

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Carla Rocha Vandanezi Alvim**

**O ensino de Ciência Política no Novo Ensino Médio:**  
uma análise dos documentos curriculares de Minas Gerais (2022-2024)

Juiz de Fora

2025

**Carla Rocha Vandanezi Alvim**

**O ensino de Ciência Política no Novo Ensino Médio**

uma análise dos documentos curriculares de Minas Gerais (2022-2024)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Juiz de Fora

2025

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

Alvim, Carla Rocha Vandanezi.

O ensino de Ciência Política no Novo Ensino Médio: uma análise dos documentos curriculares de Minas Gerais (2022-2024) / Carla Rocha Vandanezi Alvim. -- 2025.

144 f. : il.

Orientadora: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Ensino de Ciência Política. 2. Ciência Política escolar. 3. Novo Ensino Médio. 4. Sociologia escolar. 5. Minas Gerais. I. Oliveira, Rafaela Reis Azevedo de, orient. II. Título.

**Carla Rocha Vandanezi Alvim**

**O ensino de Ciência Política no Novo Ensino Médio:**

uma análise dos documentos curriculares de Minas Gerais (2022-2024)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 04/07/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira - Orientadora e Presidente da Banca**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Dr. Diogo Tourino de Sousa**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Dra. Joana da Costa Macedo**  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 05/06/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 06/07/2025, às 12:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diogo Tourino de Sousa, Professor(a)**, em 07/07/2025, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joana da Costa Macedo, Usuário Externo**, em 07/07/2025, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2439998** e o código CRC **78D02704**.

---

À minha mãe, Rose; ao meu pai, Paulo; e à minha irmã, Fernanda.  
Minhas conquistas não são apenas minhas, cada passo que dou é por vocês, para vocês e com  
o apoio de vocês. Com todo o meu esforço e com todo o meu amor, saibam que sigo em  
frente por tudo o que representamos juntos.

## AGRADECIMENTOS

Não há como iniciar estes agradecimentos sem que seja por minha mãe, Rose. Expresso minha gratidão por todo o seu esforço, dedicação e amor incondicional em cada aspecto da minha vida. Agradeço por respeitar minhas escolhas, mesmo que às vezes não as compreenda, e por estar sempre presente com acolhimento e carinho nos momentos mais difíceis. Só o seu abraço me conforta!

Ao meu pai, Paulo, agradeço por sua presença, por sua companhia e por ser, com seu afeto, uma das pessoas mais amorosas que conheço. Sou grata por todo o esforço que fez por mim, mesmo diante das dificuldades. Obrigada por me escutar, inclusive nos momentos de angústia, e por demonstrar interesse pela minha pesquisa, ainda que não entenda muito bem. Você é o melhor!

À minha irmã, Fernanda, agradeço por ser meu porto seguro, minha base e meu maior apoio. Sua presença, parceria e amizade me acompanharam em todos os momentos desta trajetória. Nada disso seria possível sem você. Você me inspira e faz com que tudo ganhe mais sentido. Como sempre digo: amo você eternamente!

Ao meu companheiro de vida, João Filipe, agradeço por sempre acreditar em mim, por me apoiar e me incentivar a seguir em frente. Você esteve ao meu lado em cada etapa desta trajetória, com palavras de encorajamento e dando o impulso necessário para que eu desse o meu melhor. Obrigada pelo carinho e por estar sempre ao meu lado.

Aos amigos e familiares, agradeço pela força, pelas vibrações positivas, pelo companheirismo e pelos conselhos sempre tão oportunos. Sem o suporte de vocês, eu não teria chegado até aqui. Em cada degrau desta caminhada, vocês estiveram comigo.

À minha orientadora, Rafaela, deixo um agradecimento especial. Rafa, você é uma profissional e uma mulher inspiradora. Você é grandiosa, inteligente, gentil, paciente, esforçada, batalhadora... o que não lhe falta são qualidades. Sou imensamente grata por sua orientação, por cada palavra de incentivo e por acreditar em mim ao longo deste percurso. Sua dedicação fez toda a diferença e teve um papel essencial nesta caminhada.

Ao GRUPEES-UFJF, grupo formado por pessoas incríveis, dedicadas e potentes, agradeço pelo acolhimento, pelos ensinamentos durante este processo e pelas amigadas que me impulsionaram a seguir em frente. Deixo um agradecimento marcado aos membros: Brayon, Maria, João Guilherme e Camila. Vocês foram fundamentais!

Aos professores e professoras que encontrei ao longo deste processo, Katiuscia Vargas Antunes, Marcus Leonardo Bonfim, Eduardo Magrone, Elita Martins, Rubens Luiz Rodrigues

e Andreia Garcia, meus sinceros agradecimentos. Vocês foram fundamentais para meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal.

Por fim, agradeço aos membros integrantes da banca, Profa. Dra. Joana Macedo e Prof. Dr. Diogo Tourino, pelas valiosas intervenções e contribuições à minha pesquisa. Costumo dizer que há um “antes e depois da qualificação”, tamanha foi a relevância das reflexões e proposições apresentadas por vocês para o amadurecimento e a conclusão deste trabalho. Muito obrigada!

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o ensino de Ciência Política no contexto do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), tomando como objeto documentos curriculares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A investigação se concentrou nos potenciais impactos que o novo modelo curricular poderia provocar na abordagem dos conteúdos da Ciência Política, inseridos no conhecimento escolar da disciplina de Sociologia, tendo em vista implicações de um possível esvaziamento. Nesse contexto, consideramos o avanço e a influência de políticas neoliberais no Brasil, com ramificações no campo da educação, sendo a política do Novo Ensino Médio um de seus desdobramentos mais recentes e controversos. Diante disso, surgiram algumas questões, sendo a principal: as novas diretrizes e os documentos curriculares estão sendo elaborados compatíveis com uma educação de qualidade, capazes de estimular nos/as estudantes reflexões críticas acerca do conhecimento em torno da política? Munidos das questões e do objetivo geral, os objetivos específicos se delinearão, entre eles: examinar leis e projetos de lei relacionados ao Novo Ensino Médio; investigar as influências neoliberais nessa reforma; analisar as matrizes curriculares do ensino médio de Minas Gerais (2022-2024); traçar uma breve trajetória da Sociologia e da Ciência Política no ensino médio; compreender como os conhecimentos da Ciência Política foram incorporados nos documentos de Minas Gerais (2022-2024). A investigação adotou uma abordagem qualitativa, valendo-se da análise bibliográfica e documental (Lüdke; André, 2022) e da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Iniciamos com leituras e estudos em livros e artigos científicos em portais científicos, destacando os periódicos da CAPES. Para fundamentar a compreensão acerca do neoliberalismo e suas influências no Brasil, recorreremos a Wendy Brown (2019) e Luiz Carlos de Freitas (2018), e sobre os impactos dessa lógica na educação brasileira, às contribuições de Evandro Piolli e Mauro Sala (2022). A análise da política do Novo Ensino Médio envolveu o exame em leis, resoluções, portarias, decretos, pareceres e debates públicos. Ademais, consideramos documentos (PCN, PCN+, OCN-Sociologia e BNCC de 2018) que traçaram a trajetória da Sociologia e do ensino de Ciência Política nos currículos. Na análise de conteúdo, foram compilados 21 documentos de Minas Gerais, incluindo o CREM/MG (2021), os quatro componentes curriculares dos Itinerários formativos (2022-2024) e os Planos de Curso de Sociologia (2022-2024). Com base em quatro categorias de análise – *formas de exercer a cidadania, ações políticas, estruturas de poder e de Estado e movimentos sociais* –, os dados revelaram que a Ciência Política escolar esteve presente em quase todos os materiais, exceto um. Seus conteúdos se concentraram nos 2º e 3º anos do ensino médio, predominando nos materiais do CREM/MG, nos Planos de Curso de Sociologia (2023-2024) e no Caderno do Itinerário de Aprofundamento “Multiculturalismo” (2024). No geral, a Ciência Política escolar apareceu como possibilidade de conteúdo e prática no Novo Ensino Médio; contudo, essa afirmação não se aplica aos itinerários formativos, pois dependeria da adesão dos/as estudantes. Por fim, esperamos que este trabalho ofereça subsídios para a continuidade dos estudos e sirva como ponto de partida para novas produções acadêmicas sobre o tema.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciência Política; Ciência Política escolar; Novo Ensino Médio; Sociologia escolar; Minas Gerais.

## ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the teaching of Political Science in the context of the New High School (Law No. 13,415/2017), taking as its object curricular documents from the Minas Gerais state school system. The investigation focused on the potential impacts that the new curriculum model could have on the approach to Political Science content, which is included in the school knowledge of the subject of Sociology, in view of the implications of a possible emptying. In this context, we consider the advance and influence of neoliberal policies in Brazil, with ramifications in the field of education, with the New High School policy being one of its most recent and controversial developments. In view of this, a number of questions have arisen, the main one being: are the new guidelines and curriculum documents being drawn up in a way that is compatible with quality education and capable of stimulating critical reflections in students about the knowledge surrounding politics? Armed with the questions and the general objective, the specific objectives were outlined, including: examining laws and bills related to the New High School; investigating the neoliberal influences on this reform; analyzing the curricular matrices of high school in Minas Gerais (2022-2024); tracing a brief history of Sociology and Political Science in high school; understanding how Political Science knowledge was incorporated into the documents of Minas Gerais (2022-2024). The research adopted a qualitative approach, using bibliographic and documentary analysis (Lüdke; André, 2022) and content analysis (Bardin, 1977). We began by reading and studying books and scientific articles on scientific portals, especially CAPES journals. To support our understanding of neoliberalism and its influences in Brazil, we turned to Wendy Brown (2019) and Luiz Carlos de Freitas (2018), and on the impacts of this logic on Brazilian education, we turned to the contributions of Evandro Piolli and Mauro Sala (2022). The analysis of the New High School policy involved examining laws, resolutions, ordinances, decrees, opinions and public debates. In addition, we considered documents (PCN, PCN+, OCN-Sociology and the 2018 BNCC) that traced the trajectory of Sociology and Political Science teaching in curricula. In the content analysis, 21 documents from Minas Gerais were compiled, including the CREM/MG (2021), the four curricular components of the Training Itineraries (2022-2024) and the Sociology Course Plans (2022-2024). Based on four categories of analysis – *ways of exercising citizenship, political actions, power and state structures* and *social movements* – the data revealed that school political science was present in almost all the materials, except one. Its content was concentrated in the 2nd and 3rd years of high school, predominantly in the CREM/MG materials, in the Sociology Course Plans (2023-2024) and in the “Multiculturalism” Deepening Itinerary Notebook (2024). In general, school Political Science appeared as a possibility for content and practice in the New High School; however, this statement does not apply to the training itineraries, as it would depend on the students' adherence. Finally, we hope that this work will provide support for further studies and serve as a starting point for new academic productions on the subject.

**Keywords:** Teaching Political Science; School Political Science; New High School; School Sociology; Minas Gerais.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Resultado da consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC n.º 399/23	49
<b>Figura 1</b> – A política do Novo Ensino Médio em âmbito nacional	57
<b>Figura 2</b> – Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais	61
<b>Figura 3</b> – Matérias sugeridas de Ciência Política no PL n.º 7.746/2010	73
<b>Quadro 2</b> – Eixo temático Indivíduo e sociedade da disciplina de Sociologia nos PCN+	80
<b>Quadro 3</b> – Eixo temático Política e sociedade da disciplina de Sociologia nos PCN+	80
<b>Figura 4</b> – A Ciência Política, vinculada à Sociologia, no ensino médio	86
<b>Quadro 4</b> – O ensino de Ciência Política nas competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC para o Ensino Médio	90
<b>Figura 5</b> – Dados dos materiais em um recorte temático das produções	98
<b>Quadro 5</b> – Documentos curriculares de Minas Gerais analisados	101
<b>Quadro 6</b> – Categorias e temas (análise de conteúdo)	103

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREM/MG	Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Médio
Conae	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos PCN
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCN	Orientações Curriculares Nacionais

OCN-Sociologia	Orientações Curriculares Nacionais – Sociologia
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME/MG	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. O NOVO ENSINO MÉDIO: UM MODELO DE ENSINO CONFIGURADO PELA POLÍTICA NEOLIBERAL</b> .....	21
1.1 A POLÍTICA NEOLIBERAL NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO.22	
1.1.1 A política neoliberal no Brasil: uma contextualização concisa .....	22
1.1.2 As reformas educacionais no Brasil sob a influência da política neoliberal .....	28
1.2 O NOVO ENSINO MÉDIO: PRINCIPAIS MUDANÇAS E CONSIDERAÇÕES.....	36
1.3 A BNCC COMO UM CAMPO DE DISPUTAS .....	38
1.3.1 O processo de implementação da BNCC no sistema de ensino brasileiro .....	38
1.3.2 BNCC e currículo: considerações de uma perspectiva crítica .....	41
<b>2. A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO</b> .....	46
2.1 O NOVO ENSINO MÉDIO EM ÂMBITO NACIONAL .....	46
2.2 O NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS.....	58
2.2.1 O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: como foi se constituindo?.....	58
2.2.2 Matriz curricular de Minas Gerais (2022-2023-2024): o que foi definido? .....	63
<b>3. O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	68
3.1 A CIÊNCIA POLÍTICA NA DISCIPLINA ESCOLAR DE SOCIOLOGIA.....	68
3.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?.....	75
3.2.1 A trajetória da Ciência Política no ensino médio .....	75
3.2.2 O ensino de Ciência Política na BNCC de 2018.....	87
3.3 O QUE É CIÊNCIA POLÍTICA ESCOLAR? O QUE É CIÊNCIA POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO?.....	93
<b>4. METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	97
4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DOCUMENTAL.....	97
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	99
<b>5. AS CATEGORIAS DE REFERÊNCIA DE ANÁLISE</b> .....	103
5.1 FORMAS DE EXERCER A CIDADANIA.....	104
5.2 AÇÕES POLÍTICAS.....	112
5.3 ESTRUTURAS DE PODER E DE ESTADO .....	118
5.4 MOVIMENTOS SOCIAIS.....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

No contexto de avanço das políticas neoliberais, o campo da educação vem sendo sufocado. Como ressalta Freitas (2018), “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (p. 29). Quando imersa nesse cenário, ela passa a ser concebida como um “serviço” que se adquire, submetida a uma questão puramente de gestão, em detrimento de sua condição de direito social, estando cada vez mais afastada da responsabilidade do Estado.

Para compreender as possíveis definições de neoliberalismo, recorremos, inicialmente, a Brown (2019), que logo conclui: “o neoliberalismo não tem uma definição estabelecida” (p. 25). Ainda assim, na tentativa de formular uma caracterização, a autora aponta que é um termo “comumente associado a um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, [que] reduzem radicalmente o Estado social” (p. 25-26).

Sob esse aspecto, o neoliberalismo pode ser entendido, então, como um processo de desmantelamento das bases ou a privatização do Estado social, com implicações diretas à educação. Tal processo favorece uma racionalidade que compromete a democracia, enfraquece projetos coletivos e promove a ideia de que a própria sociedade deve ser desarticulada.

Para Freitas (2018), ao sintetizá-lo, o faz da seguinte maneira:

Apesar da origem deste movimento ser, na sua prática política, híbrida, remonta ao nascimento de uma “nova direita” que procura combinar o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*. A investida mundial deste movimento teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970 [...], ainda na vigência do Estado de bem-estar social (p. 13).

No que se refere à educação, o autor observa que “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31) Essa concepção, inclusive, estende-se para todas as atividades do Estado, sustentada pela promessa de produzir uma sociedade melhor. Os cidadãos são também inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. Freitas (2018) afirma que é dessa visão de mundo que advêm as finalidades que o neoliberalismo atribui à educação.

No Brasil, a lógica neoliberal começou a se manifestar de forma mais contundente na década de 1990, um pouco mais tardia se comparada a outros países. Desde então, ramificou-se no campo educacional, promovendo reformas alinhadas aos seus interesses. Essas reformas estiveram, sobretudo, orientadas à adequação da educação às transformações nas relações

sociais, culturais e econômicas vigentes. Entre os desdobramentos mais recentes e controversos, destaca-se a reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, que suscitou intensos debates e críticas provenientes de diferentes segmentos da sociedade.

