (particularmente Sociologia e Filosofia) na escola brasileira sob o viés do projeto de poder protofascista e ultraliberal no Brasil nos últimos anos, notadamente a partir do governo de Michel Temer (entre 2016 e 2018) coma Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da eleição ao governo federal do protofascista Jair Bolsonaro (PSL/PL) - que governou entre 2019 e 2022.

A despeito de nosso foco maior se delimitar na construção da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, em algumas situações poderemos recorrer à fatos anteriores às reformas, ou mesmo contemporâneos de 2023, para estabelecer comparações, reforçar conclusões ou corroborar ideias.

## 1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em nossa pesquisa buscamos delimitar como escopo de estudo a análise da formação crítica no ensino escolar – nas disciplinas de Filosofia e Sociologia - no sentido de seu desenvolvimento histórico, mais especialmente sua situação nos últimos anos (2008<sup>4</sup> a 2023). Sociologia e Filosofia se encontram, na história do Brasil, em uma condição permanente de presença e marginalização no currículo escolar, com reflexos na escola, no ensino superior e na sociedade.

Por formação crítica, entendemos aquela que se contrapõe ao projeto capitalista de educação baseado na: competição entre estudantes, no empobrecimento da formação cultural para as tarefas que o mercado de trabalho exige (semiformação adorniana), rebaixamento da investigação científica com uma desdisciplinarização das ciências<sup>5</sup>; estudos e práticas que visam a adaptação,

---

<sup>4</sup> A partir de 2008 a Lei nº 11.684 obrigou a oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio, o que antes era facultativo às redes estaduais de ensino.

<sup>5</sup> Conforme Lopes e Macedo (2011), há uma distinção entre disciplinas de tipo: escolares, acadêmicas e científicas. O que se pretende com a presença das disciplinas escolares de sociologia e filosofia é

conformação e resiliência às condições de vida cada vez mais precárias e desumanas, em suma a tentativa de resignação dos estudantes através de mecanismos de alienação e produção de ideologias sutis no currículo. Contudo, a formação crítica que estabelecemos aqui como parâmetro, não é uma abstração de senso comum como sendo um **ensino de qualidade** ou conhecimentos que visam formar um estudante meramente **crítico**. Durante muitos anos Sociologia e Filosofia foram vítimas desse estereótipo, baseado no senso comum, de meros promotores do senso crítico. O que se pretende aqui é algo muito além, estabelecer aproximações entre a potencialidade que o ensino de Sociologia e Filosofia guardam com a perspectiva de formação crítica da Teoria Crítica Da Sociedade (Escola de Frankfurt), mais especialmente os autores Adorno e Max Horkheimer. A formação cultural que Adorno advogava como sendo imperativa para a formação humana que se liberta das ideologias do capital e da indústria cultural, é aquela que aqui tomamos a liberdade de sintetizar como uma formação crítica escolar. Isso se constrói a partir de complexos interesses de classe, materializados em reformas educacionais, que buscam sempre a diferenciação da formação para as classes dominantes e a classe trabalhadora. Não obstante, quando adotamos neste trabalho o conceito de formação crítica, vislumbramos a amplitude teórica possível no seu manejo: outras correntes de pensamento, outros autores e teorias, para além da Teoria Crítica da Sociedade, podem servir como parâmetro e referência. Dito de outra forma, a **formação crítica**, para nós, é um conceito teórico em disputa mesmo dentro das teorias de esquerda (aquelas situadas em uma perspectiva de educação para a libertação intelectual frente à guerra de classes), portanto, ao citarmos a Teoria Crítica da Sociedade como uma contribuição relevante para esta proposta, ela não é a única, mas somatória à outras, como pretendemos deixar claro ao longo deste trabalho. Os conceitos não são a realidade, mas tentativas do cientista de representá-la da forma mais fiel possível à sua análise científica.

Considerando a linha de pesquisa do presente trabalho, História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e tendo em vista que a produção científica resulta em uma interpretação da realidade social estabelecida, e não em uma verdade única e absoluta, temos de nos ancorar na constituição histórica a fim de balizarmos nossos achados, conforme Meksenas (2005, p. 81): “talvez o antídoto para o relativismo

---

que elas se desenvolvam de acordo com seus objetivos **escolares**, mas a partir de uma concepção científica de cada uma.

teórico e que se estabelece na tensão entre a realidade e a verdade, seja a reflexão teórica balizada pela história”. Assim, acompanhar a importância da formação escolar para o desenvolvimento de uma sociedade humana requer que pensemos metodologicamente a partir do ponto de vista dos maiores impactados por esta formação, as trabalhadoras e os trabalhadores, que compõe uma classe, mas também o conjunto de forças presentes na sociedade que confluíram para as recentes reformas empresariais na educação.

Em nossa visão esta pesquisa, ao descrever e problematizar a relação entre as reformas empresariais na educação e a formação escolar, pode contribuir como “[...] aquelas pesquisas que têm preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade [...]” (Gil, 2008, p. 28). Sendo assim, nosso objetivo geral é:

Contribuir para a produção científica de um campo de estudos a respeito da disputa formativa existente no capitalismo, atualmente verificável na relação das reformas empresariais na educação e as disciplinas escolares de Sociologia e Filosofia.

Nossa pergunta-problema de pesquisa é:

Como as reformas educacionais recentes, orientadas pelo desenvolvimento capitalista, impactam as disciplinas de Sociologia e Filosofia enquanto potências críticas no Ensino Médio?

Nosso problema de pesquisa segue o que diz Gil (2008, p. 35) a respeito da relevância dos problemas de pesquisa:

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias. Este levantamento bibliográfico é muitas vezes demorado e pode constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto final será a recolocação do problema sob um novo prisma.

Na pesquisa prévia acerca do tema, notamos ausência de pesquisas científicas problematizando especificamente as recentes reformas empresariais na educação e sua relação com Sociologia e Filosofia. Por isso acreditamos que o presente trabalho se justifica pela potencialidade de criar novos conhecimentos, descrições e análises

que poderão gerar uma melhor compreensão do problema da formação crítica sob o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Além disso, certamente os resultados trarão ainda mais perguntas e questões chave para colaborar com futuros debates, novas pesquisas e reflexões, na universidade, entre os profissionais da educação de um modo geral – em especial os professores de Sociologia e Filosofia -, estudantes de licenciatura, governos, partidos políticos, sindicatos, movimentos estudantis e sociais, etc.

A partir de nosso objetivo geral e nossa pergunta-problema teremos objetivos específicos a fim de construir o nexos causal entre as reformas empresariais e as disciplinas de Sociologia e Filosofia:

- a) Compreender a trajetória das duas disciplinas dentro do currículo da escola básica a partir das legislações no campo da educação, e especialmente a partir das reformas do Ensino Médio e BNCC;
- b) Levantar hipóteses sobre o papel que Sociologia e Filosofia potencialmente suscitam na formação e, a partir daí, vislumbrar as motivações que buscam bloquear justamente esta formação;
- c) Considerar as interferências de ordem econômica/empresarial sobre as aludidas reformas na educação (Ensino Médio e BNCC), suas motivações, materializações e interesses de classe para o ensino de Sociologia e Filosofia;
- d) Dimensionar a intersecção entre interesses mútuos na parceria entre setores econômicos (burguesia) e setores políticos reacionários (direita política) na influência e execução das reformas.

O fazer científico, deve considerar “[...] que pesquisar significa localizar evidências históricas a respeito do fato estudado e que, por si mesmas, demonstrem o inverídico contido em determinadas teorias” (Meksenas, 2005, p. 82). Isto quer dizer, por exemplo, que o discurso oficial e dominante de determinada época, tido como a verdade incontestável, agora é posto a crivo de suas contradições historicamente analisadas. Assim se constitui também a presença da Sociologia e Filosofia na escola brasileira, ora na contracorrente, ora excluída, ora instrumentalizada e esterilizada com vistas a manter a ordem social vigente.

Dessa forma em nosso método de pesquisa buscaremos o materialismo histórico e dialético como forma de compreensão das relações de classe que se estabelecem no interior das reformas empresariais na educação sob a crise do capitalismo real (Marx; Engels, 2010; Frigotto, 1995). Entendemos a metodologia

como o caminho empregado para se chegar a veracidade daquilo que o pesquisador se propôs a pesquisar, por isso a metodologia requer um conjunto de procedimentos e técnicas de pesquisa para que o objetivo seja atingido: a aplicação do método científico. Nossa pesquisa se materializará principalmente na:

Análise dos documentos oficiais acerca das disciplinas de Sociologia e Filosofia, seus avanços e retrocessos legais e práticos: Lei nº 11.684/2008, Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 e Lei nº 13.415/2017.

A presente pesquisa pretende ser ao mesmo tempo descritiva e analítica de uma dada realidade social (o ensino de Sociologia e Filosofia no campo escolar brasileiro), mas também propor hipóteses causais para o projeto de inclusão-exclusão que tais conteúdos e concepções pedagógicas podem sofrer no interior das escolas brasileiras por conta das recentes reformas empresariais na educação. Através de um estudo qualitativo, nossa pesquisa se ampara nos documentos disponíveis acerca das reformas, das produções acadêmicas publicadas no momento de discussão das reformas, das produções acadêmicas realizadas após a instituição das reformas, além de entrevistas, notícias, reportagens da época, posicionamentos de entidades, sindicatos, líderes políticos, etc. Com relação às reportagens e notícias, trazemos uma variedade de fontes jornalísticas, que, conforme Gil (2008), se constituem como documentos de primeira mão, que ainda não passaram por um tratamento analítico, mas que ao serem exploradas podem gerar uma fonte científica de consulta e entendimento dos acontecimentos e fenômenos apresentados. Afinal, “a utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta” (Prodanov; Freitas, 2013). Buscamos reportagens que exemplificassem empiricamente questões que a literatura especializada aponta. Ao fazer a seleção das matérias jornalísticas, não nos restringimos a jornais ou sites de um único direcionamento ideológico (tendo em vista que nenhum veículo está isento de tal direcionamento), mas preferindo a utilização de variadas mídias, a fim, na maioria das vezes, de apenas comprovar frases ou falas de personalidades políticas proferidas no contexto do que estamos pesquisando, para isso a fonte jornalística muitas vezes é a única fonte disponível. Dessa forma, no presente trabalho, acabamos por selecionar reportagens e notícias de veículos da mídia burguesa hegemônica (G1, O Globo, Veja, UOL, revista Exame, Metrôpoles, jornal O Povo, jornal Correio do Povo), por conterem nelas declarações e excertos que não

conseguimos encontrar em outras fontes, mas também de mídias mais vinculadas a um pensamento dito progressista e crítico da sociedade brasileira (Carta Capital, Le Monde Diplomatique Brasil, The Intercept Brasil). Em todos os casos, houve um tratamento crítico e analítico dos documentos, articulando-os com a literatura especializada.

A formação que se contrapõe à reprodução do desenvolvimento capitalista (formação crítica) se encontra em diversos paradigmas educacionais sob diferentes nomes: aquilo que Martha Nussbaum (2015) chamou de “Paradigma do Desenvolvimento Humano”, o que Mészáros (2008) pregou através de uma “Educação para além do capital”, o que Adorno chamou de uma “educação contra a barbárie” ou a promoção de uma “formação cultural”, ou ainda o que Paulo Freire defendeu como uma “educação emancipadora e libertadora”. Obviamente que uma formação potencialmente crítica não é exclusividade de disciplinas de Ciências Humanas e Sociais (CHS): mesmo outras áreas do conhecimento, como as ciências naturais ou exatas, podem desempenhar um papel potencialmente crítico (ou não) na formação escolar. Contudo nossa escolha de disciplinas para pesquisa se insere num campo maior de disputa pela escola, em que estas duas disciplinas, como veremos, representaram, e ainda representam, um bode expiatório para a defesa não só de sua retirada do currículo, mas do direcionamento da formação escolar, cada vez mais, para a adaptação ao invés da autonomia, para a naturalização ao invés da desnaturalização, para o tecnicismo ao invés do humanismo, para a reprodução e conformação ao invés da autoconsciência e da autorreflexão da natureza do social.

Convém registrar que ao nos debruçarmos sobre a formação crítica na escola, escolhemos estudar as trajetórias das disciplinas de Sociologia e Filosofia por alguns motivos importantes. Primeiramente por darem materialidade ao que chamamos e defendemos aqui de **formação potencialmente crítica**, sob pena deste conceito cair na abstração; depois pelo fato de que, dentro do atual arco de disciplinas no Ensino Médio brasileiro<sup>6</sup>, dentro das humanidades, encontram-se 4 disciplinas, conforme a própria BNCC, quais sejam: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Os conteúdos e objetivos pedagógicos de Sociologia e Filosofia são os que, em nossa concepção<sup>7</sup>,

---

<sup>6</sup> Mesmo tendo em vista os milhares de novos componentes curriculares eletivos advindos da Reforma do Ensino Médio de 2017.

<sup>7</sup> A partir de documentos norteadores nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2012).

mais expressam uma potencialidade educacional crítica de formação emancipadora dos indivíduos: uma formação voltada especialmente para que os dominados dominem aquilo que os dominantes dominam – condição necessária para sua libertação (Saviani, 2008). A epistemologia do ensino de Sociologia e Filosofia, dentro da proposta de um projeto educacional crítico, pode contribuir para que os indivíduos tenham condições de viverem livremente de acordo com suas potencialidades, estimular a autorreflexão<sup>8</sup> e autoconsciência do estudante sobre os problemas sociais, suas origens e impactos no dia a dia da população (Adorno, 1995), indo muito além da desnaturalização e do estranhamento enquanto finalidades pedagógicas.

Sendo assim, voltamo-nos aos postulados de Adorno e Horkheimer (1985) de desbarbarização do mundo através da prática educativa. Na época dos autores a preocupação maior era buscar respostas para que tipo de educação, ou formação, permitiu a adesão (embora não da totalidade das populações) de sociedades como a alemã e a italiana, à regimes totalitários opressivos, notadamente o nazismo na Alemanha de Adolf Hitler e o fascismo na Itália de Benito Mussolini. Em um contexto contemporâneo de ressurgimento de movimentos protofascistas pelo mundo, seja na Europa, Estados Unidos ou na América Latina (inclusive Brasil, com o chamado bolsonarismo), convém reexaminarmos as contribuições de Adorno e Horkheimer para uma formação básica, no caso brasileiro, que priorize a necessidade de evitarmos enquanto classe qualquer tipo de governo ou ideologia que promova o que os autores chamaram de barbárie, seja a instalação de campos de concentração para extermínio de inimigos do regime, seja uma visão ultraconservadora e reacionária da diversidade humana<sup>9</sup>, ou seja um modo de produção baseado na superexploração da classe trabalhadora, esta última talvez a barbárie originária de várias outras. Um dos eixos das preocupações frankfurtianas, “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando numa espécie de barbárie” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 11), se torna ponto de partida para desvendarmos qual a posição esperada de formação escolar potencialmente crítica. Como garantir aos estudantes conteúdos e disciplinas que favoreçam uma leitura ampla e científica de mundo, afim de evitarmos a reprodução de uma sociedade de classes que é, por si só, excludente, e que conduz à barbárie?

---

<sup>8</sup> Um conceito central na proposta de formação cultural de Adorno (1995).

<sup>9</sup> Verificado por exemplo na escalada de crimes de ódio contra os povos indígenas, pessoas com deficiência e imigrantes, além do aumento de casos de feminicídio, LGBTfobia, racismo, etc.

Também temos como ponto de partida metodológico o entendimento, já mencionado antes, de que a educação no capitalismo se situa permanentemente num terreno de disputas entre a alienação e a consciência ingênua, de um lado, e a consciência crítica e emancipação, de outro. Conforme Mészáros (2008, p. 73), “nenhum desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital”. Logo fica claro que pensar uma educação desbarbarizante, conforme a Teoria Crítica da Sociedade, e que vá para além do capital, conforme Mészáros, só será possível se também nós, neste trabalho inclusive, situarmos a luta em um outro patamar, não só de uma interpretação crítica de reformas empresariais na educação, mas da garantia da oferta de outro tipo de formação, que só é possível envolvendo simultaneamente a superação do tipo de sociedade que vivemos, de superação da forma capitalista de educação.

A fim de organização do presente trabalho, o dividimos, a seguir, em dois capítulos. O primeiro, “as reformas empresariais na educação: a falsificação do consenso e o desenvolvimento capitalista”, começará abordando os aspectos macrossociais do problema, seus contextos mais amplos de discussão, envolvendo o fenômeno da educação no capitalismo, as reformas empresariais na educação na América Latina e no Brasil, o papel dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) nestes processos e a luta de classes presente no embate destes projetos formativos. No segundo capítulo, “histórico do ensino de Sociologia e Filosofia no Brasil”, reduziremos a escala de análise para os desdobramentos acerca destas duas disciplinas e o que consideramos formação potencialmente crítica no currículo escolar, dando ênfase para o papel das duas disciplinas na disputa formativa apresentada, e sua relação com a ascensão da ultradireita no Brasil recente.

## 2 AS REFORMAS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO: A FALSIFICAÇÃO DO CONSENSO E O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA

Neste capítulo iremos discutir o impacto das recentes reformas empresariais na educação (Reforma do Ensino Médio e BNCC) sobre o até então obrigatório ensino de Sociologia e Filosofia na formação escolar. Ambas as reformas são expressões políticas e econômicas da reação de classe gerada por uma maior abertura da escola pública e da universidade à participação democrática, um processo lento e – com vitórias e derrotas – de busca por autonomia dos atores envolvidos no fazer educação no país. Uma busca por autonomia na discussão dos caminhos da formação dos estudantes, currículos e orientações pedagógicas. Nesse sentido discutiremos nesse capítulo a ideologia e as intencionalidades presentes nas “competências e habilidades”, uma perspectiva pedagógica adotada pela BNCC, a fim de atender o objetivo específico estabelecido de “considerar as interferências de ordem econômica/empresarial sobre as aludidas reformas na educação (Ensino Médio e BNCC), suas motivações, materializações e interesses de classe para o ensino de Sociologia e Filosofia”. Apesar de inicialmente parecer um assunto apartado da oferta das duas disciplinas aqui focadas, na realidade ambos os movimentos estão intimamente ligados e coordenados em uma mesma visão de trabalho e de educação, como veremos. A perspectiva de competências e habilidades inexoravelmente redireciona o currículo para outras práticas, saberes e formatação disciplinar que prescindem, por exemplo, de Sociologia e Filosofia da forma como vinham sendo ofertadas no Ensino Médio (Shiroma, 2023).

O conceito de currículo é multifacetado e, historicamente, é alvo de diversos entendimentos e ressignificações, desde seu surgimento pela primeira vez em 1633 (Lopes; Macedo, 2011, p. 20), sendo sempre seu significado de forma parcial, histórica e ideologicamente localizado. Entendemos o currículo escolar não somente como a listagem de disciplinas ou conteúdos previamente determinados que deverão ser desenvolvidos pelos estudantes de acordo com sua série, fase ou ano, mas sim como uma forma ampla de organizar a experiência escolar. Currículo trata-se de poder: “[...] pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de criar sentidos e hegemonizá-los” (Lopes; Macedo, 2011, p. 40)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Para um aprofundamento da relação entre currículo e poder recomendamos as obras de autores distintos: Michael Apple (2000), Alfredo Veiga-Neto, Stephen Ball e Cleo Cherryholmes.

As reformas empresariais na educação, que impactarão sobremaneira o ensino das humanidades na escola básica, estão inseridas em uma agenda maior de ação do mercado/empresariado sobre o planejamento educacional. Este fenômeno de gerenciamento da agenda educacional por parte de interesses privados ganhou grande impulso na América Latina a partir do Consenso de Washington. Conforme Gentili (2002), a expressão **Consenso de Washington** foi utilizada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador de um *think tank* estadunidense chamado *Institute for International Economics*, e se refere à um conjunto de medidas neoliberais do imperialismo estadunidense levadas à cabo na América Latina a partir dos anos 1980, com desdobramentos até a atualidade. Segundo Gentili (2002, p. 14), o Consenso de Washington “subjaz nas decisões políticas de um conjunto de administrações governamentais que, além da sua heterogênea procedência ideológica, têm aplicado um mesmo receituário para enfrentar e superar os desafios da crise”.

A partir dos anos 1980, muitos países da região estavam saindo de ditaduras militares em graves crises financeiras, como a crise da dívida. Com o imperialismo estadunidense à frente, os países da região aplicaram programas econômicos ortodoxos de ajuste fiscal produzidos e propostos por organismos financeiros internacionais, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tal consenso se baseava nas dez seguintes diretrizes para permitir saúde fiscal aos cofres públicos:

[...] disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais [...] (Gentili, 2002, p. 14).

As burguesias nacionais - expressas nos diferentes tipos de capital: comercial, bancário, agrário, industrial - rapidamente adotaram a ortodoxia econômica e neoliberal<sup>11</sup> do Consenso de Washington, promovendo políticas econômicas liberais e pró-mercados. Gentili (2002) chama atenção sobre a **falsificação do consenso**, pois estes pacotes de medidas adotados de forma muito homogênea na região a partir dos anos 1980, disseminados através de uma manufatura da opinião pública na

---

<sup>11</sup> No presente trabalho adotamos o conceito de neoliberal/neoliberalismo como uma nova etapa mundial do liberalismo capitalista em que suas teses clássicas são readaptadas e postas em prática, mas registramos que outras nomenclaturas são pertinentes e igualmente poderiam ser adotadas, como simplesmente liberal/liberalismo, ultraliberalismo, pós-fordismo, para designar os fenômenos e ideologias que aqui fazemos alusão.

mídia, acabam por retirar direitos da classe trabalhadora, que muitas vezes adere à lógica burguesa de reformas ortodoxas e ajustes discas rigorosos acreditando ser este o único caminho racional a ser seguido; contudo este consenso não é verdadeiro para o pensamento crítico e os interesses dos trabalhadores latino-americanos, que por vezes se fazem representar em greves e explosões sociais. Estas medidas econômicas representavam (ou representam) o minoritário interesse privado, não a maioria do conjunto da população. É um receituário que se escuda em uma ideia tecnocrata que despolitiza a economia, que reduz o Estado à economia doméstica: “as contas públicas precisam fechar a todo custo como na casa dos cidadãos”, “o governante moderno é aquele que coloca a responsabilidade fiscal no topo de suas prioridades”, “não pode haver responsabilidade social sem haver responsabilidade fiscal”, tudo devidamente ruminado nos jornais televisivos e impressos, pelos diversos comentaristas de economia e editoriais da mídia burguesa hegemônica. É importante desmistificar, neste sentido, o suposto fim do imperialismo do Norte global em detrimento do Sul global: vivemos um capitalismo dependente e periférico em que as grandes potências capitalistas – Estados Unidos à frente – neocolonizam-nos econômica e culturalmente. A herança escravocrata possui um peso grande, mas a perpetuação da relação de dominação mundial continua estruturalmente, o Norte global continua determinando os destinos do planeta: “apenas 21% da humanidade vive nos países dessa parte do mundo, mas eles concentram 69% da riqueza privada e 74% da riqueza dos bilionários do planeta” (Oxfam, 2024, p. 9).

No Brasil, o debate público sobre o Consenso de Washington aparece mais fortemente na campanha presidencial de 1994, onde há uma discussão sobre o então candidato do PSDB, Fernando Henrique Cardoso (FHC), ser ou não um adepto do Consenso de Washington no Brasil, o que acabou se confirmando, visto que seus dois governos (1995-2002) foram marcados por uma política econômica neoliberal e em consonância com as teses dos organismos econômicos hegemônicos (Gentili, 2002, p. 36).

Tal consenso, que trataremos aqui como falsificação do consenso, obviamente têm seus desdobramentos nas políticas públicas, em especial para a educação pública. Seguindo “argumentos oficiais”, “recomendações”, e outros documentos do Banco Mundial e do FMI, houve o que Gentili (2002) chama de um novo **senso comum tecnocrático**, que penetrou nos Ministérios da Educação dos países latino-americanos. “De fato, podemos dizer que esse conjunto de discursos, ideias e

propostas sintetiza o que poderia ser definido como a **forma neoliberal** de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina nos anos noventa” (Gentili, 2002, p. 16, grifo meu).

Muitas das orientações prescritas pela UNESCO, assim como pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano, foram incorporadas pela política educacional brasileira que, ao longo dos anos 90, ocupou-se da implementação da reforma educacional. As bases para essa reforma foram sendo traçadas a partir de uma intensa interlocução entre os atores locais e as agências internacionais (Silva, 2008, p. 115).

É importante notar que a ingerência do grande capital sobre a educação, verificado também através de sua ação nos organismos internacionais citados acima, continua se fazendo presente até a atualidade, não podendo ser diferente dado o direcionamento destes organismos aos interesses dos países dominantes no concerto capitalista mundial. Sendo assim, é crucial reconstituirmos historicamente o avanço do capital sobre o planejamento educacional na América Latina, pois é justamente a partir destas bases que os reformadores de 2017<sup>12</sup> irão construir as reformas empresariais que gostaríamos de decompor.

Na perspectiva neoliberal a crise da educação é acima de tudo uma crise de **eficiência, eficácia e produtividade**, tal déficit de qualidade teria sido gerado por uma intensa universalização do acesso à educação na segunda metade do século XX. Nessa lógica, o Estado é incapaz de gerenciar a educação de qualidade para todos, mais do que isso, o Estado é incapaz de prover políticas sociais para o conjunto da população de forma a corresponder com as necessidades básicas dos cidadãos. Nessa linha, “[...] existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática” (Gentili, 2002, p. 18). Por isso que os governos neoliberais (típicos do atual estágio do desenvolvimento capitalista) não centralizam seu discurso e suas ações governamentais em universalizar por completo o acesso à educação, aumentando o financiamento público. Ao contrário, disseminam a crença de que é necessário “gastar melhor” o fundo público: não defendem que faltam professores, mas que precisamos de “docentes mais bem formados e capacitados”; que não faltam escolas, mas que

---

<sup>12</sup> Reformadores de 2017 são os articuladores teóricos, políticos e econômicos que defenderam a Reforma do Ensino Médio de 2017, bem como o direcionamento que a BNCC acabou tendo.

precisamos fazer uso mais racional do espaço<sup>13</sup>. Essa manufaturação da opinião pública em favor dos interesses privados na educação já vinha ocorrendo a algum tempo no Brasil, com o que Frigotto chamou de **economicismo**:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como ‘fator econômico’ vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (Frigotto, 2003, p. 18).

No fundo querem tirar a educação da esfera pública para alocá-la na esfera do mercado privado. Impondo ranqueamentos, processos meritocráticos de hierarquização de escolas e estudantes, buscam conceber a educação não como um bem social, mas como uma mercadoria. Um bem social é algo comum partilhado a todos na sociedade, uma mercadoria é um produto que pode ser utilizado em um mercado por quem tiver mais aptidões ou recursos para desenvolvê-lo, ou comprá-lo. A privatização do ensino básico se insere nesse mecanismo de atuação capitalista, neoliberal, a competição privada supostamente traria maior eficiência aos resultados escolares, mas na verdade ela elege perdedores e vencedores: aqueles que dependem do seu próprio trabalho para sobreviver não terão acesso ao capital cultural que os dominantes dominam, não terão oportunidades de aprendizado científicos e emancipatórios; já os que dependem do trabalho alheio para acumular sua própria riqueza, estes cada vez mais terão as melhores e mais completas formações, mantendo o circuito fechado: os dominados não podem aprender o mesmo que os dominantes.

O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o *consumidor*. [...] Reduzida à sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos “sociais”, mas

---

<sup>13</sup> Um exemplo que ilustra como a estrutura física da escola pública brasileira carece de maior investimento, são as chamadas “escolas de lata” no estado mais rico do país, São Paulo. Segundo o Ministério Público de São Paulo aproximadamente 65 mil estudantes são atendidos por estas escolas, que foram construídas durante o governo Mário Covas (1995-2001), e oferecem um ambiente extremamente insalubre, especialmente em períodos de calor. Ver em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/no-estado-mais-rico-do-pais-milhares-de-criancas-ainda-frequentam-escolas-de-lata/>.

pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários (Gentili, 2002, p. 19-20).

Os efeitos do Consenso de Washington na hegemonia de uma gestão neoliberal da educação pública dos países, também se verifica, obviamente, nos países do norte, em especial nas potências imperialistas como os Estados Unidos.

Quanto à junção entre o neoliberalismo na educação e a ideologia anti-Estado de Bem-Estar Social, aponta Apple (2000, p. 38):

Em quase todos os países de língua inglesa, embora não apenas neles, as várias facções da Direita forçaram o estabelecimento de uma relação entre o mercado e o bem comum na cena política. Entre as mais influentes dessas idéias, encontram-se as seguintes: que o Estado do Bem-Estar, e o contrato social subjacente a ele, não foram uma "boa coisa" para a economia porque "nós" simplesmente não podemos pagar por ele; que ele limitou o exercício da livre escolha democrática em função de interesses entrincheirados, principalmente profissionais; e que ele é destrutivo para o caráter dos pobres porque "os" torna dependentes. Quase toda a literatura que defende esta posição invoca uma "idade de ouro" anterior, que existiu antes do Estado do Bem-Estar, na qual as políticas eram econômica e moralmente firmes, as estruturas normativas e institucionais estáveis, e a harmonia entre classes, gêneros e raças prevalecia, enquanto nos movíamos em direção ao "progresso". O Estado não era necessário para o bem comum.

É claro que devemos nos perguntar: quem se beneficia quando o Estado se retira do financiamento da educação? Ou se retira do investimento em serviços públicos? Que setores empresariais – de classe, portanto – ganham com isenções fiscais e tributárias, desonerações, muitas vezes bilionárias, em nome do aumento da competitividade do setor privado do país? O discurso liberal de desmonte do Estado é um recurso ideológico para que o fundo público seja canalizado para a classe que realmente detêm o poder estatal no capitalismo.

É crucial citar que esta perspectiva, que dominou o MEC, por exemplo, no governo FHC (1995-2002), também propunha um currículo centralizador nacional, bem como a centralização da formação docente com base neste currículo.

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de "bases nacionais comuns curriculares", no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (accountability) na educação [...], atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (Chauí, 2018; Sahlberg, 2011 *apud* Freitas, 2018, p. 12).

Daí a nomenclatura selecionada para o presente trabalho: **reformas empresariais**, seguindo o conceito do professor Luiz Carlos de Freitas (Freitas, 2018). Convém registrarmos que, a despeito de utilizarmos o conceito de reforma no presente trabalho, muitos autores têm defendido a utilização do termo **contrarreforma** como sendo mais coerente com o caráter regressivo daquelas medidas que atentam contra o sentido de ampliação de direitos e conquistas sociais para a classe trabalhadora brasileira. O termo reforma, historicamente utilizado num sentido revolucionário de avanço de classe frente ao Estado burguês, acaba sendo metamorfoseado pelo capitalismo – em sua atual expressão neoliberal - para designar o exato oposto: a liquidação das condições de vida e trabalho dos trabalhadores, porém mantendo ideologicamente o laivo original de modernidade e melhoria contínua. O termo contrarreforma, destarte, seria uma forma de desocultar as relações de poder e classe presentes nestes dispositivos legais que promovem regressão ou supressão de direitos já limitados (trabalhista, tributária, previdenciária, educação, saúde, etc).

A palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificadamente apresentadas como “reformas”, isto é, como algo progressista em face do “estatismo”, que, tanto em sua versão comunista como naquela social-democrata, seria agora inevitavelmente condenado à lixeira da história. Desta maneira, estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra “reforma”: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem-sucedida (Coutinho, 2010, p. 35).

Gostaríamos de deixar claro, portanto, que consideramos o termo contrarreforma altamente pertinente, e que poderia tranquilamente ser adotado no presente trabalho, mas optamos pela utilização do termo reforma como sendo mais corrente para designar a Reforma do Ensino Médio, tão discutida atualmente.

Retomando a problemática do Consenso de Washington, no Brasil houve um intervalo de governos petistas entre 2003 e 2016, de alguma resistência ao Consenso de Washington aplicado à educação, contudo, ainda assim, fora governos que inalteraram o rumo da política educacional (Saviani, 2007). Citamos alguma

resistência pois, apesar dos governos do Partido do Trabalhadores (PT) terem promovido avanços significativos na história do país no campo social e educacional, ainda assim foram governos marcados por grandes coalizões com partidos e forças de direita, em uma tentativa de conciliação de classes, como ficou conhecida a estratégia petista, pela via do eleitoralismo e da institucionalidade burguesa. No poder, o PT se converteu ao credo liberal. Conforme o professor Dermeval Saviani:

No entanto, os primeiros movimentos do novo governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC (Saviani, 2007, p. 451).

A ideia social-liberal de que todos poderiam ganhar, o capital e o trabalho (burguesia e trabalhadores), sem forçar os limites do sistema ou recorrer, necessariamente, a uma ruptura/revolução, é um dos paradigmas dos governos petistas. O resultado conhecemos: o golpe de 2016. Por uma série de fatores - como por exemplo a ausência de um projeto de poder que radicalizasse a luta em favor do interesse dos trabalhadores, as excessivas concessões à direita, e políticas clara e convictamente liberais - o governo da presidente Dilma foi interrompido em 2016 pelos setores mais reacionários da sociedade, como o latifúndio, o grande capital, um segmento religioso ultraconservador, uma classe média ressentida com a mobilidade social dos, até então, vulneráveis e excluídos. O golpe de 2016 também foi um ataque contra o Estado de Bem-Estar Social (social-democracia) e à esquerda liberal, que opera através de uma lógica parlamentar sem ambicionar a revolução social. Vale lembrar que após assumir seu segundo mandato a presidente Dilma Rousseff praticamente implantou a plataforma econômica do seu adversário, de direita tradicional, derrotado no segundo turno - não que seu primeiro mandato já não tenha tido uma orientação neoliberal, em especial com a sanção da Lei da Partilha<sup>14</sup>, que avançou no programa de privatização da Petrobras e o seu controle pelo grande capital.

---

<sup>14</sup> Aprovada com margem apertada no Congresso, graças a um acordo do governo Dilma com o PSDB e o senador José Serra (PSDB).

Na França, Laval (2004) nos mostra que boa parcela da esquerda nacional, que no presente trabalho optamos por nomear de esquerda liberal, auxiliou e aderiu às reformas empresariais na educação de lá, colocando em prática conceitos e teorias vindas justamente de classes sociais que a esquerda mais radical se propunha a fazer o enfrentamento. Como nosso objeto de pesquisa percorre diferentes governos, é necessária uma breve reflexão a seguir, a fim de justificarmos a adoção do termo esquerda liberal. Apesar da aparente contradição dos termos - a esquerda não seria originalmente uma força a favor da transformação social, desde sua origem na revolução francesa? - o conceito de esquerda liberal (ou liberalismo de esquerda) é salutar ao desnudar os diferentes paradigmas presentes no campo da esquerda política mundial. O campo da esquerda, obviamente, não é uniforme, apresentando historicamente distintas correntes, visões e saídas para a ordem burguesa vigente no capitalismo. Com o passar do tempo muitas dessas correntes simplesmente abandonaram o intuito real de suplantar o capitalismo estruturalmente, como vemos hegemonicamente na esquerda atual. Notadamente, no Brasil, podemos verificar esta distinção entre duas esquerdas. A hegemônica, de corte liberal, que assimilou a não ruptura do capitalismo, que abandonou a ambição da revolução social e tenta se prestar a humanizar o capitalismo (como se fosse possível) nos marcos impostos pela institucionalidade das classes dominantes, que tirou do horizonte de lutas o socialismo, por vezes evitando se autointitular, inclusive, de esquerda, preferindo o termo “progressista”, colocando a luta anti-imperialista em uma agenda muito rebaixada (Ouriques, 2019). E uma outra esquerda ainda ligada à defesa do marxismo e do socialismo como única forma de se manter fiel à ideia de que a saída para o capitalismo real é a construção do socialismo revolucionário, cujos propósitos são inconciliáveis com a burguesia e inalcançáveis apenas por meio de eleições. Ainda podemos contar com alguns poucos partidos, mas numerosas organizações e movimentos que militam em oposição à esquerda liberal, e a favor de uma leitura coerentemente marxista do poder político na constituição de uma vanguarda política. Conforme o professor de relações internacionais e de economia da UFSC, e presidente do Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), Nildo Ouriques, em fala de 2019:

Apenas o bordão da resistência, como eu já tenho dito há muito tempo, caducou. Então aquele que grita “resistência”, ele está fortalecendo a ordem burguesa, ele está fortalecendo o sistema. Todos os movimentos populares,

os partidos, as vanguardas, agora terão que ter uma alternativa de poder, não é mais possível voltar aos governos, a instabilidade é a regra desse período de qualquer tipo de governo como nós estamos vendo [...] Não adianta mais aquela reclamação da impotência que estão sabotando meu governo, que estão conspirando contra meu governo, que o Congresso, que as alianças, a correlação de forças... isso é uma ladainha que não explica mais a realidade, isso é só uma autojustificativa para a paralisia política e pela incapacidade das lideranças que dominam a cena. Então o bordão da resistência ele é hoje incapaz. Nós vamos ter que ter uma discussão sobre o poder político. Aquele que diz “governo” agora vai ter que dizer “poder político”, qual é o projeto de poder do que nós vamos definir generosamente de uma esquerda latino-americana? [...] E como a esquerda está casada com os governos, e no seu bordão estão na defesa da democracia, estão na defesa das instituições tal como elas estão, mas elas são indefensáveis aos olhos das massas. Eu não sairia em defesa do STF, da mídia livre, da imprensa livre, do Congresso Nacional, nem do calendário eleitoral. Esse não é o tema da esquerda. O tema da esquerda é ter um projeto de poder revolucionário e socialista. Porque a direita já está dizendo claramente o que ela quer e ela não vacila em implementar. É o fim de uma época por essa razão. E essa esquerda cativa de uma consciência ingênua e de muito oportunismo eleitoral, essa chegou ao seu fim. Estamos nas dores do parto (Ouriques, 2019, 4min.55s).

O primeiro governo de esquerda no país, após o do presidente João Goulart (1961-1964), foi o do PT, em 2003, partido que, em sua origem, mantinha-se fiel ao paradigma da revolução, da radicalidade política e de uma gramática marxista (de forte crítica ao neoliberalismo de FHC, por exemplo), mas que já nos anos anteriores à sua ascensão ao poder cedeu à economia política capitalista e rebaixou seu horizonte de disputa<sup>15</sup>. Seriam incontáveis os fatos e decisões de governo (alheios a outros poderes, portanto) em que os governos petistas se comportaram como qualquer governo de direita convencional. Ao invés de um governo antissistema, anti-imperialista, politizador, que agite e convoque permanentemente o povo para as ruas e o enfrentamento político - que subverta as regras da institucionalidade burguesa para sua superação -, fez-se, ao contrário, uma tentativa de construção de um Estado de Bem-Estar Social por uma via que é, sob muita contradição, chamada de reformista pela própria esquerda liberal. Como veremos, a partir de vários autores, o que ocorreu foi a inalteração da política econômica de FHC: a economia política neoliberal tocada pelo liberal de direita FHC não sofreu nenhum arranhão sob o governo de esquerda liberal de Lula, mas ampliada. Conforme Ouriques (2023), os governos petistas aceleraram a transformação do capitalismo de base industrial dependente para o

---

<sup>15</sup> Um dos marcos da assimilação dos limites burgueses pelo PT é a Carta aos Brasileiros, documento histórico em que o candidato Lula, em 2002, compromete-se, dentre outras coisas, com superávit primário e no restabelecimento da “confiança dos investidores”. Entre 2003 e 2013 o governo federal realizou superávits primários. A carta está disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/cartaaopovobrasileiro.pdf>.

rentismo, e passaram a disputar a hegemonia na sociedade cada vez mais à direita, se estabelecendo para o povo como um partido da ordem, não contra a ordem. Vale dizer que não é exagero muitos autores considerarem a esquerda liberal antimarxista. Para o professor da USP, o filósofo do direito Alysson Mascaro:

Via de regra, o que se chama de esquerda, já desde a década de 80, não é só no Brasil é no mundo, é uma esquerda liberal, é uma esquerda que defende a ordem burguesa-capitalista, e, portanto, o marxismo é altamente refratário a esta leitura. E esta leitura se põe altamente refratária ao marxismo. Então há aqui sim uma desconexão praticamente plena entre o que é esquerda hoje e o que é marxismo (Mascaro, 2021, 4min.44s.).