Ao analisar os interesses que movem os reformadores educacionais, Freitas (2018) ressalta que tais agentes buscam reconfigurar a educação segundo os imperativos do mercado, alinhando-a às exigências das transformações econômicas, procurando manter esse processo dentro de uma visão de mundo que atualiza, mas, ao mesmo tempo preserva, a ordem existente.

Embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e Estado (pp. 41-42).

Na época, a reforma do Novo ensino médio foi apresentada sob o pretexto de modernizar a estrutura curricular do ensino médio, alegando, como consequência, promover a modernização do país. Contudo, a proposta gerou controvérsias por introduzir mudanças curriculares radicais, cujas diretrizes se mostraram, pode-se dizer, incompatíveis com os princípios de uma educação de qualidade.

Para elucidar, realizaram-se alterações na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) relativas à etapa da educação básica, tendo por objetivo tornar o currículo mais flexível para, supostamente, atender os interesses dos/as estudantes do ensino médio (Ferretti, 2018). Somado a isso, ainda foi integrada uma base comum curricular, definindo as aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes têm o direito de aprender.

Homologada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio foi incorporada pela necessidade de “reorientar currículos e propostas pedagógicas” nacionais, que passaram a ser “compostos, indissociavelmente, pela formação geral básica (FGB) e pelos itinerários formativos (Resolução CNE/CEB n.º 3/2018, Art. 10)” (Brasil, 2018, p. 475). Ela serviu de referência para a parte comum e obrigatória do currículo, denominada formação geral básica (FGB), que abrange todas as áreas do conhecimento. Os itinerários formativos, por sua vez, ficaram a cargo da parte diversificada, sustentados por uma lógica de individualização dos percursos, ancorada na noção de “livre escolha” por parte dos/as estudantes.

Sendo assim, a pesquisa se volta à análise da configuração curricular resultante da reforma, marcada pela superação da organização disciplinar tradicional, com a substituição das disciplinas isoladas por áreas do conhecimento, bem como da redução da carga horária destinada à FGB, com o intuito de alocar o tempo aos itinerários formativos. E sendo ainda

mais incisiva, concentra-se na condição atribuída à disciplina de Sociologia nessa nova configuração, que surge enquanto um componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, deixando de ocupar uma posição de obrigatoriedade e sendo integrada em um espaço de “estudos e práticas”, com enfoque interdisciplinar e transversal de ensino.

Diante desse movimento, suscitou a preocupação com os possíveis prejuízos ao ensino de Ciência Política, vinculado à Sociologia, nos currículos do ensino médio, e, então, questões passaram a se impor: considerando que, nesse novo cenário, a Sociologia foi incorporada a uma área do conhecimento, quais seriam os possíveis desdobramentos para o ensino de Ciência Política? Com a redução da carga horária da FGB, a Sociologia e, por consequência, o ensino de Ciência Política tendem a ser comprometidos? As novas diretrizes e os documentos curriculares estão sendo elaborados compatíveis com uma educação de qualidade, capazes de estimular nos/as estudantes reflexões críticas acerca do conhecimento em torno da política?

O foco no ensino de Ciência Política se justifica por quatro motivos. O primeiro, trata-se de uma área de estudo que desperta interesse da pesquisadora, sendo objeto de investigação desde a graduação em Ciências Sociais, realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O segundo, fundamenta-se na possibilidade de contribuir para este campo específico de produção científica, uma vez que, conforme ressaltado ao longo desta pesquisa, a Ciência Política no contexto escolar brasileiro ainda não possui notoriedade quanto às demais áreas que compõem a disciplina de Sociologia – a Sociologia e a Antropologia.

Como terceiro motivo, destaca-se a relevância deste ensino, pois seus conteúdos têm o potencial de aproximar os conhecimentos da política da realidade vivida pelos/as estudantes. Por fim, o quarto motivo se refere à contribuição do ensino de Ciência Política para a formação de sujeitos capazes de refletir criticamente, agir de forma consciente e viver dignamente, reconhecendo-se cidadãos e cidadãs conscientes dos seus direitos e deveres e engajados/as na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Entretanto, considerando os limites temporais inerentes a uma pesquisa de mestrado, não seria viável realizar uma investigação em escala nacional. Dessa maneira, optamos por delimitar o recorte ao estado de Minas Gerais. A definição desse recorte se deve ao fato de se tratar da unidade federativa na qual a pesquisadora reside, desenvolveu a investigação e realiza sua formação acadêmica, vinculada à UFJF, instituição localizada nesse estado.

Assim, a presente pesquisa objetivou analisar o ensino de Ciência Política no contexto do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), tomando como objeto documentos curriculares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A investigação se concentrou nos potenciais impactos que o novo modelo curricular poderia provocar na abordagem dos conteúdos da

Ciência Política, inseridos no conhecimento escolar da disciplina de Sociologia, tendo em vista implicações de um possível esvaziamento.

A partir desse objetivo geral, foram definidos alguns objetivos específicos, a saber:

- Examinar leis e projetos de lei relacionados à formulação das normativas que regulamentam o Novo Ensino Médio;
- Investigar as influências neoliberais nas políticas educacionais brasileiras e suas implicações na reforma do Novo Ensino Médio;
- Compreender os processos de implementação do Novo Ensino Médio em âmbito nacional e, especificamente, no estado de Minas Gerais;
- Analisar as diretrizes estabelecidas nas matrizes curriculares do ensino médio em Minas Gerais, no período de 2022 e 2024;
- Traçar, com base na análise de documentos curriculares, uma breve trajetória da disciplina de Sociologia e do ensino de Ciência Política no ensino médio;
- Identificar os conhecimentos de Ciência Política inseridos na disciplina de Sociologia;
- Compreender de que forma esses conhecimentos foram incorporados nos documentos curriculares de Minas Gerais entre os anos de 2022 e 2024.

Na busca por possíveis respostas aos questionamentos levantados e, por conseguinte, visando atender aos objetivos em questão, a investigação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, valendo-se de uma análise bibliográfica e documental, assim como de análise de conteúdo aplicada nos documentos curriculares do ensino médio disponibilizados às redes de ensino de Minas Gerais entre 2022 e 2024, período correspondente à implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual.

O percurso investigativo teve início com leituras e estudos em livros e artigos científicos disponíveis em portais acadêmicos, com destaque para os periódicos da CAPES, e revistas especializadas de acesso digital. Dada a escassez de produções diretamente voltadas ao tema, recorreremos também à busca por referências complementares através de consultas nas bibliografias dos textos inicialmente selecionados. Os materiais propiciaram reflexões e discussões sobre o contexto político e social brasileiro, permitindo compreender a reforma do Novo Ensino Médio como um modelo de ensino configurado por políticas de cunho neoliberal.

No que tange à análise dessa política pública, foram examinados documentos oficiais, incluindo leis, resoluções, portarias, decretos e pareceres, além dos debates travados entre distintos setores da sociedade. Esses elementos se mostraram fundamentais para a compreensão do processo de constituição e implementação do Novo Ensino Médio, em âmbito nacional e em

Minas Gerais. Ademais, foram igualmente explorados documentos que traçaram a trajetória da Sociologia e do ensino de Ciência Política nos currículos do ensino médio brasileiro.

A análise documental adotada segue os pressupostos apresentados por Menga Lüdke e Marli André (2022), a qual, segundo as autoras “pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (Lüdke; André, 2022, p. 45), visto que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (*Ibidem*).

Com base nessa perspectiva, foram selecionados três conjuntos documentais principais: (1) leis e projetos de leis que estabeleceram normativas sobre o Novo Ensino Médio; (2) atos normativos complementares, como portarias, resoluções e pareceres, que regulamentaram diretrizes associadas à implementação dessa política educacional; e (3) documentos curriculares que orientaram os processos de aprendizagem nessa etapa, contribuindo para a construção de uma panorama da presença do ensino de Ciência Política nos currículos escolares.

Quanto à análise dos documentos curriculares de Minas Gerais (2022-2024), foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (1977). De acordo com a autora, trata-se de uma técnica que “toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência)” (pp. 43-44). Essa abordagem possibilitou não apenas identificar os conteúdos da Ciência Política presentes nos documentos curriculares mineiros, mas também assimilar seus sentidos dentro dos contextos em que aparecem.

Para orientar a leitura, este trabalho está estruturado em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais, sendo dois deles dedicados à discussão teórica. No primeiro capítulo, a discussão se deu em torno de uma compreensão sobre neoliberalismo e suas implicações no Brasil, com ênfase no campo educacional. Para tanto, apoiamos-nos nas análises de Wendy Brown (2019) e Luiz Carlos de Freitas (2018), como fundamento para a construção de uma perspectiva acerca do neoliberalismo, e nas contribuições de Evandro Piolli e Mauro Sala (2022), que exploram os impactos dessa lógica na educação brasileira. Em seguida, examinamos o Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) como um modelo de ensino configurado por políticas neoliberais e os seus desdobramentos, notadamente a consolidação da BNCC no sistema de ensino. A esse respeito, foram apresentadas considerações fundamentadas em uma perspectiva crítica do currículo.

No segundo capítulo, analisamos o processo de implementação do Novo Ensino Médio em âmbito nacional, com especial atenção no caso de Minas Gerais. Neste último, debatemos a constituição dessa política nas escolas mineiras, incluindo o estudo das matrizes curriculares

dos anos de 2022, 2023 e 2024, a fim de compreender definições específicas estabelecidas para o estado.

No terceiro capítulo, a reflexão se concentrou no ensino de Ciência Política no ensino médio. Primeiramente, discutimos sobre este ensino a partir na disciplina de Sociologia, dado que é integrado a ela, buscando entender seus percursos nos currículos da etapa ao longo dos anos. Depois, focamos a análise nos documentos curriculares nacionais, traçando a trajetória da Ciência Política nesses referenciais, o que conduziu a dois questionamentos que permitiram a elaboração de uma possível definição do que seria este ensino. Dentre os documentos mais relevantes, destacaram-se os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), as Orientações Educacionais Complementares aos PCN (PCN+), as Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (OCN-Sociologia) e a BNCC de 2018.

No quarto capítulo, apresentamos o caminho metodológico que a pesquisa percorreu para, finalmente, no quinto capítulo, serem realizadas as análises do ensino de Ciência Política nos documentos curriculares de Minas Gerais. Para essa análise, foram compilados 21 documentos, incluindo o CREM/MG (2021), os quatro componentes curriculares dos Itinerários formativos (2022-2024) e os Planos de Curso de Sociologia (2022-2024). Por fim, a pesquisa foi concluída com as considerações finais, espaço em que foram sintetizados os principais achados e reflexões.

## **1. O NOVO ENSINO MÉDIO: UM MODELO DE ENSINO CONFIGURADO PELA POLÍTICA NEOLIBERAL**

No Brasil, a partir da década de 1990, fatores de ordem econômica, política e ideológica passaram a influenciar as políticas sociais, impulsionados pela ascensão da agenda neoliberal. Uma “nova direita” (Freitas, 2018) se consolidou no país, integrando-se ao tecido social por meio de organizações da sociedade civil, que criam uma estrutura alargada de influências. Esse contexto foi ainda fortalecido pelo processo de globalização econômica e pelo avanço das tecnologias de informação nas dinâmicas sociais.

No campo da educação, o avanço e influência do neoliberalismo resultou em sucessivas reformas orientadas por uma lógica empresarial, pautada na busca por eficiência, mensuração de resultados e padronização da qualidade. Tais reformas promoveram uma crescente inserção do setor empresarial na formulação das políticas, alinhando-as às exigências do livre mercado e aos interesses privatizantes.

No texto, destacamos o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei n.º 13.415/2017, como fruto dessa lógica de mercado. A política introduziu uma organização curricular flexível e interdisciplinar, ancorada na BNCC, que, embora seja um documento normativo, guia para a formulação de currículos nas unidades escolares, definiu um conjunto de competências e habilidades consideradas essenciais, orientando o que deve ser ensinado na referida etapa de ensino. Os desdobramentos desse novo modelo demonstraram propensos à padronização dos processos de ensino e aprendizagem, sendo interpretado, por alguns autores, como mecanismos que reafirmam a diferenciação escolar e intensificam o estreitamento da formação.

Considerando as circunstâncias, este capítulo se dedica examinar, de forma concisa, a política neoliberal no Brasil e sua influência na educação. Para tanto, apoia-se nas análises de Wendy Brown (2019) e Luiz Carlos de Freitas (2018) como fundamento para a construção de uma perspectiva acerca do neoliberalismo, bem como nas contribuições de Evandro Piolli e Mauro Sala (2022), que exploram os impactos dessa lógica na educação brasileira.

Posteriormente, analisamos o Novo Ensino Médio como fruto dessa influência, enfatizando as principais mudanças e considerações que emergiram com essa nova organização. Consequentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é incorporada à discussão, como parte do ajuste e enquanto um campo de disputas. A pesquisa revisou o processo de sua implementação no sistema educacional brasileiro e suas implicações curriculares através de uma perspectiva crítica. Os/a autores/a Antônio Flavio Moreira e Vera Maria Candau (2008), Tomaz Tadeu da Silva (2011) e Michael Young (2014) forneceram suporte teórico ao estudo.

## 1.1 A POLÍTICA NEOLIBERAL NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A presente seção busca contextualizar a política neoliberal no Brasil e sua influência sobre as reformas educacionais no país. Primeiramente, apresenta-se uma visão concisa sobre o avanço do neoliberalismo no cenário brasileiro, destacando suas principais características e proposições políticas. Na sequência, o foco recai sobre as reformas educacionais implementadas sob a orientação, analisando como os princípios neoliberais moldaram, e ainda moldam, a gestão e a organização do sistema educacional básico.

As reformas educacionais, implementadas sob essa influência, percorrem desde a década de 1990, marcadas pela crescente participação do setor empresarial com interesses privatizantes, até o período mais recente, que se caracteriza pelo advento do Novo Ensino Médio. Esse percurso reflete a consolidação de uma lógica orientada para resultados, alinhada a demandas do livre mercado.

### 1.1.1 A política neoliberal no Brasil: uma contextualização concisa

Para entender como a política neoliberal se organizou nos últimos anos, deixando a esquerda perplexa ante as estratégias implementadas por uma “nova direita”, é preciso entender que tal cenário não é específico no Brasil (Freitas, 2018). Essas forças políticas ganharam destaque em diversos países, perpetuando discursos em prol dos direitos individuais em detrimento dos direitos coletivos, e posicionando-se em defesa do individualismo radical em contraposição aos princípios de colaboração e solidariedade.

Freitas (2018) sintetiza o neoliberalismo como um movimento mundial que remonta ao nascimento de uma “nova direita”, caracterizada por procurar combinar o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com o *autoritarismo social*. O autor ainda reitera que a investida mundial desse movimento teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970, marcados pela primeira crise do petróleo e outros fatores econômicos, ainda na vigência do Estado de bem-estar social.

O mundo experienciou o avanço do Estado de bem-estar social entre os anos de 1930 e 1970, alicerçado em uma concepção desenvolvimentista de capitalismo, como tentativa de sair da crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado em meio à Primeira Guerra Mundial e à crise de 1929. No entanto, novos problemas econômicos levaram à hegemonia do neoliberalismo, sobretudo nos Estados Unidos, sob liderança de Ronald Reagan, e na Inglaterra, com Margareth Thatcher, no começo dos anos 1980, expandindo-se para outros países.

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos de 1990, seguido da ascensão de governos progressistas, criou a ilusão de que o neoliberalismo tinha sido superado. Outro efeito também foi produzido: despertou preocupação quanto às reformas econômicas e seus impactos, retirando a atenção do lado obscuro do neoliberalismo, quer dizer, da sua ligação política com os conservadores, do seu significado ideológico e dos métodos pelos quais se propaga e resiste. Como observa Freitas (2018), “não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado – o que surpreendeu o “socialismo democrático” e a “social-democracia”, que tinham na democracia liberal seu parâmetro constitutivo” (p. 14).

Acima de tudo, deve-se ter conhecimento de que o neoliberalismo se opôs à democracia robusta, isto é, à democracia com vistas aos movimentos sociais, à participação política direta ou às demandas democráticas ao Estado, acusando ser uma “democracia demais”<sup>1</sup>. Friedrich Hayek (1899-1992), economista austríaco e um dos maiores pensadores liberais do século XX, a propósito, contestava a soberania popular como incoerente e considerava sua própria noção como imprópria para as sociedades livres (Brown, 2019).

Sob esses moldes, para a construção de uma política neoliberal mais ampla, mirou-se no sufocamento da democracia. A razão disso se valeu da crença neoliberal de que as energias democráticas sobrecarregavam inerentemente o político, colocando em risco a liberdade, a ordem espontânea e o desenvolvimento. Além disso, os neoliberais acreditavam que o modo corriqueiro de governo baseado por maiorias democráticas gera um Estado redistributivo, administrativo e excessivo, e que um ativismo democrático robusto tanto desafia a autoridade moral quanto perturba a ordem desde baixo.

Diferentemente da política, o político<sup>2</sup> não se refere a instituições ou práticas explícitas, não se limita ao Estado e tampouco não se reduz às particularidades do poder político e da ordem política. O político, segundo Brown (2019), “identifica um teatro de deliberações, poderes, ações, e valores no qual a existência comum é pensada, moldada e governada. O político refere-se inescapavelmente ao traço das coordenadas de justiça e ordem, mas também à segurança, ecologia, urgências e emergências” (p. 68).

---

<sup>1</sup> Por James Buchanan, da *Public Choice School* do neoliberalismo da Virgínia (Brown, 2019).

<sup>2</sup> Termo cunhado no século XX sob impulso do trabalho de Max Weber e que sofreu diferentes inflexões em Carl Schmitt, Hannah Arendt, Claude Lefort, Paul Ricœur, Sheldon Wolin, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (Brown, 2019, p. 67).

Pensadores neoliberais viam o político com desconfiança, sendo hostis às suas variantes soberana e democrática. Nesse sentido, o neoliberalismo buscou limitar e conter o político, apartando-o da soberania, eliminando sua forma democrática e definhando suas energias democráticas. Por cima disso, os neoliberais promoveram Estados e instituições supranacionais despolitizados, leis que “revestiriam e protegeriam o espaço da economia mundial”, além da governança baseada em princípios de negócios e sujeitos orientados pelo interesse e disciplinados pelo mercado e pela moral.

Obviamente que os neoliberais não pretendiam construir um Estado fraco. Ao contrário, tinham um objetivo duplo: limitá-lo ao passo que focavam acentuadamente no seu funcionamento. Enquanto que o Estado liberal clássico adotou o modelo econômico do *laissez-faire*, os neoliberais procuravam construir, consolidar e amarrar um Estado unificado e forte, no qual a soberania política significava desunir, a democracia, desorientar e dividir, e a burocracia, exaurir. Logo, defendiam o Estado liberal mínimo, não soberano e isolado de interesses particulares, de pactos pluralistas e de demandas das massas (Brown, 2019).

Toda essa configuração envolvendo restrição do poder político, revogação do Estado regulador e limitação da voz política do povo foi justificada em nome da liberdade. Mas, de acordo com Bresser-Pereira (2017), essa liberdade deve ser compreendida como a “liberdade dos modernos”, ou seja, “os homens apenas são livres quando podem fazer o que querem, desde que não seja contra a lei” (pp. 9-10).

Mas, nessa concepção de liberdade, há uma distinção entre a liberdade econômica e a liberdade política, que não devem ser confundidas (Bresser-Pereira, 2017), embora exista uma codependência entre elas (Brown, 2019). Milton Friedman (1912-2006), economista e intelectual liberal estadunidense, argumentava que, historicamente, a verdadeira liberdade política emergiu com o capitalismo e como consequência do livre mercado, e que os dois tipos de liberdade são quase sempre articulados entre si, sendo a liberdade econômica uma prerrogativa para a conquista da liberdade política. Sua afirmação, logicamente, fundamentava-se no fato de que os mercados livres (o “capitalismo competitivo”) exigem um Estado limitado e uma separação nítida entre os poderes econômico e político, dado que, assim, uma forma de poder pode compensar a outra (Brown, 2019).

O livre mercado representa o espaço em que os indivíduos têm liberdade para construir suas trajetórias a partir do mérito e do esforço pessoal, guiados por seus próprios interesses. Ao ser lançado nele, o indivíduo acaba criando para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Com as alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado

passa a ser a única possibilidade para que ele exercite a sua “liberdade” de ser bem-sucedido, sem interferências do Estado (e dos sindicatos) (Freitas, 2018).

No neoliberalismo, a competitividade é fundamental para manter seu dinamismo. E para aumentá-la, os neoliberais estão permanentemente envolvidos em reformas que nunca chegam a um fim – isso porque a complexidade do capitalismo contemporâneo exige crescente regulamentação pelo Estado, e os neoliberais não reconhecem essa restrição estrutural. Igualmente, estão sempre exigindo novas reformas que prometem transformar uma economia em uma economia de mercado “ideal” (Bresser-Pereira, 2017), mas que acabam se revelando como um objetivo que permanece inatingível. Sendo assim, o projeto neoliberal se torna uma tarefa cíclica a nunca ser concluída.

Críticos do neoliberalismo argumentam que o arranjo neoliberal pode aumentar a desigualdade social, precarizar as condições de trabalho e reduzir o acesso a serviços essenciais, como a educação. Eles defendem que o Estado possui um papel fundamental na proteção dos direitos sociais e na garantia de uma distribuição mais justa dos recursos. Para Bresser-Pereira (2017), “o regime de políticas neoliberais foi uma tentativa fracassada de retorno ao capitalismo liberal, que, entre o começo do século XIX e o ano de 1929, também produziu leto crescimento, elevada instabilidade financeira e profunda desigualdade” (p. 25).

No Brasil, as políticas neoliberais começaram a ganhar força no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, período fortemente marcado pelo processo de redemocratização após vinte e um anos de ditadura militar (1964-1985). Embora gradual, esse processo levantou expectativas de desenvolvimento de ações correlatas no conjunto das instituições da sociedade, impulsionando estados e municípios a implementar programas sociais caracterizados por exigir poucos recursos, atender as populações mais desfavorecidas e estimular a participação popular.

Em contrapartida, no âmbito federal, o advento da Nova República, ainda que tenha reforçado as demandas que reivindicavam uma ampliação na produção de bens e serviços pelo Estado, representou uma experiência bastante tímida e hesitante no campo das políticas sociais. Essa experiência foi pautada pelo incremento de programas emergenciais e assistencialistas, implementados com fins eleitoreiros e clientelistas pelo governo de José Sarney (PMDB) (1985-1990) (Bonamino, 2003).

As políticas neoliberais ganharam destaque, principalmente, nos governos de Fernando Collor de Mello (PRN) (1990-1992) e, posteriormente, de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) (1995-2002). Durante esses anos, foram implementadas medidas que incluíram a privatização de empresas estatais, a desregulamentação de setores econômicos e a abertura do mercado

brasileiro ao capital econômico internacional. Entretanto, tais políticas foram alvo de críticas por contribuírem para o aumento da desigualdade social e a precarização dos serviços públicos.

Na sequência, os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) (2003-2010) mantiveram muitas políticas implementadas por seus antecessores, ao mesmo tempo em que instituíram programas sociais de grande impacto. Dessa forma, “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” (Berringer, 2015 *apud* Freitas, 2018, p. 15). Foi uma gestão reconhecida por aliar o crescimento econômico com os avanços em justiça social.

O PT seguiu na liderança com a posse de Dilma Rousseff (2011-2016), que logo iniciou um processo de revisão das políticas neoliberais. A presidenta adotou uma política econômica de ajuste fiscal e outras medidas contracionistas, que, brevemente, desencadearam uma queda significativa nos investimentos públicos e das estatais, perpetuando a desaceleração econômica no país. Para mitigar esses efeitos, Dilma, então, definiu medidas corretivas das ações, mas estas também não foram bem-sucedidas. Em 2013, carregada de desafios adicionais decorrentes de uma crise política e lidando com protestos generalizados pelo país, exigindo reivindicações trabalhistas e classistas, a confiança dos investidores e a percepção do mercado foram impactados negativamente<sup>3</sup>. Em 2016, seu governo foi alvo de um processo de *impeachment*, reconhecido por muitos como um golpe político<sup>4</sup>.

Na concepção de Chaloub (2023), a deposição de Dilma da presidência fez parte de uma disputa política. Segundo o autor, o objetivo da coalizão PT-MDB, formada por Dilma e Michel Temer, respectivamente, que derrubou o governo, “não era apenas trocar a presidente ou o partido do governo, mas mudar o regime político brasileiro a partir de um processo que não envolvia a direta manifestação de vontade dos cidadãos brasileiros ou a construção de uma nova legitimidade democrática”.

O argumento foi sustentado ao afirmar que Temer liderou a radicalização da direita brasileira hegemônica no pós-88 e construiu as condições para o crescimento, social e eleitoral, da ultradireita. Assim, seja por meio de uma nova constituição ou da profunda transformação

---

<sup>3</sup> Junho de 2013, 10 anos depois: os protestos que mudaram o país. Por G1 – São Paulo, 04/06/2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/06/04/junho-de-2013-10-anos-depois-os-protestos-que-mudaram-o-pais.ghtml>>. Acesso em: 30 dez 2024.

<sup>4</sup> *Impeachment* de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. Por Agência Senado, 28/12/2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso em: 30 dez 2024.

dos fundamentos da Constituição Federal de 1988, os principais protagonistas de 2016 expuseram com muita clareza a pretensão de utilizar o *impeachment* como um impulso para refundar a Nova República, excluindo os elementos associados à política da esquerda.

Temer permaneceu na presidência por dois anos. Durante esse tempo, deu retorno às políticas neoliberais, caracterizadas pela contenção de gastos públicos e reformas estruturais. O plano de mantê-lo no cargo, excluir a esquerda do jogo político e colocá-lo como fiador de um novo movimento, no entanto, foi um fracasso. A vitória de Jair Bolsonaro (PL) (2019-2022) acabou por retirar a legitimidade de todo o sistema político vigente.

No poder, Bolsonaro promoveu uma agenda econômica neoliberal sob a liderança de Paulo Guedes. Vale ressaltar que Temer foi personagem central na proposição de reformas de inspiração no liberalismo econômico, antecipando parte da linha ultraliberal posteriormente representada por Paulo Guedes (Chaloub, 2023). Por certo, o governo de Bolsonaro foi marcado por uma postura combativa às instituições democráticas e por políticas reacionárias.

Lula retorna à presidência em 2023, iniciando seu terceiro mandato. Desde o começo desta gestão, o presidente demonstrou uma conduta contrária ao neoliberalismo, retomando suas posições políticas anteriores orientadas para a inclusão e justiça social, e de enfrentamento das desigualdades. Ademais, reverteu algumas privatizações e reforçou o papel do Estado no setor econômico.

Em seu discurso na abertura da 78ª Assembleia da ONU<sup>5</sup>, realizado em setembro de 2023, Lula criticou o modelo neoliberal afirmando que “o neoliberalismo agravou a desigualdade econômica e política que hoje assola as democracias. Seu legado é uma massa de deserdados e excluídos”. Como resposta, defendeu a necessidade de que “os governos precisam romper com a dissonância cada vez maior entre a ‘voz dos mercados’ e a ‘voz das ruas’”.

Durante a fala, posicionou seu governo enquanto “uma força que trabalha em prol de um comércio global mais justo num contexto de grave crise do multilateralismo”. Ainda condenou a postura lamentável da extrema direita em negar a política vendendo soluções tão fáceis quanto equivocadas. Para Lula, “muitos sucumbiram à tentação de substituir um neoliberalismo falido por um nacionalismo primitivo, conservador e autoritário”.

Contudo, por mais que tenham assumido essa posição crítica, a atual gestão tem implementado políticas – tendo em mente o campo educacional, foco desta pesquisa – que

---

<sup>5</sup> Discurso do presidente Luiz Inácio Lula da Silva na abertura da 78ª Assembleia da ONU. Publicado em 19/09/2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos-e-pronunciamentos/2023/discurso-do-presidente-luiz-inacio-lula-da-silva-na-abertura-da-78a-assembleia-da-onu>>. Acesso em 02 jan 2025.

permaneceram alinhadas à agenda neoliberal. A seção seguinte analisa esta questão. E conforme argumenta Freitas (2018), não há motivos para imaginar que a era econômica neoliberal, nem mesmo a política da “nova direita”, possa estar chegando ao fim.

### 1.1.2 As reformas educacionais no Brasil sob a influência da política neoliberal

Em escala mundial, as reformas educacionais sob a influência do neoliberalismo ganharam força a partir da crise do Estado de bem-estar social, direcionando-se para um reordenamento das políticas sociais, calcadas na descentralização estatal e nos critérios de eficiência e qualidade, somadas a uma gradativa “transferência” de responsabilidade do Estado para a comunidade. No Brasil, destacaram-se iniciativas como a implementação de programas de controle de resultados do desempenho de estudantes e instituições, bem como o incremento de parcerias entre Estado-Sociedade (Almeida Júnior, 2001 *apud* Dambros; Mussio, 2014).

O neoliberalismo concebe a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, eliminando a ineficiência por meio da concorrência. A ampliação desse modelo para todas as atividades do Estado, portanto, aos moldes neoliberais, resultaria em uma sociedade melhor. Dentro dessa perspectiva, os cidadãos e cidadãs estão igualmente inseridos e o esforço individual, respaldado pela coerência meritocrática, define sua posição social (Freitas, 2018).

Essa estratégia, anteriormente compreendida como “desmassificação”<sup>6</sup>, foi, ao final do século XX, substituída pela chamada “empreendedorização” neoliberal e pela “capitalização humana” dos sujeitos (Brown, 2019), ou “empreendedorismo” dos seres humanos (Freitas, 2018), constituindo a fonte de liberdade pessoal e social, tendo a “empresa” como sua forma mais avançada de organização. Nesse contexto, o Estado é visto como o principal inimigo da geração da qualidade social, por supostamente impedir o funcionamento da lógica de mercado.

Considerando esses fundamentos, Freitas (2018) aponta: “a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob o controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado. Nisso consiste o modelo final pensado para a educação [...] pela ‘nova direita’ neoliberal” (pp. 31-32).

O funcionamento geral deste modelo se baseia em incorporar, em alguma medida, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar moldes de

---

<sup>6</sup> Implica em uma denominação dada pelos ordoliberais. O ordoliberalismo, conhecido por duas raízes na Escola de Friburgo, apresentava um construtivismo mais manifesto, do Estado, da economia e do sujeito, do que qualquer outro ramo do liberalismo. A “desmassificação” ordoliberal visava combater a proletarianização por meio da empreendedorização dos trabalhadores, por um lado, e da realocação destes em práticas de autoprovisão familiar, por outro (Brown, 2019, p. 49).

aferição e certificação de qualidade, dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos disponíveis para obtenção de metas relacionadas à melhoria da qualidade das redes e das escolas. Para isso, é necessário estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, reproduzindo uma dinâmica que opere sob os critérios de funcionamento empresarial.

No entanto, a configuração da política educacional da “nova direita” enfrenta, de tempos em tempos, desafios intrínsecos aos seus próprios fundamentos, que abrangem diferentes temáticas educacionais de forma interativa e se apoiam em uma massa de dados quantitativos que procura dar legitimidade a uma série de soluções práticas aparentemente isoladas. Trata-se da dinâmica que Bresser-Pereira (2017) descreve como a incessante busca neoliberal por uma economia de mercado “ideal”. Diante desses desafios, emerge o espírito das intermináveis reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação, sempre em busca de um sistema de educação “ideal” que nunca funciona e está constantemente dependente de novas reformas (Freitas, 2018).