O presente trabalho, ao adotar o materialismo histórico e dialético marxista, não pode negligenciar que estes governos ditos pura e simplesmente de esquerda não ofereceram políticas educacionais opostas às reformas empresariais como as que são objeto de pesquisa aqui. Não ofereceram. Muito menos oferecem um projeto alternativo, confrontativo no campo educacional. A linha da história, para a burguesia brasileira, é muito mais de continuidades que de rupturas ou de dificuldades em sua relação com quem ocupa o Estado. Esse fenômeno não nos permite, portanto, debitar toda a responsabilidade na ação burguesa, quando ela encontra defensores na classe antagônica.

A seguir vamos brevemente expor os limites da atuação política da esquerda brasileira (ou de sua expressão mais hegemônica, o PT e seus governos) frente à esta pauta reformista no Ensino Médio. Consideramos esta análise necessária a fim de encontrarmos as condições que permitem o avanço tão seguro das reformas empresariais no governo, no parlamento, judiciário, mídia e sociedade civil. Por vezes os partidos políticos que mais se colocam como oposição à formação tecnicista, e mais adeptos de uma educação mais plural, científica e crítica, são aqueles que também permitem (incoerentemente), por ação ou omissão, estes projetos serem aprovados. No caso brasileiro há peculiaridades. Como veremos adiante, conceitos da reforma de 2017 já eram defendidos por parlamentares petistas no Congresso Nacional anos antes. Em 2011, o ministro da educação, Fernando Haddad (PT), defendeu em um evento na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, uma Reforma do Ensino Médio, como um “nó a desatar”, além de expor uma visão crítica do vestibular (G1, 2011). Contudo, o fim do vestibular, depois de 13 anos de governos de esquerda liberal, continua um horizonte distante. A política social de bolsas para

universidades privadas, financiamento estudantil e cotas, como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), são instrumentos liberais (Frigotto, 2011) já previstos, por exemplo, pelo expoente do pensamento neoliberal Milton Friedman no final da década de 1950; e que não permitem a universalização total da classe trabalhadora para o interior das universidades. Constitui-se como uma gestão social do capitalismo, um abafamento das tensões e lutas populares na formação básica e superior. Países como Cuba, Argentina, Chile e Uruguai não possuem vestibular.

Em entrevista ao jornal “O Globo”, divulgada em 22/09/2014, no contexto da eleição que garantiria a sua reeleição, disse a presidente Dilma Rousseff (PT):

O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com doze matérias, incluindo nas doze matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um curriculum com doze matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos (O Globo, 2014).

Ora, se são 12 matérias e não há nada contra Sociologia e Filosofia, por que dentre as doze disciplinas justamente as únicas citadas são essas duas? É interessante tal afirmação de uma presidente que, muito embora tenha um passado de militância de esquerda, de resistência à ditadura de 1964, chegando a ser presa e torturada por isso, acaba, uma vez no poder, por não promover um programa que tensione mais os interesses da classe dominante no campo educacional. Embora em seu segundo mandato (que durou apenas pouco mais de um ano) não tenha avançado em uma Reforma do Ensino Médio, chama muita atenção a fala da ex-presidente Dilma, que cita Sociologia e Filosofia, podemos concluir, não por um acaso. Na campanha eleitoral de 2014 ela destacou como promessa de campanha fazer uma “grande” Reforma do Ensino Médio, começando pelo currículo, e em programas eleitorais na TV disse que as doze matérias no Ensino Médio representavam uma quantidade “bastante excessiva” de disciplinas. Ao trazer tal histórico para a análise do presente trabalho pretendemos tão somente situar qualitativamente o percurso do ideário de reforma no Ensino Médio (mesmo que com visões diferentes a depender do governo) ao longo da história recente. A reforma que Temer propôs foi gestada em anos anteriores.

Quando da tramitação da Reforma do Ensino Médio, no 3º Encontro Nacional de Grêmios, da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Haddad disse que:

Esta reforma não só não precisava ser feita por Medida Provisória, como a parte boa dela já estava encaminhada no debate com os estudantes, como a questão da interdisciplinaridade. Agora, com o caminho apresentado, não vai representar uma mudança efetiva. Os passos precisavam ser dados de forma articulada entre Ensino Médio e Ensino Superior, em uma construção coletiva. [...] Tem várias leituras que podem ser feitas a partir do termo “flexibilizar”. Uma é fazer o currículo ir ao encontro de um estudante mais motivado. A outra é não ofertar disciplinas essenciais. Qual das duas interpretações será adotada? (UBES, 2017).

A postura de suas afirmações revela que boa parte do espírito da reforma já estava sendo tolerado, gestado ou mesmo encaminhado pelos governos anteriores ao de Michel Temer. Causa surpresa ainda maior a mudança de discurso uma vez na oposição, e outra no governo por parte da esquerda liberal. Em 2018, na campanha presidencial, Haddad prometeu, sem meias palavras, a revogação da reforma de Temer, “Haddad vai revogar reforma golpista e criar novo marco para Ensino Médio”, dizia o título da matéria no site do PT (2018) em 17/09/2018, a despeito de não termos como saber se de fato isso aconteceria. Pouco mais de quatro anos depois, com uma série de retrocessos que a reforma impôs à educação de milhões de estudantes e professores no país, o então ministro da fazenda do país, Fernando Haddad, em um evento de um banco em São Paulo em 06/11/2023, ao mencionar o Ensino Médio brasileiro, sequer mencionou a Reforma do Ensino Médio, muito menos a necessidade de sua revogação, conforme O Povo (2023). Limitou-se a dizer que o Ensino Médio é um gargalo, cuja maior responsabilidade é dos governos estaduais. Como não considerar a relação entre a formação da classe trabalhadora e nossa dependência econômica, enquanto país, diante da economia mundial? Vale mencionar que o terceiro governo Lula, que foi empossado em janeiro de 2023, optou por não contrariar a reforma, o que não deixa de ser esperado. Já na campanha eleitoral de 2022 o então candidato Lula evitava discutir o tema da reforma, embora para o movimento popular fosse uma das principais pautas na área da educação, devido sobretudo à insatisfação generalizada dos efeitos da reforma nas escolas pelo país. Há todo um cuidado retórico nas escassas considerações - pontuais - que membros do governo fazem à reforma. Mesmo com uma grande campanha nacional ocorrida no ano de 2023 em prol da revogação da Reforma do Ensino Médio, todos os apelos, protestos de rua e

mobilizações online vindos de movimentos sociais, estudantis e entidades, não foram suficientes para superar a correlação de forças que a burguesia possui no governo federal, preservando-se, assim, a manutenção geral da reforma aprovada em 2017. A despeito de historicamente o principal partido do governo federal, o PT, ter amplo diálogo e parceria com muitos destes movimentos de esquerda (órgãos de representação de estudantes, sindicatos, associações de pesquisadores em educação, etc.) que advogavam pela revogação total da reforma<sup>16</sup>, no momento decisivo o governo se posicionou por não patrocinar a revogação da reforma, segundo o próprio presidente Lula: “a comissão de transição que cuidou da questão da educação disse explicitamente que era para continuar esse programa educacional no Ensino Médio tal qual estava tentando aprimorar [...] **Nós não vamos revogar**” (Poder 360, 2023, 25min50s, grifo meu) disse em 06/04/2023, poucos meses após assumir seu terceiro mandato presidencial. Tal postura de defesa da estrutura geral da reforma destoa muito das críticas que o partido fez à reforma no momento de sua aprovação no governo Temer, e da posição do partido em 2018 de revogar a reforma caso fosse eleito naquele pleito. Obviamente que não foi em um governo do PT que a Reforma do Ensino Médio foi proposta propriamente, nem a versão final da BNCC, mas se não observarmos seu papel antecedente à reforma, durante e após a ela (agora no poder), não teremos um panorama completo do jogo de forças envolvido neste fenômeno das reformas empresariais na educação brasileira. Assim como analisamos o papel dos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro, é salutar pontuar que:

O governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época, que pretendia apoiar seus lucros na “mais-valia” das cadeias produtivas internacionais. Combalida ao final de treze anos no poder, a coalizão petista foi vencida por esta “nova direita” que, associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da “democracia liberal”, corroendo suas instituições. A “nova direita” neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalizão do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes. Neste período, expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos (Berringer, 2015; Casimiro, 2018 *apud* Freitas, 2018, p. 15).

---

<sup>16</sup> A maioria hegemônica destes aparatos, em especial a UNE, UBES, CNTE, ANPED, a despeito de militarem bravamente pela revogação da Reforma do Ensino Médio, são incapazes de esboçar qualquer crítica mais consistente ao governo, e é praticamente impensável uma crítica direta ao Presidente da República, Lula. A oposição à esquerda ao governo Lula (2023-actual) não consegue superar o liberalismo de esquerda.

Uma das chaves para a compreensão das condições que possibilitaram a execução de tais reformas empresariais está nessa espécie de atualização do controle do capital sobre a formação escolar, que é inerente à sociedade capitalista. Conforme Ferreti (2018, p. 26): “o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira”. Por menos ultraliberais que tenham sido os anos 2003-2016 no que se refere ao projeto de educação do país, a tentativa social-democrata petista de cotejar interesses do empresariado (grande capital) e dos movimentos populares da educação (entidades representativas dos estudantes, sindicatos dos profissionais da educação, universidades...) de forma simultânea, não alterou substancialmente “concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docentes” (Frigotto, 2011, p. 247). Longe de oferecer (ou disputar) um projeto de poder para os interesses da classe trabalhadora brasileira, os governos do PT se limitaram a reproduzir uma lógica parlamentar de política, submetendo-se ao calendário eleitoral como única via de implantação de uma agenda, prescindindo sempre da confrontação em nome da conciliação com a burguesia. Distinto dos postulados que o liberalismo de esquerda afirma, durante os governos de esquerda liberal (2003-2016) “nenhuma reforma estrutural foi efetivada [...] os grandes empresários e o capital financeiro não foram confrontados, pelo contrário, continuaram ganhando até mais do que no Governo Fernando Henrique Cardoso”, conforme Frigotto (2017, p. 22). Como Marx e Engels (2010, p. 97) acentuaram a respeito dos movimentos de conciliação de classe, “procuram, portanto, e nisto são consequentes, atenuar mais uma vez a luta de classes e conciliar os antagonismos. Continuam a sonhar com a realização experimental de suas utopias sociais [...]”. A ideia de uma burguesia progressista colide com a ideia do próprio Marx e Engels (2010, p. 94, grifo meu), “uma parte da burguesia deseja remediar os males sociais **para garantir a existência da sociedade burguesa** [...] querem a sociedade atual sem os elementos que a revolucionam e a dissolvem [...] Querem a burguesia sem o proletariado”. O liberalismo de esquerda, nesse sentido, busca neutralizar o horizonte socialista para a luta dos trabalhadores, substituindo-o meramente pelo ato de “votar bem”, alimentando carreiras eleitorais cada vez mais distantes da defesa da revolução social

na mesma proporção em que crescem nos cargos e funções públicas. Está presente nessa lógica parlamentar de esquerda a ideia de que é possível, dentro dos marcos do capitalismo, formar bancadas de esquerda expressivas: bancadas dos sem-terra, bancadas feministas, bancadas dos profissionais da educação... fomentando a democracia eleitoral em detrimento de lutas estruturais maiores. Por mais que possa parecer algo contraditório atualmente, Marx e Engels (2010, p. 94) citam quem eram os “socialistas conservadores e burgueses” de sua época: “economistas, filantropos, humanitários, os que pretendem melhorar a situação da classe operária, organizadores de beneficências, protetores dos animais [...] fundadores de sociedades de temperança”. Podemos imaginar quais agentes sociais atualmente desempenham este papel de “socialistas conservadores”, ou, em nossos termos, liberais de esquerda.

Dito de outra forma, por mais comparativamente progressista que tenha sido a experiência na educação brasileira ocorrida entre 2003 e 2016 – e isso é discutível, como vimos – não estamos falando, em hipótese alguma, de chegar perto de alterar o âmago da questão: a escola continuou reproduzindo, e é importante termos isso em conta, as condições materiais e de concepção da ideologia burguesa. Não houve ameaça significativa de alteração da concepção de formação escolar, conforme a pesquisa da professora Valdirene Alves de Oliveira conclui, estudando o Ensino Médio no período de 2003 a 2014, “[...] o campo econômico obteve maior êxito em suas disputas, estratégias, concepções e projeto” na correlação de forças com o campo educacional e político (Oliveira, 2017, p. 10). É necessário este olhar mais detido para o período histórico anterior a 2017 (ano da sanção da lei 13.415/2017), a fim de não cometermos o risco, talvez presente no senso comum, de que os governos do PT (anteriores ou posteriores à reforma) são imbuídos de uma oposição diametralmente oposta aos princípios formativos da reforma aprovada em 2017. Para Oliveira (2017, p. 287), acerca da política educacional dos governos petistas, “[...] ações desenvolvidas no decorrer de três gestões presidenciais parece ter sido insuficiente para dirimir a hegemonia da proposta de Ensino Médio deixada pelo governo FHC”, marcadamente voltado ao empresariamento da formação escolar, de acordo com os ditames do desenvolvimento da economia política do Brasil e do Consenso de Washington. Por isso autores como Mascaro (2018, 2021) afirmam que o PT se afirmou como um partido “liberal”, seus governos continuaram a política econômica chamada de neoliberal do governo de FHC, renunciando a politização e mobilização

das massas, e se colocando sempre como defensor da democracia em abstrato, do sistema jurídico, fazendo apologia das instituições republicanas e burguesas e legitimando o “sistema”, a democracia burguesa. É necessário olhar as linhas de continuidade entre os diferentes governos ao examinarmos as reformas empresariais na educação, ao invés de superdimensionar suas diferenças. E nesse quesito, os governos FHC, Lula, Dilma, Temer, Bolsonaro, e novamente Lula, possuem um mesmo fio condutor que é intocado: apesar de variações de nuances, a contraposição é insuficiente para direcionar o governo em um sentido contrário ao que preconiza o dogma capitalista na educação.

Feito este percurso da política educacional brasileira dos últimos anos, é necessário problematizarmos a questão da formação em um sentido maior. A despeito de governos de direita, como de FHC (1995-2002), Temer (2016-2018) ou Bolsonaro (2019-2022), ou de governos de esquerda liberal – igualmente neoliberais-, como os de Lula (2003-2010; 2023-atual) e Dilma (2010-2016), a formação educacional na sociedade contemporânea opera inevitavelmente sob algumas condições gerais, que exploraremos a seguir a fim de situarmos os desafios de romper a semiformação e a alienação no interior do capitalismo (se é que esta possibilidade coexista com a manutenção deste tipo de sociedade). Louis Althusser, conhecido filósofo argelino, que chama atenção para os efeitos dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) sobre a reprodução do modo de produção dominante, aponta que:

Todo mundo reconhece (mesmo os economistas burgueses que cuidam da contabilidade nacional e os modernos teóricos “macroeconomistas”), uma vez que Marx impôs a demonstração no Livro II de *O Capital*, que não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção (Althusser (2023, p. 59).

Nesse sentido, a escola é, ao lado de outras realidades sociais – como a religião, a família, o judiciário, a cultura, e a informação – um espaço importante de perpetuação da ideologia dominante (Althusser, 2023). Contudo, ela não faz somente, e absolutamente, isso: há fissuras de reação e antagonismo. A distinção althusseriana entre o aparelho repressivo do Estado e dos AIE é clara, o primeiro funciona e age através da violência, enquanto os AIE operam no campo da ideologia, naturalizando concepções, conformando corpos e mentes, ajustando condutas e corrigindo rumos. O simulacro do fatalismo ou o fim da histórica reside aí: a ideia de que o mundo é este

à nossa volta de forma quase natural e imutável, de que a história já está dada e prescrita e, portanto, devemos apenas exercer funcionalmente nossos papéis sociais para o sucesso do corpo social. O caráter reprodutor da escola se utiliza das reformas empresariais para assegurar e potencializar esta intenção.

Veremos a seguir reinterpretações da obra de Althusser. Alguns autores contemporâneos, ao avançarem na compreensão da reprodução social através da escola, acabam por privilegiar as possibilidades de contradição presentes na formação escolar, a despeito das limitações (super)estruturais que Althusser adequadamente pontua. Estas críticas, que buscam dar maior ênfase no papel da contradição em detrimento da imposição e da dominação, recaem não somente sobre a teoria dos AIE de Althusser, mas também sobre a teoria da violência simbólica de Pierre Bourdieu e Passeron. Sobre a crítica às teorias de reprodução social sobre a formação escolar, vejamos o que diz Cury (1995, p. 13):

A crítica dessas concepções trouxe à luz não só os mecanismos usados pelas classes dominantes a fim de manterem um estado de coisas, mas também a necessidade de desenvolver categorias que dessem conta do fenômeno educativo no seio de relações contraditórias. Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do status quo, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas. A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social.

Desse modo é imprescindível não concebermos as reformas empresariais na educação como um fenômeno tipicamente neoliberal confrontável através de governos de esquerda liberal (ou coalizões progressistas), políticas públicas mais inclusivas ou um movimento por maior participação social... Esta é uma visão idílica da assimétrica relação de poder entre classes em nossa sociedade. A racionalidade deste antagonismo, por vezes fomentado por movimentos de estudantes, profissionais da educação, partidos, é funcional para a classe dominante - para a reprodução das disputas em torno das políticas educacionais. A ideia de “contenção de danos” dentro da disputa de poder na institucionalidade burguesa por vezes prescinde de uma saída mais radical e duradoura para os problemas da formação humana. Podemos verificar

isso na disputa entre revogação total da reforma do ensino médio e da BNCC e contenção de danos com ajustes na reforma. Contudo, a escola, bem como as disciplinas de Sociologia e Filosofia, guarda potencialidades de contradição, de questionamentos nos estudantes, de embates dialéticos que podem ser trabalhados como fissuras no sistema, fagulhas de um curto-circuito: o professor pode ser o gerador de transformações profundas em uma escola, ao questionar, ao problematizar, ao estimular os estudantes para que construam a escola coletivamente, formando instâncias de autogestão como os grêmios estudantis<sup>17</sup>, por exemplo; o Projeto Político Pedagógico (PPP), quando construído coletiva e teoricamente pela comunidade escolar, tem a potencialidade de contribuir para uma formação escolar crítica que antagonize as prescrições das reformas empresariais, e por conseguinte o projeto educativo dominante.

Para corroborar esta discussão apresentamos brevemente a seguir a reflexão que Saviani (2011) faz sobre um novo paradigma para a interpretação da educação brasileira - o da pedagogia histórico-crítica - sob a crítica às interpretações exclusivamente crítico-reprodutivistas, de que a escola seria tão somente um aparelho de manutenção da ideologia burguesa. Como exemplo destas interpretações, Saviani cita não somente a obra althusseriana, mas também a Teoria da Escola Capitalista, dos autores Christian Baudelot e Roger Establet, que em 1971 publicam a influente obra "A escola capitalista na França". A concepção de que a luta de classes se dá fora do âmbito escolar, portanto, à margem da opressão educacional, limita os aprendizados adquiridos com a experiência educativa. Desta forma Saviani (2011, p. 61) aponta que a pedagogia histórico-crítica busca:

[...] reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico.

Para Saviani é necessário instituir a educação como um processo histórico contraditório, e não totalmente dominado, assim como muito bem trabalhado por Cury (1995), que foi seu orientando. "Em nenhum momento admitem que a escola possa

---

<sup>17</sup> Segundo o Censo do MEC de 2022 (Brasil, 2023), das escolas públicas de Ensino Médio no país, apenas 53,5% possuem grêmios estudantis; entre as escolas de Ensino Médio privadas o percentual é de 8,7%.

ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia. Baudelot e Establet consideram a escola apenas como reprodutora das relações sociais”, pontua Saviani (2011, p. 60). O processo de escolarização pode contribuir para a ideologia, cultura e resistência proletária na luta de classes.

Consideramos, portanto, que a leitura crítica do mundo à nossa volta precede, necessariamente, à leitura crítica da palavra (Freire, 2021), e que a escola pode se tornar, mesmo situada no capitalismo, um instrumento contra-hegemônico significativo de formação integral e emancipadora das realidades individuais. Situamos esta premissa para apontar que as humanidades nas recentes reformas sofreram (como detalharemos adiante) fragmentações e cortes consideráveis, caminhando no sentido contrário do que aqui é preconizado.

Na sequência, faz-se necessário continuar desnudando o processo de montagem de tais reformas empresariais na educação, pois em seu bojo e em suas motivações poderemos estabelecer conclusões sobre as teses acerca da retirada de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio brasileiro. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio se constituem de remasterizações de um plano contínuo na história latino-americana e mesmo mundial, como acabamos de ver. Dessa forma o golpe de 2016, na arena educacional, serviu para remover os últimos obstáculos e deixar a passagem liberada para os reformadores atuarem ainda mais livremente no governo federal.

O interesse do empresariado em influenciar decisivamente as reformas curriculares no Brasil está alicerçado não somente em uma dimensão econômica de formação de força de trabalho, mas também de disputa por preservação de hegemonia social: “nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (Freitas, 2018, p. 29); ou seja, a produção do chamado **capital humano** a serviço da empresa, a serviço de uma classe. Há também um importante componente político-ideológico presente no patrocínio de tais mudanças no Brasil, voltado principalmente à defesa conservadora de uma pauta de costumes, aproximando-se de uma agenda educacional que podemos chamar seguramente de protofascista (Duarte; Mazzeu; M. Duarte, 2020; Ferreira, 2023; Fontes, 2021). É nesse cenário que as humanidades são escamoteadas na definição destas políticas, sem que o grande público perceba a gravidade de tais decisões.

## 2.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: ANTECEDÊNCIAS, CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

No Brasil, nos últimos anos, as reformas educacionais na educação básica se expressaram com maior vigor em dois atos: a sanção da chamada Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016) - após aprovada, a medida provisória foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) - e o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que já é prevista na reforma. O que ocorre a partir desta verdadeira contrarreforma é um impacto direto no currículo da escola básica, modificando objetivos, delineando conteúdos e introduzindo novos conceitos e paradigmas, conforme Saviani (2016), Ferreti e Silva (2017), Freitas (2018), Michetti (2020) e Shiroma (2023).

Ao desnudar a montagem das reformas empresariais recentes, cabe registrar que a BNCC teve seu início no governo Dilma Rousseff (PT) e mesmo em seu nascedouro despertou contestações de especialistas e instituições ligadas a educação, a despeito disso, os desdobramentos que se seguiram após o golpe de 2016 produziram um texto atual muito mais tecnicista e mercadológico do que indicavam as propostas originais.

As duas reformas mencionadas, a do Ensino Médio e a da BNCC, apresentam incorreções em sua origem: por tolher da sociedade a construção democrática dos documentos, o processo de feitura é eivado de críticas por verticalizações em seu percurso, inibindo profundamente a participação popular e dos atores da causa educacional, como pesquisadores em educação e o movimento estudantil e sindical. As formas, ritmos e prazos das consultas públicas, por exemplo, foram descompassados da gravidade que se deve ter diante de políticas públicas que afetarão milhões de brasileiros e seus futuros. Apenas a **forma** já seria o bastante para traçarmos uma análise crítica desta construção, que foi intempestiva, contudo, o dano causado à educação se verifica ainda mais em seu **conteúdo**, Barbosa e Kanashiro (2020) e Michetti (2020).

Faz-se necessário contextualizar as condições gerais da formulação da Reforma do Ensino Médio, bem como da BNCC, envolvidas em disputas de teorias pedagógicas que transcendem a especificidade das humanidades na formação básica. Portanto, para melhor compreender as raízes do atual status de Sociologia e

Filosofia no currículo escolar, é necessário um panorama geral que discorremos a seguir.

Ora, é sabido que o Ensino Médio brasileiro é uma etapa do ensino básico que possui historicamente problemas graves (Corti, 2019; Oliveira, 2017), tendo recebido de forma mais acentuada, inicialmente durante o governo FHC (1995-2002), influências do mundo corporativo nas políticas educacionais voltadas à sua etapa. Estas influências, embora com graus diferentes, continuaram a existir durante os seguintes governos, Lula (2003-2010), Dilma (2011-2016), Temer (2016-2018), Bolsonaro (2019-2022) e Lula (2023-atual). Entre os elementos constituintes que buscaram moldar o Ensino Médio brasileiro sintonizado com as necessidades capitalistas estão: a ideia de diversificação do currículo, o aprender a aprender, a “flexibilização laboral e desenvolvimento de competências”, ênfase para ensino técnico integrado ao médio, em suma “era necessário formar um trabalhador polivalente, com competências gerais que possibilitassem uma abertura permanente aos novos contextos produtivos” (Corti, 2019, p. 49).

Embora tenha havido algum esforço no sentido de criar uma política de Ensino Médio diferente, especialmente em 2009 com a criação do programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>18</sup>, a tentativa se mostrou excessivamente tímida e insuficiente. O arquétipo de uma Reforma do Ensino Médio com mudanças substanciais surgiu em 2012, a partir de uma comissão da Câmara dos deputados, que resultou no Projeto de Lei nº 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT/MG). Em 2013 é lançado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, através da Portaria MEC nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, no qual o próprio ministro da educação à época, Aloizio Mercadante, enfatizou que nos últimos 21 anos houve um crescimento exponencial do número de matrículas no Ensino Médio, graças sobretudo aos esforços dos governos estaduais, mas a qualidade do ensino desta etapa não conseguiu acompanhar a escala de entrada de novos estudantes (esta etapa possuía a nota do IDEB com a maior dificuldade de crescimento entre as demais etapas, anos iniciais ou finais do ensino fundamental, à época), daí a necessidade de buscar diagnósticos mais precisos sobre quais caminhos trilhar para tornar o Ensino Médio com mais qualidade e atratividade para o estudante, evitando a evasão escolar<sup>19</sup>. O

---

<sup>18</sup> Através da Portaria MEC nº 971 de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009).

<sup>19</sup> A página do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, bem como o pronunciamento de seu lançamento, pode ser encontrada em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/>

pacto também previa formação continuada para professores, com bolsa mensal de R\$200,00 para cada docente, a formação ocorreria na escola de forma presencial, e objetivava, segundo o site da política educacional, “fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, além de “desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas” (Pacto Ensino Médio, [2014?]). Em 24 de março de 2014, conforme Oliveira (2017), foi criado o “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio” por iniciativa de entidades educacionais em uma reunião da USP. Citamos tais marcos para demonstrar o acúmulo de esforços, debates, proposições que as universidades, sindicatos, movimentos sociais, parlamentos, o MEC, enfim, estavam articulando visando reformar o Ensino Médio, contudo, a partir do entendimento de que qualquer mudança significativa deveria ser precedida por um filtro democrático de amplos debates, e não de formas açodadas, como foi a realizada pela MP nº 746/2016, durante o governo de Michel Temer.

É salutar registrar que mesmo a proposta do Projeto de Lei nº 6.840/2013 do deputado Reginaldo Lopes é considerada por Corti (2019, p. 51) como detentora de “marcas evidentes do poder de influência dos atores empresariais também junto ao legislativo”. Na sessão da Câmara dos Deputados em que foi aprovada a MP da Reforma do Ensino Médio (07/12/2016), durante as discussões, a própria deputada de direita, professora Dorinha Seabra Rezende, então no partido Democratas, faz alusão ao projeto do – nas palavras dela – “nosso grande deputado Reginaldo Lopes” como a origem daquele projeto (Câmara dos Deputados, 2016a, p. 152). Disse a deputada:

Quero dizer também que o texto apresentado, que muita gente está criticando, considerando absurdo, privatizante e que organiza as áreas fora do conhecimento, foi, em grande parte — mais de 90% —, finalizado e aprovado na Comissão Especial, sob a Presidência do Deputado Reginaldo Lopes, que fez um grande trabalho. Ele ouviu diferentes entidades, realizou várias audiências públicas e, mesmo depois de o texto finalizado, ouviu o Conselho Nacional de Secretários de Educação, que ainda apresentou várias ponderações (Câmara dos Deputados, 2016b, p. 93).

Apesar da bancada do PT ter se mobilizado contra a votação da Reforma do Ensino Médio, associando-a ao governo Temer, não podemos negligenciar os antecedentes da reforma nos governos petistas. Ou seja, pensar o bloqueio das condições para uma formação potencialmente crítica (Adorno, 1995) no Ensino Médio através de sua reforma levada a cabo, requer interpretar as intersecções econômicas

e de classe envolvidos nos objetivos empresariais nela inserida. Os principais pontos do PL nº 6.840/2013 do deputado mineiro eram:

[...] universalização, em vinte anos, do Ensino Médio em tempo integral; proibição do Ensino Médio noturno para jovens menores de dezoito anos; ampliação da carga horária do Ensino Médio noturno para 4.200 horas; organização do currículo em quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, Ciências Humanas e ciências da natureza); adoção de opções formativas no último ano do Ensino Médio, a critério dos alunos (ênfase em linguagens; matemática; ciências da natureza; Ciências Humanas; e formação profissional); implantação da base nacional comum para o Ensino Médio; obrigatoriedade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Corti, 2019, p. 51).

Como pode se perceber, muitos elementos do PL de 2013 estão presentes na reforma de 2017. No contexto em que o PL nº 6.840/2013 foi apresentado, o ministro da educação à época, Aloízio Mercadante, defendeu algumas de suas teses, criticando o número excessivo de disciplinas obrigatórias no Ensino Médio e defendendo um novo currículo mais flexível, estruturado por áreas do conhecimento cobradas pelo ENEM, conforme Oliveira (2017). O próprio deputado Reginaldo Lopes afirmou que o texto da MP de Temer é “em torno de 90% cópia idêntica” do PL de sua autoria. Como observou Corti (2019, p. 51-52), “Se por um lado o PL n. 6.840/13 e a MP n. 746/16 não são rigorosamente a mesma coisa, por outro é inegável que são parte de um mesmo projeto (com rupturas, fissuras e divergências) de reforma educacional”. Isso contribui para a ideia de que antes da MP nº 746/16, as mudanças em torno do Ensino Médio, por mais que estivessem sendo gestadas em um cenário mais favorável (em comparação com o período seguinte) para uma concepção de educação voltada à resistência, na efetivação das DCNs, na escuta dos movimentos populares... ainda assim eram mudanças funcionais ao campo econômico, à burguesia e às classes dominantes, e que qualquer conquista do campo popular se daria a despeito do governo federal. Não representou de nenhuma forma uma alteração do quadro histórico, os governos petistas não produziram reformas educacionais, como afirmado pelo próprio deputado Reginaldo Lopes na sessão de aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2016: “não é verdade que o nosso Governo Lula e Dilma editou medida provisória a respeito da reforma da educação. Nós editamos programas – FIES, PRONATEC, Primeiro Emprego, REUNI, PROUNI

– e não reformas estruturais no modelo educacional brasileiro”<sup>20</sup> (Câmara dos Deputados, 2016a, p. 204).

Foi com grande contrariedade que os estudiosos da educação brasileira viram a Reforma do Ensino Médio ser posta em ação através de uma medida provisória, a de nº 746/2016, editada no dia 22 de setembro de 2016, exatos 22 dias após a posse de Michel Temer como presidente do país. Isso porque segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), no seu artigo 62, o presidente da república poderá submeter medidas provisórias com força de lei ao Congresso Nacional, mas em caso “de relevância e urgência”. O texto constitucional não se aprofunda ou arbitra o critério de relevância e urgência (urgência para quem?). O que abre margem a questionamento: reformar o Ensino Médio brasileiro certamente é algo relevante, necessário, mas é uma matéria que necessariamente deve ser feita com urgência, de forma acelerada? O rito legislativo convencional traz consigo prazos maiores de tramitação, mais debates, mais votações, e o rito de uma MP é, devido à sua própria natureza, mais acelerado, para atender um objetivo que dispensa o caminho legislativo habitual. Embora o STF tenha decidido pela constitucionalidade da Reforma do Ensino Médio via MP, em uma ação protocolada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), as contestações e críticas à forma das mudanças se fizeram muito presentes durante todo o processo (Vital, 2020)<sup>21</sup>.

Há um componente jurídico pertinente nesta Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5599 do PSOL contra a MP nº 746/2016. O partido alega inconstitucionalidade formal e material. Falemos primeiramente dos argumentos levantados pela inconstitucionalidade formal. Nela, o partido sustenta pelo menos outros dois casos em que o STF suspendeu MPs por não contemplarem os requisitos constitucionais de urgência e relevância. Na peça, o partido lembra que a MP do governo prevê prazos longos para a execução da Reforma do Ensino Médio, e não uma execução sumária que estivesse em consonância com a natureza da MP segundo a constituição. No documento o partido ainda faz um breve estado da arte de decisões de tribunais constitucionais de países europeus em que se julgou

---

<sup>20</sup> FIES é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, PRONATEC é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

<sup>21</sup> Convém ressaltar que a despeito de qualquer partido político poder ingressar com uma ação direta de inconstitucionalidade no STF, apenas o partido PSOL o fez contra a Reforma do Ensino Médio. Outros partidos considerados de “esquerda” não o fizeram, nem se somaram à ação do PSOL, como o PT, PC do B ou PDT.

improcedente ações de urgência do executivo que não atendiam ao pressuposto constitucional. O partido fala ainda em pelo menos quinze projetos de lei tramitando na Câmara dos Deputados que tratam da mesma matéria da MP nº 746/2016, que disporiam do escopo adequado para a tramitação: teriam que obrigatoriamente passar por comissões temáticas nas duas casas do Congresso Nacional, ser alvo de inúmeras votações, seriam produzidos relatórios, poderiam ser feitas audiências públicas em tempo muito mais favorável à maturação social das mudanças, até ser, se fosse o caso, aprovada pelo plenário das duas casas legislativas. Ora, é inegável que a tramitação escolhida pelo governo Temer foi propositalmente acelerada, não por uma suposta prioridade à agenda da educação, mas para esterilizar e abafar as resistências sociais que se verificaram nesta luta de classes. Comparando com a edição da MP do PROUNI, o PSOL sustenta que aquele era um programa que tentava resolver um aspecto específico da educação nacional, e não, como a MP do governo Temer, uma alteração estrutural do modelo de Ensino Médio que possuímos.

No que se refere à inconstitucionalidade material, o partido alega na ADI que a Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo “desrespeita o amplo acesso à educação, à cidadania enquanto fórmula para a igualdade cívica e, sobretudo, dificulta a redução das desigualdades<sup>22</sup> ao promover verdadeiro retrocesso social” (Maimoni *et al.*, 2016, p. 20). Sobre a alardeada escolha protagonista do estudante de seu próprio currículo – o que pressuporia alternativas distintas – o partido é claro ao apontar que a reforma iria acirrar o abismo social entre a educação pública, da classe trabalhadora, e a privada, dos que conseguem matricular seus filhos em tais instituições. Segundo o último Censo do MEC (Brasil, 2022) 87,7% das matrículas no Ensino Médio são em escolas públicas, portanto qualquer reforma no Ensino Médio atinge em cheio os filhos da classe trabalhadora.

Porque com a ampliação de “possibilidades” curriculares, acompanhadas da não obrigatoriedade de oferecer todo o conteúdo em cada escola, é evidente que as escolas públicas, já sem muitos recursos, serão obrigadas (porque factual e historicamente sem recursos) a oferecer apenas o mínimo. Enquanto isso, obviamente, a classe social mais privilegiada será exposta aos mais variados conteúdos. É uma norma, portanto, que não se coaduna com a relação intrínseca e necessária entre o princípio da isonomia e o direito à educação (Maimoni *et al.*, p. 24, 2016).

---

<sup>22</sup> Sobre a relação entre a Reforma do Ensino Médio e o aprofundamento das desigualdades sociais, é interessante ver o estudo realizado no estado de SP pela Rede escola pública e universidade (Rede Escola Pública e Universidade, 2022).

É grave o que o PSOL, através da petição de seus advogados mencionada acima, denuncia: está se impulsionando com ainda mais nitidez a diferenciação de formação: uma formação para os filhos dos ricos, outra para os filhos dos pobres. Ou seja, a educação, que no capitalismo não é uma ferramenta de mobilidade social, age ainda mais no sentido inverso, preservando a posição de classe da imensa maioria da população que luta para ser empregável pela classe dominante.

Nesse sentido, a ideia de que no currículo do Novo Ensino Médio (NEM) haveria uma preocupação para a formação de cidadãos críticos e engajados na transformação social, não encontra correspondência com os fatos mais elementares. Dizer que disciplinas como Sociologia e Filosofia não seriam negativamente impactadas é uma falácia facilmente demonstrável, a revogação de sua obrigatoriedade necessariamente leva as escolas públicas a oferecerem currículos comuns aos seus estudantes em que não existe a obrigatoriedade de se estudar tais disciplinas: nenhuma escola de quaisquer redes estaduais de ensino podem alterar a quantidade de aulas semanais das duas disciplinas, já decidido em âmbito estadual para toda a comunidade discente. Não há autonomia da escola na definição destas duas disciplinas ou em sua carga horária.

Cabe registrar que o parecer da Procuradoria-Geral da República (PGR) foi pela inconstitucionalidade da MP nº 746/2016, na forma e conteúdo. Logo no quinto item do parecer da PGR as disciplinas de Sociologia e Filosofia aparecem: “Imprescindibilidade do ensino de Sociologia e Filosofia. Preparo para cidadania é determinação constitucional que demanda currículo compatível com a complexidade desse objetivo. Direito à cidadania na escola.” (Barros, p. 2, 2016). A PGR aponta ainda que “a Constituição impõe que o sistema educacional forme cidadãos, garantia a que se dirigia, no Ensino Médio, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia (art. 36, IV e § 1º, III, da LDBEN, alterado pela Medida Provisória 746/2016)” (Barros, p. 22, 2016). O parecer escrito pelo Procurador-Geral Rodrigo Janot diz ainda que “Ao contrário do que se tem apregoadado, os estudantes não poderão livremente cursar as disciplinas definidas como não obrigatórias” (Barros, p. 27, 2016).

Abaixo quadro adaptada de Barros (2016, p. 22-23). Nela, o autor indica as mudanças de redação da legislação anterior a reforma e após a reforma, via Medida Provisória do governo Temer.

Quadro 1 – Redações normativas sobre Sociologia e Filosofia antes e depois da Reforma do Ensino Médio

| Redação anterior   | Nova redação  |
|--|---|
| Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...]   | Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: [...] |
| IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (Incluído pela Lei 11.684, de 2008) [...]   | IV – Ciências Humanas; e [...]  |
| § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:<br>I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;<br>II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;<br>III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Revogado pela Lei 11.684, de 2008) | § 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput (Redação dada pela Medida Provisória 746, de 2016)  |

Fonte: Barros (2016, p. 22-23). Com adaptações.