No Brasil, as reformas educacionais sob a influência do neoliberalismo foram iniciadas com as políticas neoliberais implementadas na década de 1990, logradas no contexto do projeto de reforma do Estado conforme os critérios da Nova República. Como mencionado, o governo Collor desencadeou um processo de ajustes na economia brasileira às demandas da privatização estatal, desregulamentação econômica e abertura do mercado ao capital econômico internacional. Na área da educação, abriu-se espaço para a participação de organismos multilaterais na definição de políticas educacionais, transformando-a em uma estratégia para competitividade e concorrência no mercado e avanço do país na agenda global.

A reforma na educação, dessa maneira, foi implementada para atender às demandas da produtividade que passaram a exigir maior qualificação profissional dos/as trabalhadores/as. Por outro olhar, atribuíram à educação o poder de promover a competitividade ou a concorrência para a inserção do/a profissional no mercado. Sendo assim, a necessidade de uma reforma emergiu não apenas para atender as reivindicações da universalização da educação e da democratização das oportunidades educacionais, mas também, e sobretudo, para alinhar a educação com as transformações nas relações sociais, culturais e econômicas vigentes (Santos, 2010 *apud* Dambros; Mussio, 2014).

Naquele período, a reforma foi entendida como a própria política educacional governamental, materializada por meio de legislação, financiamentos de programa governamentais e uma série de ações não governamentais, como as participações em fóruns, a exploração midiática de iniciativas educacionais e as campanhas de divulgação de propostas

governamentais em publicações oficiais, entre outras. Com a mudança de governo, a gestão de Fernando Henrique Cardoso também foi central para a promoção dessa transformação.

Com efeito, o neoliberalismo foi capaz de convencer de que não existia alternativas viáveis para a organização e práticas sociais (Dambros; Mussio, 2014). Consolidou-se em vários setores da sociedade e entre suas elites políticas, tornando-se inevitável a implementação de seus novos moldes, além de criar condições para que se difundissem os padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado.

Aos poucos, também foi sendo implementado um marco regulatório que preparou o terreno para a ampliação dos processos de privatização, que ocorreu tanto no plano endógeno quanto no plano exógeno. Isto é, tanto com a abertura dos serviços públicos educacionais ao setor privado, junto à flexibilização das parcerias entre eles, criando uma relação mercadológica das instituições públicas de ensino e entre elas, quanto ao importar princípios, métodos, técnicas e práticas empresariais para o setor público educacional. Foi um projeto destinado a se consolidar no Brasil, concebido por organismos internacionais, cujo âmbito permitiu à hegemonia empresarial se impor por meio dos discursos de “consenso”, “interesse comum” e “conciliação de classes” (Neves, 2005; Souza; Piolli, 2020 *apud* Piolli; Sala, 2022).

Entretanto, introduzir os objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas significa a destruição paulatina do sistema público. Freitas (2018) cita Chauí (2018) para elucidar essa questão: “para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria ‘organização empresarial’, [que] tomada como modelo racional de organização, [acaba] apagando a historicidade das ‘instituições’ e transformando-as em miniorganizações empresariais prestadoras de serviços” (p. 49). Ademais, “a concepção de sociedade liberal coloca a ‘organização empresarial’ no centro das políticas sociais e do próprio Estado” (p. 55).

Essa concepção de sociedade, portanto, subverte a escola enquanto instituição social, enquadrando-a conforme uma “empresa” educacional regida por procedimentos operacionais – em substituição às formas institucionais de funcionamento público –, que a homogeneiza na lógica de uma “operação empresarial”, com objetivos, processos, tempos e formas de controle previamente definidos.

Outra concepção surge em paralelo à “privatização”, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso a partir da proposta de reforma do Estado feita por Bresser-Pereira<sup>7</sup>: a “publicização”. Nesta, por sua vez, a escola é concedida à gestão privada (usualmente a

---

<sup>7</sup> Então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil, entre 1995 e 1998.

organizações sociais sem fins lucrativos), mas continua sob titularidade do Estado, criando o chamado “público não estatal”. De acordo com essa concepção, como não ocorre a venda do patrimônio, não se configura à privatização.

A questão é que não existe “meia privatização”, assim como não existe um “quase mercado”. Uma vez iniciado o processo, a escola é conduzida para a privatização integral da educação, ou seja, é integrada no livre mercado como uma organização empresarial, retirando-se do âmbito do controle público (Freitas, 2018). Não é a privatização, mas é um passo inicial para ela.

A mobilização da sociedade civil foi central na implementação da reforma educacional no país, que conquistou atores sociais pertencentes a diversos segmentos de classe e alcançou um amplo arco do espectro político. Na época, era predominante a aceitação da concepção de qualidade da educação submetida aos critérios da racionalidade empresarial, sendo considerada como mais eficaz, objetiva e neutra por estar sujeita aos parâmetros de quantificação.

A aceitação provinha da adesão às tendências mundiais que assimilavam a qualidade da educação aos indicadores e posições em *rankings*, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); a formação de “capital humano”, voltada para a produtividade do capital, segundo os princípios estabelecidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); e os testes padronizados como referência de qualidade e variável crítica de avaliação dos/as estudantes, professores/as e diretores/as de escola (Piolli; Sala, 2022).

Paralelamente, já se discutia uma possível implementação de uma base nacional comum para o ensino básico, concebida para estabelecer competências e diretrizes a padronizar o ensino e a aprendizagem que norteariam os currículos e seus conteúdos mínimos das escolas de todo o país. Considerava-se que essa base deveria ser obrigatoriamente ajustada com a parte comum do currículo escolar, a ser elaborado por cada escola.

A “nova direita” neoliberal manteve a intensa disputa nos rumos da educação brasileira, inclusive durante os governos de coalizão do PT (2003-2016), atuando de dentro e de fora destes. Nesse 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” (Casimiro, 2018 *apud* Freitas, 2018, p. 15).

Entre as grandes iniciativas, a organização empresarial de educação avançou com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007). Lançado em 2007, de recepção favorável pela opinião pública, o plano se tornou um marco do governo Lula. Composto por mais de 40 programas e ações, tinha como principal objetivo melhorar a qualidade da educação e superar as falsas oposições por meio de uma visão sistêmica de gestão. Em suma, buscava

transformar o regime de colaboração em um imperativo inexorável, o que significava “compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a consertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (Brasil, 2007, p. 10).

Dois outros imperativos se desdobraram dos propósitos do PDE: a “responsabilização” (conhecida na literatura como *accountability*) e a “mobilização da sociedade”, ambos apresentados como dimensões indispensáveis para a construção de um plano de desenvolvimento da educação (Brasil, 2007).

Convém destacar que a “responsabilização” integra o ciclo organizacional denominado “alinhamento” pela reforma empresarial<sup>8</sup>. Freitas (2018) descreve os critérios que orientam para uma boa gestão à essa lógica: 1) “padronização”, através de bases nacionais curriculares; 2) “testes censitários”; e 3) “responsabilização verticalizada”. E o que se espera é: ao ser “definido o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou” (p. 78).

Uma vez instalado o ciclo, as leis passam a regulamentar os processos de responsabilização e a definir como o cumprimento ou não das metas afeta o acesso a recursos federais ou locais (como os editais de licitações específicos, acesso a programas ou dotações especiais, bônus de mérito etc.), além de definir também a responsabilização dos/as gestores/as. Como observa o autor, “a qualidade da educação torna-se também uma questão dos ‘Tribunais de Contas’, nos vários âmbitos da administração, que passam a poder vetar gestores e rejeitar as suas prestações de contas anuais” (p. 79).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), promulgado pela Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014), ainda no primeiro mandato Dilma, reproduziu muitas das metas e estratégias presentes no PDE, sendo que algumas delas atenderam mais diretamente aos interesses dos chamados “reformadores empresariais” (Ravitch, 2011 *apud* Piolli; Sala, 2022). O Art. 5º § 4º desta lei estabeleceu:

Art. 5º § 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

---

<sup>8</sup> Definição proposta por Diane Ravitch (2013): “[...] O movimento de ‘reforma’ é na verdade um movimento de ‘reforma empresarial’ financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos hedge de Wall Street, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA” (Ravitch, 2013, p. 19 *apud* Freitas, 2018, p. 39).

A meta 7 do PNE também garantiu as práticas meritocráticas, de responsabilização e de gestão, reforçando a noção de qualidade defendida pelos reformadores empresariais ao dar centralidade às avaliações externas e ao controle do fluxo escolar e da aprendizagem por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Piolli; Sala, 2022). A estratégia 7.36 do plano prevê: “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (Brasil, 2014).

Outra grande conquista do setor se expressou na estratégia 7.1, que inseriu no plano implantar a base comum curricular e a noção do direito à aprendizagem<sup>9</sup>: “estabelecer e implantar [...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (Brasil, 2014). Estabelece, assim, uma organização composta por uma base curricular comum, um sistema de avaliação baseado em metas e indicadores, e um sistema de responsabilização da escola e do/a professor/a.

É importante ponderar que, apesar de a opção sistêmica de gestão evidenciar uma forma de organização baseada na “descentralização” da administração, não elimina a “centralização” de controle. Pelo contrário, reforça e diversifica os mecanismos por meio de políticas de prevenção de conflitos e a construção de consenso (Silva; Silva, 2014). Dessa forma, as reformas das organizações são encaminhadas para “[...] a criação de pequenas unidades descentralizadas, com autonomia local, conectadas por laços mais ou menos frouxos ao núcleo central da organização, que exerce o controle global, através de canais de comunicação e informação e da distribuição de recursos” (Bruno, 2009, p. 37 *apud* Silva; Silva, 2014, p. 115).

Silva e Silva (2014) constata que as reformas educacionais caracterizadas por uma “descentralização administrativa” promovem uma maior participação dos sujeitos no processo educacional no interior da escola, à medida que amplia suas responsabilidades com a descentralização financeira. Ao mesmo tempo, constata sobre o aumento do controle exercido pelo órgão central, que concentra suas ações na distribuição de recursos, na definição e no controle dos meios de acompanhamento e avaliação de resultados, nos canais de distribuição

---

<sup>9</sup> Observa-se que o PNE 2014-2024 colocou em pauta o direito de aprendizagem, cuja concepção foi incorporada na segunda versão da BNCC, de 2016, ainda sob o governo Dilma. Essa versão apresenta diferenças entre a BNCC de 2018 (terceira versão), que incorpora competências e habilidades para organização e desenvolvimento da educação básica brasileira, carregando em si uma concepção ainda mais mercadológica. A segunda versão da BNCC pode ser consultada no seguinte link: < <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>>. Acesso em 12 fev 2025.

de informações e nos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares. Tratam-se de mecanismos que ditam os limites operacionais das escolas e viabilizam as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo.

Embora haja ressalvas aos relativos avanços no campo da política social, os governos Lula/Dilma assumiram, prioritariamente, o lado dos empresários no âmbito da política neoliberal (Silva; Silva, 2014). O PDE, pautado pela visão sistêmica de gestão, apresenta-se ao que denomina “neotecnicismo”<sup>10</sup> (Freitas, 2012 *apud* Freitas, 2018) ou uma “teoria da responsabilização”, marcados por princípios meritocrático e gerencialista, configurando um processo que se manteve e foi sendo aprofundado nos governos subsequentes.

Em 2016, em razão do golpe parlamentar e institucional promovido pelo governo Temer, ocorreu a formação de uma ampla coligação neoliberal conservadora no Ministério da Educação (MEC). Na área da educação, esse arranjo demonstrou compromissos bem definidos com a agenda da política neoliberal, orientada pelo setor privado e pelo projeto educacional dos reformadores empresariais.

De acordo com Piolli e Sala (2022), os reformadores empresariais tomaram assento no MEC para dar celeridade ao fluxo das reformas desejadas. A primeira medida para a educação foi apresentar, via Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, a expressiva reforma do ensino médio nacional. Convertida em lei em fevereiro de 2017 (n.º 13.415/2017), a reforma introduziu grandes mudanças na estrutura do ensino médio do país. Entre elas: a alteração de vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n.º 9.394/1996) e a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

O principal argumento utilizado pelo setor empresarial, pela mídia e pelo governo para justificar a necessidade das reformas no ensino de modo geral, partindo da reforma do ensino médio, foi o resultado insatisfatório do Ideb em 2015. Outro ponto defendido foi a flexibilização e a modernização do currículo, com o intuito de oferecer aos/às estudantes “possibilidades de escolha”, para desenvolver a autonomia, e, ao mesmo tempo, “prepará-los para o mercado de trabalho”, fomentando o empreendedorismo.

As disputas em torno da BNCC também desempenharam um papel importante para o seu avanço. O Centro Lemann, sediado na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, atuou

---

<sup>10</sup> “Envolto que estamos na segunda onda neoliberal, a questão do tecnicismo é, hoje, mais atual ainda [...]. Ele volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos [...], reinserindo em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização, e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo [...] o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina”. (Freitas, 2018, pp. 104-105).

intensamente junto à Frente Parlamentar de Educação do Congresso Nacional para sua elaboração e implantação. A saber, o centro, que possui amplo conhecimento e domínio em relação ao processo, visto que esteve presente no do *Common Core* estadunidense – iniciativa para desenvolver padrões comuns para o ensino da Língua Inglesa e Matemática para a educação básica estadunidense –, é financiado pela Fundação Lemann<sup>11</sup> do Brasil.

Compreende-se que a reforma do ensino médio atendeu às expectativas do previsto na “nova gestão pública” e da reforma do Estado, apresentando-se na forma de parcerias público-privadas e de melhoria dos indicadores e resultados do desempenho escolar. Além disso, atendeu aos princípios da teoria do “capital humano” e das competências e aprendizagens ao longo da vida escolar, conforme definidas pelos organismos internacionais, como a OCDE, e por órgãos de financiamento internacional, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial (Piolli; Sala, 2022).

A implementação dessas políticas avançou a passos largos no governo Bolsonaro, em consonância com a agenda ultraneoliberal e conservadora para a educação (Piolli; Sala, 2022). No atual governo Lula, as mesmas políticas foram mantidas. No entanto, a discussão sobre a implementação do Novo Ensino Médio em âmbito nacional é abordada com maior profundidade ao longo deste estudo. A pesquisa, agora, dedica-se a entender as principais mudanças trazidas por essa nova política educacional.

Portanto, como última reflexão, destaca-se o que Freitas (2018) afirma sobre as finalidades da educação:

Embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e Estado (pp. 41-42).

Inevitavelmente, as finalidades educacionais no Brasil foram e permanecem sendo orientadas por uma lógica empresarial, evidenciando compromissos claros com a agenda política neoliberal. De modo geral, as reformas educacionais concederam uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida e gerenciada, refletindo, em sua essência, o processo histórico de construção social, econômica e cultural do Brasil, caracterizado por rígidas divisões de classe e pela reafirmação das desigualdades de oportunidades.

---

<sup>11</sup> Organização de filantropia familiar, independente e apartidária, nascida em 2002. Disponível em: < <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 09 jan 2025.

## 1.2 O NOVO ENSINO MÉDIO: PRINCIPAIS MUDANÇAS E CONSIDERAÇÕES

Como mencionado, durante o governo Temer, com Mendonça Filho (UNIÃO-PE) no comando do MEC, foi realizada a reforma do ensino médio. Iniciada pela MP n.º 746, de 22 de setembro de 2016, consolidou-se a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), mais conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio. A legislação alterou a LDB e introduziu mudanças significativas na estrutura da etapa. As principais foram determinadas por uma organização curricular flexível e interdisciplinar, alinhada à proposta da BNCC, oferecendo aos/às estudantes “possibilidades de escolha” ao passo que os/as preparavam para o mercado de trabalho.

Machado (2021), em vista das expectativas relacionadas a esses ajustes, definiu o Novo Ensino Médio fruto da lógica de mercado. Argumentou que o novo modelo de ensino reafirma a diferenciação escolar e intensifica o estreitamento da formação básica com a adoção de uma parte comum insuficiente, bem como aspira ilusórias parcerias público-privadas e permite a admissão de profissionais não habilitados formalmente para o exercício da docência, sob a prerrogativa do notório saber.