A despeito do parecer da PGR, o STF, em 2020, decidiu de forma unânime pela rejeição da Ação Direta de Inconstitucionalidade do PSOL. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também protocolou uma ADI, a de número 5604, questionando a MP da Reforma do Ensino Médio, mas também foi derrubada pelo STF. Como se vê, o Direito, na contrarreforma do Ensino Médio, se constitui como elemento dissuasório, conforme Marx e Engels (2010, p. 83), “[...] vosso direito é apenas a vontade da vossa classe erigida em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de existência da vossa classe”. O Estado, dessa forma, intermedia as tensões sociais, sempre em favor da classe burguesa, dando forma de direito e legalidade às suas ações contra os trabalhadores e seus interesses.

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a

sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei (Marx; Engels, 1998, p. 74).

Muito mais do que uma reforma educacional episódica, ou fruto de um movimento de um ou dois governos, as mudanças no Ensino Médio brasileiro se desenvolvem a partir da estrutura e superestrutura do capitalismo brasileiro, onde o Estado age, indistintamente de governos, como garantidor do caráter desta política, permitindo determinadas variações ou gradações a depender do governo de ocasião, com o intuito final de abafar qualquer alteração mais profunda do projeto educacional do país em um sentido que vá contra os ditames do capital. Apesar de enorme pressão popular de movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, estudantes, professores e entidades científicas, a MP 746/16 foi aprovada pela Câmara dos Deputados em sete de dezembro de 2016, com 263 votos favoráveis e 106 contrários. No senado, foi aprovada em oito de fevereiro de 2017 com 43 votos favoráveis e 13 contrários. Sendo assim, a lei 13.415/2017 foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017 pelo presidente Michel Temer (PMDB), após aprovação pelo Congresso Nacional.

Nem a ditadura civil-militar dos anos de 1960 utilizou-se de Medida Provisória (leia-se Decreto-Lei) para impor uma reforma de ensino, a não ser a imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Educação Física. A lei de reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, a de nº 5692/1971, obedeceu aos trâmites legais, apesar da óbvia limitação de discussões. Mas, agora, por suposto, estamos numa democracia e não se justifica a imposição “goela abaixo” dessa Reforma do Ensino Médio (Arelaro, 2017, p. 11).

É fulcral citarmos a ação neoliberal, própria do desenvolvimento do sistema capitalista, contida nestas reformas empresariais na educação. Ela busca forçar os estudantes mais pobres (e que precisam trabalhar durante o dia e estudar a noite) a abandonar o ensino regular e buscar qualificações mais rápidas e técnicas para abastecer as vagas exigidas, pois com a Reforma do Ensino Médio houve uma séria ameaça ao ensino noturno, com parte do currículo sendo ofertado na modalidade EAD. Conforme Motta e Frigotto (2017, p. 357) “[...] se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”.

É salutar fazer neste momento uma rápida reflexão sobre as consequências para a formação da educação básica com a adoção de aulas online ou EAD. Isso

porque a formação requer uma “presença” indispensável dos atores envolvidos na troca de conhecimento entre professor e aluno, e é esta “presença” que será privada de parte do currículo que poderá ficar marginalizado nas “sombras” online. Essa dicotomia entre formação de capital humano para a economia de mercado e a formação voltada para a emancipação e reflexão profunda do mundo, marca a obra freiriana:

Naturalmente, reinsisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensáveis, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra (Freire, 2021, p. 100).

Paulo Freire (2021) insiste que o necessário “testemunho ético” do professor para os seus alunos não pode se restringir ao “puro ensino daqueles conteúdos”, é preciso ir além, é preciso que o professor tenha condições de exercitar experiências diretas de diálogo, estímulo, democracia e politização, o que alcança muito mais êxito (especialmente nesta faixa etária da educação básica) quando os interlocutores podem se ver a um metro de distância, podem apertar suas mãos, se cumprimentar, trocar afetos, sentimentos, opiniões, expressões faciais, risos e percepções do outro. Esta alteridade aqui aludida deve estar presente em todo o fazer-educação, mas as temáticas das disciplinas de Sociologia e Filosofia se mostram ainda mais conectadas a este ideal, no sentido de que a forma da aula e o conteúdo discutido tratam do mesmo campo de estudo: a politicidade da educação, conforme Freire. A formação de coletivos é um outro ponto problemático e que requer mais atenção nesta formação online (mesmo que corresponda a uma parcela pequena da carga horária total do currículo). O ambiente online reforça individualidades e uma visão de mundo competitiva ao invés de colaborativa e horizontal. Pensar na importância da presencialidade no ensino básico e superior é um ponto incontornável quando nos propomos a discutir seriamente um projeto de formação humana que ambicione romper com a semiformação, transcender a indústria cultural e a ideologia burguesa, e fornecer as condições de emancipação da classe trabalhadora. Isto não é antagônico com a necessidade do currículo escolar contemplar o uso pedagógico das novas tecnologias.

No estado de Santa Catarina, um documento central para a implementação da Reforma do Ensino Médio é a resolução do CEE/SC Nº 093, de 14 de dezembro de

2020, que ratifica a lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), tornando claro, portanto, que o ensino à distância pode comprometer até 30% da carga horária do “novo” Ensino Médio - vide artigos 6º, 11º e 18º da referida resolução. Não temos pesquisas suficientemente claras sobre o impacto do ensino EAD especificamente sobre o ensino de Sociologia e Filosofia, mas certamente é uma mudança que favorece as fundações empresariais na educação que querem lucrar com a venda de plataformas, facilidades digitais e materiais prontos para os professores, comprometendo a interação e a dialogicidade.

Elencamos a seguir alguns fundamentos da Reforma do Ensino Médio (2017) que consideramos centrais para a compreensão de sua articulação com o ensino de Sociologia e Filosofia.

a) ampliação da carga horária de oitocentas horas para mil horas anuais, totalizando o Ensino Médio com no mínimo três mil horas;

b) cita a BNCC como definidora de novos componentes curriculares;

c) a palavra “Sociologia” e “Filosofia” aparecem apenas uma vez cada, ao anunciar que ambas as disciplinas terão “obrigatoriamente estudos e práticas” de acordo com a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Ressalte-se: estudos e práticas não são disciplinas ou componentes curriculares garantidos, podendo ser diluídos dentro de outros componentes. Uma medida que revoga a Lei n.º 11.648, de 2 de junho de 2008, portanto institui a desobrigatoriedade de Sociologia e Filosofia enquanto disciplinas/componentes curriculares no Ensino Médio;

d) Separação do currículo do Ensino Médio, chamado de itinerário formativo, em duas partes: um núcleo comum a todos os estudantes que equivale até mil e oitocentas horas, e outra parte flexível de mil e duzentas horas;

e) ênfase nos arranjos curriculares que contemplem a oferta de cursos técnicos profissionalizantes;

f) incentiva os sistemas de ensino a adotarem convênios com instituições privadas para fornecerem educação à distância, recursos e plataformas digitais, e cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, como sinônimo de qualidade e eficiência que o setor público supostamente não teria...;

g) admissão para a docência de “profissionais com notório saber” na respectiva área de atuação, mesmo sem formação em licenciatura, para a formação técnico-profissional;

h) redirecionamento da formação docente, em especial das licenciaturas, em sintonia com a BNCC.

A reforma empresarial no Ensino Médio garantiu ampla autonomia às redes estaduais de ensino para formularem seus currículos, especialmente na parte flexível dos itinerários formativos, daí a explosão de componentes curriculares exóticos e variados, geralmente com pouca ou nenhuma adesão em marcos científicos. A luta pela presença de Sociologia e Filosofia, que antes era nacional, novamente é rebaixada para lutas fragmentadas nas vinte e sete redes estaduais de ensino, que concentram a maior parte das matrículas do Ensino Médio no Brasil.

Em Santa Catarina, estado da universidade que abriga a pesquisa do presente trabalho, nas 3 matrizes curriculares (Santa Catarina, 2020a, p. 113-115) para o Ensino Médio, Sociologia e Filosofia apareceram da seguinte forma: 2 aulas semanais na 1ª série; 1 aula semanal na 2ª série; 1 aula semanal na 3ª série, tendo sido reduzida em uma aula semanal o que vinha ofertando em relação ao ano anterior. Graças a reforma nacional, houve retração na quantidade de aulas destas disciplinas<sup>23</sup>. Os documentos norteadores do “novo” Ensino Médio em Santa Catarina são o parecer nº 040/2021 do CEE/SC que dispõe sobre o processo nº 27497/2020 da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) (Santa Catarina, 2020b).

A estabilidade também se constitui um problema sério para os professores de Sociologia e Filosofia, em 2017, “dentro dos professores de Sociologia, habilitados ou não, que atuam nas redes públicas, 55,9% são concursados. Esse percentual está abaixo da média dos professores de todas as disciplinas do Ensino Médio, que é de 68,1%” (Bodart; Sampaio-Silva, 2019, p. 51). No estado de Santa Catarina, em 2011, 54% dos professores de Sociologia e Filosofia da rede estadual de ensino trabalhavam em regime de contrato temporário, sem vínculo permanente com a escola, os alunos e a comunidade, e apenas 45% eram efetivos por concurso público. Se formos avançar no tempo, para 2020, o percentual de professores concursados de Sociologia e Filosofia caiu para apenas 29,1%<sup>24</sup> do quadro total de profissionais destas duas disciplinas, enquanto os contratos temporários representam 71,8% deste grupo de professores. A retirada de condições para que o ensino de humanidades nas

---

<sup>23</sup> Uma pesquisa que investiga as condições do trabalho docente de professores de sociologia de Florianópolis, face às reformas empresariais na educação, pode ser vista em Meireles (2022).

<sup>24</sup> Dados obtidos via Lei de Acesso à informação junto à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

escolas possa encontrar estabilidade, vínculo com a comunidade e com o planejamento pedagógico se constitui como empecilho significativo para a formação. Se o professor de Sociologia ou Filosofia muda (é substituído) a cada semestre ou ano, o planejamento e a sequência didática sofrem, inevitavelmente, variações, os projetos das disciplinas não ganham continuidade ou tradição na escola. Se formos verificar outro estado da federação, em Minas Gerais, o estudo de Oliveira e Bodart (2022, p.136) revela que:

[...] as aulas de Sociologia, até completar o primeiro ciclo de implementação do novo Ensino Médio (2022-2025), estão garantidas da seguinte maneira para as turmas que ingressaram até o ano de 2021: 2 tempos de aula semanal no 1º ano e 1 tempo de aula semanal no 3º ano do Ensino Médio. A descontinuidade na oferta da disciplina nas turmas de 2º ano gerou descontentamento por parte de professores(as) e pesquisadores(as) [...].

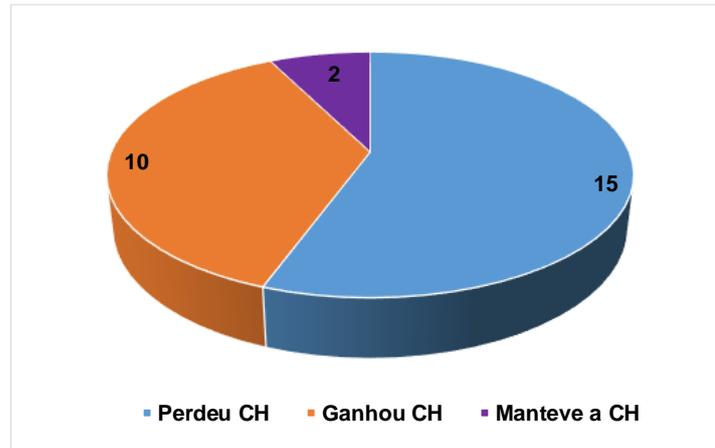
Muitos professores de Sociologia e Filosofia, habilitados em suas áreas, já estão, por conta da ausência de carga horária para suas disciplinas, sendo obrigados a assumirem componentes curriculares da parte flexível do currículo: disciplinas dos itinerários formativos. Importante dizer que embora tenham formação, acabam ministrando componentes curriculares que não oferecem estrutura de aprofundamento científico-cultural para os jovens, possuindo variadas nomenclaturas e temas por vezes exóticos, como “brigadeiro caseiro”, “o que rola por aí”, “mundo pets SA”, “RPG” (CNTE, 2023). Uma formação potencialmente crítica não consegue se efetivar mediante esta sabotagem da formação escolar, estes itinerários redirecionam problemas, superficializam o conhecimento historicamente construído e, mais grave, não desenvolve para o estudante a oportunidade de dominar o que o dominante domina, o conhecimento científico e social acerca da realidade vivida. É um processo de proletarização dos estudantes. Sobre a implementação do currículo mineiro, Oliveira e Bodart (2022, p. 143) concluem:

A implementação do novo currículo mineiro se dá, a despeito dos esforços de seus(suas) redatores(as) da área de CHSA, segundo o modelo neoliberal de educação contido na BNCC/EM, o qual se caracteriza pelo processo de desdisciplinarização do currículo, a forte presença do setor privado, no ideário da cultura empreendedora e na oferta de novos componentes curriculares, que não se fundamentam na recontextualização de campos científicos.

O Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS) monitora, desde 2019, o impacto das reformas empresariais da educação sobre a carga horária de Filosofia no Ensino Médio (OBSEFIS, 2023). Segundo o observatório, após a

implementação do NEM, assim ficou a carga horária de Filosofia nos 27 estados, conforme o gráfico 1:

Gráfico 1 – Carga horária de filosofia após a implementação do NEM nos estados



Fonte: OBSEFIS (2023). Com adaptações.

Conforme Nascimento (2023), as redes estaduais com menor carga horária de Filosofia foram Goiás, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com 1 aula semanal no primeiro ano apenas, totalizando 40 horas totais para todo o Ensino Médio. Outro ponto que devemos considerar é a conseqüente fragilização das carreiras dos profissionais envolvidos com o ensino de Sociologia e Filosofia. Para parte considerável das disciplinas eletivas é verdade que a habilitação em Sociologia, Ciências Sociais ou Filosofia, permitem que o professor leccione aquele componente curricular. Contudo, este núcleo diversificado do currículo será disputado também por outras habilitações, como história ou Geografia, ou mesmo formações fora das Ciências Humanas. Ainda não há pesquisas conclusivas sobre o impacto na diminuição da procura por cursos de Ciências Sociais, Sociologia ou Filosofia por parte de quem se interessava em atuar nestas disciplinas no ensino básico, especificamente, mas sabemos que há uma crise nas licenciaturas no país: a baixa procura de pessoas interessadas em cursarem licenciaturas corresponde a histórica desvalorização da carreira docente. É presumível que haverá esforços para menos concursos públicos para estas duas disciplinas no Ensino Médio, pois como os estados continuarão a efetivar professores de Sociologia e Filosofia se a quantidade de aulas destas disciplinas diminuiu drasticamente? Se as vagas não são garantidas, consolidadas, é temeroso contratar um profissional que pode permanecer no quadro efetivo por até 40 anos, para leccionar esta disciplina exclusivamente. Isso afeta mais

evidentemente as contratações de professores para o Ensino Médio, mas é presumível esperar que isso também afetará as carreiras no ensino superior, onde a quantidade de aulas para formação de professores de Sociologia e Filosofia poderá ser abalada. Sobre o impacto das recentes mudanças sobre os professores de Sociologia na educação básica, acentua Bodart (2022, 1h.11min.27s.):

Porque não se faz concurso para vagas que não são consolidadas. Porque o concurso é o planejamento do gestor para longo prazo, para pelo menos 30 anos de atuação das pessoas que assumem o concurso, de 25 a 30 anos. Há uma tendência futura de esvaziamento dos concursos públicos para professor de Sociologia porque a carga horária está reduzindo e, conseqüentemente, não há um concurso público para essas disciplinas que os professores de Sociologia estarão de forma precarizada assumindo [...] a gente pode ter uma ampliação até da absorção de número de professores, mas uma absorção não sólida, marcada por rotatividade.

Um outro aspecto preocupante para o ensino de Sociologia é que, se sua oferta para o Ensino Médio sofre revezes, sua tímida presença do ensino fundamental, que poderia ser desenvolvida, acaba por não ter horizontes otimistas. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (MEC, 2017), 2,5% dos professores de Sociologia estavam lecionando a disciplina no ensino fundamental (6º ao 9º ano). Essa presença incipiente e completamente marginal da disciplina no ensino fundamental deve servir de ponto de reflexão para uma possível maior inserção da disciplina não só no Ensino Médio (onde é mais conhecida sua oferta), mas também no ensino fundamental, seja nos anos iniciais ou anos finais. As experiências de Sociologia e Filosofia no ensino fundamental são poucas e esporádicas pelo país, vide o caso do município de São Leopoldo (RS), conforme relatado por Possamai, Kern e Rossato (2016).

Campaner (2012, p. 13), diz que “o modo como a Filosofia está presente na legislação educacional reflete uma concepção de educação e parece que qualquer mudança substancial só poderá ocorrer com outra legislação, mas isso não significa que estamos de mãos atadas”. Ou seja, a lenta institucionalização que o ensino de Sociologia/Filosofia vinha ganhando desde a lei de 2008 acaba por ser sufocada pela interrupção de sua oferta obrigatória enquanto componente curricular dentro do currículo na escola. Alguns podem se questionar: mas e o Português, a Matemática, a Química, a Física, não são importantes? Ora, com certeza são e devem fazer parte da formação escolar, contudo, defender a permanência (ou seria reintrodução?) de Sociologia e Filosofia no currículo de forma potencialmente crítica, não ofusca outras áreas importantes e fundamentais para a escolarização de todo estudante. E o que se

vê é que no lugar de um currículo disciplinar e marcado por campos científicos (Sociologia, Filosofia, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Artes...), temos atualmente um emaranhado de componentes curriculares artificiais e pouco conectado à conceitos científicos estruturantes.

Em pesquisa com professores de Sociologia da rede estadual de ensino na cidade de Florianópolis, Paixão (2023, p. 52) conclui que:

Quando questionados sobre as mudanças no ensino de Sociologia aventadas pela Reforma a maioria dos professores identificou a diminuição da carga horária como o impacto mais significativo que será sentido ao longo do segundo e terceiro ano de implementação do Novo Ensino Médio, dificultando a elaboração de planos de ensino que consigam abarcar os tantos temas que precisam ser apresentados pelo, agora, componente curricular Sociologia. Nesse sentido, há uma certa concordância entre os professores em utilizar a carga horária dos componentes curriculares da parte flexível, como o Projeto de Vida, para ministrar conteúdos a partir de uma perspectiva sociológica e, de certa forma, repor a carga horária a ser perdida na disciplina.

Todavia, como já relatamos, não há segurança para este tipo de “drible” no sistema: como os professores podem repor conteúdos de Sociologia e Filosofia no interior dos itinerários formativos? Como conferir grau científico a estas disciplinas cujas especificidades abordamos acima?

## 2.2 QUANDO O CAPITAL ATRAVESSA A ESCOLA: BNCC E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Os reformadores da BNCC basearam-se fortemente na tese de um currículo dirigido e norteado por competências e habilidades, seguindo as teses da chamada Pedagogia das Competências, desenvolvida sobretudo pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000). Porém, apesar de todo ineditismo propagandeado, como se fosse a primeira vez que a ideia de competências e habilidades seria introduzida na experiência escolar brasileira, esta não é a primeira vez que a tese aparece em documentos oficiais. A formação através de competências e habilidades surge a partir dos anos 2000 no Brasil nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN)<sup>25</sup> e Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares

---

<sup>25</sup> Apontavam para “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política”, recusando um arranjo disciplinar para Sociologia e Filosofia, talvez justamente pela forte influência da Pedagogia das Competências no documento.

Nacionais (PCN+). Competências, para Perrenoud (2000), seriam conhecimentos construídos através de uma rede de experiências, da resolução de situações-problema, projetos e situações práticas. As competências, nesse sentido, forneceriam ao indivíduo a capacidade de distinguir os meios necessários para as tomadas de decisão, as formas de operar e interpretar o mundo a sua volta em seus variados contextos e ciências. À medida em que as competências são colocadas em funcionamento pelo indivíduo, quando o estudante “fizer o que precisa ser feito sem pensar”, aí ocorre o domínio de habilidade(s). Dessa forma as habilidades são a forma como aplicamos as competências, e são desenvolvidas paralelamente às competências. Ao desenvolver uma competência geral, também se desenvolverá habilidades específicas vinculadas à competência: “possuir habilidades significa estar em posse da capacidade de desenvolver as competências requeridas diante de uma ação, isto é, torna o indivíduo capaz de agir rápida e satisfatoriamente, de forma mecânica” (Nascimento; Alves, 2021, p. 4).

Ainda em 2001, dezessete anos antes da última edição da BNCC, a professora Marise Nogueira Ramos publicou um livro cujo título já traz um questionamento que vai no âmago da questão: “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?” - fruto de sua tese de doutorado, na Universidade Federal Fluminense (UFF) (Ramos, 2011). Em resenha da obra de Marise, o professor Celso João Ferretti aponta que:

Como elemento central desses discursos e ações justificadoras, desponta o denominado “modelo de competência”, que se transforma em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras. São vários os argumentos brandidos em torno de sua adoção, mas os principais dizem respeito à “necessidade”, posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de as sociedades em geral, mas em particular as “emergentes”, buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas (Ferretti, 2002, p. 301).

Quando Ferretti, acima, fala em tirar das transformações econômicas o “melhor partido”, podemos verificar que o desenvolvimento atual do capitalismo se expressa justamente como uma forma de cada indivíduo lutar pelo seu quinhão, pela sua sobrevivência em uma sociedade cada vez mais marcada pela expropriação da riqueza gerada pelos trabalhadores nas mãos de uma burguesia, que por natureza é acumuladora e insensível com as reivindicações do proletariado. É a ideologia largamente erguida de competitividade, de meritocracia, de êxito do “livre” mercado.

E os estudantes incorporam esta racionalidade em sua formação quando o currículo, que deveria ser um eixo de formação de contracultura, se estabelece, como estamos vendo, como um eixo de legitimação desse modo de funcionamento social. Já em 2003, a pesquisadora Monica Ribeiro da Silva, destacada pesquisadora e lutadora pela revogação de reformas empresariais no Ensino Médio, também antecedeu o cerne da reforma de 2017, cujo título de sua tese, “Competências: a pedagogia do ‘novo Ensino Médio’” (Silva, 2003) revela inclusive a estratégia de modernidade empreendida pelos reformadores do governo Temer. Estudando as reformas educacionais e os documentos oficiais no Brasil da década de 1990, Silva (2003, p. 207) aponta que a linha mestra do currículo então proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e por pareceres do Conselho Nacional de Educação,

[...] sustenta, como se pode observar, uma visão funcionalista da sociedade e das relações sociais, baseada na idéia de desenvolvimento social e de progresso; não questiona a forma alienada do trabalho que gera a exclusão social e subordina a educação escolar aos restritivos imperativos do mercado. Nesse sentido, adquire uma finalidade legitimadora das mudanças ocorridas na sociedade em favor do reordenamento da lógica capitalista.

Além disso, esta diretriz educacional desnuda a falsidade de uma educação melhor e mais moderna para o estudante, conectada aos novos tempos. Adorno (1995), em seu texto “Educação contra a barbárie”, afirma que uma educação para a competição é impeditiva de uma formação para a autonomia e para a desbarbarização. Já na década de 1990 a direita, em seu pensamento de autoconservação social, se fazia fortemente presente na confecção do discurso oficial das reformas educacionais. Conforme Silva (2008, p. 26), “O currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, pois tem-se mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado”.

Quando defendemos a necessidade de uma formação crítica, nos colocamos ao lado de um conjunto de pensadores que propuseram, com variações, uma formação escolar baseada na não indiferença da escola frente à sociedade de classes que vivemos, na superação da visão imediata dos fenômenos. Neste sentido, na esteira da redemocratização do Brasil da década de 1980 as obras de Michael Apple ganharam grande espaço; junto com as formulações de Paulo Freire e sua educação emancipadora, Dermeval Saviani com a Pedagogia Histórico-Crítica, e José Carlos

Libâneo com a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos<sup>26</sup>. Representam pedagogias e teorias que podemos intitular Pedagogias Progressistas ou Pedagogias Críticas, pois aspiram a uma concepção de educação que não se baseia somente na apropriação de determinados conhecimentos ou saberes científicos (mesmo isso não previsto nas reformas educacionais neoliberais). Aspiram à possibilidade de um currículo que tenha como prioridade assegurar as condições objetivas para a construção de conceitos, valores e atitudes contra-hegemônicos, ou seja, um currículo que se baseie no materialismo histórico e dialético como eixo central, uma experiência pedagógica que emancipe os estudantes das relações de dominação presentes em sociedades desiguais. O conceito de educação para Mészáros (2008, p. 83), neste sentido de uma práxis escolar, vai de encontro às contribuições de todos estes autores citados:

Uma vez que o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis – todo sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *perversos ideais e valores educacionais*.

A Pedagogia Crítica, ao contrário do ensino tecnicista ou da Pedagogia Tradicional, afirma o educando como um ser social que compreende a si e ao mundo a sua volta de forma desalienadora, e por isso não pode jamais ser uma educação conservadora, modeladora aos valores estabelecidos, mas capaz de assumir sua tarefa histórica de formar para a consciência de classe, para a mudança social, no limite, para a ruptura social, que favoreça as maiorias da sociedade. Conforme o pedagogo Geroge Snyders (1917-2011), perseguido pelo nazi/fascismo<sup>27</sup>, e autor de uma rica obra centrada na importância da alegria na escola, não há como conceber o fracasso da escola em não gerar satisfação nos estudantes, sem antes compreender “o mundo dos adultos”, a estrutura social que atravessa a escola.

---

<sup>26</sup> Desse modo, não iremos neste trabalho discorrer ou nos aprofundar sobre as discussões e teorias específicas sobre currículo escolar ou sobre como ele deveria ser organizado em sua totalidade. Este é um debate à parte. Nosso bojo de pesquisa se limita aos fatores que levaram reformas educacionais no Brasil (aqui denominadas reformas empresariais) a avançarem para a supressão da obrigatoriedade de duas disciplinas, bem como o movimento anti-sociologia e anti-filosofia instalado por segmentos da classe política no país no contexto de tais reformas; e de alguma forma contribuir para uma reflexão sobre qual o papel ambas as disciplinas podem ou devem exercer na formação básica.

<sup>27</sup> Em 1944 foi preso e levado ao campo de extermínio de Auschwitz, passou fome e privações que se refletiram em sua obra e militância comunista.

Os favorecidos confiam na escola para conservar a sociedade tal como ela é, mantendo nos postos de comando as elites, isto é, eles mesmos; o que, repito, implica no fracasso em massa dos mais desfavorecidos, e num fracasso médio dos mais ou menos favorecidos - ou mais ou menos desfavorecidos (Snyders, 1988, p. 198).

Dessa forma, a ideia neoliberal segundo a qual a educação deve “fazer sentido” para o estudante, ao propor um programa ou arranjo curricular mais alinhado a temas e situações úteis e cotidianas acaba por revelar a vinculação que as ações de mercado advogam, para que a escola seja uma correia de transmissão entre a formação e o emprego, entre o currículo (em toda a experiência escolar) e as necessidades de expansão da produção monopolista mundial. “No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas”, conforme Ramos (2011, p. 221). A subordinação da formação escolar à teoria (ou pedagogia) das competências oculta outra implicação ideológica grave: ao passo em que são os estudantes que devem se adaptar para sobreviverem no mercado de trabalho cada vez mais marcado pelo desemprego, exército de reserva, competitividade e seleção rigorosa, acaba-se por naturalizar a culpa do desemprego ou do fracasso social pessoal no plano meramente individual, conforme Silva (2008, p. 67): “a questão da ‘empregabilidade’ residiria, portanto, no indivíduo e não na sociedade, se esta é capaz ou não de gerar empregos”. O questionamento coletivo do porquê convivemos cada vez mais com taxas de desemprego tão altas, com salários da classe trabalhadora tão rebaixados e degradados para uma vida digna, não podem, na teoria das competências, serem discutidos em outro plano que não o da trajetória individual-pessoal, limitando a escola a fornecer o conjunto de competências e habilidades necessárias para que o indivíduo compita. Não há direito ao emprego, ele se transforma em uma conquista do emprego, em que tudo depende de mobilizações individuais e não coletivas; nesse sentido, a aniquilação de direitos sociais, da seguridade social e direitos trabalhistas ganham uma camada extra de lógica. Se há pessoas sem emprego é porque elas não adquiriram a empregabilidade necessária, não se tornaram suficientemente empregáveis pela classe dominante. Se naturaliza a desigualdade de classe como fruto do mérito próprio de cada indivíduo, afastada de razões que estariam no modo de produção, na política econômica e na ideologia.

Por isso o neoliberalismo ideologicamente insiste no trabalho como uma virtude, e condena o não trabalho: ocorre um massacre psicológico quando os trabalhadores, ao não conseguirem se alocar formalmente na sociedade salarial, se culpam. Este sentimento de auto-culpa assola o desempregado - gerando subjetividades depressivas - que se sente responsável por estar nessa condição, e acarreta o que estamos assistindo, um submetimento a formas cada vez mais precárias e degradadas de trabalho, interpretadas sob variados conceitos, como uberização (Antunes, 2020) e precariado, que resultam na massificação do trabalho sem direitos, na subordinação do trabalho ao capital em modalidades ainda mais intensas.

Nessa toada, é um erro achar que as disciplinas escolares tradicionais<sup>28</sup>, por si só, não possam integrar enfoques do cotidiano dos estudantes e que por isso são necessários temas transversais para **desacademizar** o currículo. As supostas inovações das reformas empresariais, como itinerários formativos flexíveis ou aprendizagem baseada em competências e habilidades, projetam uma fórmula solucionadora que não ataca os problemas estruturantes do currículo da escola básica, especialmente os ligados ao baixo financiamento da educação pública, formação e valorização dos professores e demais profissionais da educação, estrutura física das escolas, tempo de qualidade para planejamento de aulas... É a ideologia, palavra tão recorrente nos tempos atuais, que ajuda a explicar a opção do liberalismo (de esquerda e de direita) por uma reforma que oculta e reproduz contradições sistêmicas do capitalismo contemporâneo. Por ideologia entendemos:

Uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes. As ideologias são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teoria de argumentação que visa legitimar determinada visão de mundo. Nesse sentido, quando hegemônica, ocultam as contradições sociais (Lopes; Macedo, 2011, p. 31).

A perspectiva da Pedagogia das Competências, central na BNCC, encontrou grande resistência, como pode ser visto na obra de Saviani (2016). A seguir, a título de uma melhor compreensão do documento final, reproduziremos alguns de seus pontos fundantes. A versão final da BNCC (3ª edição), divulgada em 2018 durante o

---

<sup>28</sup> Notadamente as disciplinas obrigatórias existentes antes da Reforma do Ensino Médio.

governo de Michel Temer (MDB), prevê um conjunto de dez competências para a educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

A BNCC não se assume como currículo, mas, segundo o próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa,

democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018).

Contudo, diversos pesquisadores questionam esta normatividade não curricular da base, como Silva e Neto (2020, p. 265):

Assim, em termos analíticos, a BNCC é currículo, pois mobiliza agentes e agências em torno de si, tem significado e significância para o campo da educação e para os diferentes campos da ciência. Adquiriu importância para vários setores da sociedade civil, movimentos sociais, partidos políticos, grupos religiosos e igrejas, enfim, tornou-se, claramente, um campo de disputas e lutas acirradas. Para a Sociologia da educação [...] isso é currículo, um terreno complexo e dinâmico nas sociedades modernas [...].

Os autores ressaltam, porém, que a depender de como os conteúdos e organização da BNCC serão impostos ou facultados às redes estaduais, locais e a cada escola, é que se poderá interpretar a BNCC como uma grade curricular mais ou menos fechada ou um parâmetro/orientação. Pelo que se vê na implementação da base pelas redes estaduais, não há alternativas à norma, a BNCC se impôs ferozmente através dos materiais didáticos, formação de professores (via BNC-formação) e organização dos currículos das redes estaduais de ensino (que respondem pela maior parte das matrículas do Ensino Médio no país).

O ensino de Filosofia, por exemplo, ao deixar de ser uma disciplina e se tornar apenas “saberes e práticas”, é diluído e esvaziado. No levantamento feito por Nascimento e Alves (2021), há uma diminuição dos temas de Filosofia nas competências específicas da área de Ciências Humanas e suas tecnologias: temas como Lógica e Estética não aparecem nas 32 habilidades da área, nem nas 6 competências específicas. Já os temas de Ética e Filosofia Política, Epistemologia e Metafísica, figuram apenas como “possibilidades de seleção de conteúdos filosóficos”. Isso implica os pesquisadores afirmarem que “a BNCC reduziu a possibilidade de mobilização de conteúdos filosóficos” (Nascimento; Alves, 2021, p. 10).

O ensino de Sociologia, da mesma forma, foi reduzido substancialmente se colocarmos como parâmetro as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) de 2006<sup>29</sup> (Brasil, 2006), como mostra o trabalho de Papim e Mendonça (2021, p. 11-12).

---

<sup>29</sup> As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), ao inovar em relação aos documentos anteriores, estabelece orientações e especificidades próprias de cada disciplina, como Sociologia e Filosofia.

O ensino de Sociologia desnaturaliza a condição humana e revela ao aluno os processos que compõem a nossa humanidade. Por sua vez, a BNCC submete os objetivos do currículo a um processo de naturalização da aprendizagem, entendida como o cumprimento essencial de etapas distribuídas em competências e habilidades para proporcionar ajustamento ao comportamento do aluno, alinhado às demandas imediatas da ordem do capital, por meio de temáticas gerenciais, as quais ocupam o espaço do conhecimento científico como empreendedorismo, projeto de vida, propiciando mais um “encantamento” à ideologia neoliberal do que o desvelamento das relações sociais na sociedade capitalista. Trata-se, na verdade, de um controle social do aluno enrustido de protagonismo [...] A lógica que orienta a pedagogia das competências imputa aos alunos, de forma isolada, a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso de sua aprendizagem. Compete ao professor supervisionar se os alunos estão realizando o seu protagonismo [...].

Já o estudo de Silva e Neto (2020) sobre o processo de elaboração da BNCC e a Sociologia, entre 2014 e 2018, conclui que “a Sociologia presente nas quatro propostas foi capturada pelo discurso pedagógico hegemônico e predominante em cada debate”. Com a BNCC apenas duas disciplinas são obrigatórias, e não mais treze – como era antes da Reforma do Ensino Médio – a saber língua portuguesa e matemática. Para Silva, Sociologia, assim como as demais disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sobrevive na BNCC, “mas sem as suas especificidades científicas de origem, que foram dissolvidas nas habilidades e competências” (Silva, 2020, p. 54).

Conforme Michetti (2020) houve “estratégias de legitimação” na aprovação da BNCC: criação de um grupo formal para avançar a BNCC (em 2013); realização de eventos nacionais e internacionais; alianças e vinculações estratégicas; construção do apoio da “grande mídia”; enunciação de objetivo incontestável; composição discursiva entre expertise e democracia. É importante frisar que no período inicial das discussões sobre uma BNCC (2013-2014), ainda durante o governo da presidente Dilma Rousseff (PT):

[...] o debate estava mais restrito ao Ministério da Educação (MEC) e às universidades e teve como resultado um documento que não pretendia detalhar conteúdos e orientações por etapa e séries e focou nos direitos da aprendizagem, em que cada componente curricular juntou-se às suas áreas de conhecimento, elaborando orientações gerais para que os estados, municípios e escolas continuassem definindo os conteúdos em cada etapa e série (Silva, 2020, p. 52).

A partir de 2015 e 2016 é que as discussões começam a mobilizar de forma mais significativa outros atores, como outros setores do poder executivo e as fundações empresariais na educação. A elaboração deste documento sofre um revés

em 2016 com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff: a versão entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em maio de 2016 ficou suspenso até a recomposição do MEC pelo novo governo que assumiu em 31 de agosto de 2016. No mês seguinte, setembro, Temer divulga a Reforma do Ensino Médio através de Medida Provisória (MP). Outra equipe então é designada para finalizar a BNCC da educação infantil até o ensino fundamental. “Contratou-se a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (SP) para finalizar esse trabalho e alterou-se o texto apresentado em 2016. Em 2017, ficou pronta a BNCC até o ensino fundamental; e, em 2018, a parte do Ensino Médio”, conforme Silva (2020, p. 53).

A justificativa dos reformadores ao proporem uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica respaldava-se pela menção a essa opção curricular em alguns documentos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de 2014, procurando garantir direitos de aprendizagem mínimos para os estudantes de todo o país. Contudo, como Saviani (2016, p. 75) lembra, esta “previsão” constitucional já foi suficientemente contemplada com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e ainda faz um questionamento pertinente à nossa discussão:

Ao que parece, o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da LDB, foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. É isso, com efeito, que flui do disposto no Inciso IV do Art. 9º que atribui à União o encargo de estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. E o próprio documento elaborado pelo MEC sobre a “base nacional comum curricular” se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor. Emerge, então, inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012, as disciplinas que comporiam o Ensino Médio deveriam ser estruturadas a partir de áreas de conhecimento, a saber: 1) Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira Moderna; d) Arte, nas suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c)

Química; 4) Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia. As DCNEM, ao proporem áreas do conhecimento, fazem a ressalva de manter a cientificidade de cada uma das disciplinas próprias:

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (Brasil, 2012, p. 3)

Saviani (2016, p. 75) cita que este avanço cada vez mais restringido sobre o currículo por parte da BNCC tem motivações externas: busca “[...] ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”. A centralidade de testes globais em larga escala promove um efeito de não só influência, mas captura da organização escolar brasileira a uma submissão de uma lógica internacional dominante, que não representa, necessariamente, um projeto educacional alinhado com nossos objetivos educacionais e culturais enquanto nação situada na periferia do capitalismo. Em 18 de agosto de 2022, o próprio autor do presente trabalho pôde fazer pergunta para o professor Demerval Saviani durante palestra deste no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da UDESC, acerca da relação entre a supressão de disciplinas como Sociologia e Filosofia e o avanço da aliança neoliberal/protofascista. Eis o que respondeu o professor Saviani (2022, 2h.36min.19s.):

Não colocar Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, isso é uma questão mais ampla, porque envolve essa orientação neoliberal que leva à redução da educação aos mecanismos de mercado, a enfatizar o individualismo e o pragmatismo, e, portanto, essas disciplinas seriam consideradas supérfluas e prejudiciais a essa busca de desenvolvimento das ditas competências para sucesso nos mercados, sucesso então da sociedade exploradora da força de trabalho.

A BNCC para o Ensino Médio versa sobre conceitos ou categorias essenciais, por área de conhecimento, para esta etapa, são eles: tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho (Brasil, 2018). Ela tenta racionalizar e prescrever saberes e conhecimentos mínimos e indispensáveis para os concluintes desta etapa da educação. Ela promove uma desdisciplinarização do currículo: “o discurso pedagógico ainda está codificado pelos persistentes embates dos princípios que organizam os currículos em torno

dos componentes curriculares (disciplinas) ou do modelo das competências e habilidades”, nos alertam Silva e Neto (2020, p. 262) sobre a tensão entre as duas formas de organização curricular.

A aprovação da BNCC só foi possível pela atuação de intelectuais orgânicos do capital, do setor educacional, do MEC, do parlamento, além de líderes privados, atuando como representantes do universo corporativo/empresarial. Adiante veremos de forma mais aprofundada a atuação destes intelectuais orgânicos do capital através dos APHs.