A BNCC foi incorporada pela necessidade de “reorientar currículos e propostas pedagógicas” nacionais, que passaram a ser “compostos, indissociavelmente, pela formação geral básica (FGB) e pelos itinerários formativos (Resolução CNE/CEB n.º 3/2018, Art. 10)” (Brasil, 2018, p. 475). Além disso, por ela, ficou estabelecido um conjunto de competências específicas e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula, ditando os conhecimentos escolares que os/as estudantes devem ou não ter a possibilidade de aprender, e orientando o caminho aos/às professores/as na formulação dos currículos locais – em diferentes redes e sistemas de ensino. Abordaremos mais sobre a BNCC na seção seguinte.

Então, a reorganização curricular foi dividida da seguinte maneira: pela FGB que, anteriormente composta por disciplinas isoladas, passou a contemplar quatro grandes áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos componentes curriculares como estudos e práticas, sendo constituída a obrigatoriedade de apenas três disciplinas em todos os anos do Ensino Médio – Língua Portuguesa, Matemática e Inglês; e pelos itinerários formativos que, entendidos como conjuntos de componentes curriculares, projetos, oficinas e núcleos de estudo de uma certa área do conhecimento definidos por cada rede de ensino, devem levar em consideração, na sua construção, “a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 478).

As cargas horárias também foram reformuladas. Na lei originária, para a FGB, determinou-se um limite máximo de 1.800 horas, enquanto os itinerários formativos foram previstos com um total de até 1.200 horas, resultando em uma carga de 3.000 mil horas ao longo do Novo Ensino Médio de tempo integral. Embora essa ampliação tenha sido justificada com o argumento de promover a formação integral dos/as estudantes, a medida revelou-se predominantemente orientada para a formação profissional, uma vez que reduziu a carga horária destinada à FGB para alocar um tempo considerável aos itinerários formativos.

Motta e Frigotto (2017) destacaram que os dirigentes do MEC justificaram a urgência dessa reforma, tal como ocorreu, com base na alegada necessidade de destravar as barreiras que impediam o crescimento econômico no Brasil, reconhecendo a educação como um fator de extrema importância para essa retomada, visto que investir em capital humano seria a solução para contribuir com o aumento da produtividade do capital econômico.

Ora, convém destacar que a concepção capitalista da formação humana está diretamente orientada para atender às exigências do mercado. Nesse sentido, o evidenciado modelo para a etapa do ensino médio brasileiro focou seus esforços em promover os “conhecimentos úteis” que privilegiam a qualificação profissional dos/as estudantes e que se alinham aos interesses de formação de mão de obra (Motta; Frigotto, 2017). Além disso, permitiu a contratação de especialistas com “notório saber”, porém não licenciados, para atuar como professores, com o objetivo prático de “ensinar a trabalhar” (Machado 2021).

Dessa maneira, o Novo Ensino Médio revela sua estreita correlação com os interesses mercadológicos. Isso se deve pelo o que Standing (2014) destaca: “o sistema de educação está sendo globalizado” (p. 110). Quer dizer, “o Estado neoliberal vem transformando os sistemas escolares para torná-los uma parte consistente da sociedade de mercado, pressionando a educação na direção da formação de ‘capital humano’ e da preparação para o trabalho” (*Ibidem*).

No entendimento de Santomé (2001), as opções ideológicas capitalistas e neoliberais se debruçam em promover um modelo de sociedade em que a educação é reduzida a mais um bem de consumo. Nelas, as pessoas são convencidas a escolher escolas, titulações e professores e professoras, da mesma maneira que elegem e compram outros produtos em e entre diferentes supermercados. O professorado, por sua vez, acaba sendo afetado, impactando prejudicialmente o seu trabalho, as relações profissionais e sociais e as interações pessoais que estabelece.

Diante dessas normas contemporâneas, observa-se, então, a transição do papel da educação que, historicamente, apresentava-se enquanto um processo subversivo e libertador, capaz de estimular o desenvolvimento dos saberes e permitir o questionamento e a reflexão,

para afigurar-se de um sistema que está sendo globalizado, descrito como uma indústria fonte de lucros e de receitas de exportação, transformando-se em uma fábrica de concorrências, preocupada com *rankings* de classificação e determinada por indicadores de desempenho.

Ocasionalmente, as escolas passaram a adotar uma abordagem baseada em um "modelo de negócio" voltado para o mercado, convertendo a educação em um produto padronizado e simbolizado por “certificados” e “diplomas”. Pode-se dizer que esse processo pertence a um projeto que mira na redução de custos na educação e implica na perda de integridade profissional e de valorização do conhecimento informal. Em termos simples, em vez de se dedicarem aos estudos da cultura e da história, os/as estudantes devem aprender a se tornarem consumidores/as eficientes e serem orientados a manterem seus empregos (Standing, 2014).

### 1.3 A BNCC COMO UM CAMPO DE DISPUTAS

Nesta seção, o texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, concentrou na análise do processo de implementação da BNCC no sistema de ensino brasileiro, enfatizando os elementos que marcaram a construção do seu projeto ao longo do tempo; em seguida, abriu espaço para a discussão a acerca da noção de currículo educacional a partir da ótica da teoria crítica, buscando verificar em que medida a BNCC pode ser considerada, ou não, um currículo.

Para embasar a análise, foi necessário, em primeiro lugar, compreender a proposta da BNCC para fins de estabelecer o que se entende por currículo educacional, e, posteriormente, avaliar sua compatibilidade com a perspectiva adotada neste estudo. Para tanto, recorreu-se às contribuições críticas do campo curricular, especialmente as reflexões dos autores/a Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2008), Michael Young (2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2011), cujas obras oferecem subsídios teóricos essenciais para o debate.

#### 1.3.1 O processo de implementação da BNCC no sistema de ensino brasileiro

A questão da base nacional comum tem sido objeto de discussão desde a década de 1980. Originada no contexto de lutas dos/as profissionais da educação pela democratização do acesso ao ensino e pela oferta educacional pautada na igualdade, sua formulação vem, até nos tempos atuais, avançando na busca de intensificar o compromisso com a implementação dos “direitos de aprendizagem”. Nesse sentido, versa sobre um compromisso que abrange tanto o que deve ser ensinado aos/às estudantes nas escolas quanto o que deve ser ensinado aos/às professores/as, seja na sua formação inicial ou na continuada (Piolli; Sala, 2022).

Na década de 1990, com a promulgação da LDB, o Art. 26 dispõe sobre a necessidade da incorporação de uma base nacional comum nos currículos do ensino fundamental e médio, sendo contemplada por uma parte diversificada a ser definida por cada sistema de ensino e estabelecimento escolar. Essa articulação foi, nos termos da LDB, sendo definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e elaborada para as diversas etapas do ensino básico, em pleno diálogo com as orientações dos organismos internacionais. Na mesma lei, o inciso IV do Art. 9º determina que o papel da União será o de estabelecer as competências e diretrizes que devem orientar os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum dos/das estudantes.

Nesse período, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já indicavam a adoção de um currículo comum orientado pelas reformas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, marcadas por um forte viés centralizador. Seguindo para os anos 2000, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, tratando-se de um documento que regulamentou políticas para os diversos níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil ao ensino médio (Peroni; Caetano, 2015).

Vale ressaltar que, inspirados pela lógica do sistema escolar americano<sup>12</sup>, fundamentada em testes padronizados que consideravam apenas os níveis de proficiência em leitura e matemática como indicadores de qualidade da educação e como variáveis críticas para julgar estudantes, professores/as e diretores/as de escola, na gestão Lula, o governo federal lançou o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), que instituiu o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação” (Compromisso), em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. A iniciativa visou a mobilização social em prol da melhoria da qualidade da educação básica, pautada no desempenho em avaliações a serem realizadas periodicamente.

Enfatizamos o nome “Todos pela Educação”, pois refere-se à organização social fundada em 2005, tendo como mantenedores e parceiros fundações empresariais e empresas<sup>13</sup>, que passaram a disputar espaço na agenda educacional brasileira assumindo lideranças das reformas garantidoras de seus interesses (Freitas, 2012 *apud* Piolli; Sala, 2022). Sob essas

---

<sup>12</sup> “Conduzidas por lideranças empresariais e por lideranças políticas defensoras do livre-mercado, denominadas por Ravitch (2011) de ‘Reformadores Empresariais’” (Piolli; Sala, 2022, p. 3).

<sup>13</sup> Composição do “Todos pela Educação”: Mantenedores: Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica (Vivo), Gerda, Instituto UNIBANCO, Itaú BBA, Santander, SUZANO, Fundação Lemann, Instituto Peninsula, Fundação Vale, Instituto Natura, Instituto Samuel Klein. Os parceiros são: Grupo ABC, DM9DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Futura, Editora Saraiva, BID -Banco Interamericano de Desenvolvimento, PATRI -Políticas Pública, Luzio, Itaú Cultural (Piolli; Sala, 2022, p. 20).

condições, os reformadores e representantes empresariais, orbitando o MEC, atuaram de forma articulada com diversos órgãos governamentais, associações de dirigentes educacionais – como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) – e outras instituições que estavam sob sua influência e, também, junto ao parlamento.

Na mesma lógica, em 2013, foi fundado o Movimento pela Base que, ao longo dos anos, contou com o suporte de diversos parceiros institucionais, incluindo organizações empresariais, associações de gestores públicos, pesquisadores, além de professores/as de sala de aula, especialistas em gestão e avaliação em políticas educacionais. O movimento, que se apresenta como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação, trouxe uma ampla mobilização com vistas à consolidação de uma rede de apoio e monitoramento ao desenvolvimento e à implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio<sup>14</sup>.

Desde sua fundação, o Movimento pela Base atuou intensamente para garantir a promulgação da BNCC (Piolli; Sala, 2022). Ao mesmo tempo, o MEC também retomou as discussões voltadas para a elaboração de um documento destinado a assegurar os direitos de aprendizagem em todas as etapas e modalidades do ensino básico.

Em 2015, então, sob o governo Dilma Rousseff, o ministro da Educação em exercício, Renato Janine Ribeiro, promulgou a Portaria n.º 592, em 17 de junho, que instituiu a primeira comissão de especialistas para a elaboração da primeira versão da BNCC. O documento preliminar foi apresentado em setembro do mesmo ano e, até dezembro, o governo recebeu contribuições para o novo currículo, que já estava disponível para consulta pública.

Manuel Palácios, em sua função como secretário de Educação Básica do MEC naquele período, apresentou a BNCC aos/as professores/as como uma diretriz norteadora à construção dos currículos escolares, com o objetivo de reorganizar todo o sistema educacional, incluindo materiais didáticos, formação docente e avaliações. No entendimento de Palácios, o novo currículo permitiria se alinhar com avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como funcionaria como cartilha para determinar o que todos/as os/as estudantes brasileiros/as têm o direito e devem aprender durante o ensino público (Palácios, 2015).

Tão logo, no início do governo de Michel Temer (2016-2018), com a nomeação de Mendonça Filho como ministro da Educação, os reformadores empresariais passaram a ocupar posições ainda mais estratégicas no MEC, que possibilitaram dar celeridade ao fluxo das

---

<sup>14</sup> Portal Movimento pela Base. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 02 out 2024.

reformas desejadas. Um dos primeiros passos foi a revogação, em junho de 2016, da indicação dos novos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) realizada poucos meses antes pelo então ministro Aloisio Mercadante – gestão de Dilma Rousseff. A medida almejava atender os interesses dos grupos conservadores, que buscavam transferir a discussão e aprovação da BNCC do MEC para o Congresso Nacional.

Em seguida, o plano adotado foi a promulgação da reforma do ensino médio pela MP n.º 746/2016, que inscreveu a BNCC na LDB e apontou para a oportuna tática de flexibilizar e modernizar o currículo, oferecendo aos/às estudantes “possibilidades de escolha” à medida que os/as preparava para o mercado de trabalho. A MP foi convertida em lei do dia 16 de fevereiro de 2017 (Lei n.º 13.415/2017), introduzindo mudanças expressivas na estrutura do ensino médio do país, com alteração de vários artigos na LDB (Piolli; Sala, 2022) e consolidando a BNCC como o documento que estabelece as “aprendizagens essenciais” destinadas a todos/as os/as estudantes.

A BNCC para o ensino médio foi homologada em 17 de dezembro de 2018 pelo MEC, CNE e Conselho Pleno, como a nova base curricular nacional. O processo de construção incluiu “reuniões, debates e fóruns online abertos ao público, permitindo que professores da rede pública, professores universitários, especialistas em educação, políticos e outros cidadãos dessem sua contribuição ao conteúdo do currículo” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

No entanto, conjectura-se que o texto não foi, senão, uma forma de homogeneização do conhecimento, concentrando seus objetivos educacionais em resultados, sem se comprometer com o debate sobre o que constituiria uma “educação de qualidade”, isto é, conforme Moreira e Candau (2008), uma educação que propicia o/a estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o para o transformar em um sujeito ativo na mudança de seu contexto.

### **1.3.2 BNCC e currículo: considerações de uma perspectiva crítica**

Como exposto, a BNCC foi estimada e implementada enquanto um documento normativo que, a depender da perspectiva, pode até ser considerada um currículo (Brunieri, 2024). No entanto, para compreendê-la e compreender sua proposta, julga-se necessário entender o que seja, primeiramente, um currículo educacional.

Iniciamos esta seção informando que a presente pesquisa se concentra em um paradigma crítico de currículo, aquele articulado a uma organização prévia do processo educacional, mas que também leva em conta os sujeitos envolvidos, suas interações no processo, experiências e vivências. A partir disso, abrem-se discussões sobre quais e por que certos conhecimentos são

selecionados em detrimento de outros e como sua organização é adotada no processo de ensino (Brunieri, 2024). A relação entre currículo, conhecimento e poder se torna central no estudo.

Entre os estudiosos da teoria crítica do currículo, recorremos a Michael Young (2014), que declara ser o currículo o conceito mais importante a emergir do campo dos estudos educacionais. Isso porque todas as instituições educacionais afirmam e presumem dispor de um conhecimento ao qual todos têm direito de acesso, além de empregarem profissionais que sejam especializados/as em torná-los acessíveis.

Para ele, os currículos são a forma do conhecimento educacional especializado<sup>15</sup> que costuma definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Young (2014) ressalta que precisamos entendê-los dessa forma para que seja possível desenvolver currículos “melhores” de modo a ampliar as oportunidades de aprendizado. Essa concepção, na verdade, é o tipo de meta que confere sentido à sua teoria do currículo.

Moreira e Candau (2008), por sua vez, trazem outras reflexões que devemos somar ao entendimento do objeto de pesquisa. Os autores concebem o currículo como um conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos/as estudantes. Por isso, julgamo-lo como se fosse o “coração da escola”, o espaço central em que todos atuam e a razão pela qual tornam os/as professores/as, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração.

Desse modo, percebem o currículo escolar associado ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, incorporando discussões, com maior ou menor ênfase, sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações desejadas aos/às estudantes, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre o que pretendemos construir.

Já Tomaz Tadeu da Silva (2011), renomado autor no campo do currículo que, inicialmente, associou-se à teoria crítica, aderindo posteriormente ao movimento de contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo – como aponta a referência utilizada –, também oferece uma análise que enriquece o que pretendemos apresentar sobre currículo. Aborda a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo: saber qual conhecimento deve ser ensinado.

---

<sup>15</sup> “À medida que as sociedades foram se tornando mais complexas e mais diferenciadas, desenvolveram-se instituições especializadas – escolas, faculdades e, claro, universidades. Assim, embora permaneça uma atividade prática, a educação se tornou cada vez mais especializada” (Young, 2014, p. 197).

Questionando “o que eles e elas devem saber?”, ele revela o envolvimento da teoria em desenvolver critérios de seleção que justifiquem qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo. Segundo sua argumentação, o currículo é sempre o resultado de um processo de seleção, o que implica que, em meio a um universo amplo de conhecimentos e saberes, apenas uma parte é selecionada para constituir o currículo, com o objetivo de modificar as pessoas que irão segui-lo.

Em suma, “currículo envolve necessariamente conhecimentos escolares, procedimentos de ensino, relações sociais, ensino e aprendizagem, projeto formativo, valores, ideologia, identidades e política” (Brunieri, 2024, p. 6). Mas não somente, pois acredita-se que, por meio dele, todos/as podem atuar em busca de garantir as transformações necessárias de acordo com suas especificidades, visando, portanto, uma transformação coletiva.

Com isso esclarecido, torna-se possível discutir o que seja a BNCC e suas proposições de ensino. Logo em sua introdução, ela é assinalada como um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (Brasil, MEC, 2018). Nela, os conteúdos de aprendizagem são descritos e organizados estruturalmente por competências e habilidades a serem ensinados em um tempo determinado. Pode-se dizer que essa característica assume a posição de currículo.

Em contrapartida, por se tratar de um documento de “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, MEC, 2018, p. 8), a BNCC não se configura como um currículo propriamente dito, mas incorpora a função de um guia para formulá-lo. Assim, de acordo com Brunieri (2024), “é preciso entender que a BNCC é um currículo e, concomitantemente, não o é” (p. 6).

A função de base curricular de âmbito nacional deve, portanto, servir para que todos os currículos locais, isto é, as diferentes redes e sistemas de ensino, sejam construídos a partir dela, desempenhando um papel de diretriz, uma referência. Por meio de suas competências e habilidades, a BNCC orienta e estabelece o que deve ser ensinado e aprendido ao longo da educação básica, sem que, em tese, seja confrontada.

Mas, por mais que o documento se posicione dessa forma, na prática, observa-se sua transposição, quase que direta, em currículos educacionais (Brunieri, 2024). Essa transposição levanta preocupações de diversas esferas, sobretudo no que tange ao comprometimento do desenvolvimento dos/as estudantes, uma vez que, ao serem adotadas como currículo, podem não respeitar as diversidades regional, estadual e local.

De todo modo, não se pode desconsiderar que, em partes, há um esforço em alinhar a BNCC aos currículos locais. Isso porque, em projeção, o foco recai sobre um projeto destinado a ensinar e desenvolver certas habilidades, para evitar que os/as estudantes apresentem rendimentos insatisfatórios em exames e avaliações externas, e atinjam bons índices em *rankings* que definem a qualidade da educação.

Ora, recorremos à Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, MEC, 2018b), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a partir do novo modelo de ensino, atendendo a organização curricular da BNCC, a fim de apresentar o que foi conceituado e entendido sobre currículo.

Art. 7º. O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (Brasil, MEC, 2018b).

A normativa ainda indica que o currículo deve contemplar um percurso metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade, ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, incorporando as vivências práticas e associando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social. Em termos de prática, deve possibilitar o aproveitamento dos estudos e os conhecimentos adquiridos ao longo da etapa, nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Brasil, MEC, 2018b).

Nessas condições, observa-se que as instituições devem estabelecer critérios próprios para a seleção de conhecimentos destinados à organização curricular ofertada, de modo a possibilitar o desenvolvimento das competências e habilidades definidas na BNCC, levando em conta as relações sociais articuladas pelas vivências e saberes dos/as estudantes. Ou seja, devem determinar quais os “melhores” conhecimentos em cada campo de estudo, selecionando os que “merecem” ou “não merecem” fazer parte do currículo.

O currículo, sob essa perspectiva, confere a um território em disputa composto por conhecimentos escolares que sofreram, inegavelmente, efeitos de relação de poder, além de representar um espaço onde se concentram e se desdobram em lutas acerca dos diferentes significados sobre o social e o político (Moreira; Candau, 2008).

Evidencia-se, então, que as discussões sobre o currículo incorporam as discussões sobre o conhecimento escolar. Nas palavras de Moreira e Candau (2008), o conhecimento escolar “é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos,

criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país” (p. 21) Ele é um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar que, em conjunto com o contexto social e econômico, produz-se em meio a relações de poder.

Julgamos que a construção e seleção de conteúdos de aprendizagem na BNCC seguiu por essa lógica. Com o alcance dos reformadores empresariais em posições de prestígio no MEC, articulados com outros órgãos governamentais, associações e instituições sob a sua influência, buscou-se, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades “essenciais” básicas necessárias para a atividade laboral e econômica de acordo com as novas demandas do mercado e, por outro, garantir que tal iniciativa permaneça dentro dos parâmetros do *status quo* modernizado.

Com base nessa análise, na próxima seção, buscou-se compreender as aprendizagens essenciais relativas ao ensino de Ciência Política, que se encontra vinculado à disciplina escolar de Sociologia, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, a fim de uma possível interpretação da seleção de conteúdos de aprendizagem abordados para orientar a formulação dos currículos locais.

## 2. A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Este capítulo dedica-se à análise documental da implementação do Novo Ensino Médio tanto em âmbito nacional quanto no estado de Minas Gerais. A partir de uma variedade de documentos oficiais, como leis, resoluções, portarias, decretos, planos, cronogramas, entre outros, e considerando os intensos debates entre diferentes setores, pretendeu-se compreender como tal política foi se constituindo e sendo direcionada ao longo dos anos letivos.

Com foco no contexto mineiro, também foram analisadas as matrizes curriculares de 2022, 2023 e 2024, anos de implementação do novo modelo de ensino nas escolas estaduais, e discutimos como essas diretrizes possivelmente influenciaram na prática e no cotidiano escolar. O objetivo do capítulo, portanto, foi refletir sobre os efeitos das mudanças promovidas pela implementação do Novo Ensino Médio em âmbito nacional, bem como entender o processo de sua adaptação e consolidação em Minas Gerais.

### 2.1 O NOVO ENSINO MÉDIO EM ÂMBITO NACIONAL

Embora a oferta do ensino médio no Brasil seja de responsabilidade prioritária de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da LDB, dos PNE e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documentos elaborados por ocupantes de cargos em agências governamentais (Ferretti, 2018). No mais recente contexto, a política de implementação do Novo Ensino Médio no país também tem sido determinante para compreender as diretrizes nacionais orientadoras aos ajustes das legislações estaduais e à reorganização do ensino médio.

Com uma maior carga horária e ofertando diferentes possibilidades de formação, o Novo Ensino Médio começou a ser implementado nas escolas públicas e privadas do país a partir de 2022. As ações e o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio foram divulgados pelo MEC, por meio da Portaria MEC n.º 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil, MEC, 2021)<sup>16</sup>, tendo como principal objetivo “apoiar as unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [LDB]” (Brasil, MEC, 2021).

---

<sup>16</sup> Importante mencionar que o governo de Jair Bolsonaro estava em exercício no ano de 2021, com Milton Ribeiro atuando como ministro da Educação.

Sendo assim, conforme o Art. 4º da Portaria, a implementação dos novos currículos nas instituições de ensino que ofertam o ensino médio, obedeceu ao seguinte cronograma:

- I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
- II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
- III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
- IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
- V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e
- VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (Brasil, MEC, 2021).

Para evitar dúvidas em relação às datas, é importante destacar que o cronograma exigiu a elaboração dos referenciais curriculares aos estados e ao Distrito Federal para o ano anterior à sua própria publicação, isto é, para o ano de 2020. Entretanto, a elaboração de cada currículo referência já estava em andamento desde 2019, contando com a presença de um/a coordenador/a responsável por gerenciar uma equipe encarregada da definição da estrutura e da construção da primeira versão do documento, bem como por supervisionar o processo de consulta pública que auxiliaria a sua elaboração (Brasil, MEC, 2018c).

Contudo, após terem se passado quase dois anos do início da política de implementação do Novo Ensino Médio<sup>17</sup>, uma intensa mobilização de diversos segmentos sociais, que reivindicaram a revogação da reforma, levou à suspensão dos prazos em curso do cronograma nacional. Naquele momento, o MEC instituiu uma Consulta Pública (Portaria MEC n.º 399, de 8 de março de 2023) com duração de 90 dias, destinada à avaliação e reestruturação da política nacional, com o objetivo de “abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os/as estudantes, os/as pesquisadores/as e os/as especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério” (Brasil, MEC, 2023b). A partir da conclusão dessa etapa, o MEC ainda prorrogou a suspensão dos prazos por mais 60 dias (Portaria MEC n.º 627, de 4 de abril de 2023) (Brasil, MEC, 2023d) para analisar as contribuições coletadas e deliberar sobre as medidas a serem adotadas.

Essa decisão do governo federal causou grande desconforto em Mendonça Filho, deputado federal e relator do projeto do Novo Ensino Médio. Como justificativa, ele alegou que

---

<sup>17</sup> Contextualizando, em 2023, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência e Camilo Sobreira de Santana passa a atuar como ministro da Educação.

o então ministro da Educação, Camilo Santana, teria cedido a pressões políticas e disputas ideológicas, prejudicando milhares de estudantes do ensino médio que, desde 2022, estavam em processo de adaptação e implementação do novo formato de ensino. Além disso, Mendonça Filho classificou a atitude do governo Lula como 'equivocada' e 'irresponsável', que, em sua visão, representa um retrocesso para a educação brasileira<sup>18</sup>.

Mesmo que o deputado tenha elaborado um decreto (n.º 95/23) em reação à decisão do governo, convém destacar que os prazos relacionados à implementação do Novo Ensino Médio foram teoricamente suspensos, pois, na prática, a suspensão não alterou o cotidiano das escolas brasileiras, que continuaram seguindo as diretrizes propostas. O principal impacto da medida foi a abertura de uma possibilidade para que a reforma viesse a ser revogada.

No entanto, não passou de uma mera possibilidade. Na verdade, a Consulta Pública apresentou normativas com uma abordagem de solução rasa, em vez de buscar soluções estruturais que pudessem ser integradas à LDB – alterada pelo Novo Ensino Médio – e que assegurassem o direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988.

Para deixar isso mais nítido, destacamos que o processo foi conduzido de forma *online*, mediante os seguintes instrumentos: audiências públicas, oficinas de trabalho e reuniões com entidades; seminários e *webinários*; e consultas *online* com estudantes, professores/as e gestores/as escolares, que compartilharam suas experiências durante a implementação do Novo Ensino Médio no país. A coordenação ficou a cargo do MEC, por meio da Secretaria de Articulação Intersetorial com os Sistemas de Ensino (Sase), em colaboração com o CNE, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Valendo-se da *hashtag* “#ConsultaPúblicaOnline”, portanto, a consulta foi realizada pelo aplicativo *WhatsApp* e contou com 139.159 participantes, sendo 102.338 estudantes, 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes, 30.274 professores/as e 5.480 gestores/as (Brasil, MEC, 2023c, p. 7). De acordo com o relatório de resultados, divulgado pelo MEC em agosto de 2023, o processo foi regido via “recursos de comunicação rápida” ou “ferramenta interativa”, onde “os participantes responderam [ou que pudessem responder] a questões pelos seus celulares e computadores, tendo acesso à consulta por um código QR ou *link* disponibilizado pelas escolas” (p. 14).

---

<sup>18</sup> FILHO, Mendonça. **Projeto de Decreto Legislativo n.º 95, de 2023**. Susta os efeitos da Portaria n.º 627, de 4 de abril de 2023, do Ministério da Educação. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2255509&filename=PDL%2095/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2255509&filename=PDL%2095/2023)>. Acessos em: 17 jul 2024.

O método adotado tornou-se passível de contestação vide a relevância de uma consulta pública para avaliação e reestruturação de uma política educacional de âmbito nacional. Apesar de ter aberto espaço para a disputa de um novo projeto para o ensino médio no país, a operação através de recursos de comunicação rápida, com a finalidade de promover um amplo diálogo e resgatar o compromisso com a participação social, pode não ter sido suficiente para a compreensão e revisão de demandas educacionais vigentes à época – como as mudanças das normas estaduais, dos currículos, da carga horária, dos materiais didáticos, da infraestrutura, das formações de professoras/es, das avaliações, entre outros.

De todo modo, os resultados permitiram identificar alguns elementos-chave que evidenciaram a necessidade de tomada de decisões relacionadas ao Novo Ensino Médio. Nossa análise se concentrou em três núcleos entre os doze apresentados no relatório, por estarem diretamente relacionados às temáticas de pesquisa abordadas neste estudo. Foram eles: carga horária, organização curricular e papel do MEC.

Importante frisar que cada núcleo foi composto por duas partes: a primeira, intitulada "discussão", que resumiu os principais debates sobre o tema em questão; e a segunda, "propostas recebidas", que listou as proposições sugeridas às problemáticas apontadas. Abaixo, apresentamos um quadro (Quadro 1) com informações concisas dos núcleos selecionados.

**Quadro 1** – Resultado da consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC n.º 399/23

<b>Tema</b>	<b>Discussão</b>	<b>Propostas Recebidas</b>
Carga Horária (CH)	O parágrafo 5º do Art. 35-A da Lei 13.415/17: CH total destinada à BNCC (de FGB) de 1.800 horas e 1.200 horas à oferta de itinerários formativos.	Foram mencionadas disposições distintas: inúmeras entidades apontaram para a relevância de uma FGB sólida, com CH mínima entre 2.100 e 2.400 horas, outras ressaltaram a necessidade de aumento da FGB para 2.400 horas. Também foi destacada a preferência de 2.100 horas (70% da CH total) para FGB e 900 horas para os itinerários formativos; e por fim, da CH de 2.200 horas para FGB. Destacam-se a posição da maioria pela ampliação da carga horária da FGB e a necessidade de arranjos específicos para a oferta de itinerários ligados à Educação Profissional e Tecnológica.
Organização Curricular	Lei 13.415/17: obrigatoriedade das disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa, ao passo que transformou sociologia e filosofia em	Foram formuladas críticas à BNCC sobre a centralidade curricular, indicando que ela teria fugido à estrutura de disciplinas, sendo imprecisa e ineficiente; deve considerar tanto a Lei de Diretrizes e Bases quanto as DCN para a construção de uma Política Nacional de Ensino Médio; alterar os

	<p>“estudos e práticas”; o currículo deve ser composto pela BNCC e pelos itinerários formativos (por áreas de conhecimento).</p>	<p>documentos normativos que dizem respeito à estrutura curricular dos itinerários formativos.</p> <p>Propostas aos componentes curriculares específicos: estruturar a FGB considerando as referências locais, tendo como base a BNCC; retomar todos os componentes curriculares obrigatórios antes do Novo Ensino Médio; manter a flexibilidade curricular; não amplificar os itinerários em detrimento da FGB; retirar a imposição da exclusividade da língua inglesa; reintegrar o espanhol; flexibilizar a escolha dos itinerários formativos de acordo com as áreas de formação profissional.</p>
Papel do MEC	<p>Envolve críticas ao Ministério por falhas na implementação e a sua ausência durante o processo desde 2019; a dualidade histórica entre educação propedêutica e educação profissional é um desafio que precisa ser superado na definição de uma Política Nacional de Ensino Médio.</p>	<p>Papel do MEC no processo de implementação do ensino médio: aumentar a participação e coordenação do MEC na implementação da política de ensino médio; monitorar e avaliar a nova organização curricular nos estados; dar orientações específicas para a educação de grupos sociais não hegemônicos; criar um debate nacional para apresentar as propostas posteriores à consulta para a Política Nacional do Ensino Médio; liderar e financiar ações relacionadas à implementação da BNCC, aos itinerários formativos e à formação docente, bem como elaborar documentos pedagógicos orientadores que deem maior clareza aos sistemas de ensino sobre como trabalhar a FGB.</p> <p>Papel do MEC como articulador e liderança das políticas educativas nacionais: institucionalizar mecanismos de planejamento institucional participativo; instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE) para fixação de normas e cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios, de maneira a assegurar a consideração das diversidades e necessidades regionais; assegurar que, a partir do Plano Nacional de Educação, o SNE favoreça a integração do ensino médio a outras etapas, níveis e modalidades.</p>

**Fonte:** Consulta Pública Ensino Médio de 2023 (Brasil, MEC, 2023c). Grifos nossos.

Ao todo, o processo durou 120 dias — sendo 90 dedicados à consulta pública e 60 à revisão dos dados coletados e à tomada de decisão pelo Ministério —, findado pela divulgação do Relatório, em conformidade com a Portaria n.º 399/23. O diálogo envolveu, de maneira geral, tanto os desafios históricos do ensino médio quanto o processo de implementação das disposições do Novo Ensino Médio, tendo sido encaminhados ao MEC documentos de entidades com diferentes perspectivas e proposições.