No processo de convencimento midiático e social da necessidade da Reforma do Ensino Médio de Temer e das forças políticas que destituíram a presidente anterior, é crucial reforçar o conceito que Michetti (2020) utiliza, o de **consensualização**, pois apesar de todo esforço retórico, simbólico, discursivo e propagandístico do Estado, não houve um consenso em torno da Base, muito pelo contrário, a despeito do consenso “artificial” montado pelas consultas, seminários e versões do documento, houveram inúmeras entidades, classes - como a dos estudantes secundaristas - , universitários, professores, movimentos sociais, sindicatos que resistiram, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPED). Por conta deste trabalho hercúleo de resistência nas ruas, redes digitais, escolas, universidades e demais espaços de interação social, que novamente retomamos um conceito já aludido no presente trabalho: o de falso consenso. Apesar de toda ideologia empregada pelos reformadores, as vozes antagônicas àquilo que era empurrado de forma impositiva, se fizeram ouvir. De modo que a ANPED (2017) sintetizou:

[...] um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

Apesar de todo autoritarismo permeado na feitura da BNCC, e da discussão e aprovação da Reforma do Ensino Médio no governo federal e no Congresso Nacional,

as vozes dissonantes se fizeram ouvir. O próprio presidente da comissão de elaboração da BNCC, o professor Cesar Callegari, renunciou ao posto por discordar radicalmente do encaminhamento da reforma. Na carta de renúncia que enviou aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), Callegari lembra que não se pode desatrelar a intenção política da construção da BNCC com a edição da MP da Reforma do Ensino Médio:

A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13405 que teve origem em Medida Provisória do Presidente da República e estabeleceu os fundamentos do que chamam de “Reforma do Ensino Médio”. Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará “corpo e alma”. Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei (Callegari, 2018).

Por isso entendemos que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio fazem parte de uma mesma concepção ideológica da educação, no sentido de moldar a educação básica brasileira a um respectivo projeto, que se distancia da função social da escola conforme preconiza os documentos oficiais, como a Constituição Federal, a LDB, e as Orientações Curriculares Nacionais. O olhar que pretendemos apresentar neste trabalho não é o de meramente analisar estas duas reformas curriculares do Brasil recente, as motivações e perigos da tutela da política educacional por agentes privados, mas mais especialmente objetivamos um recorte reflexivo-crítico a respeito de *um* aspecto dessas reformas, aspecto este originário justamente de aspirações empresariais e políticas: a supressão de disciplinas, conteúdos ou conhecimentos que trabalhem centralmente a formação política, social e crítica do estudante. Houve grande debate e resistência sobre a retirada ou não de algumas disciplinas escolares no bojo da Reforma do Ensino Médio, notadamente Sociologia e Filosofia, que são alvos históricos de marginalizações no currículo escolar (Pereira, 2019). O atual momento histórico de ascensão do capitalismo a um novo patamar de desenvolvimento nos permite constatar que o saber científico voltado às humanidades, à arte, à autorreflexão sobre a sociedade e a vida, está sendo violentamente atacado e desvalorizado por inúmeros governos nacionais e ideologias, conforme Nussbaum (2015, p. 140): “o conteúdo humanista, então, está em declínio – de uma posição que já era precária”.

A BNCC, uma política de uniformização curricular nacional situada no bojo da Reforma do Ensino Médio de 2017, é sagaz ao retirar ênfase nas fronteiras entre as

disciplinas no Ensino Médio, transfigurando-as em partes integrantes de uma grande área do conhecimento. Sociologia e Filosofia, dessa forma, passam a perder parte de seu sentido próprio e originalidade, não apenas pela fusão estabelecida pela grande área das Ciências Humanas, mas também pela perda de conteúdos essenciais que os ensinamentos de Sociologia e Filosofia vinham tentando cultivar como um parâmetro ou uma tradição na formação potencialmente crítica dos estudantes brasileiros desde a lei de 2008 que tornou obrigatório o ensino destas 2 disciplinas no currículo do Ensino Médio (Brasil, 2018; Motta; Frigotto, 2017). A formação de um novo paradigma para a formação crítica na escola foi interrompida por uma outra concepção de escola básica: mais empreendedora, mais inclusiva (na perspectiva de uma inclusão excludente), mais inovadora, mais técnica, mais treinadora, menos formativa, menos reflexiva e menos questionadora. Utilizamos o conceito de inclusão excludente (ou exclusão incluyente) a partir das produções de Acacia Kuenzer (2007), em que a relação entre mercado - que exclui e rejeita a força de trabalho formal para reabsorvê-la em modalidades precarizadas variadas - e o sistema educacional, que inclui na formação escolar os estudantes filhos da classe trabalhadora, para, ao longo do trajeto, excluí-los, com uma formação debilitada e funcional ao mercado. Kuenzer, ao estudar a Reforma do Ensino Médio de 2017 face ao contexto de acumulação flexível do capitalismo, também verifica que “[...] a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento” (Kuenzer, 2017, p. 341). A reforma empresarial na educação, dessa forma, além de incorporar forte influência da Pedagogia das Competências, também representa, concomitantemente, o “[...] projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada” (Kuenzer, 2017, p. 338).

As duas reformas tratadas neste trabalho (BNCC e Reforma do Ensino Médio) movimentam-se no sentido de esvaziar a noção curricular de uma educação pública e integral (Barbosa; Kanashiro, 2020); ao mesmo tempo em que insere elementos novos na constituição do espaço e organização curricular, por extensão também na própria formação dos professores, como a ideia de que é necessário desenvolver, nos jovens, competências e habilidades socioemocionais, resistências não somente físicas, mas mentais, para atender as novas – e piores – condições de trabalho, que aflige expectativas de futuro de uma geração de estudantes ameaçados pelo desemprego estrutural e pelo exército industrial de reserva. A (re)introdução do

conceito de **competências e habilidades socioemocionais** afeta os interesses de um currículo escolar que se contraponha a tais preceitos pedagógicos, porque:

[...] o uso do termo competência como organizador da BNCC – independente do deslocamento do campo estrito da economia e da empregabilidade para o da cidadania global – aprisiona a educação a um modelo sistêmico que a descaracteriza. Assumimos, com Derrida (1989), que a educação é uma resposta ao chamado da alteridade, ela é devida ao outro totalmente outro, aquele que “ainda não foi inventado”, que se inventará na relação intersubjetiva. Nessa perspectiva, a ideia de competência – e, mais ainda, de competência socioemocional – como algo que pode ser definido a priori e testado, nos parece impensável (Lemos; Macedo, 2019, p. 60).

As competências e habilidades socioemocionais, portanto, pretendem preparar um “homem flexível” para algo que é exercitado humanamente no tempo presente, na alteridade, na construção democrática da escola, implaneavelmente, sem a possibilidade de treinos ou capacitações psicológicas para reações a situações que não sabemos quais e como serão, pois são imprevisíveis, segundo Lemos e Macedo (2019). A escola é um rolo compressor de afetos, ninguém entra e sai de uma escola sem ser afetado de diversas formas. A apologia das competências e habilidades socioemocionais na escola, portanto, remete à instrumentalização da sujeição social às contradições do mundo do trabalho capitalista e da própria complexidade do mundo social. “A questão não está em se abordar as habilidades socioemocionais na escola. Isso é feito, de uma forma ou outra, formal ou informalmente, já que na escola todos os seus espaços e relações ensinam – e não apenas a sala de aula” (Freitas, 2018, p. 113-114); mas ao padronizar objetivos de ensino, conteúdos e habilidades, a serem atingidas pelos estudantes, estas reformas tomam “como fundamento coloca[r] os indivíduos em um cenário de ‘competição’ entre eles – algo como uma seleção natural na qual as noções de solidariedade e democracia perdem cada vez mais sentido prático” (Freitas, 2018, p. 114). No livro “A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas”, de 2012, e que fez parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) como material de apoio aos professores de Sociologia, Sarandy (2012, p. 32) diz: “temos um objetivo, temos uma atitude cognitiva que, para evitarmos repensar o pensamento hegemônico atual da educação por competências e habilidades, deve ser descrita discursivamente, textualmente, pelos conceitos fornecidos pela Teoria Social”.

Na racionalidade neoliberal o que prevalece é a concorrência, entre indivíduos e Estados, cada um deve responsabilizar-se por si, e formar-se para ter uma melhor rentabilidade, todo o seu tempo deve ser preenchido com tarefas que lhes dará subsídios para ser melhor que seu concorrente. A escola tem um papel fundamental para formar o jovem e a jovem adaptados a nova razão do mundo, para tanto, a lógica empresarial também vem transformando a escola, empregando técnicas de gerencialismo, avaliação, concorrência, publicização de dados etc., tornando a escola similar à uma empresa (Pereira, 2019, p. 9).

A disciplina “Projeto de vida”, por exemplo, é disciplina obrigatória no NEM na parte flexível (introduzido pela reforma de 2017), em que muitos professores de Sociologia e Filosofia, conforme já discutido na seção anterior – por verem suas cargas horárias diminuírem –, passaram a lecioná-la como forma de sobrevivência profissional. O grande problema é a falta de substância do componente curricular, pois o assim chamado Projeto de vida é mais um tema do que um campo de conhecimento ou campo científico. Enquanto Sociologia e Filosofia, assim como outros componentes das Ciências Humanas, como Geografia ou História, representam campos científicos bem demarcados e de sólida referência formativa; espaços curriculares destinados a exercitar projetos de vida, habilidades sociais e competências psicológicas, subvertem o currículo ainda mais para uma lógica antiformativa, antidesnaturalizadora dos problemas sociais, e altamente adaptativa frente às intempéries da vida. É a ideologia do “faça você mesmo”, do empresariamento de si mesmo, do *coaching* na educação, que já mencionamos antes, e que tem como desdobramento, fazendo referência à obra de Ramos (2011), ao invés da propalada autonomia, uma perigosa adaptação e conformação. Noções como resiliência, adaptação, resistência, preparo, dedicação em condições adversas, não formam para a contradição cotidiana da sociedade atual. Não se pode conceber o sucesso como uma virtude em si, mas mais uma manifestação, ora de privilégios de classe, ora de exclusão de classe.

Conforme Pierre Dardot e Cristian Laval (2017), as reformas empresariais na educação visam formar indivíduos para um mercado de trabalho desregulamentado e caminham para uma baixíssima complexidade da educação em um mundo onde a complexidade econômica só aumenta.

O que torna necessária essa grande política de educação praticada em benefício das massas, e não mais apenas de uma pequena elite cultivada, é que os homens terão de mudar de cargo e empresa, adaptar-se às novas técnicas, enfrentar a concorrência generalizada. A educação, em Lippmann, não é da ordem da argumentação republicana tradicional, mas da ordem da lógica adaptativa, que é a única coisa que justifica o custo escolar: “É para tornar os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende

consagrar parte considerável do orçamento público à educação”<sup>30</sup> (Dardot; Laval, 2017, p. 92).

As reformas empresariais, não obstante, buscam camuflar suas legislações com a adoção de conceitos ligados à uma formação crítica, mas que não necessariamente representam o âmago intencional da reforma. Um exemplo disto está na BNCC, em determinado trecho do documento ela prevê sim que “[...] cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais [...]” (Brasil, 2018, p. 463), contudo esta posição fica fragilizada pois colide com inúmeros postulados que a BNCC incorpora ao currículo escolar. Para que a formação alienadora possa ter sucesso, também se faz necessário vendê-la não como tal, mas como uma formação supostamente integral, plural, crítica, que já contempla todas as experiências e conteúdos que os pesquisadores críticos defendem.

### 2.3 O PAPEL DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA: SOCIOLOGIA E FILOSOFIA PRECISAM ABRIR ESPAÇO

A iniciativa das reformas empresariais na educação no Brasil surge centralmente através do que a tradição gramsciniana denomina de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs). Trata-se de um conceito desenvolvido a partir das obras do filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Em um sentido amplo, estes aparelhos privados estariam dentro do que Gramsci chamou de Estado Ampliado, abrangendo organizações sociais, igrejas, imprensa, escola, em suma as lutas presentes na sociedade civil (Fontes, 2020a; Gramsci, 2007). O conceito de APH é muito utilizado em pesquisas na área da educação nas últimas décadas no Brasil para compreender a forma aparentemente consensual como a ideologia burguesa plasma o apoio às políticas educacionais conservadoras, como a Reforma do Ensino Médio. Os APHs na educação se constituem em institutos, entidades, associações, fundações ou organizações criadas geralmente por empresas<sup>31</sup> ou artificialmente pela

---

<sup>30</sup>Lippmann, citado no trecho, é Walter Lippmann, jornalista liberal estadunidense que influenciou o chamado Colóquio Walter Lippmann, em 1938 em Paris, com o objetivo de construir um novo liberalismo. No colóquio surgiu o termo neoliberalismo.

<sup>31</sup> Sob o signo da filantropia e do retorno social, o filantropocapitalismo. Por exemplo, a Fundação Lemann.

“sociedade civil”<sup>32</sup>, mas sempre com forte tutela empresarial em sua proposição e financiamento, tendo sua ação voltada ao debate e engajamento na formulação de diversas políticas e naturalização da racionalidade burguesa, em nosso caso, nosso foco é em como esses aparatos atuam na fabricação de hegemonias nas políticas públicas educacionais.

Em função do volume de recursos, da sua maior capacidade de organização e de aglutinação, pois muitos se comportam como empresas, com staff e empregados remunerados, os APHs empresariais acedem mais facilmente a posições no Estado, inclusive modificando dispositivos legislativos, e dão caráter “estatal-legal” a certas elaborações que, voltadas para áreas particulares, corporativas (no sentido de responderem a alguns setores específicos), tornam-se imposições da generalização de tais interesses, como se fossem interesses de todos (Fontes, 2020a, p. 20).

É crucial registrarmos que as reformas empresariais na educação, apesar de todo apoio e aliança entre a classe social burguesa e uma classe política conservadora, tem sua iniciativa sob a primeira. É do campo econômico burguês que as formulações teóricas e a fabricação de lobbys se originam. A burguesia é a mentora intelectual das reformas.

Apesar de parecer redundante falarmos em contrarreformas empresariais na educação, pois toda contrarreforma é contra a classe proletária, e por isso ofensiva da classe burguesa-empresarial, ainda assim é salutar reforçarmos semanticamente o sentido da operação em curso. A recente ascensão profascista que vivemos na sociedade brasileira nos últimos anos, que veremos no capítulo 3.4, ocorre assumindo o receituário econômico liberal destas fundações. Elas têm um projeto para a educação brasileira, de ampliação das desigualdades, de formações distintas a depender da classe social do estudante, de educação pública ligada ao trabalho precário. Historicamente o fascismo só se desenvolve a partir de uma plataforma econômica liberal, é seu oxigênio. Como aponta a professora Virgínia Fontes, uma das mais destacas estudiosas de Gramsci no Brasil, são necessárias mais pesquisas acerca da correlação entre o campo político, os partidos políticos e os APHs empresariais. Afinal, “algumas entidades e associações, em muitos casos, agem como os verdadeiros partidos de uma certa classe social (embora não oficiais), como

---

<sup>32</sup> Interpretada não como a constituição espontânea da cidadania organizada, mas das iniciativas oriundas de interesses privados, mas plasmados como públicos. Por exemplo, o Todos pela Educação (TPE).

foi o caso do IPES-IBAD na preparação e na sequência institucional do golpe empresarial-militar de 1964” (Fontes, 2020a, 27).

Entidades como: Fundação Lemann<sup>33</sup>, TPE, Fundação Roberto Marinho, Itaú-Social, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, são alguns exemplos de APHs brasileiros com atuação na educação. No plano internacional, poderíamos citar as Fundações Ford, Kellog e Rockefeller. A pesquisa de Spricigo e Silva (2020), ao abordar a pedagogia da indústria catarinense, a partir da atuação de seus APHs, evidencia sua forte correspondência com a Reforma do Ensino Médio: a reestruturação do ensino secundário é necessária e urgente para atender a reestruturação produtiva do capital, marcada pela flexibilidade e expansão exponencial do lucro como característica básica do capitalismo. Isso se dá além da oferta privada de capacitações e formação continuada para professores nas redes de ensino, plataformas e soluções digitais lucrativas, material didático; mas também na reprodução social, ao reorganizar direitos sociais, que:

[...] passa a ser agenciada pela empresa totalitária, que não controla ‘apenas’ o trabalho diretamente a ela subordinado, mas também a formação de trabalhadores e trabalhadoras na educação formal e não formal, e o trabalho social que ela subcontrata por seus institutos (Catini, 2020, p. 62).

Agindo em uma espécie de “complementação da atividade estatal, que seria ‘insuficiente’” (Fontes, 2020a, p. 26), as APHs exercitam um filantropocapitalismo, ocultando seus interesses sob a lógica do retorno social da empresa para a sociedade. “O papel da escola na sociedade neoliberal é formar futuros trabalhadores imbuídos do espírito empresarial, um indivíduo resiliente, que se adapta facilmente as mais diversas situações e está pronto para “aprender a fazer”, Pereira (2019, p. 17). Ressaltamos que já no ano de sanção da Reforma do Ensino Médio, pesquisa de Avelar e Ball<sup>34</sup> (2017) demonstrou a complexa rede de aparelhos privados que se organizam para a fabricação do falso consenso da Base Nacional Comum Curricular da educação básica brasileira nas teses em que foi sedimentada. É através desses braços fundacionais que as empresas conseguem influenciar as políticas públicas da educação, e prescrever suas concepções pedagógicas calcadas na ideia do

---

<sup>33</sup> Criada por um dos maiores bilionários do país, o burguês Jorge Paulo Lemann, que é o presidente do conselho de administração da fundação.

<sup>34</sup> O sociólogo britânico Stephen John Ball tem sido um destacado pesquisador acerca de políticas educacionais, inclusive em países como Brasil.

desenvolvimento de competências e habilidades para o estudante. Nas palavras de Gramsci (2007, p. 253):

Assinalei de outra feita que, numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo — natural e contratual ou voluntário —, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo.

Tendo o capitalismo como sociedade reguladora, os APHs se constituem como um Estado burguês ampliado, aparentemente fora dos limites institucionais do Estado, mas não representam por si só forças potencialmente progressistas ou agentes de transformação, antes disso são instrumentos da classe dominante, que já opera hegemonicamente no Estado, e que no terreno da sociedade civil em geral tende a hegemonizar-se também. Mesmo assim, é possível a existência de aparelhos de viés popular, contra-hegemônico, ou mesmo revolucionário, o associativismo dos trabalhadores prova isso, porém não podemos negligenciar a dificuldade (ou talvez incompatibilidade) destes aparelhos populares conseguirem reverter a hegemonia de outra classe social, no interior do capitalismo.

Um dos APHs mais destacados na elaboração das reformas empresariais na educação é o TPE, tendo seus “especialistas” – na maioria economistas liberais – sempre chamados pela mídia burguesa hegemônica para se manifestar em se tratando de reportagens sobre educação. É um APH inclusive que se aliou não somente à direita (seu nascedouro natural), mas também na esquerda liberal: segundo Evangelista e Leher (2018, p. 6), “a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE”. Conforme está presente na pesquisa de Dantas (2023) a respeito da perspectiva do jornal Folha de São Paulo sobre as reformas empresariais na educação, a fundação do TPE é nitidamente uma ação de classe: a classe dominante se articulou para simular uma organização originada no espontaneísmo da sociedade civil que finalmente tomou consciência de que a educação deve ser a grande prioridade nacional.

A presidente-executiva do TPE é Priscila Fonseca da Cruz, dona de quatro empresas no estado de São Paulo. Dentre os fundadores do TPE, podemos citar Viviane Senna (do Instituto Ayrton Senna – IAS), Jorge Gerdau (do Grupo Gerdau), Milú Villela (principal acionista do Banco Itaú S.A., presidente

do Itaú Cultural e ex-presidente do Museu de Arte de São Paulo – Masp) e Jaime Sirotsky (jornalista e presidente emérito do Grupo Rede Brasil Sul de Comunicação – RBS) (Dantas, 2023, p. 94).

A tese de Decker (2023) traz elementos muito ricos a fim de traçarmos uma compreensão maior não somente do papel das fundações empresariais no projeto capitalista de educação em curso, mas também dos diferentes perfis de intelectuais orgânicos do capital na formulação de políticas educacionais para o Ensino Médio. Quem são eles? O que defendem, e como fazem avançar seu programa de classe através de estratégias de legitimação? Vejamos rapidamente alguns destes perfis.

Maria Helena Guimarães de Castro, uma dessas intelectuais orgânicas do capital (Decker, 2023), que tinha sido secretária executiva do MEC e presidente do INEP na gestão FHC<sup>35</sup>, foi a escolhida para a mesma função pelo ministro Mendonça Filho (à época no DEM) com a ascensão de Michel Temer (MDB) à presidência. Ela foi personagem chave na formulação e propaganda da Reforma do Ensino Médio. Com carreira acadêmica voltada às Ciências Sociais e Ciência Política, ela pode nos servir como um exemplo acabado de intelectual orgânica do capital, possuindo um largo histórico de vinculação com APHs que reproduzimos a seguir:

Integrou comitês internacionais ligados à educação na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), bem como na Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sócia-fundadora e membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação; Membro do Comitê de Avaliação do Movimento pela Base. Membro do conselho Curador da fundação Ioschpe; da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; Presidente do Conselho da Fundação Bungue. Conselheira da Câmara de Educação Básica Desde março de 2023, está à frente da Cátedra Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação Educacional, sediada no Instituto de Estudos Avançados Polo Ribeirão Preto da USP. [...] Foi membro do Comitê Diretivo da UNESCO da Agenda 2030 e do Governing Board do Pisa/OCDE. Conselheira do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Iberoamericanos /OEI. Embaixadora do Pisa para escolas no Brasil. Comitês internacionais ligados a educação na UNESCO e OCDE (Decker, 2023, p. 257).

Apenas para dimensionarmos os perfis envolvidos citamos outros nomes, a nosso ver intelectuais orgânicos do capital: Cláudia Costin – que chegou a ser convidada para ser secretária de educação básica do MEC no governo Dilma Rousseff (Evangelista; Leher, 2018), Mozart Neves Ramos<sup>36</sup>, Katia Cristina Stocco Smole<sup>37</sup>,

<sup>35</sup> Além de Secretária Nacional de Ensino Superior do Ministério da Educação.

<sup>36</sup> Cotado, durante a formação de governo no final de 2018, para ser ministro da educação do governo de Jair Bolsonaro.

<sup>37</sup> Secretária de Educação Básica do MEC no governo Michel Temer.

Guiomar Namó De Mello, Priscila Cruz (Decker, 2023), e Fernando Haddad (que, embora tenha manifestado divergência à Reforma do Ensino Médio quando estava na oposição, notadamente entre 2016 a 2018, executou uma política de vieses neoliberais quando foi ministro da educação e ministro da fazenda).

A respeito da influência das classes econômicas dominantes na confecção da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, através das APHs, diversos estudos e autores apontam para esta realidade sob variados ângulos, como a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) (Mello, 2020), o papel da APH “Todos pela educação” (Santos, 2020), o projeto educacional da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) (Spricigo; Silva, 2020), na construção do “Novo Ensino Médio”. Citamos as ricas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde encontramos estudos importantes em andamento acerca dos atores privados na formulação do NEM no estado do Rio Grande do Sul (Bairros, 2023). Por exemplo, no documento “Propostas da indústria para as eleições 2018”, a Confederação Nacional da Indústria assim comenta sobre as necessidades educacionais do novo trabalhador na era da reestruturação produtiva:

**A automação e a digitalização de processos criam novos desafios para a educação brasileira.** O surgimento do que se convencionou chamar Indústria 4.0 vem transformando a produção industrial com novos processos, produtos e modelos de negócios, que tornarão os sistemas convencionais de produção gradualmente obsoletos. **A qualificação do capital humano assume maior importância neste ambiente de inovações tecnológicas e de compartilhamento de informações em tempo real, de sensorização, de customização e de integração entre o homem e a máquina** (CNI, 2018, p. 13).

Mais adiante, a respeito de como o ambiente escolar de nível básico deve se adaptar a esta nova realidade industrial, os industriais da CNI apontam para uma retórica já conhecida nas reformas do Ensino Médio e da BNCC

Nesse novo ambiente ganham destaque competências e habilidades relacionadas à criatividade, ao empreendedorismo, à gestão de equipes, ao trabalho colaborativo e à tomada de decisões complexas, que precisam ser apoiadas por conteúdos curriculares flexíveis e por metodologias de ensino capazes de proporcionar experiências práticas aos alunos (CNI, 2018, p. 14).

Ora, as formas de controle e docilização do trabalhador globalizado requerem um discurso de uma educação “inovadora”, “eficiente”, “moderna”, “competente”, a fim

de assegurar a preservação do espaço de cada indivíduo na arena econômica, por isso o marketing das APHs é utilizado como apelo para conquistar adesão às suas trilhas neoliberais no ensino. O trabalhador é visto como uma “auto-empresa”, o desempregado como um empreendedor, onde as competências e habilidades socioemocionais de resiliência, cumprimento de objetivos e metas de vida, dedicação, disciplina, comportamentos adequados, acabam por domesticar a futura mão de obra em seu nascedouro em um apaziguamento emocional (Catini, 2020). Em um mundo de superexploração do trabalho, em que o desemprego cresce assustadoramente, as condições de trabalho são cada vez mais degradantes, os direitos trabalhistas cada vez mais usurpados e emparedados, se faz necessário ensinar e convencer as pessoas de que é preciso suportar esta irracionalidade social, aguentar e ser mais forte, pois é isto ou morrer. É o modo de vida capitalista que busca se introjetar no projeto de vida humano, é a racionalidade econômica que cada vez mais inebria as aspirações para uma educação que eduque para a liberdade, para a boniteza da vida em seu sentido autossuficiente, emancipador, em que a necessidade de sacrifícios em prol da sobrevivência profissional futura não seja a regra.

Tudo parece engendrado numa clara razão de ser, não fosse pelo futuro, aquilo que ainda não é, que está por vir e que pode não vir. A vida baseada na construção do futuro é uma vida que não se acerca de seu presente, onde o momento vivido não tem importância, tudo é sacrifício em nome de um futuro. A ideia de uma vida escolar vista como sacrifício para um futuro que pode não vir e que, se vier, nunca será o sonhado, é uma vida pouco condizente não só com o presente, a vida vivível, mas com a própria arquitetura existencial e suas relações com a alteridade (Lemos; Macedo, 2019, p. 66).

No caso específico da BNCC, diversos agentes privados hegemônicos envolvidos buscaram se abastecer de capitais simbólicos para legitimarem-se na participação e influência da Base: tentou se criar um clima na sociedade civil de apoio geral, por um lado, e de outro a anuência de “especialistas” em educação. Ora, como aponta Michetti (2020, p. 8), na realidade trata-se do capital econômico travestindo-se de capital social ou mesmo especializado para pressionar sua agenda de reformas:

Em geral, alguns agentes ocupam uma posição mais ligada à vontade geral, e outros, à autoridade científica. Não obstante, institutos e fundações vinculados ao mundo corporativo buscarão enunciar-se a partir das duas frentes, como “sociedade civil” e como agremiação de “especialistas”. Eles evocam as duas espécies de capital simbólico em jogo no arranjo de legitimidade, porém, boa parte de sua posição é assegurada por um capital

que não se explicita nos debates, a não ser de forma crítica, a partir de fora do núcleo de formação da Base. Trata-se do capital econômico, ao mesmo tempo ubíquo e impronunciável no que tange à presença desses agentes no espaço social que temos em tela. Como o capital econômico não é visto como legítimo nesse debate, seus detentores buscam recorrer às duas fontes de legitimidade já apontadas.

Contudo, a despeito da educação estar situada em uma estrutura hegemônica de pensamento capitalista, é possível sim desenvolver aspirações de uma formação integral, crítica, emancipadora e libertadora, dentro do capitalismo<sup>38</sup>, embora sua universalização não seja compatível nem possível com o modo de produção desta sociedade, como assevera Mészáros (2009, p. 533), “a potencialidade das aspirações humanas não pode ser completamente extinta pelas necessidades alienantes da expansão do capital. Esse tipo de dominação total é possível somente no mundo de pesadelo do romance “1984 de Orwell”. A Sociologia e Filosofia, portanto, vão muito além do bordão de preparar para o exercício da cidadania, ou para o entendimento do mundo político a nossa volta: são disciplinas fulcrais para a própria formação enquanto ser humano que pensa todas as ciências, sejam elas naturais, exatas, técnicas ou humanas.

A mercadorização de todos os elementos da sociedade capitalista atinge em cheio a educação, que vira mercadoria e meramente uma potência econômica, por isso surge a questão: um programa de luta de superação destas causas citadas não deveria assumir como um de seus pontos centrais a defesa da abolição da modalidade privada do ensino - básico ou superior -, mesmo no interior da atual sociedade capitalista? A educação unitária, integralmente pública-estatal não poderia oferecer maiores possibilidades de emancipação social aos indivíduos, garantindo-lhes as mesmas condições de estudo e autoconsciência de sua relação com a sociedade? A imposição capitalista do lucro e do empresariamento sobre a educação se dá de forma mais acentuada ainda nas escolas básicas geridas pela iniciativa privada, onde o ensino já não é mais transmitido como um direito, mas prestação de serviço, uma mercadoria. Mesmo assim, como já vimos, a reprodução não é total nem absoluta, as fissuras estão aí nos convidando a transgredir.

A ordem burguesa atual vê Sociologia e Filosofia como potencialmente subversivas a esse sistema hegemônico que se perpetua a partir da submissão

---

<sup>38</sup> Um exemplo no Brasil talvez sejam as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), vinculadas à educação do campo. Ver: <https://mst.org.br/educacao/>.

subjetiva das pessoas de que é impossível projetar uma mudança estrutural da sociedade capitalista, ou seja, o surgimento de uma sociedade alternativa. Afinal, a ideologia produz a ideia de que é mais fácil pensarmos no fim do mundo do que no fim do capitalismo.

É assim que funciona a sociedade capitalista: com o princípio da concorrência (competição) individual, que leva à exclusão, mediante relações autoritárias que reificam as pessoas e unilateralizam seus atos, fazendo com que se orientem por dualismos lógicos de estigmatização dos seres. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas em sala de aula carecem de elementos críticos que levem em conta, em suas análises, as diferenças entre as classes sociais para uma compreensão mais crítica da realidade social vivida pelos alunos. Por isso, nas práticas cotidianas, estando elas relacionadas ao processo de produção de conhecimento, tanto na escola quanto fora dela, é fundamental a construção de espaços com relações baseadas em princípios éticos e democráticos, a fim de que se possam questionar os métodos e valores burgueses da sociedade capitalista. É necessário que se aposte na produção de conhecimentos com valores e princípios que superem os chavões da sociedade capitalista e se crie um conhecimento que tenha, sobretudo, um respaldo prático (Carminati; Meksenas, 2008, p. 143).

Acima, Carminati e Meksenas falam em relações autoritárias que reificam as pessoas na sociedade capitalista. A reificação é conceito muito importante, que guarda alguma relação com a ideia de semiformação adorniana. Desenvolvido por Karl Marx e George Luckás, a reificação:

Revela que nos separamos e nos alienamos de nós mesmos, e de nossas relações com outras pessoas, quando começamos a considerá-las como semelhantes a coisas, geralmente além de nossa capacidade de controle. Esquecemos, por exemplo, que computadores e outras tecnologias são invenções humanas e, em vez disso, pensamos nelas como se fossem forças independentes, capazes de controlar nossas vidas. Ou pensamos no trabalho humano como uma mercadoria vendida em troca de salário, e não como uma parte profundamente importante de nossa vida social (Johnson, 2008, p. 193).

Dessa forma, na esteira das reformas empresariais na educação, há um processo de reificação em que os termos e paradigmas são substituídos ideologicamente: conhecimento dá lugar à competência, qualificação é substituída por eficácia da flexibilidade, a titulação escolar/acadêmica é cada vez mais sobreposta pelo “notório saber” de determinadas competências exigidas na volatilidade do mercado<sup>39</sup>. As palavras não são neutras mesmo quando elas pretendem ser somente técnicas, operatórias, descritivas. Não é sem importância a substituição da palavra

---

<sup>39</sup> Vale lembrar que a Reforma do Ensino Médio (2017) prevê a contratação de professores sem habilitação superior, mas com “notório saber”.

“conhecimento” por “competência”, por exemplo, conforme Laval (2004, p. 53), em muitos documentos oficiais. A preocupação em aumentar a produtividade do trabalhador é posta como um pilar central no investimento-gerenciamento privado da educação; como se pode exemplificar na assinatura de parcerias entre o MEC e a Fundação Lemann, em 2015:

O canto da sereia da Fundação Lemann pode atrair os bem intencionados ou desavisados. Todavia, não nos é lícito ignorar que estamos diante do arbítrio do capital educador que se manifesta de numerosíssimas formas. Ao mesmo tempo em que seus arautos postulam a qualidade de ensino na rede pública, é esse mesmo capital que monopoliza a formação docente superior no Brasil. Em 2017, dos 1.467.181 de matrículas em licenciaturas 46,39% estavam na esfera privada e 33,52% na modalidade da Educação a Distância (EaD) (Pereira; Evangelista, 2019, p. 84).

Os tentáculos das APHs na confecção das reformas do Ensino Médio e da BNCC se verificam para além da assinatura de parcerias ou convênios, como se vê na contratação, por parte da Fundação Lemann – conhecida APH da educação – do ex-ministro da educação por ocasião da sanção da Reforma do Ensino Médio, Mendonça Filho<sup>40</sup>, como seu “consultor” devido à “sua vasta experiência na área educacional com os programas e ações desenvolvidos pela instituição com foco na educação pública” (Fundação Lemann, 2021).

Dessa forma o poder das políticas curriculares permite o caminho para atingir, segundo as fundações e associações empresariais da educação, os “índices de qualidade” no ensino, mas que apenas escamoteiam o real motivo: o controle do capital sobre o que e como é ensinado (Catini, 2020). “Essa intervenção mais direta e mais ativa das empresas em matéria de pedagogia, de conteúdos e de validação das grades curriculares e dos diplomas constitui uma pressão da lógica do mercado do trabalho sobre a esfera educativa”, Laval (2004, p. 111). Os sites dos APHs são locais privilegiados de representação da ideologia educacional liberal: inauguram uma novilíngua que substitui a necessidade de transformação social real por uma transformação social cosmética, são títulos como “nos ajude a mudar o mundo”, “mudamos a vida de 10 mil pessoas”, “garantir para todos”, “todos juntos podemos mudar a educação”, “acreditamos em gente para transformar o Brasil” (estas são algumas frases de sites de APHs famosos). Utilizando uma linguagem democratista,

---

<sup>40</sup> Além de ser o ministro da educação que instituiu a Reforma do Ensino Médio, Mendonça Filho, na condição de deputado federal em 2023, foi designado como relator do PL 5.230/2023, do governo federal, que busca fazer ajustes na reforma.

liberal, modernizante, inovadora, buscam ocultar seu compromisso com uma educação de caráter excludente, desigual entre ricos e pobres, elitista e cada vez mais esvaziada de aprofundamento científico e humano, conforme Evangelista e Fontes (2020). Não se trata também de uma privatização total da educação por parte do setor privado brasileiro, não interessa a alta burguesia o fim da universidade pública, da saúde pública, interessa sim o seu sucateamento e desfinanciamento e o controle empresarial sobre elas; trata-se da amputação, conforme Evangelista e Fontes (2020), da capacidade igualitária dessas políticas, a subordinação dessas políticas à gestão privada, “uma educação pobre para pobres”. Essas APHs buscam a captura do fundo público para realizar o que seria a política oficial, só que a partir do privado, com lucro, como a venda de cursos, plataformas online, planos de aula, formação continuada para professores... As APHs, assim, se tornam um modo de dominação de classes, sendo que:

Nessa malha de APHs tem alguns que são mais ou menos técnicos constituídos por professores que passaram por instituições públicas, muitos deles aposentados, e que vão receber recursos por dentro desses aparelhos, que são entidades, recursos financeiros, porque os salários são razoavelmente gordos para além de benesses outras, como publicação, viagem, prestígio, etc. [...] um processo de segmentação da carreira docente [...] essa é uma das maneiras de fragilizar por dentro a solidariedade dos trabalhadores públicos cuja maior devoção passa a ser agora ao pagador do seu projeto de pesquisa (Evangelista; Fontes, 2020, 34min.24s.).

E é neste cenário de influência psicossocial do estudante pelo dogma do mercado que emerge a luta pelo apagamento daquelas disciplinas com potencial para serem contestadoras deste condicionamento descrito acima. Como representante desse movimento reformista por esvaziamento da formação escolar, as disciplinas escolares de Sociologia e Filosofia foram duramente difamadas e atacadas nos momentos de construção e debate de reformas empresariais na educação nos últimos anos no Brasil, marginalizando seus objetivos de desenvolvimento integral do ser humano. Nesse contexto as duas disciplinas geralmente figuram, na perspectiva dos reformadores, como uma parte menor do currículo, sem importância para a formação integral do indivíduo, podendo abrir espaço para o que “realmente” interessa.

Defensores da supressão curricular da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio chegaram a publicar um estudo associando a adoção de Sociologia e Filosofia à diminuição da média geral das notas de matemática. Sendo publicado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) em abril de 2018 com o título de “Efeitos

da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio sobre o desempenho escolar”, a pesquisa foi feita por Thais Waideman Niquito, que foi professora de economia da UDESC e Adolfo Sachsida, economista e pesquisador do IPEA; ambos foram financiados com bolsas no momento da pesquisa (Niquito; Sachsida, 2018).

Em um elucidativo e didático trabalho a instituição “rede de escola pública e universidade”<sup>41</sup> divulgou uma nota técnica sobre o assunto (Corti *et al.*, 2018?), evidenciando a não relação de causalidade entre a adoção das disciplinas e o suposto menor rendimento em matemática. Basta dizer que os autores compararam dados do ENEM<sup>42</sup> de 2009 e 2012, contudo em 2010 apenas 48,5% das escolas do país ofertavam Sociologia e Filosofia<sup>43</sup>; portanto é possível que o estudo em questão tenha abarcado alunos que não tiveram o ensino de Sociologia e Filosofia durante sua formação escolar. A nota técnica ainda faz uma indagação pertinente...

Qual é o sentido de avaliar a presença de uma disciplina no currículo pelos resultados na outra? Não é possível ignorar que a pesquisa de Niquito e Sachsida é divulgada justamente num momento em que se discute a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, recém apresentada pelo MEC. Sabemos que um dos diversos pontos polêmicos da Reforma consiste justamente na retirada das disciplinas - entre elas Sociologia e Filosofia - e a configuração de um currículo por áreas de conhecimento. Ao mesmo tempo, o movimento Escola sem Partido posiciona-se contrário ao ensino da Sociologia e da Filosofia, pelo seu caráter reflexivo e crítico, que traz para a educação básica conhecimentos exigidos para o exercício da democracia contemporânea, tais como debates envolvendo o mundo político, as questões de gênero, de racismo e de identidade (Corti *et al.*, [2018?], p. 4).

Não podemos deixar de mencionar que Sociologia e Filosofia são os principais alvos (em termos de disciplinas escolares) do movimento Escola Sem Partido (ESP). O movimento ESP nasceu em 2004 através do advogado Miguel Nagib, e, segundo seu próprio site<sup>44</sup>, foi “criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização

---

<sup>41</sup> A rede surgiu em fevereiro de 2016 a partir da mobilização coletiva de um grupo de professores e pesquisadores de universidades públicas e do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) com objetivo de estabelecer pesquisas, estudos e intervenções no cotidiano das escolas públicas e no monitoramento e controle social das políticas educacionais. Para saber mais, acesse: <https://www.repu.com.br/>

<sup>42</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, realizado anualmente pelo Ministério da Educação com os estudantes concluintes da 3ª série desta etapa para aferir o nível de aprendizagem dos alunos em cada área do conhecimento, além de ser uma forma de ingresso no ensino superior.

<sup>43</sup> Esse dado também comprova a dificuldade em se aplicar a lei de 2008 que previa a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia nos três anos do Ensino Médio brasileiro, em todas as escolas do país.