Inúmeras entidades defenderam a revogação total do Novo Ensino Médio, enquanto outras, mesmo com experiências críticas, apresentaram propostas de apenas modificar a

legislação (n.º 13.415/2017). Dentro das discussões abordadas, a carga horária mobilizou a maior parte do debate, com uma significativa percepção sobre a necessidade de ampliação do tempo que era destinado à FGB dos/as estudantes.

Dessa forma, a proposta do MEC assumiu o compromisso de “definir os campos do saber que precisam ser contemplados na oferta das áreas do conhecimento”, e sugeriu “figurar na composição da FGB [os componentes curriculares]: espanhol, arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital” (Brasil, MEC, 2023c, p. 59). Também propôs “reduzir o número de itinerários formativos, [...] de cinco para três [...]: Linguagens, matemática e ciências da natureza; Linguagens, matemática e ciências humanas e sociais; Formação técnica e profissional” (*Ibidem*), e reiterou, declarando que, “para atacar o problema da fragmentação e da falta de precisão dos itinerários formativos, o MEC [propôs] que os referenciais nacionais [fossem] definidos, em instrumento infralegal, pelo Ministério, em conjunto com o Consed” (*Ibidem*).

Embora as propostas recebidas tenham gerado tais considerações, com base no Relatório, o Poder Executivo apresentou, dois meses depois, o Projeto de Lei (PL) n.º 5.230, de 26 de outubro de 2023 (Poder Executivo, 2023), que redefiniu a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. Conhecido como a “reforma da reforma”, o projeto alterou as diretrizes relacionadas à carga horária e às disciplinas obrigatórias, e ainda promoveu a manutenção dos itinerários formativos de maneira contraditória às expectativas que haviam sido apresentadas.

Em análise do texto, observou-se que o Art. 35-A § 2º recompôs a carga horária de 2.400 horas anuais para as disciplinas obrigatórias apenas sob a possibilidade de exceção na integração de cursos técnicos. Em contrapartida, conforme foi disposto no Art. 36 § 22, excepcionalmente nas hipóteses em que a oferta do Ensino Médio em tempo parcial for combinada com a oferta de cursos técnicos, deveriam ser destinadas 2.100 horas à FGB e, no mínimo, 800 horas às aulas técnicas.

Semelhante à lei originária, a reforma da reforma se manteve vinculada à BNCC para a elaboração do currículo escolar. Precisamente, o Art. 35-A § 1º atestou a garantia da FGB dos/as estudantes do ensino médio de forma a ocorrer mediante articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada dos currículos, constituídos a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

Quanto aos itinerários formativos, houve uma alteração na nomenclatura. Na reforma da reforma, passaram a ser chamados de “percursos de aprofundamento e integração de estudos”. Tais percursos, segundo o Art. 26, deveriam obedecer a articulação entre, no mínimo, três áreas de conhecimento, levando em consideração a relevância para o contexto local e a

possibilidade dos sistemas de ensino, e/ou a integração com a educação profissional. Em essência, apesar da mudança de nome, a lógica dos itinerários formativos ainda permaneceu.

Em inconformidade com o PL disposto, o deputado Mendonça Filho apresentou, em 09 de dezembro de 2023, um substitutivo ao PL n.º 5.230/2023 (Brasil, Poder Executivo, 2023). A proposta alternativa trouxe uma série de ajustes ao texto original, que logo foi enviada pelo governo federal ao Congresso, sendo aprovada pela Câmara dos Deputados em março de 2024.

Em síntese, o substitutivo assegurou a lógica de um “mínimo” de horas, mas diferiu do que foi proposto pelo MEC, que recompunha a carga horária de 2.400 horas anuais. Ele organizou uma carga horária mínima de 2.100 horas anuais para a FGB, com a orientação de que esta fosse composta pela BNCC e pela parte diversificada do currículo, conforme o Art. 35-B. Além disso, o § 1º do mesmo artigo considerou que até 300 horas da referida carga horária fossem destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida (Brasil, Poder Executivo, 2023, p. 44).

No que tange aos itinerários formativos, cuja nomenclatura foi reconhecida como consagrada e consignada na BNCC homologada, o Art. 36 do substitutivo os articulou com a parte diversificada, determinando uma carga horária mínima de 900 horas que seria definida de acordo com a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Ressaltou ainda, no § 2º do mesmo artigo, que os sistemas de ensino deveriam garantir que todas as escolas de ensino médio ofertassem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento organizadas em, no mínimo, dois itinerários formativos com ênfases distintas<sup>19</sup>, excetuando-se as que oferecessem a formação técnica e profissional (*Idem*, pp. 45-46).

Ao longo de todo esse processo, contudo, discursos a favor da revogação do Novo Ensino Médio continuaram a aparecer persistentemente. A Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2024<sup>20</sup> foi um exemplo disso. Finalizada no dia 30 de janeiro de 2024, a conferência destacou fortemente essa proposta, incluindo também a revogação da BNCC. Com o PNE 2024-2034 como tema central, o evento defendeu pautas para os próximos dez anos, com o objetivo de formular problemas, causas, objetivos, diretrizes, metas e estratégias, resultando na construção de um documento referência entregue pelo FNE ao MEC em fevereiro de 2024.

---

<sup>19</sup> No substitutivo, foram consideradas as seguintes ênfases: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, Poder Executivo, 2023, p. 45).

<sup>20</sup> Brasil. MEC. Conae – 2024 (Conferência Nacional de Educação). 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>>. Acesso em: 22 abr 2024.

No documento, a Conae 2024 (Brasil, FNE, 2024), a título do Novo Ensino Médio, afirmou a necessidade da revogação da reforma de 2017:

317. [...] o Novo Ensino Médio tem sérios problemas, desde sua formulação até sua implementação – no aspecto curricular relativo à formação geral básica, na oferta de itinerários formativos pelas escolas das respectivas redes de ensino, na redução da jornada escolar, na precarização dos profissionais da educação, entre outros problemas –, que precisam ser corrigidos para que se possa garantir uma política nacional de ensino médio pautada pelo direito à educação. Faz-se necessário, portanto, revogar a Lei no 13.415, de 2017, e construir uma política robusta para o Ensino Médio, conforme pautado pelo Fórum Nacional de Educação (Brasil, FNE, 2024, p. 73).

O posicionamento se argumentou pela reforma do ensino médio (n.º 13.415/2017) ter trazido problemas incontornáveis a respeito dos impactos de ampliação das desigualdades verificados com a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede pública. O texto, então, apontou estudos que mostraram uma intensificação, pelas diferentes oportunidades curriculares desenvolvidas, no fosso de desigualdade existente entre os/as estudantes de redes privadas com os/as jovens pertencentes à população pobre do país, para os quais a única possibilidade de acesso à educação era pela escola pública das redes municipal, estadual e, em menor escala, federal (Brasil, FNE, 2024, medida 680).

Diante disso, a Conae manifestou apoio ao PL n.º 2.601 (Bacelar et. al, 2023), apresentado na Câmara dos Deputados em maio de 2023. Esse projeto foi considerado um modelo condizente e responsável, alinhado à garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas, sobretudo por aqueles que se posicionaram a favor da revogação do Novo Ensino Médio.

Sem aprofundar no conteúdo e conforme registrado pelo Portal da Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>21</sup>, o projeto foi apresentado como uma iniciativa que adotou uma abordagem factível, adaptativa e que respeitava os/as estudantes e profissionais da educação. Sua elaboração foi conduzida por docentes e pesquisadores/as comprometidos/as com a consagração do direito à educação no país e que haviam participado ativamente dos debates públicos sobre os inúmeros efeitos negativos do Novo Ensino Médio. Atualmente, o projeto se encontra apensado, como substitutivo, ao PL n.º 1.299/23<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Currículo e Pedagogia. Projeto de lei substitui Novo Ensino Médio por modelo do direito à educação. 2023. Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2023/05/17/projeto-de-lei-substitui-novo-ensino-medio-por-modelo-do-direito-a-educacao/>>. Acesso em: 23 abr 2024.

<sup>22</sup> Bacelar (PV/BA); Lídice da Mata (PSB/BA). **Projeto de Lei n.º 1.299, de 2023**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de modo a propor a substituição dos itinerários formativos pelas áreas do conhecimento na organização do ensino médio. 2023. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2246875&filename=PL%201299/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2246875&filename=PL%201299/2023)>. Acesso em: 23 abr 2024.

Reconhecendo o pertinente posicionamento, seguimos analisando os desdobramentos do substitutivo ao PL n.º 5.230/2023 de Mendonça Filho. Naquele momento, o futuro de quase 8 milhões de estudantes matriculados/as no ensino médio estava em discussão no Senado. Com base na manifestação pública do Coletivo em Defesa do Ensino Médio De Qualidade<sup>23</sup>, o conselho ainda melhorou o texto da Câmara, acolhendo, inclusive, emendas sugeridas pelo próprio coletivo e por outras entidades.

O resultado foi: a inclusão da língua espanhola como componente curricular obrigatório; a preservação do conceito de Ensino Médio Integrado [...]; a garantia da ampliação da carga horária nas escolas em tempo integral para além das 3.000 horas totais num prazo de cinco anos; a oferta de Educação a Distância (EaD) somente em casos excepcionais e com estrita regulamentação; a retirada do incentivo ao trabalho juvenil [...]; a vedação da possibilidade de oferta de cursos de curta duração sob a roupagem de “formação profissional”; restrições na atuação de docentes sem formação (o chamado “notório saber”); monitoramento com maior controle social dos processos de implementação da reforma nas redes estaduais; e a garantia de carga horária mínima para a Formação Geral Básica (FGB) de 2.400 horas e igual para todos/as os/as estudantes dentro de um prazo de cinco anos (Coletivo em Defesa do Ensino Médio De Qualidade, 2024).

Aprovado pelas/os senadoras/es, o então texto melhorado retornou à Câmara dos Deputados e angariou apoio de todos os movimentos que, há anos, vinham exigindo a revogação da reforma. Por isso, esperou-se que as/os deputadas/os reconhecessem a demanda popular e endossassem as mudanças promovidas pelo Senado.

Entretanto, no dia 09 de julho de 2024, o PL n.º 5.230/2023 foi aprovado na Câmara dos Deputados sem serem considerados tais aprimoramentos. O Coletivo em Defesa do Ensino Médio De Qualidade avaliou esse processo a um “espírito antidemocrático de Arthur Lira<sup>24</sup>”, já que poucas horas antes da votação o texto a ser votado era desconhecido e, quando iniciada a deliberação, Lira não permitiu que as/os parlamentares apresentassem os destaques divergentes do relatório apresentado por Mendonça Filho.

Na mais atual situação, lê-se março de 2025, o PL n.º 5.230/2023 foi transformado na Lei Ordinária n.º 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024) que, embora sancionada em meio a diversas disputas, apresentou parciais amenidades aos efeitos da lei originária do Novo Ensino Médio e do posterior substitutivo que Mendonça Filho concebeu.

Entre os avanços sobre as pautas tratadas neste estudo, indicamos:

- (Art. 35-C) aumento da carga horária para a FGB para 2.400 horas anuais, exceto no caso da formação técnica e profissional, incluindo todas as disciplinas da BNCC e não

---

<sup>23</sup> Coletivo em Defesa do Ensino Médio De Qualidade. Ensino Médio: entre conquistas coletivas e mudanças não realizadas. 11 de julho de 2024. Disponível em: <[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NT\\_NNEM\\_11\\_ok.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NT_NNEM_11_ok.pdf)>. Acesso em: 17 jul 2024.

<sup>24</sup> Então deputado federal pelo PP-AL, servindo como Presidente da Câmara dos Deputados, desde 1º de fevereiro de 2021 até o momento, dezembro de 2024.

apenas Português, Matemática e Inglês em todos os anos do ensino médio, como havia determinado a Lei n.º 13.415/2017;

- (Art. 36) redução da carga horária dos itinerários formativos para 600 horas, exceto no caso da formação técnica e profissional, com a finalidade de evitar assuntos que não condizem com a formação escolar; e
- (Art. 26 § 2º-A) oferta obrigatória de, no mínimo, dois itinerários formativos com ênfases distintas por escola, incluindo os conteúdos da BNCC na parte diversificada do currículo, exceto no caso da formação técnica e profissional.

Entre os retrocessos sobre as pautas tratadas neste estudo, indicamos:

- (Art. 35-C. *Parágrafo único*) no caso da formação técnica e profissional, a redução da carga horária da FGB para até 2.100 horas anuais, considerando que até 300 horas dessa carga horária sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida;
- (Art. 26) os itinerários formativos articulados com a parte diversificada, mantendo-se dissociados da FGB;
- (Art. 35-D § 3º) o ensino de língua espanhola permaneceu facultativo, visto que os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino; e
- (Art. 36 § 6º) a oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria (ou seja, poderá ser ofertado em instituições privadas ou públicas sob a gestão privada).

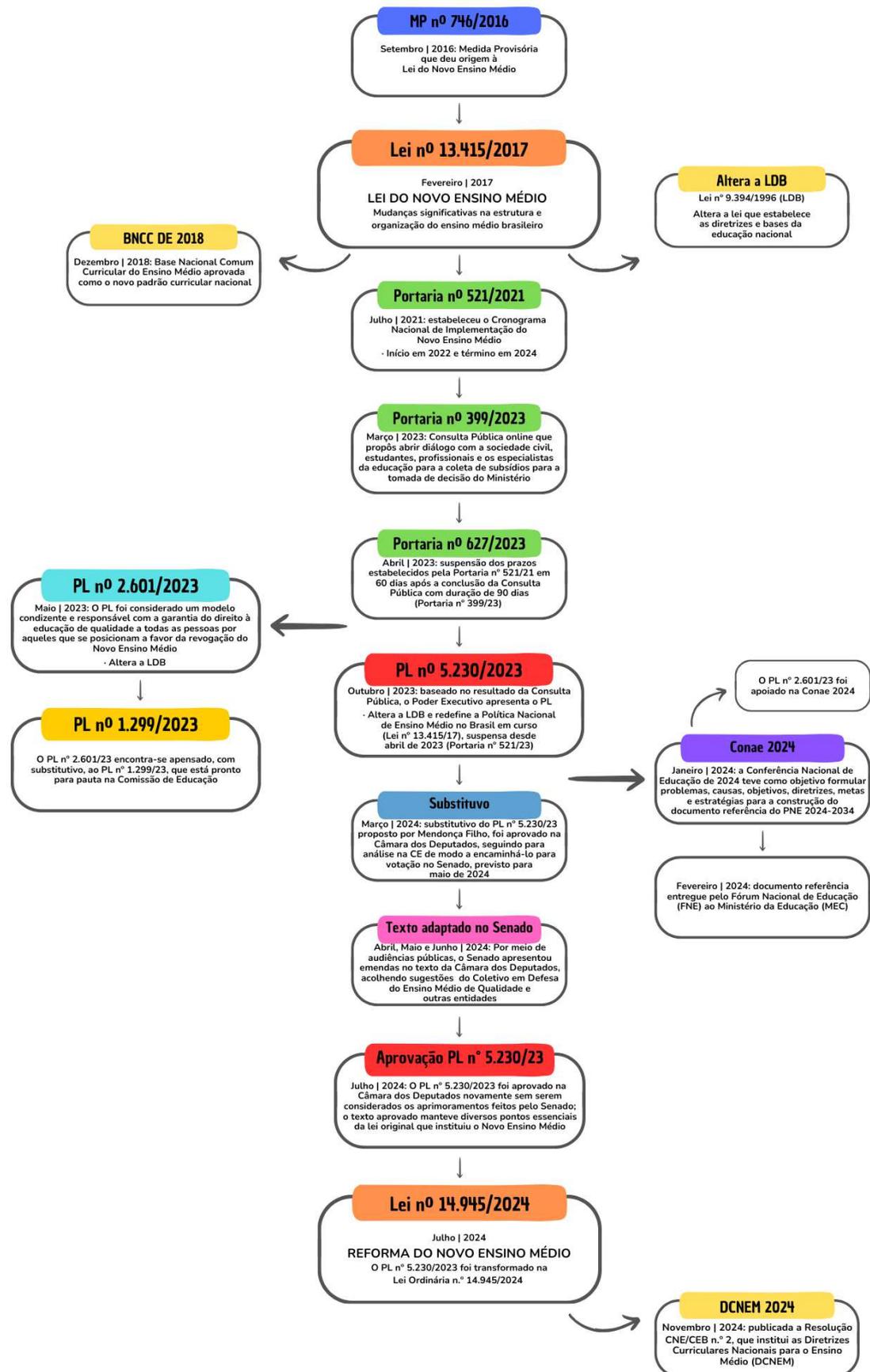
O desfecho da nova reforma não atendeu a urgência da necessidade de recuperar os efeitos prejudiciais causados aos direitos e às oportunidades da juventude, principalmente para os/as jovens pertencentes à população pobre do país que dependem das escolas públicas. Mas, mesmo representando um avanço mínimo, a carga horária destinada à FGB foi recomposta para 2.400 horas. No mais, essa nova estrutura do ensino médio passou a valer a partir do ano letivo de 2025, com as redes de ensino podendo optar por realizar a transição aos/às estudantes já matriculados/as em anos anteriores.