<sup>44</sup> <http://escolasempartido.org/>

do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários”. O programa do movimento começa com a seguinte frase: “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Quando este movimento alega que professores estão utilizando a audiência cativa de seus alunos para promoverem projetos partidários, ideológicos e políticos, por mais que professores de outras áreas do conhecimento possam entrar no bojo desta acusação, notadamente são os professores de CHS os que, por dever de ofício, mais falam de política, sociedade, ideologia, em suas aulas, e por conseguinte se tornam os alvos prediletos no denunciamento deste movimento. Segundo o professor Fernando Penna, estudioso do fenômeno, o movimento ESP se constitui como uma chave de leitura do fenômeno educacional, e aponta quatro características fundamentais: “primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos” (Penna, 2017, p. 36).

Destarte, verificamos que “a nova ofensiva contra disciplina de Sociologia bem como as Ciências Humanas só reforça a necessidade de continuarmos lutando por sua permanência no Ensino Médio”, não somente porque, “por meio de seu conteúdo é possível estimular o estudante ter uma consciência crítica, e diferente de doutrinar, levar esse estudante a ter um pensamento autônomo e saber discernir, por meio do estranhamento, o que é mais importante para sua vida”, Pereira (2019, p. 18). Pensamento crítico não é seguir uma ideologia, mas seguir uma atitude. É necessário, contudo, rompermos uma certa tradição, ainda presente, por exemplo, nas OCNEM-Sociologia, que associa, de forma muito restringida e limitada, o ensino de Sociologia (e as vezes até de Filosofia), meramente à formação para a cidadania, e/ou para a desnaturalização e estranhamento. Isso seria insuficientemente representativo dos objetivos formativos da Sociologia escolar, que está para além da desnaturalização e estranhamento dos fenômenos políticos, econômicos e sociais que o estudante está inexoravelmente inserido.

A formação de “sujeitos críticos” foi um paradigma para a justificativa de Sociologia e Filosofia no currículo escolar no final da década de 1990 e início dos anos 2000 (Engerroff; Oliveira, 2020), porém, por mais que a Sociologia possa contribuir com este intuito, e é desejável que o faça, não é sua especificidade epistemológica, sua razão de ser, no currículo. Formar sujeitos críticos, cidadãos imbuídos de uma formação cultural contra-hegemônica, etc., pode ser um ideal formativo devidamente respaldado em um **projeto educacional** como um todo, sob pena de ser uma

abstração inatingível para determinada disciplina isoladamente. Esta confusão sobre as especificidades epistemológicas, ou a função da Sociologia escolar na formação da sociedade, não remonta das últimas décadas: conforme Bodart (2021), em 1948 e 1949, já temos registros destas discussões em que a Sociologia é erroneamente confundida com uma ética ou etiqueta social, visando uma harmonia social, portanto, funcional à autoconservação do *status quo*. Essa percepção equivocada do que seria o papel da Sociologia permanece atual para muitos professores de Sociologia e o senso comum da sociedade, mesmo sem setores intelectualizados. No estudo da “historicidade dos fenômenos sociais”, e da “compreensão dialética e relacional entre indivíduos e sociedade” (Bodart, 2021, p. 143), a Sociologia escolar possui princípios epistemológicos capazes, se dadas as devidas condições de ensino e aprendizagem, de contribuir para uma formação que vá contra o projeto educacional dos APHs. Lembrando que apenas um projeto educacional que rompa os limites do capital – portanto um projeto educacional revolucionário - poderia garantir de fato uma educação que transcenda de forma definitiva os tentáculos da semiformação (Adorno, 1995) e da alienação capitalista, fenômenos intimamente ligados:

[...] podemos perceber muito claramente a importância seminal da educação - explicitada na forma da reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos particulares e sua sociedade - na relação com a mudança fundamental necessária para transformar as práticas econômicas ora dominantes em um tipo qualitativamente diferente (Mészáros, 2008, p. 97).

Dessa forma, o reacionarismo da publicação de Niquito e Sachsida (2018) acaba por confrontar esta potencialidade educativa que Sociologia e Filosofia representam, de transformar as práticas econômicas dominantes em um tipo qualitativamente alternativo, conforme vimos acima com o filósofo marxista Mészáros. O que também se buscou afirmar ou reforçar na opinião pública com a publicação dos economistas, foi uma suposta e hierárquica inferioridade dos saberes de Sociologia e Filosofia frente ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

A visão de que há uma suposta inferioridade da Sociologia é notada e reforçada quando se busca equivocadamente avaliar sua importância a partir de sua contribuição a outras disciplinas tidas como “mais importantes” para a composição da grade curricular – como Língua Portuguesa e Matemática –, como fizeram Niquito e Sachsida (2018) [...] Além de uma série de erros metodológicos, os autores, de forma equivocada, buscaram mensurar a importância da Sociologia e da Filosofia para o rendimento nas áreas de Linguagens e Códigos e Matemática, como se a importância daquelas disciplinas estivesse ligada a “servir” de base a estas e não tivesse

importância em si mesmas, não sendo por objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades específicas (Bodart; Tavares, 2020, p. 771).

Convém contextualizar brevemente quem é um dos autores do estudo, Adolfo Sachsida, a fim de esclarecer as reais forças políticas e econômicas interessadas na (de)formação do currículo escolar. Sachsida foi candidato a deputado distrital nas eleições de 2014 filiado ao partido de direita Democratas, não logrando êxito; após isso, em 2016, passou apenas um dia como assessor especial do ministro da educação, Mendonça Filho, por ter sido revelado seus posicionamentos, radicais demais para o próprio governo de então, como a defesa do movimento Escola sem partido. O economista já reproduziu pautas polêmicas, como a defesa de que Hitler era de esquerda e socialista, chegando a comparar o Partido dos Trabalhadores (PT) ao partido nazista. Segundo matérias jornalísticas ainda em 2017, ele se reunia semanalmente com o então deputado Jair Bolsonaro para municiá-lo em seu plano de governo para as eleições de 2018 (Veja, 2017). Em dezembro de 2018, após sua vitória eleitoral para a presidência da república, Jair Bolsonaro anuncia o nome de seu conselheiro Sachsida como secretário de política econômica do ministério da economia, um alto cargo na estrutura do ministério em que ele ocupou até fevereiro de 2022, migrando imediatamente em seguida para o cargo de Chefe da Assessoria Especial de Assuntos Estratégicos do Ministério da Economia, ficando até onze de maio de 2022, quando é anunciado como novo ministro de minas e energia do país (Motta, 2022).

A despeito dos caminhos que levam a falhas metodológicas e do histórico de posicionamentos de um de seus autores, a pesquisa do IPEA recebeu grande cobertura midiática, chegando a ser motivo de matéria no jornal Folha de São Paulo (Fraga, 2018). As APHs e mídia (a própria mídia por si só um APH) se utilizaram da pesquisa em um processo de manufatura da opinião pública em desfavor das duas disciplinas; conforme Gentili (2002, p. 26), “numa era de globalização do capital, também se globalizam os intelectuais a seu serviço”. Dessa forma, podemos assinalar que os APHs na educação ocultam um claro programa de classe, qual seja, a classe burguesa nacional e internacional: “essas definições, absorvidas e materializadas junto à sociedade civil, tentam desarticular a concepção de mundo da classe subalterna, sujeitando-a à sua própria [ao poder do Estado], pelos mecanismos de dissimulação e ocultação” (Cury, 1995, p. 62).

### 3 ENSINO DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO BRASIL

Neste capítulo buscaremos explorar o objetivo específico de “compreender a trajetória das duas disciplinas dentro do currículo da escola básica a partir das legislações no campo da educação, e especialmente a partir das reformas do Ensino Médio e BNCC”. Sendo assim, as Ciências Humanas, conforme a última legislação em vigor, se constitui da seguinte forma na formação básica brasileira:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 561).

Optamos por apenas duas disciplinas deste conjunto: Sociologia e Filosofia. Em nossa visão, pelo fato das duas disciplinas geralmente figurarem juntas em legislações, como a de 2008, que instituiu a obrigatoriedade de ambas no currículo do Ensino Médio, e por se constituírem em um núcleo de formação política, ideológica e de preparação para o exercício da cidadania na vida em sociedade – esta contribuição de ambas as disciplinas não exclui, como é de se esperar, contribuições da história, Geografia, ou mesmo de outros componentes curriculares de outras áreas do conhecimento, para este sentido de formação voltada à compreensão e transformação das questões sociais e políticas.

A presença curricular de Sociologia e Filosofia na educação do país tem como marca a intermitência e a fragilidade. Vejamos um breve histórico de ambas.

#### 3.1 FILOSOFIA

A Filosofia surge no Brasil a partir da colonização portuguesa através dos jesuítas. Era ensinada nos colégios e seminários católicos visando à preparação de sacerdotes para a catequização dos povos indígenas e a busca de hegemonia religiosa e política nos territórios então invadidos, além de ensino para os “filhos das

elites colonizadoras e dos senhores de terras”. O plano de ensino da Companhia de Jesus era denominado *Ratio Studiorum* (1599).

O plano de estudos jesuíticos, abrigando um sistema pedagógico próprio, com métodos, regulamentos e programas de ensino a serem aplicados nas colônias conquistadas, seguia as regras e interesses consoantes à coroa portuguesa e, evidentemente, alinhava-se aos objetivos e condicionamentos da religião cristã católica. Além de desenvolver suas atividades educacionais ao atendimento dos interesses políticos, este sistema de ensino observava também os interesses dos Jesuítas, como a formação sacerdotal, mas, principalmente, seu ensino foi direcionado aos filhos das elites colonizadoras e dos senhores de terras [...] (Menezes; Silva, 2020, p. 226).

O ensino de Filosofia, dessa forma, surge na constituição do Brasil voltado à formação de uma “célula burguesa” destinada a comandar o desenvolvimento da colônia brasileira. Esta estabilidade do ensino de Filosofia por parte dos jesuítas só será interrompida em 1759 quando os religiosos da companhia foram expulsos do Brasil pelas reformas do Marquês de Pombal, que, como ministro do rei de Portugal, buscou introduzir reformas liberais na educação do reino, influenciado pelo ideal iluminista de renovação que avançava na Europa.

Contudo, a expulsão dos jesuítas do Brasil trouxe mais prejuízos que benefícios, segundo Romanelli (2014, p. 36):

[...] inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional, da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídos pela diversidade das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

“No transcurso de 1850 a 1951, a Filosofia como disciplina praticamente desapareceu dos programas oficiais de ensino”, conforme Menezes e Silva (2020, p. 230); e enquanto disciplina formal só vai aparecer em 1915 (Brasil, 1915), facultativamente, e vai ganhando mais espaço a partir da década de 30 com reformas educacionais que vão estruturar a escola básica não somente como preparação etapista para os cursos superiores, mas como um espaço que potencialize uma formação mais integral do indivíduo. A partir de 1942 a Filosofia se fazia presente no chamado colegial, 2º grau, tanto no clássico como no científico. Ela permanece até 1961, quando perde a obrigatoriedade (Lei nº 4.024/61), a partir daí, especialmente

após o golpe civil-militar de 1964, iniciam-se uma série de decretos, leis e resoluções que vão marginalizando, esvaziando e retirando a Filosofia dos currículos, culminando em 1971 quando ela é expulsa de forma completa (Lei nº 5.692/71), voltando apenas após o fim da ditadura, a partir de 1985. A política educacional da Ditadura Militar, especialmente o tratamento dispensado para com as humanidades, feriu gravemente a formação básica e superior: “diversas gerações foram privadas de todo um conjunto de conhecimentos fundamentais à sua existência” (Carminati, 1997, p. 61).

Ainda na década de 1970 acadêmicos e professores da pós-graduação em Filosofia se destacaram na mobilização - embora limitada pela repressão estatal - em prol da defesa da Filosofia e do seu ensino. Neste sentido a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) é criada em 1976. Convém reforçar a ousadia intelectual deste grupo, inicialmente vinculados ao mestrado em Filosofia da UERJ, pois o regime de força ainda “inviabilizava qualquer movimento ou atividade, quer fosse filosófica, política ou cultural. Não era possível realizar conferências ou convidar um professor para debater e exercer com liberdade o seu pensamento” (Carminati, 1997, p. 69). No jornal O Globo de 25/11/1977 o professor e membro da SEAF, Olinto Pegoraro, defendeu publicamente o retorno da Filosofia como disciplina para o ensino de segundo grau (atual Ensino Médio) através do artigo “A Filosofia tenta provar que não está morta. Como? Voltando ao II grau” (Carminati, 1997, p. 78). Ele esclareceu que não deveria ocorrer um retorno impositivo, abrupto e autoritário, antes disso, o retorno da disciplina deveria ocorrer como uma opção da nação sobre os problemas do país, e sobre qual papel se quer que a Filosofia desempenhe em nossa sociedade: isso não pode ocorrer meramente por decreto, mas sim por um movimento cultural e político (Carminati, 1997).

[...] é justamente nesse processo tecnocrático que o ensino da Filosofia se faz necessário. Sendo uma disciplina inteiramente ‘formadora’ e não ‘instrumentalizadora’, ela tem na formação do aluno um papel importante a desempenhar, pois funciona ou como estimuladora direta no campo das Ciências Humanas, ou como generalizadora e orientadora na opção do adolescente nas ciências propriamente técnicas (SEAF, 1977, p. 471, *apud* Carminati, 1997, p. 79).

A partir de 1983 o debate público promovido pela SEAF fertiliza-se através de seminários, encontros, mesas-redondas e conferências onde a importância do retorno de Filosofia no segundo grau é encampada e defendida. Por exemplo, em 1983 ocorre em Florianópolis (SC) o I Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia (ENEFIL) que

teve como tema “A reintrodução da Filosofia no II grau”. No mesmo ano é fundada a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) a partir de uma dissidência da SEAF, que “passou a ser representante oficial da área da Filosofia junto aos órgãos públicos federais de fomento para ensino, pesquisa e extensão” (Carminati, 1997, p.112), esvaziando a SEAF.

Respondendo a uma pergunta crítica sobre um suposto caráter alienante e abstrato da Filosofia no segundo grau – daí a ideia de seu afastamento do currículo – o professor Olinto Pegoraro (1986, p. 11) respondeu:

Eu acho que a Filosofia tem que ser uma reflexão sobre os problemas contemporâneos e nosso espaço cultural em que vivemos. Vivemos no Brasil, então temos que formar uma consciência crítica de nosso processo cultural, político, econômico e social. Não basta que saibamos repetir os grandes mestres da Filosofia nem que conheçamos os princípios. É claro que temos de recorrer ao pensamento clássico, repensar os grandes autores, mas isto é insuficiente para que sejamos sujeitos do processo histórico. O processo educacional, no seu todo, deve ser crítico; a Filosofia tem uma responsabilidade especial neste sentido, porque ela sempre foi crítica e quando não foi crítica se perdeu.

A partir da década de 1980 o reingresso da Filosofia começa a ocorrer de forma esporádica juntamente com a Sociologia, em algumas redes de ensino estaduais, conforme veremos a seguir. O espírito da Constituição de 1988 traz consigo a necessidade de uma nova institucionalidade que prevenisse as opressões ocorridas na sociedade brasileira durante os vinte e um anos de ditadura empresarial-militar. Sobre isso Meucci (2015, p. 255) aponta que:

Nos anos de 1990, um dos principais fundamentos destes textos oficiais parecia ser o de que a reelaboração institucional em curso demandaria um novo tipo de agência humana que a ditadura e os efeitos da opressão econômica teriam solapado. Entendia-se que a educação formal, em todos os seus níveis, deveria oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento de atitudes autônomas e críticas. É nesse processo que a Sociologia emerge como disciplina mais uma vez relacionada à redefinição do Estado. Com a Filosofia, foi considerada fundamental para a formação de jovens portadores de valores democráticos.

A Filosofia, dessa forma, a partir dos anos 1990 passou a figurar esporadicamente em algumas redes estaduais de ensino como disciplina do Ensino Médio, até culminar em 2008 com a já referida lei que institui sua obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio, ao lado de Sociologia, o que é derrubado com a Reforma do Ensino Médio.

### 3.2 SOCIOLOGIA

A seguir nos propusemos a desenvolver, de forma breve e geral, uma linha do tempo da história do ensino de Sociologia no Brasil, com algumas reflexões baseadas em documentos e na literatura especializada, a fim de contextualizar o objeto de nossa pesquisa.

O ensino de Sociologia, conforme a pesquisa de Bodart e Cigales (2021), teve uma de suas primeiras experiências no Brasil nos estados do Amazonas, Paraná e Sergipe, originando-se ainda no século XIX, a partir de uma demanda da Reforma de Benjamin Constant em 1890, além dos pareceres de Rui Barbosa, de 1882-1883. Estas foram reformas educacionais de aspiração positivista. Em 1890 há a ocorrência da disciplina “Sociologia e Moral”, permanecendo no currículo amazonense com nomenclaturas variadas até pelo menos 1900, sem registros de sua permanência após esta data (Bodart; Cigales, 2021). A presença de Sociologia no século XIX, sob o nome de “Sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”, foi verificada também no Atheneu Sergipense em 1892 (Alves; Costa, 2006, p. 38) e no Ginásio Paranaense (Zacharias, 2013, p. 31).

Novos estudos, nos últimos anos, superaram a ideia até então dominante no subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia, de que a Sociologia escolar teria nascido apenas com a Reforma de Luiz Alvez e Rocha Vaz (Bodart; Cigales, 2021; Meucci, 2015; Oliveira, 2013). Sua aparição no século XIX deve ser cada vez mais valorizada como uma experiência de ensino por si só, especialmente a partir de análises documentais, antes de difícil acesso ou não devidamente exploradas. Muito embora não existisse no Brasil do século XIX uma Sociologia acadêmica ou universitária regida por princípios científicos, muito menos pesquisas de Sociologia como hoje conhecemos, há de se ter em conta as múltiplas experiências de seu ensino escolar que tiveram um papel significativo na posterior institucionalização da Sociologia no Brasil. Dessa forma podemos concluir um detalhe interessante: ao contrário dos demais países latino-americanos, no caso brasileiro a introdução da Sociologia iniciou-se primeiramente pela educação básica, e não pelo ensino superior, que viria a se estruturar no Brasil apenas no século XX, especialmente com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934.

Conforme veremos a seguir, a presença da Sociologia no currículo da educação básica, pode se configurar em três marcos distintos, conforme Bodart e Cigales (2021, p. 124):

As pesquisas baseadas nos marcos legais ressaltam três momentos: (a) os pareceres de Rui Barbosa, de 1882 e 1883, e a reforma de Benjamin Constant, de 1890, em que a Sociologia está ao lado de disciplinas como moral, direito pátrio e economia política; (b) as reformas de Luiz Alvez e Rocha Vaz, de 1925, de Francisco Campos, de 1931, e de Gustavo Capanema, de 1946, que marcam a inserção e retirada das disciplinas de Sociologia e Sociologia educacional da grade curricular do ensino secundário e da escola normal. No primeiro, a disciplina mantém-se de 1925 a 1942, e, no segundo, de 1946 a 1971, quando a reforma Jarbas Passarinho a retira do currículo; (c) reinserção da Sociologia com as reformas estaduais a partir de 1980, até a aprovação da lei n.11.684, de 2008, que torna a disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio.

Com a Reforma Rocha Vaz, em 1925, “[...] a Sociologia passou a figurar como disciplina regular do currículo do ensino secundário, prescrito para todas as instituições nacionais que desejassem certificação de equiparação ao Colégio Pedro II” (Meucci, 2015, p. 252), voltada, portanto, para as elites que quisessem seguir carreira universitária. Em 1931, a Reforma de Francisco Campos, ministro de Getúlio Vargas, avançou na regulação do Estado sobre o ensino secundário e superior, equiparando o currículo de todos os colégios secundários do país ao do Colégio Pedro II e rearranjando o currículo de forma a favorecer a institucionalização da Sociologia escolar.

Gostaríamos de chamar atenção para uma desmistificação necessária desde já, mas que voltaremos a mencionar posteriormente. Foi justamente durante o governo mais repressivo da República Velha, o de Arthur Bernardes, que a reforma Rocha Vaz (1925) impulsiona a presença curricular da Sociologia (Moraes, 2011); e é exatamente no governo Vargas, com a Reforma Francisco Campos (1931) e com a ditadura do Estado-Novo a partir de 1937, que a disciplina vai se institucionalizando. Que tirar disso? Que o ensino de Sociologia ganhou impulso e é conservado no currículo em momentos (ao menos dois) de autoritarismo e forte repressão – em tese valores contrários ao que uma Sociologia Crítica deveria se propor. Por que a Sociologia floresce sob estas condições? Acreditamos que isto tem muito a ver com as intenções objetivas que os reformadores da época tinham em mente ao adotar esta disciplina. Não a adotaram como mero “ornamento”, nas palavras de Meucci (2015, p. 254):

A Sociologia surgiu então como disciplina obrigatória apenas para os candidatos ao ensino superior – um conhecimento julgado necessário para aquela parcela privilegiada da elite que fazia ensino superior e que teria o monopólio do discurso sobre o social. [...] Não obstante, não era apenas mero ornamento a Sociologia. Foi também uma disciplina normativa, prescritiva de noções de civilidade, civismo e até higienismo. Mais do que isso, ofereceu uma metáfora da sociedade: a metáfora orgânica, na qual se ocultaram desigualdades sociais sob os argumentos da diferença, da funcionalidade, solidariedade e autoridade.

Sociologia ou Filosofia não foram ameaças aos regimes que as instituíram. Neste sentido, há sim um componente ideológico no nascimento da Sociologia escolar no Brasil: de uma formação elitizada e **elitizante**, ao desenvolver uma Sociologia fortemente de caráter positivista<sup>45</sup> ou funcionalista<sup>46</sup>, longe de propor uma formação crítica sobre a sociedade brasileira ou o mundo do trabalho, por exemplo. Outro ponto considerável é a formação dos professores que lecionavam Sociologia nesta época. Conforme Moraes (2011, p. 362), “[...] esse espraiamento do ensino de Sociologia ocorreu na ausência de cursos de formação de professores de Sociologia, sendo comum a presença de advogados, médicos e engenheiros para cobrir essa carência”. Os professores da disciplina, em sua maioria, reproduziam uma disciplina funcional ao projeto educativo em curso. Por isso não é contraditório que os governos autoritários de Arthur Bernardes e Getúlio Vargas tenham permitido a inserção e manutenção desta disciplina, mesmo que de formas variadas.

O momento de estabilidade que o ensino de Sociologia vinha tendo desde 1925 é encerrado com a Reforma Capanema em 1942, tornando-se uma disciplina facultativa e tendo alguns de seus conteúdos transferidos para a disciplina de Filosofia do 3º ano do curso clássico (Oliveira, 2013). Entre 1942 até o seu reingresso – facultativo - no currículo na década de 1980, a Sociologia permanece marginalizada e excluída da escola, “ainda que seus conteúdos continuassem a ser ministrados de

---

<sup>45</sup> O positivismo foi desenvolvido por Auguste Comte, um dos precursores da Sociologia como a conhecemos hoje. É uma perspectiva teórica baseada apenas no que é possível ser verificado, de forma rígida, linear e metódica, aproximando a Sociologia dos métodos das ciências naturais (Johnson, 2008, p. 179). Concebe a história de forma evolutiva, e é, portanto, conservadora, ao não admitir a transformação da sociedade, mas apenas seu avanço através da conservação. O positivismo historicamente teve grande penetração no Brasil, inclusive com fundação de igrejas positivistas, o único país fora da França a contar com a presença de templos desse sistema religioso.

<sup>46</sup> O Funcionalismo, apesar de ser identificado em vários autores, tem como autor principal o sociólogo Émile Durkheim. É uma perspectiva que busca a compreensão dos fatos sociais, gerados a partir de regras, normas e instituições que moldam o sistema social, privilegiando a forma como a sociedade se mantém integrada e coesa a fim de evitar o colapso social. É uma perspectiva que dá pouca ou nenhuma atenção ao conflito, aos interesses de classe e a mudança social (Johnson, 2008).

forma dispersa, pouco articulada e mesmo desconexa por meio de várias disciplinas escolares” (Oliveira, 2013, p. 183). Seja durante o período democrático entre o fim do Estado Novo, em 1946, e o início da Ditadura empresarial-militar, em 1964, passando pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, e durante todo o período de égide autoritária militar, a Sociologia permanece afastada dos currículos escolares de forma regular. Talvez resquícios de seus conceitos possam estar, ainda que de forma dissimulada e instrumentalizada, operando no interior de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil<sup>47</sup>, fornecendo subsídios de reprodução ideológica do projeto educacional advindo do golpe empresarial-militar de 64. Foram formas de apagar e instrumentalizar Filosofia e Sociologia à serviço da classe dominante. Conforme salienta Carminati (1997, p. 31-32):

Com relação às disciplinas de Ciências Humanas, as mesmas passaram a ser consideradas insignificantes no currículo. A reformulação curricular dos programas teve por base os princípios da ideologia de segurança nacional e o projeto de desenvolvimento implementado pelos militares. Submissos a isso, os currículos passaram a ser constituídos por um núcleo comum obrigatório a nível nacional [...] Assim, além da retirada das disciplinas de caráter humanístico, as mudanças no Ensino Médio visavam possibilitar ao Estado o desempenho de uma função contenedora através de alguns mecanismos de controle, tais como contenção da demanda ao ensino superior, formação profissional terminal.

Convém examinar com maior atenção o movimento de supressão daqueles conteúdos/componentes curriculares voltados às humanidades e ao pensar político dentro da escola, seja pela reforma Capanema em 1942 ou pela política curricular do período ditatorial de 1964-1985. A liberdade de ensinar, contestar, pesquisar, sem amarras ou direcionamentos que não sejam os da própria instituição e seus partícipes, são condições elementares para a vida intelectual democrática de qualquer país, e a universidade e escola se constituem como instituições que podem proporcionar isto. Dessa forma, governos autoritários e repressivos tendem a preencher todos os espaços e brechas da sociedade com a defesa da fundamentação intelectual do regime. O sucesso desta empreitada autoritária requer o convencimento à obediência da maioria da população para as novas formas de poder estabelecidas. Desta forma,

---

<sup>47</sup> Não encontrei pesquisas acerca da quantidade de formados em Filosofia ou Ciências Sociais/Sociologia que lecionaram Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, mas é provável supor que muitos nestas condições, que atuavam na docência da educação básica, lecionaram tais componentes curriculares.

apropriar-se do sistema educacional como forma de legitimar-se ganha contornos ainda mais eficientes.

Nesse sentido, o controle da universidade por um Estado autoritário (seus cursos, sua administração, suas entidades representativas, seu corpo docente) assinala uma dimensão igualável ao controle sobre a escola básica. Em uma ditadura, ou em um regime que ambicione tornar-se uma, a escola e a universidade não podem se tornar focos de resistência de abertura democrática, ao contrário, são mobilizados como agentes repressivos e de reprodução simbólica dos valores dominantes. Com a ditadura empresarial-militar de 1964 verificamos exatamente este padrão: perseguição e controle à ciência, à intelectualidade, às artes, às humanidades... A universidade e a escola tinham de se comportar conforme a ideologia do Estado militarizado.

Na América Latina a perseguição à Sociologia e Filosofia se verificou em diferentes países durante as ditaduras militares da região, como no caso do Chile, que após o golpe de Estado e a deposição do presidente Salvador Allende do poder, em 1973, “[...] marca uma ruptura na Sociologia chilena. Somou-se aos exílios e perseguições de muitos intelectuais o fechamento das escolas de Sociologia nas universidades e, com isso, a necessidade de reconversão dos sociólogos” (Araujo, 2019, p. 351, tradução minha). Após a redemocratização do Chile, nos anos 1990, a Sociologia volta a difundir-se na universidade e como campo de estudos e pesquisa.

A materialização do controle ideológico das humanidades no período do regime militar (1964-1985) no Brasil se dá na censura à imprensa, aos livros, às peças de teatro e filmes, às músicas; as exonerações, prisões e desaparecimentos arbitrários de professores universitários, escritores, intelectuais, livres pensadores...; à imposição de reformas educacionais e curriculares virulentamente verticalizadas e abruptas, com direcionamentos específicos para os conteúdos escolares e mesmo universitários.

No fim do Estado de exceção, na esteira de redemocratização, iniciam-se mudanças na lei que possibilitam de forma ainda esporádica e dispersa o retorno do ensino de Sociologia e Filosofia aos currículos escolares. Ainda durante a ditadura, em 1982, a Lei n.º 7.044 (Brasil, 1982) abre espaço para a possibilidade de as redes estaduais determinarem as disciplinas de cada grau de ensino, dando fim a profissionalização obrigatória do segundo grau (atual Ensino Médio). A partir daí a Sociologia e Filosofia enquanto componentes curriculares estruturados regressam de forma dispersa e lentamente aos currículos escolares como disciplinas facultativas às

redes de ensino e escolas. Em 1986 o Conselho Federal de Educação recomenda a presença da Filosofia no segundo grau. No caso do ensino de Sociologia, visto fortemente sob um viés de formação para a cidadania, passa a compor o currículo de alguns estados, conforme estudo de Bodart, Azevedo e Tavares (2020, p. 229): São Paulo em 1984; Distrito Federal e Pará em 1986; Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná em 1989; Santa Catarina em 1998; Alagoas em 2001; Maranhão em 2004; apenas para citar alguns estados.

A Lei Federal 11.684/2008, que reintroduziu a Sociologia no currículo obrigatório da escola básica a nível nacional, foi importante para fortalecer a presença da disciplina nos currículos estaduais e efetivá-las nas escolas. Quando a legislação foi aprovada, todos os estados já contavam, de alguma forma, com indicações legislativas ou curriculares de sua presença. Porém, em muitos desses estados a presença da Sociologia era incompleta ou não efetiva na sala de aula (Bodart; Azevedo; Tavares, 2020, p. 230).

Um marco contemporâneo da legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu artigo 36 estipula que os estudantes do Ensino Médio deveriam possuir domínio de conhecimentos de Sociologia e Filosofia, o que por si só representa um avanço pouco ambicioso: a presença curricular prevista pela LDB é de conhecimentos de Sociologia e Filosofia, não das disciplinas regulares propriamente ditas, o que permitiria acarrear o mesmo que já houvera antes em nossa história: os saberes das disciplinas serem contemplados (em tese) dentro de outras disciplinas das Ciências Humanas. Por isso cabe reiterar: o ensino de humanidades que potencialmente cumpre o sentido de formação para a emancipação humana, Adorno (1995), Freire (2021), Nussbaum (2015), não pode ser cosmética ou acessória no currículo, muito menos subvertida ou instrumentalizada voltada à conservação. A relação entre os conteúdos, a forma como são ensinados, suas finalidades, e a estrutura disciplinar, precisam estar sintonizados num mesmo princípio formativo. Conforme Adorno (1995, p. 121) “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”, visando a formação de indivíduos que superem a barreira da semiformação, tudo aquilo que foi suprimido pelos anos de chumbo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 1998, baseando-se na ideia de currículo flexível, também não conferem o *status* de disciplinas obrigatórias à Sociologia e Filosofia, prevendo tão somente seu ensino transversal dentro da área de conhecimento das Ciências Humanas. Tal política acaba por responsabilizar os professores de outras matérias (História? Geografia? Artes?), que não possuem –

necessariamente - habilitação para o ensino de Sociologia e Filosofia. Em artigo da época, analisando os desdobramentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Moraes (2004, p. 98) acaba por descrever uma perspectiva do ensino de Sociologia e Filosofia que muito se assemelha com a perspectiva atual:

[...] agora busca-se substituir a experiência da investigação filosófica e da investigação sociológica por um "tratamento interdisciplinar e contextualizado" dado pelo conjunto das outras disciplinas, sobretudo por "todos os conteúdos curriculares da área" de Ciências Humanas, "todos" que se reduzem à História e Geografia.

Propor apenas "estudos e práticas"<sup>48</sup> para professores que não estão suficientemente munidos das condições metodológicas e teóricas para o ensino daqueles saberes sociológicos e filosóficos acaba por não contribuir para uma tradição mais consistente das duas ciências no interior da escola brasileira. Sem contar que inevitavelmente somos levados a uma ilusão de que Sociologia e Filosofia estão presentes no currículo sem de fato estar.

Primeiramente, quais disciplinas incorporariam aos seus conteúdos os 'conhecimentos' de Filosofia e Sociologia? Segundo, que domínio dos conteúdos de Filosofia e Sociologia têm os professores de outras disciplinas – sabendo das deficiências de formação específica que a maioria dos professores têm... – e em que medida isso é suficiente para que eles transmitam os 'necessários' conforme determina a lei? Que domínio de 'metodologias de ensino interdisciplinares' têm os professores para que possam dar o 'tratamento interdisciplinar' que a lei derivada determina para que se contemple o estabelecido na lei original? Assim como as demais disciplinas, cada vez menos se entende que esses 'conhecimentos' sejam apenas informações, valorizando-se em especial as metodologias de pesquisa e, na linguagem das próprias DCNEM, as 'tecnologias' da Sociologia, então, que domínio têm os professores de outras disciplinas dessas metodologias e tecnologias para garantir que elas recebam tratamento interdisciplinar e contextualizado e contribuam para a formação plena do educando? (Moraes, 2007, p. 247).

Dessa forma, inicialmente em nossa história o ensino de humanidades, em especial de Sociologia, aparece como saberes hierarquicamente superiores e abstratos, sendo valorizado no currículo escolar para a formação da classe dominante do país, ofertando as disciplinas como preparatórias para o ensino superior, apartada da vivência real dos estudantes. Quando estas disciplinas passam a ser vistas como próximas da realidade do estudante e de sua vida prática, junto com a democratização

---

<sup>48</sup> Como instituiu a reforma de 2017.

do acesso a escola, age-se contra a presença destes saberes na escola pública, diluindo-a, ou supostamente diluindo-a entre as demais matérias escolares:

Em contrapartida, na medida em que se aproximou do debate político público, das questões sociais e culturais que constituem a realidade de seus alunos mostra-se como um saber dispensável, que pode ser ‘ensinado de forma interdisciplinar’ por outras disciplinas, por outros professores sem formação acadêmica específica (Oliveira, 2013, p. 186).

Ou seja, o próprio avanço desenvolvido por Sociologia e Filosofia provocou justamente a reação da classe dirigente que interpretou tais conteúdos como dispensáveis ou já abarcados pela vivência imediata das pessoas. Como se já estivessem indo longe demais para os seus propósitos originais para estas disciplinas. Por isso, acreditamos que a chave para se compreender a história do ensino de Sociologia, especialmente no sentido dos objetivos do presente trabalho, “não é no sentido de estabelecer um marco histórico de presença e ausência no currículo escolar, mas, antes, de questionar as condições objetivas de sua inserção, bem como as causas e as motivações para isso ter ocorrido” (Bodart; Cigales, 2021, p. 125).

Na esteira da redemocratização, houve dois projetos de lei no Congresso Nacional para estabelecer a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio. A dissertação e artigo de Azevedo (2014 e 2018) fazem uma análise profícua da trajetória da Sociologia no período de 1982 a 2007, explorando os discursos parlamentares produzidos nos momentos de discussão acerca dos dois PLs que tratavam da disciplina. Vejamos cada um deles.

Em 1997 é apresentado na Câmara dos Deputados o PL nº 3.178/97, do deputado Padre Roque Zimmermann<sup>49</sup> (PT-PR), que previa a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio - no contexto de reação ao fato da LDB não garantir a oferta obrigatória de ambas (Mirhan, 2015; Azevedo, 2014). A justificativa do projeto é curta e não traz argumentação científica para a reintrodução da Sociologia (Brasil, 1997), mas aborda a questão da Filosofia a partir de um excerto do professor de Filosofia Franklin Leopoldo e Silva: “não devemos, portanto, entender que a Filosofia estará no currículo do Segundo Grau em função das outras disciplinas,

---

<sup>49</sup> Segundo o site da Câmara dos Deputados o deputado foi teólogo e filósofo, além de: Professor Assistente de Filosofia e Sociologia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR) entre 1960 e 1963; presbítero católico a partir de 1966; membro da diretoria do Sindicato dos Professores de Ensino Superior de Ponta Grossa (PR) entre 1989 e 1992; foi eleito deputado federal duas vezes, nas eleições de 1994 e 1998. Se desfilou do PT em 2007.

quase num papel de assessoria metodológica” (Brasil, 1997). Durante a tramitação da matéria os relatores destacam que a Ditadura Militar é responsável por tanto tempo de afastamento das duas disciplinas do currículo e que é necessário o ensino das disciplinas para a compreensão do conflito de ideias presente na sociedade que os estudantes hão de viver a fim de fomentar a construção de uma sociedade democrática, conforme a pesquisa de Azevedo (2014). A obrigatoriedade das duas disciplinas nas três séries do ensino secundário brasileiro “[...] 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, 2018, p. 176).

O MEC agiu como lobista buscando dificultar a tramitação e aprovação do projeto o quanto pôde. Segundo o professor Lejeune Mirhan, presidente da Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) nos anos de tramitação desta matéria - e que participou ativamente desta verdadeira batalha - os maiores obstáculos no Congresso Nacional vieram do governo, em especial dos partidos PFL (que depois modificou seu nome para DEM e por último incorporou-se no partido União Brasil) e PSDB (Mirhan, 2015). Em 2001, durante a votação final no plenário do Senado Federal o líder do governo FHC na casa, Romero Jucá (PSDB/RR), orientando o voto da base do governo, “faz encaminhamento contrário à aprovação da lei, motivado por comunicação do Ministério da Educação, na pessoa do próprio Ministro Paulo Renato” (Azevedo, 2014, p. 74). As justificativas giraram em torno da ideia de que outras disciplinas podem abordar os conteúdos de Sociologia e Filosofia, afinal a LDB (1996) fala em temas e não em disciplinas; de que não há professores habilitados o suficiente para lecionar as duas disciplinas; de que seria uma interferência que fere a autonomia pedagógica das escolas. Nos debates que se seguiram em plenário antes da votação, destaco a fala da senadora Marina Silva (PT/AC):

Com todo o respeito que tenho à memória e à contribuição que o senador Darcy Ribeiro deu a este país, a LDB cometeu uma injustiça com os alunos do 2º grau quando retirou do currículo a contribuição que a Sociologia e a Filosofia dão para os nossos jovens no processo de sua formação, principalmente no que concerne a sua visão de mundo, a uma possibilidade de não simplesmente aprendermos a observar a realidade, mas a decodificá-la e interpretá-la, ao invés de sermos apenas aqueles que seguem o curso da história, como se não tivéssemos uma participação ativa na sua transformação e na construção, como sujeitos e agentes, da história (Brasil, 2001a, p. 13.170-13.171).

A senadora critica a formação tecnicista e rejeita a ideia de neutralidade axiológica do conhecimento. Chama atenção, em outro dia de debate sobre o projeto, a fala da senadora Heloísa Helena (PT/AL), sobre o motivo do medo do governo de não conseguir barrar o projeto no Congresso Nacional:

Por que, no fundo, é o medo de o Presidente Fernando Henrique Cardoso vetar este projeto. Seria ótimo que o Congresso Nacional o aprovasse, para deixar para Sua Excelência, que é sociólogo, o veto. (Palmas.) Sei que a maioria dos sociólogos do País não quer fazer a formação em Sociologia que ele tem demonstrado para o povo brasileiro – sei disso (Brasil, 2001b, p. 18664).

Quando colocado em votação final no plenário do Senado, dos 65 senadores que votaram 40 votaram sim, 20 votaram não, e cinco se abstiveram de votar. Enviado para o presidente da república para sancionar, vetar parcialmente ou vetar totalmente a matéria, o sociólogo FHC - apenas dezenove dias após a presidência da república receber do Congresso Nacional o projeto - decide pelo veto total em 09/10/2001. Ele cita como justificativa para o veto a criação de despesa para as redes estaduais e falta de profissionais formados para a docência das referidas disciplinas – como se não coubesse ao Estado brasileiro as providências necessárias para suprir a formação de professores necessária. É necessário afirmar que o veto de FHC é mais uma ilustração do redirecionamento da política educacional de seu governo ao programa econômico à que estava submetido, de forte submissão ao Consenso de Whashington e de desregulamentação das relações entre capital e trabalho, neste sentido é evidente a ênfase insistente na interdisciplinariedade e na Pedagogia de Competências em substituição de um currículo definido em marcos científicos claros em suas fronteiras. Mirhan (2015) aponta que mesmo manifestando na imprensa, à época, confiança que o presidente-sociólogo iria sancionar o projeto, entre os aliados da luta não havia a menor ilusão de que o caráter do governo FHC impedia qualquer adoção de uma política curricular como aquela. A presença de Sociologia e Filosofia não podiam ser compatibilizadas, naquele momento, com o projeto de formação capitalista-liberal que o governo neoliberal de FHC dirigia.

Dessa forma, coube ao Congresso Nacional a palavra final na votação se manteria ou não o veto presidencial. Tal votação aconteceu somente em 2004, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT), em que o Congresso Nacional manteve o veto. Cabe citar que em 2003, primeiro ano do governo Lula, representantes de entidades representativas dos sociólogos conseguiram apoio do

MEC, então comandado pelo ministro Cristóvão Buarque, em prol da derrubada do veto, e o ministro sugeriu uma articulação maior junto ao governo federal para atingirem este objetivo, porém “os militantes tentaram audiência com José Dirceu e até com Lula, porém, sem sucesso em nenhuma das duas tentativas” (Azevedo, 2014, p. 103).

Até 2008 o patamar das discussões sobre o ensino de Sociologia e Filosofia girava em torno da luta pela presença obrigatória das disciplinas, contudo, como veremos, mesmo a presença obrigatória destas disciplinas não leva automaticamente a um ensino de acordo com a formação integral, de qualidade e dos anseios dos especialistas, movimentos sociais, estudantes e professores. Percebe-se, portanto, que a luta política em favor desta agenda é paulatina, por etapas. Haveria de se seguir um amplo esforço pela institucionalização das disciplinas, mesmo após sua presença curricular obrigatória, para que ambas consigam desenvolver todo seu potencial formativo e crítico junto aos estudantes.

Em 2004 o MEC convoca um Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, com entidades científicas cujos conhecimentos estivessem presentes no Ensino Médio, a fim de discutir o currículo desta etapa do ensino. Neste momento é notável a participação dos professores Amaury Moraes<sup>50</sup> e João Carlos Salles<sup>51</sup> - coordenadores da equipe de Sociologia e Filosofia - em defesa da obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio e de cobrança de posicionamento do MEC, que apoia a medida. Coube aos dois professores a elaboração de um parecer a favor da obrigatoriedade, a ser enviado pelo MEC ao CNE<sup>52</sup>. Em 2006 o CNE publica o parecer 38/2006, que depois se transformou na Resolução 04/2006, orientando a presença obrigatória de Sociologia e Filosofia no ensino secundário no prazo de um ano.

Em 2006, o MEC lança as Orientações Curriculares Nacionais, desdobramento do Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, que surge, em suas próprias palavras, “com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente” (BRASIL, 2006, p. 8), documento construído a partir das redes estaduais de

---

<sup>50</sup> Participou do Fórum representando a Sociedade Brasileira de Sociologia.

<sup>51</sup> Na época presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia.

<sup>52</sup> O documento escrito pelos professores, “Diretrizes Curriculares das disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio”, foi enviado pelo MEC ao CNE em novembro de 2005. Em 2006 o CNE o discute, realizando audiência pública com grande participação de entidades representativas dos campos de Sociologia e Filosofia.

ensino, professores, alunos, e comunidade escolar. As OCNs<sup>53</sup> avançam de modo significativo no sentido de legitimar institucionalmente Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio, embora a oferta ainda permanecesse facultativa às redes de ensino estaduais. Sobre o estágio seminal do ensino sociológico, diz o documento: “As pesquisas sobre o ensino de Sociologia ainda são bastante incipientes, contando-se cerca de dez títulos, entre artigos, dissertações e teses, o número de investigações efetuadas nos últimos vinte anos” (Brasil, 2006, p. 104). O documento também reitera a ideia de que a oferta de Sociologia e Filosofia não está necessariamente atrelada à regimes autoritários e democráticos, haja vista sua oferta durante parte do Estado Novo (entre 1937 e 1942) e seu bloqueio no atual regime democrático (2001 com o veto presidencial). “O que se entende é que nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina” (Brasil, 2006, p. 105). Cumpre destacar o caráter inovador da matéria assumido pelas OCNs, no sentido de desnaturalização e estranhamento da realidade social, sem a visão rasa de disciplina receptora de toda a responsabilidade por uma abstrata **formação para a cidadania**, mesmo sendo necessário – em nossa visão – uma compreensão ainda mais apurada sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio, que vá além da desnaturalização e do estranhamento como conceitos fundamentais. É necessário ir além se quisermos constituir, no Brasil ou no mundo, uma epistemologia do ensino de Sociologia que permita superar o senso comum sobre si mesma.

No mesmo ano de 2006 o Conselho Nacional de Educação emite o parecer número 38/06 que “aprova a introdução da Sociologia e da Filosofia como disciplinas escolares no Ensino Médio, considerando inclusive que o ensino dos conteúdos das mesmas de forma ‘transdisciplinar’ não vinha se efetivando de fato” (Oliveira, 2013, p. 186). A luta política pela obrigatoriedade da inclusão de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio brasileiro, que se inicia na abertura do regime militar em 1982, somente consegue seu objetivo maior em 2008 com a aprovação pelo Congresso Nacional e sanção presidencial do projeto de Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (Brasil, 2008), apresentado pelo deputado do Maranhão Ribamar Alves (Partido Socialista Brasileiro – PSB), similar ao que havia sido vetado em 2001, instituindo assim as duas disciplinas como obrigatórias no ensino secundário.

---

<sup>53</sup> As OCNs específicas para o ensino de Sociologia tiveram como redatores os professores Amaury Cesar de Moraes, Nelson Dacio Tomazi e Elizabeth da Fonseca Guimarães.

Nota-se que nas duas ocasiões, em 1997 e 2003, em que foram apresentados projetos de lei que visavam tornar obrigatório o ensino de Sociologia, as propostas foram trazidas por deputados ligados a partidos da esquerda brasileira, PT e PSB, respectivamente. Quando da apresentação do projeto de 1997, vetado em 2001, notamos um forte movimento da direita e centro direita brasileiras contra a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia, mais especificamente do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e do Partido da Frente Liberal (PFL) (Bodart; Pires, 2023, p. 15).

A nova legislação dá força de lei ao Parecer nº 38/2006 do CNE, que tornava obrigatória a presença das duas disciplinas no currículo do Ensino Médio, sem estabelecer em que séries deveriam figurar. Segundo site do MEC, em 2006 dezessete estados brasileiros tinham instituições de Ensino Médio que adotavam as duas disciplinas em seus programas curriculares<sup>54</sup>.

Em 2012 Sociologia e Filosofia passam a compor o PNLD com livros didáticos próprios para cada disciplina<sup>55</sup>. Contamos, portanto, com uma tradição de pouco mais de uma década com estas disciplinas obrigatórias, o que ensejou um aumento substancial na produção de pesquisas sobre o ensino de Sociologia e Filosofia, sejam de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações ou teses, contudo ainda há muito a se refletir, especialmente após o abalo que as reformas empresariais provocaram a partir de 2017 na oferta destes componentes curriculares. A lei de 2008 que garantia Sociologia e Filosofia no Ensino Médio em **todas as séries** logo seria alvo de ataques ideológicos que culminaram na Reforma do Ensino Médio de 2017, que modificou a LDB mais uma vez para retirar a obrigatoriedade da oferta destas duas disciplinas no ensino secundário<sup>56</sup>.

### 3.3 SOCIOLOGIA E FILOSOFIA: A SEMIFORMAÇÃO NAS TEIAS DO CAPITAL

Pretendemos neste capítulo responder ao objetivo específico “levantar hipóteses sobre o papel que Sociologia e Filosofia potencialmente suscitam na formação e, a partir daí, vislumbrar as motivações que buscam bloquear justamente esta formação”. Para isso, inicialmente convém assinalarmos uma conceituação do

---

<sup>54</sup> Ver em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>.

<sup>55</sup> Conforme o site do FNDE: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>.

<sup>56</sup> Uma pesquisa abrangente e relevante a respeito da presença de sociologia nos documentos curriculares oficiais entre 1996 e 2018 pode ser vista na tese de Oliveira (2023).

que seja Sociologia e Filosofia, para que se possa conferir sua relação com a reflexão aqui proposta.

Por Filosofia podemos encontrar em sua origem etimológica grega as junções de *philo* (amizade, amor) e *sophia* (sabedoria), que sintetizam o objetivo existencial da palavra: procurar compreender o mundo e a si próprio de forma apaixonada e reflexiva. A Filosofia possui uma longuíssima tradição desde antes de Cristo, com os filósofos pré-socráticos, procurando sempre a problematização constante e permanente da vida humana. Conforme Campaner (2012, p. 16), “A Filosofia não tem como objetivo recuperar o originário, mas também não se enfileira entre aqueles que se entregam aos fatos ou à mera opinião. A função da Filosofia não é, por isso, dar sentido ao mundo e nem propiciar o acesso ao absoluto”.

O compromisso constitucional de uma educação que forme para o mundo do trabalho e o preparo para o exercício da cidadania como dois aspectos igualmente relevantes e indissociáveis não pode prescindir da formação filosófica por seu caráter questionador de certezas absolutas, questionador de práticas do senso comum. A desalienação é um processo em direção a pensar com autonomia os fenômenos do mundo.

Assim, uma primeira resposta à pergunta “O que é Filosofia?” poderia ser: “A decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido”. Perguntaram, certa vez, a um filósofo: “Para que Filosofia?”. E ele respondeu: “Para não darmos nossa aceitação imediata às coisas, sem maiores considerações”. Podemos dizer que a Filosofia surge quando os seres humanos começam a exigir provas e justificações racionais que validem ou invalidem as crenças cotidianas (Chauí, 2010, p. 21).

Será que o que apreendemos do mundo social, que se impõe diariamente a nossas vidas, é, de fato, o correspondente do real? Será que racionalizamos os acontecimentos em nossas vidas da forma que eles realmente acontecem, ou somos levados a pensar e racionalizar cotidianamente de forma condicionada, pré-moldada, ou influenciada a partir de um conjunto de instituições como a religião, o Estado, a mídia, os valores morais familiares, as tradições da sociedade, ou, em suma, a cultura da visão de mundo dominante? Conforme famosa citação marxiana:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os

meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47).

A Filosofia, nesse sentido, se torna não só um componente curricular indispensável para o exercício crítico da vida em sua plenitude e inteireza, mas sobretudo um campo do saber significativo para formar indivíduos capazes de não somente interpretar a sua própria realidade – a realidade da sociedade em que vive – mas também de operar transformações sociais substanciais e duradouras, e não apenas no plano individual; de ir de encontro com a mais alta razão de ser da educação segundo Adorno (1995, p. 137): “evitar que Auschwitz se repita”. O marco teórico da filosofia não pode ser substituído por outras disciplinas ou por outros componentes curriculares, por mais criativos que possam ser no NEM. A defesa de um ensino baseado em marcos científicos é uma poderosa arma antagônica às teses de currículos flexíveis das reformas empresariais. Desse modo, o desenvolvimento de conceitos, para o estudante, só pode ser mais bem atendido no interior de disciplinas correspondentes. A respeito da importância dos conceitos para a formação da totalidade, diz Horkheimer (2007, p. 172): “Cada conceito deve ser visto como fragmento de uma verdade total em que encontra o seu significado. É precisamente a construção da verdade a partir desses fragmentos que é a principal preocupação da Filosofia”.

Não existe uma definição da Filosofia. A definição da Filosofia se identifica com a descrição explícita do que ela tem a dizer. Contudo, algumas observações tanto sobre as definições quanto sobre a Filosofia podem nos auxiliar na elucidação do papel que esta última poderia exercer. Podem nos dar ainda a oportunidade de um esclarecimento maior sobre o uso de termos tão abstratos quanto natureza e espírito, sujeito e objeto (Horkheimer, 2007, p. 170).

O flagelo da angústia humana, provocado por estruturas políticas e econômicas inerentes à sociedade do capital (Marx, 2015), passam a ser percebidas e indagadas, sob o prisma filosófico, não como uma condição unicamente inata à pessoa, como se alguns seres humanos divinamente não vieram ao mundo dotados de “competências e habilidades” (para usar um conceito dominante) suficientes para “vencer na vida”; mas sim como resultado sistêmico do funcionamento de um tipo de sociedade. A Filosofia, dentre todas suas inúmeras utilidades para a formação humana, nos ajuda a questionar o sistema de relações que constitui a realidade de algo. Alguns dos objetos temáticos do ensino de Filosofia são “Filosofia Política, Filosofia Moral, Filosofia da Lógica, Filosofia da Linguagem e Filosofia da História”, conforme Velasco (2019, p. 16). É importante citar que há, dentro do campo do ensino de Filosofia no Brasil, uma indissociabilidade entre a Filosofia e o seu ensino, porém, assim como a Sociologia, existe uma Filosofia universitária (ou campo científico), e uma Filosofia escolar. Velasco (2019) chama atenção para um rebaixamento dos cursos de licenciatura em Filosofia (voltados ao ensino escolar), por parte das universidades, que por vezes privilegiam a pesquisa e os cursos de bacharelado em Filosofia. Ou seja, a problemática do ensino de Filosofia não está restrita à educação básica.

A formação dos professores de Sociologia e Filosofia é um outro tópico sensível. Enfrentamos muitos problemas no Brasil de professores de Filosofia e Sociologia não habilitados, não formados em cursos de ensino superior em Filosofia ou Sociologia, respectivamente, o que demandaria mais investimentos em formação inicial nestas áreas. Em 2017 apenas 11,45% dos professores de Sociologia (para o Ensino Médio) no Brasil eram licenciados em Sociologia ou ciências sociais, sendo que a média nacional dos professores de todas as disciplinas do Ensino Médio é de 54,9% (MEC, 2017). Conforme a pesquisa de Bodart e Sampaio-Silva (2019), um dos grandes desafios para o ensino de Sociologia (que igualmente ocorre com o ensino de Filosofia) é a baixa quantidade de aulas semanais (já escassas antes da Reforma do Ensino Médio e da BNCC), muitas vezes com uma aula semanal apenas, comprometendo totalmente a formação dos estudantes, que acabam tendo um ritmo frenético dominado por prazos, provas, avaliações e padrões de desempenho que comprometem os objetivos de desenvolvimento da investigação sociológica e filosófica junto aos estudantes. Uma aula semanal (que geralmente é entre 40 minutos e 1 hora) é inviável para ministrar uma disciplina cujos propósitos formativos estamos apresentando aqui.

Contudo, sabemos que esta formação inicial também por si só não resolve o problema da formação dos professores, pois mesmo que 100% dos professores de Sociologia e Filosofia fossem habilitados, haveríamos de se questionar à que projeto formativo estes currículos universitários estão a serviço. Atualmente, há uma discussão a respeito do currículo dos cursos de licenciatura após a BNC-formação<sup>57</sup>, que trouxe muitas mudanças alinhadas com o espírito da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Para precarizar a formação escolar também é necessário precarizar a formação docente. Muitas vezes são professores formados em outras graduações que lecionam estas disciplinas. Por isso, a perspectiva de uma formação filosófica na escola – que defendemos aqui – não ocorre espontaneamente pela sua mera presença curricular, que embora seja crucial, requer outros investimentos e preocupações para sua efetivação.

Voltando agora à compreensão da Sociologia escolar, recorreremos a Pierre Bourdieu, que dizia que a tarefa da Sociologia, como de todas as ciências, é revelar o que está escondido, de ser um esporte de combate a problematizar aquilo que o *status quo* dominante luta para manter à margem do debate público, oculto. A Sociologia, enquanto ciência que tenta interpretar a vida em sociedade, nasceu das revoluções industrial e francesa com o intuito de analisar a sociedade capitalista nascente sob um viés crítico e problematizador. Conforme Bourdieu (2007), o sistema escolar e a competição do mercado são vendidos pela ideologia dominante como o grande fator de mobilidade social, são frases disseminadas à exaustão como, “só a educação salva”, ou “se com estudo os indivíduos já têm dificuldades no mercado de trabalho, imagina sem”, “você não é desempregado, é um empreendedor, ou um desengajado”: são eufemismos do discurso dominante para driblar e semiformar a consciência... Afinal o capitalismo opera não apenas na consciência, mas no inconsciente, de modo a naturalizar a existência de bilionários, e daqui a alguns anos, como veremos, trilionários. Afinal, a concentração de riqueza, cada vez maior e mais irracional, atinge números impressionantes no mundo. A Sociologia pode contribuir para revelar este mecanismo, conforme Bourdieu (2007, p. 41):

---

<sup>57</sup> Instituída no primeiro ano de governo de Jair Bolsonaro através da resolução CNE/CP2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. A BNC-Formação reproduz a Pedagogia das Competências adotada na BNCC, para a formação inicial dos professores da educação básica, listando dez competências gerais e doze específicas, além de uma grade de dimensões profissionais.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

O sistema escolar, conforme assinalado por Bourdieu, não é um contraponto obstinado que gradual e pacientemente nos levaria um dia para a eliminação das desigualdades sociais preservando a estrutura social maior (a sociedade do capital); este gradualismo – típico de discursos liberais, de esquerda ou direita, de crença no sistema – nunca nos levará a uma situação de libertação dos de baixo em comparação aos de cima na hierarquia social. A escola empresarial<sup>58</sup>, dito em outros termos, não só é um aparelho social que auxilia a programação da desigualdade de classe - ao imputar o dogma do mérito, das notas eliminatórias e da exclusão – como tem o poder de falsificar um consenso de que através do investimento neste sistema escolar teremos a tão sonhada redenção social ou harmonia social que o proletariado historicamente clama. Esta lógica, na linha do que já vimos de uma inclusão excludente (Kuenzer, 2007) exerce um alto poder dissuasório sobre a sociedade e sobre as próprias vítimas do sistema, que incorporam a ideia de que o fracasso escolar e conseqüentemente o fracasso social é resultado da falta de dom natural, da falta de sorte ou de esforço intelectual.

O ensino de Sociologia, portanto, engloba uma série de conteúdos e conceitos indispensáveis e inescapáveis para a compreensão da realidade social: os problemas sociais, a criminalidade/violência, a religião, a família, o Estado, o surgimento do capitalismo e de outras formas de organização social, os governos, o mundo do trabalho, a cultura, os meios de comunicação, a educação, as ideologias, o combate às estruturas de discriminação e preconceito (como os estudos de gênero, o racismo, a LGBTfobia, a aporofobia, a xenofobia...)... O ensino crítico de Sociologia, como contraponto da formação meramente tecnicista, propõe a formação humana em primeiro lugar: a que cada estudante pense, acima de tudo, com a própria "cabeça", com sua própria forma de enxergar o mundo. Mais do que ensinar a operar uma máquina ou atender bem o público durante o horário de serviço, o estudante deve pensar o futuro profissional como um bem possível de transformação estrutural, de mudanças sociais profundas e coletivas; ao contrário do ensino técnico neoliberal de

---

<sup>58</sup> Expressão das reformas empresariais na educação.

que cada um deve ser um empresário de si mesmo, lutando para apenas se adaptar às novas exigências do mercado de trabalho.

Apenas denunciar que a escola atual contribui para a perpetuação das desigualdades sociais - ao propor na formação da escola pública uma educação “pobre para pobres”, e permitir nas redes privadas, uma formação que vá além do que é estabelecido para as classes trabalhadores – não é suficiente, conforme Bourdieu (2007, p. 41), “[...] é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”. Nós educadores precisamos lutar para desmistificar o “privilégio cultural” como dom natural, ele não é. Neste sentido, sempre houve muita polêmica sobre os possíveis modelos de ensino técnico que o Brasil pode ofertar, seja o integrado ao Ensino Médio, o concomitante ou o subsequente. A discussão que o presente trabalho traz não é de demonizar ou abolir os cursos técnico-profissionalizantes por princípio, o que se discute é sua estruturação curricular que redireciona a formação do estudante meramente a operadora de conhecimentos específicos que as necessidades produtivas exigem. Sobre a dicotomia do ensino tecnicista e crítico, Nussbaum (2015, p. 8) alerta:

O incentivo ao lucro sugere a muitos líderes ansiosos que a ciência e a tecnologia têm uma importância decisiva para o futuro bem-estar de seus países. Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, e não estou sugerindo que os países devam parar de tentar progredir nessa área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo.

Se as exigências são desumanas, a luta pela humanização do trabalho passa pela prática política que a Sociologia pode e deve ensinar, perpassando a discussão intensa dos grandes temas sociais que rondam a vida de cada estudante, especialmente daqueles localizados na base da pirâmide social, os filhos das classes trabalhadoras que são os mais vitimados pelo sistema econômico injusto e concentrador de riqueza em que vivemos. Ora, segundo a ONG Oxfam (Oxfam, 2022), referência nesse tipo de mensuração, em matéria de 2022, “um novo bilionário surgiu a cada 26 horas durante a pandemia, enquanto a desigualdade contribuiu para a morte de uma pessoa a cada quatro segundos”; os vinte maiores bilionários do país concentram mais riqueza que 60% da população brasileira (cento e vinte e oito milhões de pessoas): qual a finalidade de ensinar para os estudantes conceitos como

resiliência, adaptação, projeto de vida, educação financeira, se as condições estruturais para a superação dessa realidade não são alteradas? Conforme Freire (2021, p. 34), “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Ou seja, o neoliberalismo, as chamadas “forças de mercado”, buscam a formação técnica em detrimento da formação reflexiva e crítica como forma de naturalizar as contradições de vida da classe trabalhadora. Em seu último relatório de 2024, a Oxfam divulgou que “desde 2020, os cinco homens mais ricos do mundo duplicaram suas fortunas. No mesmo período, quase cinco bilhões de pessoas em todo o planeta ficaram mais pobres” (Oxfam, 2024, p. 4). Ao passo em que “se o patrimônio dos cinco bilionários mais ricos continuar aumentando no mesmo ritmo dos últimos cinco anos, veremos o primeiro trilionário em 10 anos” (Oxfam, 2024, p. 20).

A Teoria Crítica da Sociedade e da Educação têm muito a contribuir intelectualmente para pensarmos melhor sobre a formação e o currículo escolar no Brasil atual. Pensamos, conforme Adorno (1995) pronunciou na rádio de Hessen em 1965, que o movimento da educação no capitalismo deve ser no sentido de substituir as formas de adaptação para formas de emancipação. Sendo assim, Sociologia e Filosofia escolar são disciplinas que guardam potencialidades para se tornarem disciplinas críticas para a formação dos estudantes, não sendo, evidentemente, automática a sua presença no currículo como certeza deste tipo de formação cultural mais integral e desalienadora.

A síndrome fascista, como logo detalharemos, está no inconsciente dos indivíduos, que são levados a pensar e agir de formas irrefletidas pelo consumo de uma cultura pré-determinada pela classe dominante, a indústria cultural transformada em ideologia adaptadora. Quando desenvolvidas dentro de um cenário ideal (com formação de professores, aulas semanais suficientes, tradição curricular, institucionalização de sua oferta, ampla liberdade de cátedra e de pensamento crítico), o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio pode representar este esforço que pregou Adorno de autoconsciência dos indivíduos frente à suas ações irrefletidas, como a adesão a ideais profascistas que se verificam em inúmeras eleições pelo mundo nos últimos anos<sup>59</sup>. Por conta desta potencialidade formadora das duas

---

<sup>59</sup> Um panorama da ascensão mundial da ultradireita pode ser visto em Ferreira (2023).

disciplinas é que há tanta organização dos APHs na educação, dos intelectuais orgânicos do capital, de amplos setores políticos ligados à democracia liberal, em desconstruir a importância das duas disciplinas no currículo do Ensino Médio brasileiro. É o sistema num movimento de autodefesa de classe: impedindo que a ideologia difundida pela escola se converta em questionamento nos programas de ensino, leituras e atividades pedagógicas presentes no currículo e na experiência educativa escolar.

Contudo, é necessário também apontarmos caminhos epistemológicos e didáticos mais consistentes para que o ensino das duas disciplinas ganhe densidade e se desloque qualitativamente para o que defendemos aqui como um ensino crítico para além da desnaturalização e do estranhamento, que vemos como um horizonte pedagógico muito rebaixado frente ao potencial formativo que podemos desenvolver. Tais avanços epistemológicos podem ser conquistados coletiva e democraticamente pelos atores educacionais e o poder popular, seja na elaboração de novos documentos e diretrizes curriculares nacionais (em substituição das reformas empresariais atuais e estabelecimento de um projeto educacional-formativo para o país), seja na prática orgânica que se estabelece nas salas de aula do país, neste caso transcendendo mesmo os receituários impositivos das recentes reformas empresariais. No caso do ensino de Sociologia, uma disposição epistemológica interessante que avança neste sentido, é a de “Percepção Figuracional da Realidade Social” e de “Percepção Relacional dos Fenômenos Sociais”, trazido por Bodart (2021) em sua pesquisa. Ambas as abordagens são complementares: enquanto a Percepção Figuracional da Realidade Social busca se concentrar nas figuras, padrões, estruturas, hierarquias, instituições, observáveis na sociedade; a Percepção Relacional dos Fenômenos Sociais busca se concentrar nas relações entre as forças sociais e em como elas se relacionam, a compreensão das diferentes classes da sociedade é fundamental para se obter a chave da totalidade. Destarte, reproduzimos abaixo, no Quadro 2, uma proposta de Bodart (2021) para o ensino de Sociologia a partir da Percepção Relacional dos Fenômenos Sociais. Ela usa como exemplo de conteúdo a ser ensinado as cotas sociais e raciais nas universidades brasileiras públicas, um instrumento liberal.

Quadro 2 - Esboço da “percepção relacional dos fenômenos sociais” para o ensino de Sociologia

| <b>Disposições epistemológicas</b>   | <b>Exemplo de conteúdo/fenômenos social a ensinar</b>                    | <b>Exemplos de abordagens do conteúdo em sala de aula</b>   |
|--|--|---|
| Historicizar os fenômenos sociais  | Cotas raciais e sociais em processo de seleção de universidades públicas | Apresentar a criação das cotas como resultado de lutas históricas, as quais continuam para que as cotas sejam mantidas, ampliadas, reduzida sou retiradas.  |
| Reconhecer as interações e relações de interdependências entre os indivíduos   |  | Demonstrar que as conquistas não se deram por ação individual (o bem feitor), mas como resultados de interações (conflituosas ou colaborativas) entre indivíduos.   |
| Adotar uma leitura dialética das relações entre indivíduo e estruturas sociais |  | Abordar como a estrutura social capitalista e racista provocou a exclusão educacional, como as mentalidades capitalistas e racistas criaram estruturas excludentes (leis e regras, por exemplo) e como a inclusão de indivíduos pode influenciaraas novas estruturas sociais (criação de novas leis e regras, por exemplo). |
| Perceber os equilíbrios de poder presentes nas relações entre indivíduos       |  | Demonstrar como a inclusão social no sistema educacional modifica as relações de poder entre os indivíduos, como, por exemplo, na divisão social do trabalho.   |

Fonte: Bodart (2021, p. 148).

Ou seja, meramente estranhar ou desnaturalizar o fenômeno racista na sociedade brasileira não pode ser um papel de uma Sociologia que queira se considerar crítica; muito mais do que isso, é necessário que cada conteúdo, cada tema de estudo, seja desenvolvido junto ao estudante considerando a distribuição de poder em nossa sociedade, que não é dado a todos conforme seu mérito ou desempenho individual, conforme propagandeia o mito capitalista, por outro lado, o poder é histórica e culturalmente estabelecido a partir do poder econômico em nosso país. Por isso é muito apropriado reproduzirmos a seguir o que disse Florestan Fernandes a respeito da situação do negro na sociedade brasileira moderna:

Agora o reflexo na estrutura de poder. Eu preferiria pensar a relação muito mais em termos de classe do que em termos de raça. É claro que a condição racial é muito importante. O negro vai ser sempre, enquanto não houver democracia no Brasil, o nosso melhor ponto de referência para determinar que o Brasil não é uma sociedade democrática. Por isso ele vai ser sempre o melhor indício que nós temos do que deve ser uma democracia no Brasil. Uma democracia deve ser um regime político, econômico, cultural, social que permite estabelecer igualdade entre todas as raças. Portanto, só se pode pensar isso em termos socialistas, não em termos capitalistas. Agora, se se pensa em termos de classe, aí se pensa em termos da relação que há na luta política entre aqueles que são espoliados e aqueles que são os espoliadores. Seria necessário combinar raça e classe para se entender que o antagonismo racial só será fecundo, só será dinâmico, gerar forças inconformistas quando ele se exprimir através de luta de classe. Quer dizer, o maior radicalismo pode ter origem no negro proletário, mas é preciso que esse negro não esqueça que ele é proletário (Fernandes, 1984, 32min.34s.).

Se quisermos realmente levar a sério um projeto de emancipação do negro, de eliminação do racismo, inexoravelmente não há outra saída que não seja elevar a luta política em termos não somente culturais e identitários, mas de mudança do funcionamento da economia capitalista que origina e reproduz a desigualdade racial. Este pensamento também serve para outras lutas de identidade, como a luta do movimento feminista, a militância da população LGBTQIA+, dos povos indígenas: a luta dos movimentos por reconhecimento (Fraser, 2022) concomitantemente também deve se constituir, no capitalismo, em movimentos de luta por redistribuição. Os Novos Movimentos Sociais, e a realidade que se impõe, têm o poder de demonstrar que cada vez mais a noção de classe, no atual estágio do desenvolvimento capitalista mundial, tem gênero e cor: seja a classe burguesa ou o proletariado. Mas é imprescindível não nos circunscrevermos aos limites da arena da luta por reconhecimento que a burguesia confortavelmente nos coloca, renunciando à dimensão do trabalho presente na classe. Uma pista da saída é pautarmos as intersecções que englobam todo grupo oprimido culturalmente na economia liberal, a fim de desenvolver neles o que os une: o pertencimento à categoria de explorados pelo seu trabalho pelos donos do grande capital.

Voltando à Percepção Relacional dos Fenômenos Sociais, Bodart a distingue da ideia de “imaginação sociológica”, criada pelo sociólogo Charles Wright Mills, pois no caso da primeira há uma importância maior à presença do poder em suas várias formas e a ideia de indeterminação da história, ao contrário do fatalismo de que a história já está dada de forma linear em seu desenvolvimento social.

A diferença entre o que propomos e a ideia de “imaginação sociológica” está em compreender a história dialeticamente, dando destaque às múltiplas correlações de poder existentes na sociedade. Inserimos o termo dialético a fim de reforçar quatro princípios para se pensar a história: i) princípio da totalidade; ii) princípio do movimento; iii) princípio da mudança qualitativa e; iv) princípio da contradição (Bodart, 2021, p. 150).

Se quiséssemos utilizar a Percepção Relacional dos Fenômenos Sociais em outra dimensão que acaba por contribuir para nosso debate neste capítulo, podemos refletir sobre como as reformas empresariais na educação se constituem também como linha de transmissão de uma ideologia que busca hegemonizar-se pelas escolas. Estamos falando da ideia neoliberal de que através de muito esforço e competitividade pessoal se pode “chegar lá”, no topo da pirâmide social – em um segmento numérica e extremamente reduzido da população -, servindo como um farol para o conjunto da classe trabalhadora: um dogma que busca perpetuar o programa hegemônico. Isto está ligado a um tema que já mencionamos antes, a falsificação do sistema escolar como fator de mobilidade e redenção social, na teoria de Bourdieu. Porém, cada vez mais há um discurso “*coaching*”<sup>60</sup> de apologia ao sistema, de defesa, valorização e imutabilidade às “regras do jogo” da sociedade capitalista, que é inculcado na mente dos jovens no Brasil, em uma disputa verdadeiramente ideológica que enreda a escola; baseado na crença de que o sucesso e a prosperidade econômica pessoal dependem de mentalizações pessoais, trabalhar enquanto os outros dormem, dessintonizar da escassez e sintonizar na abundância ou reprogramar o seu “*mindset*”. É necessário, na ideologia *coach*, olhar para dentro de si – e não para a estrutura social, note –, para a alma, para o seu eu interior, para destravar a chave do sucesso pessoal. Tudo é uma questão de escolha pessoal, de esforço e mérito próprio, afinal o mundo não está aí livre para dar a cada um o resultado de seu próprio trabalho? A pesquisa de Tavares (2021) traz elementos importantes para nossa compreensão desse desdobramento e evolução da ideologia burguesa: é preciso convencer as pessoas de que elas são as responsáveis pelo seu desemprego, pelos seus baixos salários, ou por não serem ainda milionárias antes dos trinta anos de idade, como costumam constar em títulos chamativos desse segmento.

A sociedade concorrencial é um elemento marcante do neoliberalismo. Em outras palavras, nisso se constitui o mito da meritocracia: se alguém precisar ser

---

<sup>60</sup> *Coaching* é um conceito importado para o Brasil dos Estados Unidos onde o cliente busca melhorar o seu desempenho para atingir certas metas e objetivos, e para isso conta com a assistência de um profissional da área, chamado de *coach*.

culpado pelo fracasso social, culpe a você mesmo, não a lógica em que a sociedade funciona. Um estudo com estudantes a respeito desse fenômeno pode ser visto em Schnorr e Lopes (2023). Conforme Tavares (2021, p. 138), “esse discurso do coaching analisado aqui parece sugerir essa formulação do neoliberalismo sobre a liberdade, que inspira e legitima a extrema direita para justificar suas violações, violentas ou não, e que objetivam não apenas expandir o capital [...]”. A escola que premia a dor e a capacidade de suportá-la contribui para uma lógica autodestrutiva da sociedade, em que naturalmente existem sujeitos fortes e sujeitos fracos, em que a dominação (explícita aos olhos de todos) naturaliza-se e justifica-se.

Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger<sup>61</sup> culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A idéia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que — como mostrou a psicologia — se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente (Adorno, 1995, p. 128-129).

É impossível, ao refletirmos sobre as palavras de Adorno, não fazermos uma associação com outro fenômeno educacional em ascensão no Brasil: a militarização das escolas<sup>62</sup>, que ganharam grande impulso no governo Jair Bolsonaro com o programa PECIM (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares), que está sendo gradualmente descontinuado pelo atual governo Lula. Contudo, isso não significa o fim da militarização de escolas pelo Brasil, pois a decisão do MEC deixa brechas para que inúmeras redes estaduais continuem o processo de militarização de escolas, inclusive em estados governados por políticos considerados de esquerda pela mídia

---

<sup>61</sup> Boger é Wilhelm Friedrich Boger (1906-1977), conhecido como “O Tigre de Auschwitz”, superintendente deste campo de extermínio nazista, onde era responsável por “interrogatórios” de presos. Notório torturador e assassino, ele foi o inventor do instrumento de tortura que ficou conhecido no Brasil como pau-de-arara, muito utilizado pelos torturadores do regime empresarial-militar de 1964. Ver: <https://www.dw.com/pt-br/h%C3%A1-50-anos-chegava-ao-fim-o-julgamento-de-auschwitz/a-18656578>.

<sup>62</sup> Para um panorama qualificado do tema recomendamos a leitura do artigo “A militarização das escolas públicas”, de Rudá Ricci (2018).

hegemônica, “chega a 19 o número de estados que querem manter ou ampliar escolas cívico-militares após decisão do MEC” (Carta Capital, 2023). Talvez pelo fato de Sociologia e Filosofia representarem um esforço de romper com a semiformação, de trazer a autoconsciência para os indivíduos, rumo a prevenção da síndrome fascista na sociedade, é que justamente os políticos de direita que defendem uma educação mais voltada à disciplina e a força (militarização das escolas) são os mesmos que promovem a demonização das duas disciplinas. Na obra “Aspectos do novo radicalismo de direita” Adorno (2020, p. 59) elenca a “fetichização de tudo que é militar” como um dos elementos utilizados pela síndrome fascista, em especial nas novas ondas da ultradireita protofascista na década de 1960 na Alemanha, mas que podemos concluir que continuam a ser elementos centrais no desenvolvimento do protofascismo contemporâneo. Ele reforça a necessidade de uma educação crítica, especialmente junto a juventude, que precisa ser alertada de que o culto da chamada “ordem” não se verifica pela razão, mas se transforma em um instrumento de propaganda e consequente dominação.

Por conseguinte, por mais que apontemos as disciplinas de Sociologia e Filosofia como uma parte relevante de um currículo escolar que de fato se proponha a ser inovador e moderno frente ao que historicamente temos no Brasil em termos de formação, os desafios formativos continuarão presentes, conforme Adorno (2010), em uma humanidade em que o capitalismo mundializou-se e inexoravelmente gera o que o autor chamou de semiformação (ou semicultura). Temos na sociedade uma consciência “que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (Adorno, 2010, p. 9). A semiformação é a forma dominante da consciência atual... de conformar-se à vida real, marcada pelo status e pela superexploração dos trabalhadores. A semiformação passa a ser o espírito tomado pelo caráter fetichista da mercadoria, conforme Adorno (2010), o que é social desaparece, para depois aparecer como objetividade natural e imutável. Por isso a crise da formação no capitalismo ganha contornos ainda mais problemáticos, que escapam do escopo de análise do presente trabalho, pois transcendem a questão da educação, mesmo que para a emancipação, pois reformas educacionais de esquerda/progressistas são insuficientes para resolver o problema. A formação cultural (*bildung*) não está presente, necessariamente, na cultura erudita ou na alta instrução técnica e artística, pois o fato do indivíduo ser culto não o impede de ser

“semi-formado” (*halbbildung*)<sup>63</sup>. A retirada de Sociologia e Filosofia do currículo representa a semiformação em ação. Para admitirmos a existência de uma formação cultural, em especial na tradição da Teoria Crítica, condiciona-se a necessidade de rompermos com o modelo de pensamento da atual sociedade baseada na exploração do homem sobre o homem em prol do acúmulo desenfreado de capital às custas da humanidade do ser humano.

### 3.4 OS SENTIDOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA ESCOLAR DIANTE DA ASCENSÃO DA ULTRADIREITA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

“Quem não quer falar do capitalismo deveria calar-se sobre o fascismo”, este pensamento de Horkheimer (1939, p. 33), escrito ainda durante a Segunda Guerra Mundial, segue mais vivo do que nunca para aqueles que buscam compreender criticamente a sociedade contemporânea. Nesse sentido, os discursos que encontramos nesta pesquisa, em desfavor à presença de Sociologia e Filosofia na escola, partem de uma dupla intencionalidade: uma econômica, como expressão do interesse da classe burguesa no Brasil, e outra político-ideológica, advinda de um sentimento profascista dinamitado na esteira das eleições de 2018, e que busca em última instância não somente a deterioração da institucionalidade democrática conquistada no país, mas também a instauração de um regime de terrorismo de Estado ou de um Estado policial semelhante ao erigido a partir do golpe empresarial-militar de 1964, conforme Solano (2018, 2019) e Duarte, Mazzeu e M. Duarte (2020). Houve o que podemos chamar de casamento de conveniência entre estas duas forças, com o empresariado nacional dando sustentação e estabilidade política ao governo profascista de Jair Bolsonaro (Fontes, 2019, 2020b; Duarte; Mazzeu; M. Duarte, 2020). Dessa forma, neste capítulo, iremos procurar desenvolver o proposto no objetivo específico de “dimensionar a intersecção entre interesses mútuos na parceria entre setores econômicos (burguesia) e setores políticos reacionários (direita política) na influência e execução das reformas”. É necessário apontar que a ascensão

---

<sup>63</sup> Um exemplo clássico na história é o fato de inúmeros oficiais nazistas se dedicarem a bens culturais, serem eruditos, leitores de livros clássicos, apreciadores de música clássica, e mesmo assim não conseguiam ter a formação cultural que os impedisse de executar a barbárie que diariamente executavam. Outro exemplo: temos escolas que colocam o empreendedorismo desde a educação infantil em seus currículos: por que não inserir conteúdos e experiências pedagógicas que questionem criticamente o consumo?

protofascista que ocorre no Brasil se dá pela derrota estratégica do proletariado, confinado a um horizonte liberal sob a direita e sob a esquerda, submetido a crises sucessivas, degradando ainda mais a superexploração do trabalho.

É espantoso, para não dizer esperado, que o argumento sob o qual era posto em prática a instrumentalização do ensino de humanidades durante a ditadura ora se repetiu durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), que priorizou, em seu discurso, Sociologia e Filosofia como armas de uma suposta guerrilha ideológica que a esquerda trava nas escolas e universidades. Tudo giraria em torno de um único propósito: impedir a implantação do comunismo no Brasil. A Ditadura de 1964 não chegou a tecer um argumento mais elaborado vinculando Sociologia e Filosofia como obstáculos para a verdadeira redenção conservadora do Brasil - coisa que se torna muito nítida no discurso da ultradireita do cenário atual -, mas suas medidas concretas em desfavor destas áreas de conhecimento deixam claro a simbiose entre ambas as forças políticas, basta notar que Bolsonaro ascende política e eleitoralmente a partir de um sindicalismo militar, e por vezes flertando com grupos reacionários e nazifascistas desde sua origem eleitoral no início da década de 1990<sup>64</sup>. Outro ponto de intersecção que sobrevive ao tempo é a escolha de um alvo que simbolize o tipo de educação a ser combatido, eliminado e superado: Paulo Freire<sup>65</sup>.

Quando falamos de novas direitas, com frequência estamos nos referindo a duas matrizes diferenciadas: neoliberal e neoconservadora. Tradicionalmente, essas duas matrizes apresentam-se separadas e com formas de organização que caminham em separado. Ultimamente, porém, a ética neoliberal aproxima-se da ética neoconservadora, numa convergência que parece resultar muito frutífera (Weyland, 2003) Duas racionalidades inicialmente diferentes, mas aliadas numa dinâmica de poder (Brown, 2016). Mais na frente veremos como o governo Bolsonaro é um exemplo caro de

---

<sup>64</sup> A antropóloga Adriana Dias foi uma das maiores pesquisadoras sobre neonazismo no Brasil, mapeando e tirando do ar inúmeros sites cujos objetivos são a propagação desta ideologia. Ela descobriu uma prova irrefutável da identificação de grupos organizados neonazistas para com o então deputado Bolsonaro. Em três desses sites, no ano de 2004, é apresentada uma carta do protofascista, agradecendo o apoio dos “internautas” e – se referindo a estes grupos organizados – “vocês são a razão da existência do meu mandato”, se referindo ao seu quinto mandato de deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro. Na carta, datada de 17 de dezembro de 2004, consta o então partido do parlamentar, o PFL, que depois se transformaria no partido Democratas e depois no União Brasil. Neste sentido recomendamos a matéria do site Intercept Brasil: <https://www.intercept.com.br/2021/07/28/carta-bolsonaro-neonazismo/>.

<sup>65</sup> Convém registrar que, no percurso deste trabalho, por conta da relevância de Paulo Freire para as reflexões desta pesquisa, o autor, como conselheiro do Centro de Ciências Humanas e da educação (FAED) da UDESC, peticionou solicitação (tramitou como Documento UDESC 00042435/2022) para que a universidade concedesse o título de doutor honoris causa à Paulo Freire, em memoriam. A solicitação foi aprovada por unanimidade pelo conselho de centro da FAED, mas não teve prosseguimento no Conselho Universitário por decisão da reitoria da universidade, alegando que o regimento da UDESC não contempla concessões deste título para personalidade que já faleceram.

conjugação entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Reformas neoliberais drásticas, cortes dramáticos do orçamento público, estado mínimo, restrição dos direitos trabalhistas, propostas econômicas impopulares que precisam se legitimar ou se esconder sob discursos conservadores, os quais deslocam o centro do debate público. Wendy Brown (2016) afirma que o neoliberalismo transformou-se na diretriz, na forma de ordenamento da vida social de tal forma que *homo politicus* foi derrotado pelo *homo economicus* no formato do empreendedor, competitivo, ou como dizia Foucault “empresa de si mesmo”. Mas para se erguer como esta força reguladora das subjetividades e da vida coletiva, o neoliberalismo precisa de um conjunto de valores e configurações éticas que reinterprete as crises econômicas como crise morais, de valores e de abandono dos valores tradicionais. É aqui onde entra o papel da religião como legitimadora moral do neoliberalismo especificamente no seu modelo meritocrático da teologia da prosperidade e da lógica do sacrifício. É aqui também onde, diante da pulverização do tecido social por medidas de austeridade, pelo desemprego em longo prazo, a precarização, a concorrência de todos contra todos, a pauperização, entra em jogo a defesa da família tradicional patriarcal e heteronormativa como principal núcleo social e o ressurgimento do nacionalismo, e da figura do “homem de bem” como forma de coesão social a partir do sentimento de unidade frente um “outro” ameaçador que é designado como inimigo e que leva também à militarização do espaço político e público para manter a lei e ordem necessárias para o mercado operar (Solano, 2019, p. 6-7).

Os interesses de ambas as forças são aparentemente díspares, mas não antagônicas, o que não impede um pacto de apoio mútuo. Tratando especificamente da confecção das reformas da educação nos últimos anos também se percebe a simbiose entre os neoliberais com o movimento fascista, baseado na ideia de “darwinismo social”, “justificando-o pela sobrevivência do indivíduo mais forte na concorrência do livre mercado” (Freitas, 2018, p. 28). Sobre o atual desenvolvimento da Sociologia na América Latina, a socióloga chilena Katya Araujo vê que:

O caso do Brasil é dramático e paradigmático. A Sociologia hoje está sendo acusada de ser basicamente uma forma de doutrinação e está sendo severamente desfinanciada. Professores e professoras são vigiados e ameaçados. Há também lugares onde não há tal cerco, mas ao mesmo tempo se define a visão política que a Sociologia deve ter. Portanto, há realidades tão diferentes que dificultam muito pensar em “Sociologia latino-americana”, estabelecer as relações que a tornariam possível (Araujo, 2019, p. 369, tradução minha).

As políticas para a educação do governo Jair Bolsonaro (2019-2022), se é que chegaram a se constituir como verdadeiras políticas públicas estruturadas<sup>66</sup>,

---

<sup>66</sup> É importante notar que, apesar de ser possível questionar a eficiência de gestão e implementação das políticas públicas educacionais do governo Bolsonaro, ainda assim a política educacional do governo se concentrou para além dos limites institucionais. O governo chancelou e potencializou, na mídia, nas redes sociais e universo online, na pauta do dia, toda uma agenda da ultradireita em temas educativos, como o *homeschooling*, ESP, combate à doutrinação marxista nas escolas, ufanismo nas escolas com execução do hino nacional e reverência aos símbolos nacionais...

objetivaram temas como, conforme Bodart e Pires (2023), a perseguição à liberdade de cátedra e controle da atividade docente; criminalização da discussão de temas políticos e sociais em sala de aula através do ESP - muitos militantes do movimento foram nomeados para cargos importantes no governo de Jair Bolsonaro -; ênfase no combate à ideologia de gênero e educação sexual em sala de aula como forma de legitimar uma pauta moralista de defesa da família tradicional e inocência das crianças; impulso da privatização do ensino superior com o programa “Future-se”; *homeschooling* (educação domiciliar); “as tentativas de censura de conteúdos em materiais didáticos, o desprezo pelo conhecimento científico e mesmo a defesa da tortura e do assassinato de opositores como política de governo”, (Duarte; Mazzeu; M. Duarte, 2020, p. 724,). Não obstante os ataques verborrágicos constantes contra às Ciências Humanas e a favor de um ensino tecnicista, que perpassam o campo meramente retórico para concretizar-se na adoção de políticas públicas.

Chegou-se ao extremo do ex-presidente Bolsonaro defender, indiretamente, o modelo de educação nazista, em novembro de 2021, no cercadinho do Palácio do Planalto, ao interagir com um apoiador:

“A gente via que Hitler trabalhava muito com as crianças. Nosso Ministério da Educação já poderia estar fazendo também um trabalho com as crianças para voltar à conscientização?”, perguntou o apoiador ao chefe do Executivo. Bolsonaro responde: “Você não consegue. Tem ministério que é um transatlântico. Não dá para dar um cavalo de pau. Eu gostaria de imediatamente botar educação moral e cívica, um montão de coisas lá, coisas que são boas. Eu ouvi outro dia, tive o saco de ouvir, uns 10 minutos, duas mulheres, podiam ser dois homens, mas que não sabiam nada. Elas não sabiam nem o que era Poder Executivo. Coisas absurdas que são comuns” (TV Cultura, 2021).

Não é surpreendente que Bolsonaro não tenha repudiado de imediato o modelo de educação nazista. São inúmeras as provas de ligação de Bolsonaro e do bolsonarismo com grupos neonazistas e profascistas. Especificamente ao ESP, uma das bandeiras de campanha de Bolsonaro em 2018, a pesquisa de Rocha (2022) traz importantes contribuições para os desdobramentos do movimento em Santa Catarina, em uma perspectiva que o autor chama de “censura formal/informal e autocensura em contexto de precarização do trabalho docente” (Rocha, 2022, p. 1).

Abaixo um exemplo de investida do governo Bolsonaro contra às disciplinas de Sociologia e Filosofia no início do seu governo.

Em 26/04/2019, logo no início de seu governo, o presidente Jair Bolsonaro postou a seguinte mensagem em sua conta em uma rede social:

O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de Filosofia e Sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina. 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).

Houve forte reação por parte de entidades como a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e a ANPOF, que, juntamente com outras cinco entidades científicas nacionais, lançaram uma nota de repúdio contra as manifestações do presidente e de seu ministro da educação<sup>67</sup>. No mesmo contexto, o ministro da educação, o economista liberal Abraham Weintraub, citou que o Japão estava fazendo justamente o que o governo brasileiro deveria fazer, retirar dinheiro público dos cursos de humanidades, para privilegiar cursos de áreas como engenharia, medicina ou veterinária.

Abaixo trecho da nota conjunta das entidades científicas, acusando o governo de promover notícia falsa:

De fato, em junho de 2015 o Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão enviou carta às universidades japonesas recomendando que fossem priorizadas áreas estratégicas e que fossem cortados investimentos nas áreas de humanidades e ciências sociais. Após forte reação das principais universidades do país, incluindo as de Tóquio e de Kyoto (as únicas do país entre as cem melhores do mundo), e também da Keidanren (a Federação das Indústrias do Japão) – que defendeu que “estudantes universitários devem adquirir um entendimento especializado no seu campo de conhecimento e, de forma igualmente importante, cultivar um entendimento da diversidade social e cultural através de aprendizados e experiências de diferentes tipos” – o governo recuou e afirmou que foi mal interpretado. A proposta foi inteiramente abandonada quando o ministro da educação teve de renunciar ao cargo, ainda em 2015, por suspeita de corrupção. Da forma como o ministro Abraham Weintraub apresenta o caso trata-se, portanto, de uma notícia falsa. [...] O ministro e o presidente ignoram a natureza dos conhecimentos da área de humanidades e exibem uma visão tacanha de formação ao supor que enfermeiros, médicos veterinários, engenheiros e médicos não tenham de aprender sobre seu próprio contexto social nem sobre ética, por exemplo, para tomar decisões adequadas e moralmente justificadas em seu campo de atuação. Ignoram que os estudantes das universidades públicas, e principalmente na área de

---

<sup>67</sup> A nota pode ser vista em: <https://abecs.com.br/nota-de-repudio-a-declaracoes-do-ministro-da-educacao-e-do-presidente-da-republica-sobre-as-faculdades-de-humanidades-nomeadamente-filosofia-e-sociologia/>

humanidades, são predominantemente provenientes das camadas de mais baixa renda da população. Ignoram, por fim, a autonomia universitária, garantida constitucionalmente, quando sugerem o fechamento arbitrário de cursos de graduação. Uma das maiores contribuições dos cursos de humanidades é justamente o combate sistemático a visões tacanhas da realidade, provocando para a reflexão e para a pluralidade de perspectivas, indispensáveis ao desenvolvimento cultural e social e à construção de sociedades mais justas e criativas (ABECS, 2019).

Em 14 de junho de 2020 o ministro da educação novamente deu uma mostra da percepção do governo Bolsonaro a respeito das Ciências Sociais. Em uma visita a um acampamento de apoiadores do presidente, disse Weintraub: “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” (Rezende, 2020). O vídeo com a fala foi postado no perfil “Direita Raiz”, no Twitter.

O governo falava em priorizar conhecimentos que atendam demandas da população, ora, quais os critérios para saber se a população não deseja estudar Sociologia e Filosofia? Esta escolha não deve ser pessoal? Não deve estar respaldada em estudos, embasamentos científicos de que realmente a supressão de verbas para essas áreas irá atender “às demandas da população”?

Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações de pais e filhos. De fato, o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das Ciências Humanas – o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso – também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro (Nussbaum, 2015, p. 4).

Martha Nussbaum inicia seu livro citando uma frase de Rabindranath Tagore, um educador e Prêmio Nobel indiano, “embora faça uso dos [bens materiais], o homem tem de tomar cuidado para se proteger da [sua] tirania” (Nussbaum, 2015, p. 3), ou seja, da potencialidade de tirania ou de desumanização presente no materialismo. A educação voltada exclusivamente ao trabalho, à capacidade de consumir e usufruir de condições materiais, não pode ser a espinha dorsal para a formação humana. A ênfase neoliberal na retirada destas disciplinas, em nome da produtividade do trabalhador no exercício de outros campos do saber mais frutíferos

para suas intenções, encontra um aliado poderoso nos políticos conservadores e muitas vezes profascistas – como o caso brasileiro – que enxergam nestas disciplinas um “cavalo de tróia” de uma doutrinação marxista em curso rumo à revolução social. Sempre se utilizando de um virulento discurso anticomunista em que as Ciências Humanas estão supostamente aparelhadas por militantes de esquerda que querem romper a ordem social vigente, apelando para a destruição dos valores da família tradicional e do cristianismo, os políticos de ultradireita projetam inimigos invisíveis.

Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato (Nussbaum, 2015, p. 143-144).

Conforme Röwer, Andrade e Freire, (2021, p. 259): “A BNCC em vigor também representa um retrocesso e uma ruptura com todo o processo de construção das orientações curriculares sobre o ensino de Sociologia na escola desde os finais da década de 1990”. As reformas do Ensino Médio e da BNCC são um paradigma disruptivo de um ciclo de políticas públicas curriculares que já não vinham atendendo as expectativas dos especialistas das universidades públicas, das associações representativas de professores, estudantes, sindicatos e movimentos sociais; atores independentes das interferências que provocaram a detonação destas mudanças que agravaram o quadro de empresariamento da educação. A reorganização do debate público é essencial para discutirmos as possibilidades de reversão deste novo modelo curricular e pedagógico - que tantos prejuízos geram - ou, no mínimo, as formas de mitigação e redução de danos em sua implementação. Em São Paulo - estado cujo governador eleito em 2022 é o direitista Tarcísio Gomes de Freitas (Republicanos) - em novembro de 2023, o secretário de estado de Justiça e Cidadania, Fábio Pietro, durante a 4ª Conferência Estadual da Juventude, disse que:

[...] no meu tempo o colégio público me ensinou matemática e português, e é por isso que eu tô aqui. Por isso que eu fui juiz federal, secretário de Estado, é porque eu sei matemática e sei português... E a turma do sindicato, fica dando aula vagabunda de **filosofia** e **sociologia** para que vocês não aprendam nada (Bomfim, 2023, grifo meu).

A guerra cultural que a direita trava claramente avança para as duas disciplinas como as grandes responsáveis por um currículo supostamente fracassado no Ensino Médio, que ocupa demasiado tempo dos estudantes com uma formação que não lhe será útil no futuro. Convém lembrar a proposta do governador Tarcísio de Freitas (Republicanos) de recusar livros didáticos do MEC, projetando as aulas da rede estadual por *power point* e conteúdos 100% digitais (Bernardo, 2023). Obviamente que a saída da ultradireita da presidência da república, com a eleição de 2022, não significa que suas teses não estejam mais contempladas no governo federal (em maior ou menor intensidade), muito menos significa um arrefecimento de suas lutas.

Com a ascensão de um bloco de forças de **extrema direita** com concepções e práticas nazifascistas ao governo em 2019, as teses do Movimento Escola Sem Partido passaram a ser, junto à militarização de escolas públicas, o símbolo de uma agenda política e religiosa fundamentalista de combate ao que denominam de **ideologia de gênero** e **marxismo cultural**. O livro didático oficial vai além disto, querendo apagar da história o racismo e as ditaduras ideológicas fundamentalistas em torno dos costumes. Em síntese, nada tem de “novo” o “novo Ensino Médio”. Pelo contrário, ele engendra, para a maioria dos jovens que frequentam o ensino público nos estados da federação, a negação do Ensino Médio de qualidade, condição para a leitura autônoma da realidade social, política e cultural e o preparo para o processo produtivo sob a atual base técnica (Frigotto, 2022).

A criação de itinerários formativos (trilhas curriculares optativas por área do conhecimento, além do ensino técnico-profissionalizante) por parte das escolas será mais um duro golpe no ensino de humanidades, que verá conteúdos, de disciplinas como Sociologia e Filosofia, diluídos no grande itinerário formativo de Ciências Humanas, e suprimidos em outros itinerários formativos que não as contemplarão.

Quanto a Sociologia na BNCC e nos DCNEM não explicitam seu conteúdo, ele aparece diluído nas diretrizes para as Ciências Humanas, como é algo processual não podemos afirmar como será sua oferta, contudo, temos por hipótese que seu ensino será prejudicado, pois com a nova forma de organização que tende a perder sua especificidade (Pereira, 2019, p. 18).

Os livros didáticos, que tanto para Sociologia quanto para Filosofia eram livros de volume único para todo Ensino Médio, agora não existem mais. Foram adotados livros por área do conhecimento, seis volumes para cada área do conhecimento, para todo o Ensino Médio<sup>68</sup>, com 160 páginas no máximo para cada livro, conforme edital do Ministério da Educação e que se encontra na fase de escolha das editoras por

---

<sup>68</sup> Conforme o item 2.3.1.4. do edital de convocação Nº 03/2019 (PNLD, 2021).

parte das escolas/professores. Conforme o edital de convocação Nº 03/2019 do PNLD 2021 (PNLD, 2021, p. 5), “os volumes não devem ser sequenciais”, o que poderá causar grandes problemas. Por serem seis volumes sem nenhum tipo de ordem ou predeterminação (livro x para 1ª série, livro y para 2ª série), ocorrerá de uma determinada escola Z optar por atribuir o livro X para a 1ª série, mas outra escola vizinha atribuir o mesmo livro para a 3ª série; os direitos de aprendizagem estarão garantidos equanimemente? Imagine um aluno da escola Z transferindo-se para a escola do bairro vizinho, ao chegar lá suas oportunidades de aprendizagem serão afetadas, pois ele pode deixar de estudar conteúdos ou temas que ainda não tinha tido acesso na escola anterior, mas que nesta escola eles já foram trabalhados, e vice-versa.

O cerne da crítica a uma organização curricular por área do conhecimento não está necessariamente na defesa intransigente do modelo disciplinar do currículo, mas trata-se acima de tudo das implicações destas mudanças em possíveis retrocessos à formação dos estudantes em diversos aspectos, especialmente em sua formação humanística. Outro exemplo que corrobora o comprometimento das humanidades é o PNLD 2023, destinado aos anos iniciais (alunos entre seis e dez anos). É coerente que o governo Bolsonaro (2019-2022) tenha retirado deste edital de compra de livros didáticos a exigência (que era comum em editais anteriores de outros governos) de que os livros sigam “princípios democráticos” (Paula, 2020) e “respeito a diversidade”, bem como a retirada da expressão “não violência contra a mulher” (Oliveira; Suzuki, 2021). A inspiração protofascista do referido governo possui uma expressão, uma projeção ideológica da ótica da classe dominante, que historicamente possui o caráter patriarcal e elitizador.

É nesse contexto de ataques e retrocessos que as CHS são duramente afetadas no currículo escolar: uma pauta progressista mínima de valorização dos direitos humanos, da cidadania, do combate aos preconceitos, da promoção da vida democrática, da formação política, é vista não só com desconfiança pelo governo e amplos setores da sociedade, mas também com revanchismo e tentativa de cerceamento. Diluir e esterilizar a formação dos saberes de Sociologia e Filosofia é uma das mais nocivas características das reformas empresariais na educação que o Brasil vem experimentando.

[...] a flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415/17 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 mundo do 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 do que adaptador (Ferretti, 2018, p. 33).

Sabemos, pois, que a mera oferta de conteúdos, saberes, disciplinas ou espaços curriculares para a dimensão da formação escolar dedicada a preparação para a cidadania, para a reflexão política e seu posicionamento na sociedade, não basta (Röwer; Andrade; Freire, 2021). A efetivação da real oferta de uma formação humana, emancipadora e integral, conforme os ditames da Constituição Federal de 1988 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), extrapola o debate curricular de inserir esta ou aquela disciplina: citamos Sociologia e Filosofia como o parâmetro possível dentro de nossa tradição de estrutura curricular. É melhor lutarmos pelo desenvolvimento do pensamento crítico na escola com Sociologia e Filosofia do que sem elas.

Uma passagem que demonstra bem isto ocorreu nos idos de 2001 na luta pela votação no Congresso Nacional da obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio (que como já vimos acabou sendo vetado pelo presidente FHC e tornado realidade apenas a partir de 2008). O presidente da FNSB à época, então articulador pela aprovação do projeto, relata que mesmo no curso daquela batalha, colegas de luta já falavam que não seria suficiente contar com as duas disciplinas no currículo, seria necessário ver o que seria ensinado e quem ensinaria (Mirhan, 2015). Evidentemente que essa discussão é essencial, mas não deve ser fator impeditivo para não lutarmos por uma estrutura curricular que nos dê espaço para o desenvolvimento de uma pedagogia contra-hegemônica - que se baseie no materialismo histórico e dialético - mesmo que posteriormente necessitemos travar uma segunda luta maior de formação docente e condições materiais a fim de haver uma contribuição real da Sociologia e da Filosofia na vida dos estudantes.

Aqui é necessário fazermos um registro importante no curso de nossa pesquisa. A apologia de Sociologia e Filosofia não pode se constituir em um fim em si

mesmo, muito menos podemos admitir que seja possível conjugar a universalização de uma formação desalienadora, crítica em nossos termos, portanto, no interior da sociedade burguesa. Não pode haver ilusão: na guerra de classes a que todos estamos submetidos, a disputa pela presença ou não destas duas disciplinas se torna um divisor de classes. Mas isto não quer dizer que uma suposta vitória (uma presença estável no currículo, e com boas condições materiais de ensino-aprendizado) representaria a possibilidade de se constituir, seja no Brasil ou em qualquer país marcado pelas relações sociais de produção capitalista, a universalização de uma formação alternativa às ideias dominantes. A este respeito, conforme Laval:

A educação humanista, tão ilusória quanto possa ser sua pretensão a universalidade em uma sociedade de classe, visando o desabrochar de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas, tinha, por finalidade, a emancipação intelectual e, por referência ideal, um homem completo para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. A educação, na época neoliberal, visa, ao contrário, à formação do assalariado ou, mais geralmente, do "trabalhador" cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil. Não tendo mais por horizonte que o campo das profissões e das atividades existentes, ela se encerra em um presente ao qual é necessário, custe o que custar, se adaptar suprimindo a utopia de uma liberação. Segundo a justa expressão de André Tosel, a época é da escola "desemancipadora" (Laval, 2004, p. 41-42).

Almeja-se, realisticamente, por uma formação que na sociedade de classes pode chegar no máximo a provocar fissuras, experiências em determinadas escalas, entretanto, o programa mínimo, neste sentido, se torna o programa máximo: somente em relações sociais de produção não capitalistas a educação pode figurar universalmente de modo a suplantar o senso comum desemancipador da direita. Não nos esqueçamos de Marx e Engels (2007, p. 47), "as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes [...]".

Em 1967, em palestra para a Associação de Estudantes Socialistas da Universidade de Viena, sobre os motivos para a ultradireita estar angariando votações tão expressivas em tão pouco tempo após o fim da Segunda Guerra Mundial e o fim do Império Nazista, Theodor Adorno (2020, p. 46) relaciona o maior partido de esquerda da Alemanha, o Partido Social-Democrata Alemão (SPD) a uma postura liberal; falando sobre as dificuldades para uma transição ao socialismo, diz ele: "sobretudo porque o SPD [...] é identificado com um keynesianismo, um liberalismo keynesiano, que por um lado desvia-se dos potenciais de transformação da estrutura

da sociedade que estavam dados na teoria marxista clássica [...]”. Adorno contribui para uma tese central que desenvolvemos neste trabalho, mais do que uma ignorância individual, um acidente de percurso, ou mesmo um fenômeno meramente cultural apartado da estrutura econômica, os ressurgimentos de ideários nazifascistas (capitaneados sempre pela ultradireita no mundo) estão umbilicalmente ligados aos fracassos da democracia liberal e de seus objetivos declarados. Seja na década de 1960 na Alemanha, com a crescente influência eleitoral do protofascista Partido Nacional Democrático (NPD)<sup>69</sup>, ou mesmo na atualidade, com a eleição de personalidades como Donald Trump nos Estados Unidos, Jair Bolsonaro no Brasil, ou Viktor Orbán na Hungria, a personalidade autoritária do movimento protofascista antissistema é a saída que a burguesia encontra para canalizar a revolta popular contra a degradação da vida e das condições de trabalho, mas que contraditoriamente tem sua origem na própria guerra de classes sociais que as elites econômicas (aliadas ao aparato político dos Estados) impõe ao conjunto da maioria das populações.

Neste sentido, os desafios da formação crítica escolar são enormes atualmente, em especial por esta conjuntura de reescaladas da ultradireita. Os ataques específicos contra Sociologia e Filosofia se encontram crescentes no mundo todo, onde forças protofascistas ganham cada vez mais expressão (Ferreira, 2023; Löwy, 2015). Um exemplo pode ser visto na medida do governador da Flórida, o ultradireitista Ron DeSantis (do partido Republicano) que aboliu, em janeiro de 2024, a presença de Sociologia para cumprir os créditos básicos dos cursos das universidades estaduais, conforme o jornal *The New York Times* (Hartocollis, 2024). O motivo? Consideram que a referida ciência foi “sequestrada pela esquerda”, nas palavras do, equivalente ao Brasil, secretário de estado da educação da Flórida. Nenhuma base científica para a decisão, que poderia muito bem nos remeter a uma distopia literária, mas ocorre na “maior democracia do mundo livre”. A medida é coerente com o que assistimos ao redor do mundo em ataques da direita contra Sociologia e Filosofia e o pensamento crítico na educação. As humanidades são vistas como “enfeites inúteis” para a burguesia, quando não potencialmente ameaçadoras para alguma mudança social. Vale lembrar que a Flórida é o mesmo estado

---

<sup>69</sup> Em 2023 o partido, depois de 60 anos, mudou seu nome para "Die Heimat", termo alemão que pode ser compreendido como "A Pátria". A Alemanha vem debatendo nos últimos anos, inclusive nos tribunais, a proibição deste tipo de partido. Outro partido protofascista na Alemanha é o Alternativa para Alemanha (AfD), que vem crescendo eleitoralmente nos últimos anos.

estadunidense que nos últimos anos banuiu educação sexual de suas escolas, vetou dezenas de livros didáticos considerados parte de uma “agenda esquerdista e de doutrinação” – a maioria tratava de temas sociais, mas até livros de matemática foram alvo de censura - na visão do governador. Isto é só um pequeno vislumbre de uma enorme tensão e luta que se verifica nos Estados Unidos na disputa formativa que os políticos conservadores, muitas vezes aliados a educadores liberais, tentam executar, com a oposição dos de baixo do sistema, dos estudantes, professores, sindicatos, etc.

É a dinâmica estrutural: a direita gesta as crises econômicas com o neoliberalismo (baseado na desregulamentação desenfreada do trabalho, aceleração das taxas de lucro, rompimento da solidariedade social em nome da competição hipercapitalista), que inevitavelmente condena as massas à desilusão no sistema, para depois se vender como a solucionadora das crises, supostamente contra tudo que está estabelecido, apelando constantemente para o fenômeno fascista (Brown, 2019), preservando intocável o modo de produção em que constrói sua existência (Konder, 2009; Paxton, 2007). Não existe fascismo sem capitalismo, por isso ele é uma ameaça permanente na atualidade. Adorno (2020) também chamou atenção para esta característica do radicalismo de direita, o apelo para o sentimento de catástrofe social é central nesses movimentos protofascistas, o que precisa ser evidenciado é que, de fato, o sistema é catastrófico e insustentável para a humanidade, mas não pelos motivos que os protofascistas se levantam, ao contrário.

É evidente, destarte, o enorme desafio que se coloca para um currículo contra-hegemônico frente ao dogma do mercado e das investidas de seus aparelhos ideológicos. Como vimos, a formação escolar sempre foi arena de acirradas disputas por parte dos grupos que compõe o tecido social, reproduzindo as lutas de classe existentes no contexto social maior; sendo assim não é sem razão que as formas de mobilização, resistência e autonomização por parte dos setores mais populares ligados à educação básica sempre enfrentaram grande embargo de classes economicamente mais poderosas, como a empresarial. A quadra autoritária e regressiva do governo do presidente Jair Bolsonaro não deve ser menosprezada nem subestimada, pois inclusive representou riscos de rupturas institucionais<sup>70</sup>, contudo,

---

<sup>70</sup> Se a democracia burguesa não corresponde com os ideais de transformação social aqui aludidos, ela ainda concede um mínimo de democracia e liberdade de organização para a classe trabalhadora. Um terrorismo de Estado, representado por uma ditadura protofascista bolsonarista, certamente seria um regime ainda mais violento e regressivo para a cidadania e os direitos sociais.

estamos experimentando o período democrático mais longo de nossa história enquanto país. Há sim caminhos tráfegáveis para a luta política organizada conquistar êxitos no desmantelamento destas políticas retrógradas ao mesmo tempo em que propõe uma reforma curricular sintonizada com a base da escola e o poder popular, num processo de construção democrático e revolucionário, ao contrário da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

É relevante registrar esta duplicidade de sentidos que a reforma causa em seus opositores: de um lado, alguns setores ligados de forma mais orgânica às causas populares, ao movimento estudantil, às universidades, aos sindicatos, são claros em afirmar que a Reforma do Ensino Médio é inconstitucional e no mérito aprofundará as desigualdades sociais, e por isso são uníssonas em defender a revogação da reforma (Ratier, 2023). Porém, em setores mais ligados ao atual governo federal e parlamentares que se elegem na plataforma da educação, expressam apenas que a reforma está sendo “mal implementada”, carecendo de “ajustes”, evitando fazer a discussão do mérito e do conteúdo das mudanças, recorrendo sempre a um jogo de palavras como “aperfeiçoar” o Ensino Médio, ou reformar a reforma (Waltenberg, 2023). O liberalismo de esquerda na educação produz esta pasteurização da luta: sob seu ponto de vista a revogação não é possível, não a despeito do governo querê-la (nunca esboçou minimamente esta vontade), mas por uma convicção de projeto. A pasteurização ocorre quando acaba simulando a formação de consenso entre aqueles que desejam a revogação (amplios setores populares) e aqueles que querem manter a espinha dorsal da reforma intacta (fundações empresariais). Outro ponto incontornável é o de que não haveria capital político suficiente para, no primeiro ano (ou em qualquer ano do mandato), revogar as reformas via MP no Congresso Nacional. Ora, o que se verifica na conjuntura é algo espantoso:

[...] o governo de Lula, apesar de na campanha ter se mostrado contrário ao teto de gastos já buscou, na transição de governos, assegurar àqueles “preocupados com a falta de regras de políticas econômicas”, leia-se os grandes capitalistas, que haveria algum conjunto de regras fiscais que comprometeriam o governo com “estabilidade” e “sustentabilidade” (Silva; Malta, 2023, p. 178).

A economia política do governo Bolsonaro seguiu-se inalterada no terceiro governo Lula, 2023 até o presente momento, houve gasto de capital político no Congresso para aprovar o programa econômico da burguesia, mas não para modificar

a estrutura educacional do Ensino Médio brasileiro. Conforme a pesquisa de Silva e Malta (2023, p. 201) “é ainda um teto de gastos, tal qual o de Temer”, e ambos os tetos de gastos (de Temer e de Lula) derivam da mesma teoria econômica, por isso pode-se afirmar que o teto de gastos de Lula “demonstra uma maior preocupação com a classe capitalista que com a classe trabalhadora”.

A pergunta de “como incluir o pobre no orçamento”, nesse sentido, tem uma dura resposta: no contexto do NAF, essa inclusão se mostra impossível. Uma outra pergunta é possível: no contexto do capitalismo contemporâneo, é possível se realizar a política macroeconômica de outra forma? Se aqui não é o espaço para uma crítica mais aprofundada daquilo que não é novo, é propício dizer que acreditamos que uma sociedade que possa de fato contemplar todo o gênero humano não pode ser alcançada nos marcos do capital, necessitando, portanto, de uma superação do atual estado de coisas em direção a um futuro a ser construído a partir e para aqueles que produzem (Silva; Malta, 2023, p. 201-202).

Neste sentido podemos reforçar que a política educacional tem uma determinação estrutural e de classe, não uma determinação apenas conjuntural de explicar o surgimento destas reformas por conta da ascensão de governos antipopulares (FHC, Temer e Bolsonaro), no lugar de governos supostamente populares (Lula e Dilma). Pensar currículo é pensar sobre poder, sobre o tipo de sociedade que o país deseja se tornar. Vejamos agora alguns desdobramentos desta concepção.

Como Nussbaum (2015) alerta, os governos e organismos econômicos mundiais centralizam o debate educacional no crescimento econômico, visto como a chave para a prosperidade social, ora, “produzir crescimento econômico não significa produzir democracia. Nem significa criar uma população saudável, participativa e educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais”, Nussbaum (2015, p. 15). Durante os anos do apartheid a África do Sul possuía indicadores de crescimento econômico e do PIB muito elevados, apesar da brutal desigualdade racial e distributiva que a acompanhava, que só começaram a desacelerar na parte final do regime devido a contextos internacionais. A intencionalidade das reformas empresariais na educação possui conexão íntima com o tipo de educação o Brasil deseja ter. Afinal, para o tipo de país que o Brasil deseja ser deve vir acompanhada a pergunta do tipo de educação o Brasil deseja desenvolver e oferecer às nossas crianças, jovens e adultos.

É sintomática desta aliança entre neoliberais e conservadores a declaração do Ministro da Educação do Brasil dada em 09/08/2021, Milton Ribeiro<sup>71</sup>, dizendo dentre outras coisas que “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade” (G1, 2021), apontando que os cursos técnicos é que deveriam receber mais atenção que os cursos superiores de graduação e pós-graduação. Na mesma entrevista o ministro explicitou o incômodo com a lei de cotas sociais e raciais, que reserva para os cursos de universidades públicas 50% das vagas para alunos oriundos do Ensino Médio público (ou particular com bolsa) e 25% para alunos pretos, pardos, indígenas ou deficientes:

Pelo menos nas federais, 50% das vagas são direcionadas para cotas. Mas os outros 50% são de alunos preparados, que não trabalham durante o dia e podem fazer cursinho. Considero justo, porque são os pais dos 'filhinhos de papai' que pagam impostos e sustentam a universidade pública. Não podem ser penalizados (G1, 2021).

Convém registrar que Milton Ribeiro, no exercício do cargo de Ministro da Educação, foi denunciado pelo crime de homofobia ao relacionar homossexualidade a “famílias desajustadas” e falta de atenção paterna e materna. Ele acabou pedindo exoneração do cargo em meio a um escândalo de corrupção no MEC, em que haveria favorecimento de pastores na concessão de verbas da pasta. Houve acusação de que os pastores pediam quilos de ouro de prefeitos em troca da liberação de verbas por parte do gabinete do ministro. Riberto chegou a ser preso no contexto do escândalo em junho de 2022, mas foi solto um dia depois.

Esta visão furiosa dos setores mais conservadores e direitistas da sociedade brasileira com os mínimos avanços sociais, como a Lei de cotas (totalmente insuficiente para oportunizar que todos os filhos da classe trabalhadora, que desejem, possam estar no ensino superior), representa também mais uma demonstração de que dentro dos limites da democracia burguesa - a democracia do capital - qualquer avanço institucional estará sempre condicionado à aquiescência e tolerância da classe dominante, que em qualquer rompante que se faça necessário colocará sua máquina de produzir ideologia para criar um outro tipo de conjuntura, decisão ou reforma, inclusive no campo educacional. É necessário, neste sentido, que os problemas coletivos do capitalismo contemporâneo sejam interpretados como também

---

<sup>71</sup> Foi um dos cinco ministros da educação nomeados no governo Bolsonaro. Ribeiro é um pastor presbiteriano.

problemas individuais, e não apartados da experiência e da luta unilateral dos seres humanos. Como podemos, comodamente, permanecer indiferentes à uma limpeza étnica que ocorre em uma região do mundo, ou a brutalidade da violência policial em bairros pobres das nossas cidades? De que forma a letargia social pode ser explicada frente a estes acontecimentos: se não por um mero sentimento de egoísmo vendido pelo senso comum, certamente pela ausência de formação cultural das pessoas, pela ação da semiformação que oblitera o horizonte crítico da humanidade em se perceber como uma organização que, por ser social, se interliga e se interdepende em suas contradições e soluções, que, ao mesmo tempo que exige da classe trabalhadora a necessidade de se formar, nega a ela as condições para esta formação. Conforme disse Engels, “[...] a burguesia tem muito mais o que temer do que esperar da instrução dos operários” (Engels, 2010, p. 150), por isso a disputa pela presença de Sociologia e Filosofia - e de uma formação crítica - na escola continua sempre em aberto.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste trabalho evidenciar os caminhos que relacionam as reformas empresariais na educação (e todo seu contexto estrutural e superestrutural envolvido) com os ataques simbólicos e práticos à presença curricular das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Brasil. Como vimos, há uma relação íntima: os reformadores empresariais promovem seu discurso modernizante de formação escolar em detrimento do que chamam de um paradigma antiquado, doutrinador e excessivamente político de formação. A luta de classes entre burguesia e proletariado se faz presente na luta pelo domínio do currículo. Esta disputa de formação nunca estará total e absolutamente vencida em favor da burguesia, pois, como vimos, a luta de classes segue viva enquanto houver uma relação de dominação na sociedade, e esta luta não desaparece na escola. Por isso procuramos desmistificar neste trabalho uma visão romântica das relações de classe, especialmente nos estudos de políticas educacionais, em um momento em que as análises de classe e da estrutura social estão afastadas, especialmente por um certo liberalismo de esquerda que apontamos no decorrer da pesquisa. Um bom campo de pesquisas e análises que sugerimos é a conformação, ou reação, dos variados setores da esquerda – no Brasil e no mundo – frente a investida das reformas empresariais na educação. Este campo, que historicamente possui mais ligação aos interesses dos oprimidos do que dos opressores, está longe de ser uniforme, e suas concepções de sociedade, de tática, e de revolução social, igualmente são por vezes extremamente distintas.

O capitalismo é gerador de uma crise estrutural, que tudo indica não se tratar de uma crise conjuntural de nossa quadra histórica. A educação não é a culpada por essa crise, muito menos pela pobreza e atraso do Brasil: a educação não produziu a dinâmica econômica que gerou essa degradação social e racial, essas são questões de luta e disputa de classes, que continuam gerando, como historicamente geraram, uma educação pobre para pobres e uma educação exclusivista para os filhos das classes dominantes. É preciso desmistificar o mito de que o sistema escolar capitalista “salva” e que gradual e pacientemente - através de políticas públicas de governos “progressistas” – atingiremos nossos objetivos de formação, emancipação e melhores condições de vida aos trabalhadores no interior desta sociedade de classes.

O capitalismo supostamente se permite à mudança, se metamorfoseando para continuar o processo ideológico do convencimento das massas de que outro mundo

não é possível, no máximo imaginado como mera utopia romântica e anticientífica, para isso ele não só coaduna-se como também incentiva um certo anticapitalismo romântico, muito relacionado com a esquerda liberal. Neste sentido, podem mudar tudo, desde que tudo fique como está. O uso da estética, símbolos históricos do socialismo, de bordões de resistência, são usados como um farol que ilumina um lugar que nunca é citado, nunca é materializado concretamente em discurso. As reformas empresariais na educação representam este fenômeno que vem se multiplicando em diferentes países e contextos nacionais a fim de executar a mesma política educacional conservadora (e por ser conservadora faz a apologia da sociedade liberal em contraposição à desmistificação desta) e cerceadora da liberdade de ensinar e de aprender para os filhos dos mais pobres. Gostaríamos de insistir que estas reformas empresariais precisam ser compreendidas em sua relação estrutural com o sistema capitalista: é a lógica inexorável do modo de produção capitalista que estratégica e incessantemente busca a acumulação e reprodução infinita do capital nas mãos de uma única classe. E para isso a educação se torna um instrumento poderoso para auxiliar na naturalização deste modo de produção como sendo o único possível: o mais justo, o mais racionalmente humano, o mais socialmente aceito, etc. São contrarreformas, ao contrário da perspectiva eleitoralista de esquerda, muito mais estruturais do sistema, do que conjunturais de governos: circunscrever os danos decorrentes destas reformas à responsabilidade de Temer e Bolsonaro apenas retroalimenta a máquina eleitoral de forma limitada e alienante, pois estas políticas perpassam governos e atravessam o Estado.

Neste sentido, o fenômeno educacional é subvertido no capitalismo a fim de atingir inúmeros interesses da classe dominante, através de ações como: buscar controlar a atividade docente (precarizando sua formação e atacando a liberdade de cátedra); influenciar, ou mesmo arquitetar, currículos escolares (em seu sentido amplo como o conjunto de atividades pedagógicas que a escola desenvolve) de modo a garantir o treinamento de um conjunto de saberes que serão funcionais para o mercado; a supressão de um conjunto de saberes escolares que potencialmente antagonizem com o mercado e valores conservadores, ou que são vistos – sob a perspectiva dominante - meramente como inúteis e descartáveis. Em suma, em uma sociedade que transforma tudo e todos em mercadorias, em que todo o tempo de vida é transformado em tempo de trabalho, em que o capital se transforma em cultura e a cultura se transforma em capital, é necessário empresariar a escola, irradiar para

dentro de suas salas e bibliotecas a reprodução das condições de classe verificados para além de seus muros. Portanto há que se ter uma nova gramática de lutas daqueles partidos políticos, sindicatos, influenciadores e redes digitais, movimentos sociais em suas mais variadas temáticas, de que se apropriar do debate educacional, travar a luta pela defesa da escola pública unitária é uma condição para que suas próprias reivindicações maiores possam frutificar.

No contexto em que este trabalho é escrito, a reflexão sobre a necessidade de uma educação que supere os efeitos da superestrutura da sociedade capitalista - que inescapavelmente tem como projeto de alienação do ser humano a impossibilidade de sua emancipação intelectual – se torna tarefa ainda mais árdua e íngreme, pois as barreiras para a construção de uma educação libertadora se impõe não somente na esfera econômica, mas também na política e na indústria cultural. As reformas empresariais levadas a cabo no período pós-golpe de 2016 no Brasil, muito longe de representarem uma descontinuidade ou ruptura extraordinária com o governo da presidente Dilma, são apenas uma nova etapa de agudização do empresariamento na educação, verificado desde sempre; e só foram possíveis graças a uma complexa e poderosa rede de poder alicerçada em grupos econômicos e políticos. Burgueses e políticos unidos na precarização do ensino público e da atividade docente, no rebaixamento da formação dos trabalhadores e a adoção de um currículo não formativo, mas de treinamento nas escolas públicas. A recente ascensão protofascista no Brasil ocorreu ao mesmo tempo em que os reformadores empresariais na educação manufaturaram apoio na mídia, na opinião pública, no congresso e no judiciário. Estudar as reformas empresariais na educação cada vez mais se trata de analisar o projeto educacional defendido por uma ínfima minoria em desfavor da imensa maioria da sociedade. Neste sentido, não podemos nos esquecer que o fascismo é a ponta mais extrema da defesa do capital. O protofascismo surge para resgatar a crença dos trabalhadores no capitalismo em momentos de crise em que este sistema é questionado, é a reabilitação forçada do liberalismo econômico.

A Reforma do Ensino Médio, juntamente com a BNCC, acima de tudo é uma ação de mercado, uma extração de classe, pois a iniciativa das reformas não surgiu espontaneamente de uma demanda parlamentar, muito menos popular, mas empresarial-burguesa. Também é indispensável questionarmos o papel e atuação da esquerda durante este processo permanente de empresariamento educacional: seja quando está na oposição ou quando está no governo. O que se verifica é que quanto

mais alto o escalão ou cargo público que ocupa, mais maleabilidade, transigência e desideologização são assumidas pelo político da esquerda liberal. O político da esquerda liberal, quanto mais cresce dentro da institucionalidade burguesa, mais alienado do ideal disruptivo do sistema se torna, mais conciliador com a classe dominante se converte, mais justificativas e desculpas precisa dar, justificando concessões e retrocessos de pautas que (antes) via como caras à classe trabalhadora. Não podemos, sob um pretexto abstrato de ameaça fascista, rebaixar o programa da esquerda revolucionária e ceder à esquerda liberal, que não tem compromisso em alterar ou frear estas reformas. Governabilidade e correlação de forças estão se tornando retóricas cada vez menos eficazes para esconder o que já não é mais invisível ao militante marxista: não se combate o fascismo e a burguesia aliando-se à direita e a implementação de seu programa.

Iniciamos este trabalho com o questionamento de pesquisa: como as reformas educacionais recentes, orientadas pelo desenvolvimento capitalista, impactam as disciplinas de Sociologia e Filosofia enquanto potências críticas no Ensino Médio? Podemos concluir que ambas as disciplinas seguem sendo símbolo de uma disputa maior que envolve projetos distintos de formação, projetos distintos de concepção de educação. A oferta de ambas as disciplinas em todo o país diminuiu após as reformas, interrompendo um ciclo iniciado na redemocratização de sua institucionalização lenta e progressiva, que culminou em 2008 com a lei que determinava sua oferta obrigatória nos três anos do Ensino Médio, esta lei é revogada no pacote da Reforma do Ensino Médio. Agora as lutas pela sua presença no currículo voltam-se às redes estaduais e a uma mobilização nacional pela revogação das reformas empresariais na educação e a instituição de mudanças alinhadas com os anseios dos atores educacionais.

Ao invés de comparações equivocadas e indevidas entre o ensino de Sociologia e Filosofia para com as matérias que supostamente representam referências “úteis” (Matemática e Língua Portuguesa) da formação escolar, deveríamos focalizar em políticas públicas que qualifiquem as condições reais do ensino de Sociologia e Filosofia no interior das escolas básicas (Ensino Fundamental e Médio), além do Ensino Superior. Ou seja, formação inicial e continuada do professor destas disciplinas, material didático de qualidade, valorização social e governamental dos profissionais da educação e dos conteúdos que ministram, concursos públicos para efetivação, estruturas físicas das escolas condizentes, dentre outros.

As reformas do Ensino Médio e da BNCC foram duríssimas com o conhecimento filosófico e sociológico – na verdade, como vimos ao longo deste trabalho, foram reformas antagônicas com a própria concepção de formação humana – no Ensino Médio, promovendo um banimento com a desobrigação da oferta, mas traz consigo outro efeito deletério: a desvalorização da oferta das duas disciplinas no Ensino Fundamental, que nunca aconteceu de forma escalada ou significativa, mas que poderia ter encontrado terreno fértil se houvesse uma tradição maior das disciplinas no Ensino Médio.

O avanço da desdisciplinarização traz um processo de rebaixamento de Sociologia e Filosofia do currículo. A BNCC propagandeia uma falsa noção de interdisciplinaridade (que por si só é salutar), remontando aos argumentos históricos e já conhecidos de que “noções e práticas” de Sociologia e Filosofia já bastam, estando diluídos em outras disciplinas “mais nucleadoras”. Um argumento dos que defendem o formato curricular introduzido pela Reforma do Ensino Médio com relação à Sociologia e Filosofia diz que será possível, com o aumento da carga horária total dos três anos, ofertar disciplinas eletivas (temporárias, semestrais... note-se) que podem se aprofundar em temas sociológicos ou filosóficos, como Sociologia da Violência, Diálogos com a Juventude ou qualquer outra temática genérica e superficial para se dar conta em um semestre ou ano; isto porque as disciplinas eletivas não são garantidas nos três anos do Ensino Médio, nem tampouco sua oferta a todos. Onde ficam os direitos de aprendizagem, se para ter acesso à Sociologia ou Filosofia (diluídas em itinerários), não há garantia de que todos os estudantes estejam justamente nos itinerários que supostamente contemplem as duas disciplinas?

Ora, querer suprir a ausência ou diminuição de carga horária de Sociologia e Filosofia por disciplinas eletivas estéreis é a negação da formação crítica do estudante. A formação deve ser baseada na interpretação dos fenômenos (naturais, químicos, físicos, sociais, políticos, econômicos), mas sobretudo de suas causas. O problema formativo que rompa com a semiformação não é apenas ver o fenômeno, mas suas causas. Não basta discutir, por exemplo, em uma disciplina eletiva, a desigualdade social no Brasil, de forma filantrópica, como uma dívida social que pode ser paga por corajosas políticas públicas progressistas, isso é falso: é necessário o desenvolvimento de conceitos científicos, próprios de disciplinas regulares de Sociologia e de Filosofia, para possibilitar que o estudante construa a cognição que o permita vislumbrar as raízes, as causas desta realidade que o afeta diariamente, e

como concretamente esta desigualdade é montada, para podermos pensar em como ela pode ser desmontada. O principal problema do Brasil não é a desigualdade social, este é um sintoma, o problema é o caráter dependente e subdesenvolvido da economia capitalista brasileira, pensar nestas dimensões inexoravelmente requer um salto para se pensar em como a divisão internacional do trabalho, o imperialismo e a dependência são as condicionantes para a barbárie da desigualdade econômica, cultural, política e racial no país. Dito de outra forma, a qualidade na formação crítica dos estudantes também se dará a partir de uma tradição no currículo que permita vislumbrar os conceitos científicos de Sociologia e Filosofia em seus locais de referência: a Sociologia escolar e a Filosofia escolar. Não é possível encontrar substitutos à altura.

É legítimo e imperativo questionar a intencionalidade daqueles que advogam pela retirada do currículo escolar daquilo que a nota técnica da “rede escola pública e universidade” chamou de “conhecimentos exigidos para o exercício da democracia contemporânea, tais como debates envolvendo o mundo político, as questões de gênero, de racismo e de identidade”. Mais do que nunca ainda está em jogo o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio brasileiro, para o bem ou para o mal, e para os defensores do desenvolvimento crítico destas duas disciplinas o campo está aberto para a disputa, que requer dos atores sociais posicionamento e disposição para o enfrentamento político, inclusive coragem para o enfrentamento das teses do liberalismo de esquerda e de direita em curso. Precisamos adotar um pessimismo teórico e um otimismo prático, conforme o espírito da Teoria Crítica da Sociedade, a fim de alterarmos o atual status curricular destas disciplinas. Como disse o filósofo italiano Antonio Gramsci, cativo do fascismo de seu país, “a indiferença opera com força na história. Opera passivamente, mas opera. É a fatalidade; é aquilo com o que não se pode contar; é o que interrompe os programas, subverte os melhores planos; é a matéria bruta que se rebela contra a inteligência e a sufoca” (Gramsci, 2020, p. 31-32). Podemos concluir que Sociologia e Filosofia, não tendo como, historicamente, se institucionalizar nessa sociedade de classes, se tornam agora instrumentos de luta da sua transformação e superação.

## REFERÊNCIAS

ABCS. **Nota de Repúdio a declarações do Ministro Da Educação e do Presidente da República sobre as Faculdades de Humanidades, nomeadamente Filosofia e Sociologia.** 2019. Disponível em: <https://abecs.com.br/nota-de-repudio-a-declaracoes-do-ministro-da-educacao-e-do-presidente-da-republica-sobre-as-faculdades-de-humanidades-nomeadamente-Filosofia-e-Sociologia/>. Acesso em 07 nov. 2023.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista.** 1951. Disponível em: <https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/adorno-a-teoria-freudiana-e-o-padrao-da-propaganda-fascista.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Aspectos do novo radicalismo de direita.** Tradução de Felipe Catalani. São Paulo: Ed. Unesp, 2020.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 1995. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7924531/mod\\_resource/content/1/ADORNO%2C%20T.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20emancipa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7924531/mod_resource/content/1/ADORNO%2C%20T.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20emancipa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 28 dez. 2023.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.** Campinas: Autores associados, 2010.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** [Tradução de Walter André Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro]. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

ALVES, Eva Maria Siqueira.; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários, 1892-1925. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.6, n.12, p.31-52, 2006.

ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).** 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2020.

APPLE, Michael Whitman. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, Katya. Sociologia em sua oficina: entrevista com Kathya Araujo. Entrevista concedida a: Natalia Campos Osorio e Juan Jesus Morales. **Revista Temas Sociológicos**, n. 25, p. 349-396, 2019.

ARAÚJO, Silvia Maria; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**: volume único. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 11-17, 2017.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen John. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/avelar-ball-ijed-paper.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. 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)**, Santa Maria, v. 4, n. 2, p. 168-177, 2018.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - UFF, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9985?locale-attribute=en>. Acesso em 15 jan. 2024.

BAIRROS, Mariângela. **O Novo Ensino Médio: Quem são as instituições privadas que formulam as políticas do NEM NO RS?** Porto Alegre: GEPPEM/UFRGS, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UXEULrb6H9uJbd9PxQTR3Tv98g4oMO7E/view>. Acesso em 10 jan. 2024

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. A reforma do ensino médio nas trilhas neoliberais. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 338-362, 2020.

BARROS, Rodrigo Janot Monteiro de. **Parecer da PGR sobre a Ação direta de inconstitucionalidade 5.599**. 2016. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/reforma-ensino-medio-parecer-pgr.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BERNARDO, Jessica. Governo Tarcísio recusa livros didáticos do MEC e projeta aulas em PowerPoint. **Metrópoles**. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/governo-tarcisio-nega-livros-didaticos-do-mec-e-pretende-usar-conteudo-digital>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BODART, Cristiano das Neves. **Ensino de sociologia no Brasil: debates emergentes**. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=58atqapEn04>. Acesso em: 02 maio 2022.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. **Revista Latitude**, Maceió, p. 139-160, 2021.

BODART, Cristiano das Neves.; AZEVEDO, Gustavo Cravo de; TAVARES, Caio dos Santos. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 27, p. 214–235, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8964>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 28, n.1, jan./mar. 2021, p.123-145.

BODART, Cristiano das Neves; PIRES, Welkson. O ensino de Sociologia no contexto de ascensão da extrema direita no Brasil. **Latitude**, Maceió, v. 17, n. 2, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/16695>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA-SAMPAIO, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? *In*: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos. **O ensino de sociologia no Brasil**. 1 ed. Maceió: Café com Sociologia, 2019. v. 1. p. 33-58.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. O Status da Sociologia Escolar: O que Pensam os Alunos? **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 25, n. 3, p. 764-782, 2020.

BOLSONARO, Jair Messias. **O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de Filosofia e Sociologia** (humanas). [S.l.], 26 abr. 2019. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BOMFIM, Thiago. Secretário de Tarcísio diz que 'turma do sindicato' dá aulas 'vagabundas'. **UOL**, 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/11/23/secretario-sindicato-aula-vagabunda.htm>. Acesso em 15 jan. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 04/01/2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm#art62](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm#art62). Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 3178/1997**. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional". 1997. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Diário do Senado Federal**, Brasília, n. 83, p. 13170 - 13171, 14 jun. 2001a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/3459?sequencia=49>. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. **Diário do Senado Federal**, Brasília, n.111, p. 18664 - 18807, 29 ago. 2001b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/3498?sequencia=61>. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresentação do Censo escolar 2022**. 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.648, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da lei n.º 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. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. 1982. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art). Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 27 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino

médio. 2012. Disponível em:  
[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf).  
 Acesso em 11 de nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientação Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2006. Acesso em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 971 de 09 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file>. Acesso em: 24 set. 2023.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. 1 ed. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2019. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6891777/mod\\_folder/content/0/BROWN%2C%20Wendy.%20Nas%20ru%C3%ADnas%20do%20neoliberalismo.%20S%C3%A3o%20Paulo%2C%20Politeia%2C%202019.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6891777/mod_folder/content/0/BROWN%2C%20Wendy.%20Nas%20ru%C3%ADnas%20do%20neoliberalismo.%20S%C3%A3o%20Paulo%2C%20Politeia%2C%202019.pdf?forcedownload=1). Acesso em: 02 fev. 2024.

CALLEGARI, Cesar. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação**: César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2018. Disponível em:  
<https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 01. jan. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). **Diário da Câmara dos Deputados**: ano LXXI – Nº 217. 2016a. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020161208002170000.PDF>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). **Ata da 326ª Sessão da Câmara dos Deputados, em 08 de dezembro de 2016**. 2016b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/extraord/2016/12/EM0812160901.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia**: ensinar e aprender. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARMINATI, Celso João. MEKSENAS, Paulo. As Ciências Humanas e a produção social da pesquisa. *In*: BIANCHETTI, Lucídio *et al.* (org.). **Atrama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. São Paulo: Papyrus Editora, 2008.

CARMINATI, Celso João. **O ensino de Filosofia no II grau**: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 1997. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106445>. Acesso em: 07 abr. 2022.

Carta Capital. Chega a 19 o número de estados que querem manter ou ampliar escolas cívico-militares após decisão do MEC. Carta Capital, 14 jul. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/chega-a-19-o-numero-de-estados->

que-querem-manter-ou-ampliar-escolas-civico-militares-apos-decisao-do-mec/. Acesso em: 15 jan. 2024.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. São Paulo, **Revista USP**, nº 127, p. 53-68. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14ª ed. São Paulo: Editora Ática. 2010.

CNI. **Educação: a base para a competitividade**. Propostas da indústria para as eleições 2018. Brasília, 2018. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer\\_public/06/2e/062e8d3e-e604-4818-927b-23eb055bbb20/educacao\\_web.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/06/2e/062e8d3e-e604-4818-927b-23eb055bbb20/educacao_web.pdf). Acesso em: 24 set. 2023.

CNTE. **Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'**. 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro-de4a>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CORTI, Ana Paula *et al.* **Nota sobre o estudo do IPEA “Efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio sobre o desempenho escolar”**. São Paulo: REPU, [2018?]. Disponível em: [https://redapesquisa.milharal.org/files/2018/04/Nota-REPU\\_estudo-IPEA\\_FINAL.pdf](https://redapesquisa.milharal.org/files/2018/04/Nota-REPU_estudo-IPEA_FINAL.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. *In: CÁSSIO, Fernando (ed.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo editorial, 2019, p. 47-52.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. *In: OLIVERIA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo editorial, 2010, p. 29-46.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

DANTAS, Jéferson Silveira. A contrarreforma do Ensino Médio no Brasil e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas na perspectiva do jornal Folha de S. Paulo (2016-2018). *In: SHIROMA, Eneida Oto; DANTES, Jéferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de. Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 82-124.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

DECKER, Aline Inácio. **Os intelectuais orgânicos do capital na formulação de políticas educacionais para o ensino médio**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - UDESC, Florianópolis, 2023. Disponível em: [http://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/8673/Aline\\_In\\_cio\\_Decker\\_170084774\\_80723\\_8673.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/8673/Aline_In_cio_Decker_170084774_80723_8673.pdf). Acesso em: 02 jan. 2024.

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 715-736, 2020.

PNLD. **Plano Nacional do Livro Didático**. 2021. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Schumann. 1 ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2010.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. O ensino de Sociologia no Brasil e os sentidos da cidadania nos documentos oficiais norteadores da prática docente. *In*: BODART, Cristiano das Neves. (org.). **O ensino de Sociologia e de Filosofia no Brasil**. 1 ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, v. 1, p. 15-41.

EVANGELISTA, Olinda. FONTES, Virgínia. **Educação pública, interesses privados**: Debate com as professoras Olinda Evangelista e Virgínia Fontes. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6\\_LKryYfL1M](https://www.youtube.com/watch?v=6_LKryYfL1M). Acesso em 01 mar. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 01 ago. 2024.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo**: últimos escritos e outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.

FERNANDES, Florestan. **Vox populi com Florestan Fernandes (1984)**. 1984. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=0u\\_x-6m\\_mQI](https://www.youtube.com/watch?v=0u_x-6m_mQI). Acesso em 07 jan. 2023.

FERREIRA, Filipe Albino. Fascismo e protofascismo: reflexões sobre a escalada atual. **Revista Contraponto**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/126206>. Acesso em: 16 out. 2023.

FERREIRA, Filipe Albino. Teoria crítica da educação em tempos de fascistização. *In*: LUIZ, Bianca Stela *et al.* **Pesquisas em educação**: uma conversa com os clássicos e com a teoria crítica da sociedade. 1 ed. Foz do Iguaçu: CLAECE Editora, 2021, p. 235-244. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/45>. Acesso em 24 set. 2023.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 299-306, 2002.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, n. 32, v. 93, p. 25-42, 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FONTES, Virgínia. "**Prot fascismo e Educação**". 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k6KPLxwVfoQ&t=4801s>. Acesso em: 26 dez. 2023.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx**, v. 8, n. 14, 2020a.

FONTES, Virgínia. **O núcleo central do governo Bolsonaro: o prot fascismo**. 2019. Disponível em: [http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia\\_Fontes/blogs-sites/prot-fascismo.pdf](http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/blogs-sites/prot-fascismo.pdf). Acesso em: 26 dez. 2023.

FONTES, Virgínia. **O prot fascismo no Brasil sob Bolsonaro**. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PbbyXhr7cB0>. Acesso em: 26 dez. 2023.

FRAGA, Érica. Filosofia e Sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática. **Folha de São Paulo**, 16 abr. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/Filosofia-e-Sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica.shtml>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição "pós-socialista"**. Tradução: Ana Claudia Lopes, Nathalie Bressiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. 1 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Serginho Groisman entrevistou Paulo Freire em 1989**. 29 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LOyc9uzQCol>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: Frigotto, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./ abril. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto. **Instituto Humanitas Unisinos**. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 14 de março de 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Ex-ministro retoma atuação como consultor na Fundação**. 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/ex-ministro-retoma-atuacao-como-consultor-na-fundacao>. Acesso em: 21 jun. 2022.

G1 EDUCAÇÃO. Ministro da Educação defende que universidade seja 'para poucos'. **Grupo Globo**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2022.

G1. Haddad diz que vestibular é um 'mal' e defende reforma do ensino médio. **G1**, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/10/haddad-diz-que-vestibular-e-um-mal-e-defende-reforma-do-ensino-medio.html>. Acesso em: 27 dez. 2023.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. 1 ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2020.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. *In*: CÁSSIO, Fernando (Ed.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo, Boitempo editorial, 2019, p. 141-150.

HARTOCOLLIS, Anemona. **Florida Eliminates Sociology as a Core Course at Its Universities**: In December, Florida's education commissioner wrote that "sociology has been hijacked by left-wing activists". 2024. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2024/01/24/us/florida-universities-sociology.html>. Acesso em 29 jan. 2024.

HORKHEIMER, Max. Die Juden und Europa. **Zeitschrift für Sozialforschung**, n. 8, 1939. Disponível em:

[https://www.kritiknetz.de/images/stories/texte/Zeitschrift\\_fuer\\_Sozialforschung\\_8\\_1939-40.pdf](https://www.kritiknetz.de/images/stories/texte/Zeitschrift_fuer_Sozialforschung_8_1939-40.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. 7 ed. São Paulo: Centauro, 2007.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 100, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, v. 25, p. 57-73, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, n. 124, p. 652-664, 2015.

MAIMONI, André; MAIMONI, Alberto; MAIMONI, Alvaro; BELLO, Enzo. **Ação direta de inconstitucionalidade 5599 do PSOL contra a MP nº 746 de 22 de Setembro de 2016**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2016. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=5061012>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod\\_resource/content/1/MARX%20C%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod_resource/content/1/MARX%20C%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf). Acesso em 09 jan. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo editorial, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7888155/course/section/6531689/Marx%20-%20Engels%20-%20A%20ideologia%20alem%C3%A3%20%28Boitempo%29.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Marcos Aurélio Nogueira. 15 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MASCARO, Alysso Leandro. **Crise e golpe**. 1 ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2018.

MASCARO, Alysso Leandro. **Entrevistando Alysso Mascaro: o socialismo é uma alternativa atual?** - 20 minutos entrevista. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yE2gYrF-boY>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: 2017 - resumo técnico**. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 set. 2023.

MEIRELES, Gabrielle Gonçalves da Costa. **O trabalho docente com a sociologia na escola: dilemas em face do novo ensino médio e da BNCC**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Sociais) – UFSC, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/244145>. Acesso em: 24 set. 2023.

MEKSENAS, Paulo. A realidade e a verdade nas tramas do fazer a pesquisa social. **Revista Educação em Questão**, v. 24, n. 10, p. 68-90, 2005.

MELLO, Livia Mouriño de. **Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “novo ensino médio” (2013-2018)**. 2020. (Mestrado em Educação) - UFF, Niterói. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16796?locale-attribute=es>. Acesso em: 24 set. 2024.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de; SILVA, Roberto Ribeiro da. O ensino da filosofia no Brasil: descontinuidade e ameaças. **Revista Dialectus. Dossiê Filosofia da Técnica e Educação (II)** ISSN: 23172010, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo editorial. 2008.

MÉSZÁROS, István. Reflexões e perspectivas das relações entre capital e Educação. **Perspectiva**, v. 27, n. 2, p. 533-540, 2009.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. Dossiê: Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB2015. **Revista Ciências Sociais Unisinos**. 2015. Disponível em: [https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02](https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02). Acesso em: 15 nov. 2023.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, 2020.

MIRHAN, Lejeune (org.). **Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi. 2015.

MORAES, Amaury César. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/>. Acesso em: 20 set. 2023.

MORAES, Amaury César. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Revista Mediações**, v. 12, n. 1, p. 239-248, 2007.

MORAES, Amaury César. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio? *In: Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Org. Lejeune Mato Grosso de Carvalho. Ijuí: Unijuí, 2004.

MOTTA, Anaís. Quem é Adolfo Sachsida, recém-nomeado ministro de Minas e Energia. **UOL**. 11 maio 2022. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/05/11/quem-e-adolfo-sachsida-recem-nomeado-ministro-de-minas-e-energia.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **A presença da Filosofia no novo Ensino Médio**. 1 ed. Maceió: Café com Sociologia, 2023.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do; ALVES, Nilmária Silveira. O ensino de Filosofia no contexto das competências e habilidades do novo Ensino Médio. **Revista Digital De Ensino De Filosofia (REFILO)**. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2448065767446>. Acesso em: 20 set. 2023.

NIQUITO, Thais Waideman; SACHSIDA, Adolfo. **Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar**. 2018. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2384a.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2384a.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. 1 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

O GLOBO. Reforma de currículo proposta por Dilma gera polêmica nas redes sociais. O GLOBO, 22 set. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>. Acesso em: 21 jun. 2022.

O POVO. Haddad afirma que gargalo da Educação no Brasil está no ensino médio. O POVO, 2023. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/haddad-afirma-que-gargalo-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-brasil-est%C3%A1-no-ensino-m%C3%A9dio-1.1414551>. Acesso em: 30 jul. 2024.

OBSEFIS. **Confira quantas horas de filosofia tem em cada rede estadual**. 2023. Disponível em: <https://obsefis.wordpress.com/2023/10/13/confira-quantas-horas-de-filosofia-tem-em-cada-rede-estadual/>. Acesso em 13 ago. 2023

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum Education**, Universidade Estadual de Maringá, vol. 35, n. 2, julho-diciembre, 2013, p. 179-189, Paraná, Brasil.

OLIVEIRA, Elida; SUZUKI, Shin. Edital de livros escolares retira menção específica à violência contra a mulher e exclui palavra 'democráticos' dos princípios éticos. **G1**, 17 fevereiro 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/17/edital-de-livros-escolares-retira-mencao-especifica-a-violencia-contra-a-mulher-e-exclui-palavra-democraticos-dos-principios-eticos.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2022.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; BODART, Cristiano das Neves. A sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. **Cadernos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais**, 2022, 123–149. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 20 set. 2023.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. (doutorado em educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/6081de78-e982-4b61-a55f-2f1ac3cc6ba3>. Acesso em: 16 nov. 2023.

OLIVEIRA, Diego Greinert de. **A Sociologia do possível? O ensino de Sociologia nos documentos oficiais (1996-2018)**. (Doutorado em Educação) - UFSC. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/251984>. Acesso em: 20 set. 2023.

OURIQUES, Nildo. **A crítica ao liberalismo de esquerda**: Nildo Ouriques, Revolução Brasileira. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-z75SQ5yrvY>. Acesso em: 15 jan. 2024.

OURIQUES, Nildo. **Revolução brasileira: uma utopia necessária?** Nildo Ouriques: programa 20 minutos. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVfJ9AU-phk>. Acesso em: 22 fev. 2024.

OXFAM. DESIGUALDADE S.A. **Como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública**. 2024. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/desigualdade-s-a/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

OXFAM. **Um novo bilionário surgiu a cada 26 horas durante a pandemia, enquanto a desigualdade contribuiu para a morte de uma pessoa a cada quatro segundos**. 16 jan. 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/um-novo-bilionario-surgiu-a-cada-26-horas-durante-a-pandemia-enquanto-a-desigualdade-contribuiu-para-a-morte-de-uma-pessoa-a-cada-quatro-segundos/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PACTO ENSINO MÉDIO. **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio**. [2014?]. Disponível em: [https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=113](https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=113). Acesso em: 27 mar. 2024.

PAIXÃO, Ana Sofia Xavier da Rosa. **Percepção dos professores de sociologia acerca da reforma do ensino médio**: uma análise na rede de ensino de Florianópolis. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – UFSC, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/248980>. Acesso em 15 jan. 2024.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. O impacto da BNCC no ensino de sociologia para o ensino médio: o retrocesso mediante as OCN. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 45., 2021, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/9666/acervo/detalhe/275?guid=1727879255515&returnUrl=%2fterminal%2f9666%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1727879255515%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d275%23275&i=1>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PAULA, Izadora. MEC retira de edital exigência de que livros didáticos sigam "princípios democráticos". **O Povo**, 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2020/03/06/mec-retira-de-edital-exigencia-de-que-livros-didaticos-sigam--principios-democraticos.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PAXTON, Robert. **Anatomia do fascismo**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PEGORARO, Olinto. Filosofia: A ressurreição depois do banimento. *In*: HUHNE, Leda Miranda (org.). **A Política da Filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia editora SEAF, 1986.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, 35-48.

PEREIRA, Gislaine dos Santos. Como fica o ensino de Sociologia com a reforma do ensino médio? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 19., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2019. Disponível em: [https://www.congresso.sbsociologia.com.br/atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEyOiJJRF9BVEIWSURBREUiO3M6MjoiMTEiO3oiO3M6MTToiaCI7czozMjoiMDcxYjk1MTEyMDBhYTdiYmIwYzc1OWM5NWl4YjIxN2YiO30%3D&ID\\_ATIVIDADE=11](https://www.congresso.sbsociologia.com.br/atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEyOiJJRF9BVEIWSURBREUiO3M6MjoiMTEiO3oiO3M6MTToiaCI7czozMjoiMDcxYjk1MTEyMDBhYTdiYmIwYzc1OWM5NWl4YjIxN2YiO30%3D&ID_ATIVIDADE=11). Acesso em: 20 jan. 2024.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65-90, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PODER 360. Lula recebe 39 jornalistas de 34 veículos de mídia no Planalto; assista à íntegra. Poder 360, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pRwo64MJKos>. Acesso em 30 jul. 2024.

POSSAMAI, Aline Dias; KERN, Eduarda Bonora; ROSSATO, Janine. Sociologia no Ensino Fundamental: a implementação e experiências docentes da rede municipal de São Leopoldo/RS. **Revista Café com Sociologia**. v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistacafecomSociologia.com/revista/index.php/revista/articlo/view/575>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PT. **Haddad vai revogar reforma golpista e criar novo marco para ensino médio**. 2018. Disponível em: <https://pt.org.br/haddad-revogara-reforma-golpista-e-fara-novo-marco-para-ensino-medio/>. Acesso em 30 jul. 2024.

PUTTI, Alexandre. “Feio, fraco e não tem resultado positivo”, diz Weintraub sobre Paulo Freire. **Carta Capital**, 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/feio-fraco-e-nao-tem-resultado-positivo-diz-weintraub-sobre-paulo-freire/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RATIER, Rodrigo. 'Sem salvação': mais de 300 entidades pedem fim da Reforma do Ensino Médio. **UOL**, 2023. <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/03/06/sem-salvacao-mais-de-300-entidades-pedem-fim-da-reforma-do-ensino-medio.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em 23 out. 2023

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]**. São Paulo: REPU, 2022. Disponível em: [www.repu.com.br/notas-tecnicas\\_](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas_) Acesso em 29 jul. 2024

REZENDE, Constança. Weintraub: 'Não quero sociólogo, antropólogo e filósofo com meu dinheiro'. **UOL**, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-queiro-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm>. Acesso em: 07 nov. 2023.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-militarizacao-das-escolas-publicas/>. Acesso em 13 nov. 2023.

ROCHA, Vinicius Haubert da. **O movimento escola sem partido nas escolas de Santa Catarina: censura formal/informal e autocensura em contexto de precarização do trabalho docente**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - UFSC, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/238610>. Acesso em 13 de nov. 2023

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÖWER, Joana Elisa; OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de; FREIRE, Newton Malveira. Currículo em disputa: as componentes de Sociologia e NTPPS na escola de Ensino Médio. **Latitude**, v. 14, p. 257-285, 2021.

SANTA CATARINA. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Caderno 1 – disposições gerais. 2020a. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>

SANTA CATARINA. **Parecer 2021/040/CEE/SC**. 2020b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-pareceres/pareceres-10>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SANTOS, Elielsom Oliveira dos. **O movimento Todos pela Educação e a contrarreforma do ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43582>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O trabalho com temas e conteúdos no ensino de Sociologia. *In: A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas*. 1 ed. Curitiba: Base editorial, 2012. p. 28-71.

SAVIANI, Dermeval. **A importância da presencialidade no ensino superior**. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vZ-RWzppmFA&t=2718s>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311446/mod\\_resource/content/1/Sav.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311446/mod_resource/content/1/Sav.pdf). Acesso em 29 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SCHNORR, Júlia Mello; LOPES, Carlos. “Você que lute!”: a reconstrução do discurso midiático por jovens de escolas públicas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 53, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2963>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)**. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural. 2023.

SILVA, Ian José Horta Gois da; MALTA, Maria Mello de. O fim do teto de gastos, novo arcabouço fiscal e a possibilidade de “incluir o pobre no orçamento” no governo Lula: os limites do desenvolvimento sob o estranho consenso macroeconômico. **Cadernos do Desenvolvimento**, v. 17, n. 33, p. 173-205, 2023.

SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino de Sociologia e a BNCC. *In: Dicionário do Ensino de Sociologia*. 2020, v. 1. p. 51-55.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves. O processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 24 out. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - PUC, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole, 1988.

SOLANO, Esther Gallego. La bolsonarización de Brasil. **Documentos de Trabajo IELAT**, n. 121, abr. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6914400.pdf> Acesso em: 09 fev. 2022

SOLANO, Esther. Crise da democracia e extremismos de direita. **Análise Friedrich Ebert Stiftung**, v. 42, n. 1, p. 1-27, 2018. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/14508.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SPRICIGO, Fabricio; SILVA, Mariléia Maria da. A indústria pela educação e a Reforma do Ensino Médio: apontamentos sobre o projeto educacional da FIESC. **Revista pedagógica**, v. 22, p. 1-20. 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4466>. Acesso em: 15 mar. 2022.

TAVARES, Larissa Ferreira. **Em busca da melhor versão contra si mesmo: sobre o coaching, a verdade e o governo pela liberdade no neoliberalismo**. 2021. Tese (Doutorado em Administração) – UFSC, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229355>. Acesso em: 15 nov. 2023.

TV Cultura. Apoiador de Bolsonaro cita Hitler como exemplo de educação infantil e presidente não refuta. TV Cultura. 23 nov. 2021. Disponível em: [https://cultura.uol.com.br/noticias/44277\\_apoiador-de-bolsonaro-cita-hitler-como-exemplo-de-educacao-infantil-e-presidente-nao-refuta.html](https://cultura.uol.com.br/noticias/44277_apoiador-de-bolsonaro-cita-hitler-como-exemplo-de-educacao-infantil-e-presidente-nao-refuta.html). Acesso em: 30 maio 2022.

UBES. **Fernando Haddad: “Vamos expandir oportunidades ou ficar 20 anos congelados no tempo?”**. 2017. Disponível em:

<https://www.ubes.org.br/2017/fernando-haddad-vamos-expandir-oportunidades-ou-ficar-20-anos-congelados-no-tempo/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

VEJA. Jair Bolsonaro tenta aprender economia com especialista do Ipea. Veja, 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/jair-bolsonaro-tenta-aprender-economia-com-especialista-do-ipea/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

VELASCO, Patrícia Del Nero (org.). **Ensino de—qual?—filosofia**: ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

Disponível em:

[https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/159](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/159). Acesso em: 03 nov. 2023.

VITAL, Danilo. **É constitucional reformar o ensino médio por medida provisória, diz STF**. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-out-24/constitucional-reformar-ensino-medio-mp-stf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

WALTENBERG, Guilherme. **Lula diz que não vai revogar reforma do ensino médio**. 2023. <https://www.poder360.com.br/governo/lula-diz-que-nao-vai-revogar-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em 23 out. 2023

WEINTRAUB, Abraham. **Hoje Paulo Freire faz 99 anos**. [S.l.], 19 set. 2020. Twitter: @abrahamWeint. Disponível em:

<https://twitter.com/AbrahamWeint/status/1307341659508793344>. Acesso em: 21 jun. 2022.

WEINTRAUB, Abraham. **Bilionários que controlam empresas gigantes/monopólios são de esquerda**. [S.l.], 19 set. 2021.

Twitter: @abrahamWeint. Disponível em:

<https://twitter.com/AbrahamWeint/status/1439580331544358921>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. **Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense**: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949). 2013.

Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPR, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31217>. Acesso em: 20 fev. 2024.