Em última análise, em 7 de novembro de 2024, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE aprovou, por unanimidade, uma resolução com o propósito de atualizar e instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Posteriormente, em 14 de novembro, foi publicada a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 13 de novembro de 2024, (Brasil,

CNE/CEB, 2024b), que estabeleceu as diretrizes gerais para os itinerários formativos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, em conformidade com a Lei n.º 14.945/2024.

Pensando em facilitar a compreensão da tramitação e implementação do Novo Ensino Médio em âmbito nacional, elaboramos um fluxograma (Figura 1) para ilustrar os principais acontecimentos, destacados nesta seção, relacionados às políticas educacionais e aos debates em diferentes esferas.

Figura 1 – A política do Novo Ensino Médio em âmbito nacional



Fonte: Elaboração própria.

A tramitação e manutenção da política e a implementação do Novo Ensino Médio em âmbito nacional foi marcada por intensos debates e disputas. Envolveu alterações legislativas, divergências sobre a carga horária destinada ao ensino médio, sobre os itinerários formativos e sobre a formação técnica e profissional da rede pública. Todavia, o Novo (ou a nova reforma) do Ensino Médio permanece em curso. A seguir, analisaremos como sua implementação ocorreu em Minas Gerais, estado que concentra o foco deste estudo.

## 2.2 O NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Por se tratar de uma política de abrangência nacional, a implementação do Novo Ensino Médio nos estados brasileiros exigiu desdobramentos de normativas que demandaram ajustes nas legislações estaduais. Esses ajustes foram necessários para que cada unidade federativa pudesse organizar o funcionamento do seu Sistema de Ensino de acordo com as Políticas Públicas Educacionais a partir de 2022 (Soares; Ramalho, 2023).

A seguir, examinamos como essa implementação foi se constituindo no estado de Minas Gerais e, também, analisamos o que foi definido nas matrizes curriculares do ensino médio para 2022, 2023 e 2024, anos de implementação do novo modelo de ensino nas escolas estaduais mineiras.

### 2.2.1 O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: como foi se constituindo?

Após traçar um panorama sobre a implementação do Novo Ensino Médio em âmbito nacional, este tópico dedicou-se à análise de sua implementação específica no estado de Minas Gerais. O principal objetivo foi investigar como foi se constituindo os ajustes na legislação estadual e compreender a organização de seu sistema de ensino de acordo com as políticas públicas educacionais.

De antemão, destacamos que em Minas Gerais prosseguiu-se com a elaboração de atos para atender os prazos estabelecidos no Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio (Portaria MEC n.º 521/21), válido para todo o país. Nesse cenário, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) propôs a normatização de um currículo único para o estado, denominado Currículo Referência de Minas Gerais (CREM/MG) (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021), mediante o Parecer CEE/MG n.º 278/2021<sup>25</sup>, em

---

<sup>25</sup> Minas Gerais. **Parecer n.º 278/SEE/CEE – Plenário/2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. 2021. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Parecer%20N%C2%BA%20278SEEC%20-%20Plen%C3%A1rio2021.pdf>>. Acesso em 05 dez 2024.

cumprimento com as determinações da Constituição Federal de 1988, da LDB e de demais legislações correlatas (Soares; Ramalho, 2023).

O CREM/MG é fruto do regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais – seccional Minas Gerais (UNDIME/MG). No processo de sua elaboração, foram analisados e considerados, como fontes de inspiração, currículos já existentes em diferentes redes, erigindo um documento que abrange o histórico de sua construção, com destaque para a concepção de currículo e sua prática pedagógica, até culminar nos eixos estruturantes que o compõem. Logo na apresentação, sua importância foi descrita indicando que “ter um Currículo Referência da Educação Básica para o estado mineiro [...] potencializa as relações entre as secretarias, escolas, professores/as e estudantes” (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 6).

Em 2019, conforme o texto que fixou o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais (Minas Gerais, SEE/MG, 2022b), a SEE/MG instituiu um Comitê de Governança<sup>26</sup> interno para planejar, acompanhar e avaliar as políticas públicas educacionais desenvolvidas ao longo do ano letivo escolar de 2022. Da mesma forma, incumbiu de alinhar, no âmbito governamental, as ações voltadas à implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual durante todo o planejamento e desenvolvimento das diretrizes, garantindo a articulação e a corresponsabilidade entre as instâncias.

Dentro da SEE/MG, a Superintendência de Políticas Públicas, por meio da Diretoria do Ensino Médio, assumiu a responsabilidade pela orientação, acompanhamento e avaliação da implementação do Novo Ensino Médio na rede mineira. Enquanto que, nas unidades escolares, a equipe gestora, em conjunto com a equipe pedagógica, encarregou-se do desenvolvimento do Novo Ensino Médio, articulando os servidores de acordo com as normativas e diretrizes definidas para a rede estadual. O Plano afirmou que toda escola disporia de um/a coordenador/a do Novo Ensino Médio responsável pela integração pedagógica do novo modelo curricular.

No entanto, para além da regulamentação em nível federal, sob o aspecto legal, o projeto de implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais requereu a criação e atualização de normativas de funcionamento em âmbito local. Nesse contexto, foram publicados os seguintes regulamentos no ano de 2021:

---

<sup>26</sup> “O Comitê de Governança é composto: Secretaria Adjunta, Chefia de Gabinete, Subsecretaria de Administração, Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Subsecretaria de Articulação Educacional, Subsecretaria de Ensino Superior, Assessoria de Comunicação Social, Assessoria de Relações Institucionais, Assessoria Estratégica, Assessoria de Inovação, Controladoria Setorial e Assessoria Jurídica” (Brasil, MEC, 2022, p. 48).

PORTARIA SEE 230, de 08 de abril de 2021: homologa o Parecer CEE 192/2021, que dispõe sobre o Currículo Referência de Minas Gerais, na etapa do Ensino Médio, concebido e elaborado em consonância com diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC;

RESOLUÇÃO CEE 481, de 01 de julho 2021: Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais;

RESOLUÇÃO SEE 4.657, de 12 de novembro de 2021: Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais;

RESOLUÇÃO SEE 4.672, de 07 de dezembro de 2021: Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG);

RESOLUÇÃO CEE 487, de 17 de dezembro de 2021: Dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio, de acordo com a Lei Federal 13.415/2017, no Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências;

RESOLUÇÃO SEE 4.692, de 29 de dezembro de 2021: Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências (Minas Gerais, 2022, pp. 63-64).

Adicionalmente, foram apresentadas a “nova arquitetura do Novo Ensino Médio em Minas Gerais” e a “(re)elaboração do currículo”<sup>27</sup> (Minas Gerais, SEE/MG, 2022c). À época, a SEE/MG deliberou sobre os procedimentos para a construção de uma proposta curricular, seguindo os critérios estabelecidos pelo MEC e com base nos dispositivos legais que amparam a configuração do Novo Ensino Médio: Lei n.º 13.415/17, BNCC e as DCNEM.

A “nova arquitetura curricular do Ensino Médio” foi formalizada em duas partes indissociáveis: a primeira aborda a FGB, organizada em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos componentes curriculares, com distribuição igualitária da carga horária, com 600 horas anuais asseguradas para cada ano do Ensino Médio, totalizando 1.800 horas durante toda a etapa; e a segunda, relativa à parte flexível, engloba os itinerários formativos, organizados em unidades curriculares, que correspondem às áreas do conhecimento e os seus respectivos componentes curriculares, assegurando a oferta de 400 horas anuais para cada ano do Ensino Médio, totalizando 1.200 horas durante toda a etapa.

Ambas as proposições seguiram as DCNEM (Resolução n.º 3/18) e os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria n.º 1.432/18) do MEC, que definem as formas de organização das partes, em consonância com a carga horária anual. Vale

---

<sup>27</sup> Embora o documento se refira a uma (re)elaboração do currículo, vale ressaltar que, em 2021, a SEE/MG preparou o terreno para o 1º ano. Em 2022, orientou a escolha das áreas de aprofundamento por meio dos mesmos arranjos curriculares e, a partir de 2023, ampliou tais arranjos. Assim, a arquitetura curricular permaneceu a mesma desde 2021, porém a SEE/MG optou por apresentar gradualmente a distribuição de carga horária das disciplinas e os arranjos curriculares da parte flexível.

ressaltar que, naquele momento, o CREM/MG para o ensino médio e seus Planos de Curso já estavam disponíveis para amparar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas.

No que se refere à “(re)elaboração do currículo”, foi apresentado o processo de construção do CREM/MG, que, desenvolvido a partir de encontros realizados nos diversos territórios do estado, permitiu a educadores/as e à comunidade escolar a oportunidade de debater e apresentar propostas, de modo a garantir que o documento pudesse proporcionar o desenvolvimento integral da aprendizagem.

Diante da conjuntura, a SEE/MG publicou um cronograma de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais por meio de uma tabela (Minas Gerais, SEE/MG, 2022b, pp. 65-66) organizada em duas dimensões: a primeira, “finalística”, agrega produtos relacionados ao alcance do Novo Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais; e a segunda, “processual”, reúne entregas associadas às ações estratégicas a serem desenvolvidas para a concretização da política. A tabela (Figura 2) encontra-se a seguir.

**Figura 2** – Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais

Dimensão	Produtos	Responsável	Realização					
			2020	2021	2022	2023	2024	
Finalística	13 escolas estaduais e 5.659 estudantes estaduais de ensino médio vivenciando o novo ensino médio em escolas-piloto.							
	100% das escolas estaduais de tempo parcial (com turmas de 1ª série) e 100% dos estudantes matriculados nessas escolas e nessas turmas com carga horária de mil horas anuais							
	100% das escolas estaduais de tempo parcial e 100% dos estudantes matriculados nessas escolas com carga horária de mil horas anuais no novo ensino médio, independente da série ofertada ou cursada.							
	100% de escolas estaduais e 100% estudantes estaduais de ensino médio com, pelo menos, dois itinerários formativos, disponíveis para escolha dos estudantes.							
	40% das escolas estaduais com oferta de itinerário formativo técnico-profissional							
	100% escolas estaduais de ensino médio do campo, indígena e quilombola com Novo Ensino Médio implementado.							
Processual	100% dos estudantes do ensino médio noturno da rede estadual, matriculados em cada um dos itinerários formativos ofertados pela rede estadual							
	Diagnóstico do ensino médio atual em Minas Gerais em termos de acesso, permanência, qualidade e conclusão, oferta e atendimento, perfil dos docentes, infraestrutura escolar, transporte escolar, alimentação escolar, potenciais parcerias, perspectivas do mundo do trabalho e expectativas da comunidade escolar realizado.							
	Currículo Referência de Minas Gerais homologado.							
	Arquitetura do Novo Ensino Médio da Rede Estadual definida.							
	Ações de comunicação e mobilização realizadas para apoiar a implementação do novo ensino médio.							
	Parcerias para apoiar a implementação do novo ensino médio, a partir da identificação de necessidades e oportunidades, estabelecidas.							
	Cadernos pedagógicos e materiais didáticos para atender ao novo ensino médio elaborados e em uso pelas escolas.							
	Formação continuada de profissionais da educação para atender ao novo ensino médio realizadas							
	Normativas criadas ou atualizadas para atender ao novo ensino médio.							
	Governança estabelecida para implementação do novo ensino médio.							
	Visão, Princípios, Premissas e Metas do novo ensino médio definidos.							
	Adaptações no transporte escolar para atender o novo ensino médio na 1ª série do ensino médio realizadas.							
	Adaptações na alimentação escolar para atender o novo ensino médio na 1ª série do ensino médio realizadas.							
	Plano de intervenção em prédios escolares para atender ao novo ensino médio elaborado.							
	Plano de intervenção visando melhorar a conectividade das escolas para atender ao novo ensino médio elaborado.							
	PPPs das escolas estaduais atualizados a partir do novo referencial curricular.							
	Adaptações no transporte escolar para atender o novo ensino médio na 2ª e 3ª série do ensino médio realizadas.							
	Adaptações na alimentação escolar para atender o novo ensino médio na 2ª e 3ª série do ensino médio realizadas.							
	Plano de intervenção em prédios escolares para atender ao novo ensino médio implementado.							
	Plano de intervenção para melhorar a conectividade das escolas para atender ao novo ensino médio implementado.							
	Avaliações da aprendizagem atualizadas a partir das diretrizes do novo ensino médio.							

**Fonte:** Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (2022b).

Sob análise, o cronograma delineou as estratégias a serem cumpridas entre os anos de 2020 e 2024, direcionando “onde queriam chegar” com o Novo Ensino Médio. O propósito final era estar em conformidade com o novo currículo em 100% das escolas estaduais de tempo

parcial, abrangendo 100% dos/as estudantes matriculados/as nessas escolas, com carga horária de 1.000 horas anuais, independente da série ofertada ou cursada. Além disso, planejaram que 100% das escolas estaduais tivessem, no mínimo, com dois itinerários formativos disponíveis para escolha dos/as estudantes.

Para isso, a SEE/MG estabeleceu como princípios orientadores dessa implementação a promoção do direito à aprendizagem, diversidade, inclusão e equidade, mas, também, a promoção do protagonismo estudantil, da formação integral do/a estudante, da avaliação para a aprendizagem e da articulação escolar, família e comunidade. A SEE/MG propôs tornar o Novo Ensino Médio em Minas Gerais uma referência nacional, à medida que tencionou promover a formação integrada dos/as estudantes, a fim de contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as, para a redução da evasão escolar e para a melhoria da qualidade da educação e seus indicadores (Minas Gerais, SEE/MG, 2022b).

Como estratégia preliminar ao plano de implementação, em 2020, a rede estadual mineira contou com dez escolas-piloto do Novo Ensino Médio, incluindo mais três no ano seguinte, em 2021. A intenção era fomentar a flexibilização das escolas com base nos princípios da reforma, no intuito de avaliar a viabilidade da implantação de uma nova proposta curricular.

Mesmo com os obstáculos decorrentes da pandemia de COVID-19, as escolas-piloto permaneceram em atividade com os/as estudantes, adotando o Regime Especial de Atividades Não Presenciais<sup>28</sup>, e seguiram em desenvolvimento rumo à introdução no novo modelo de ensino. Para a SEE/MG, as experiências acumuladas durante essa fase permitiram aprendizados primordiais para as tomadas de decisões direcionadas à implementação em grande escala nas turmas do 1º ano do ensino médio em 2022 (Minas Gerais, SEE/MG, 2022c).

Em 2023, foi realizada uma nova avaliação, dessa vez no contexto em que o Novo Ensino Médio já estava sendo implementado nas escolas mineiras. A SEE/MG desenvolveu a inédita Pesquisa de Opinião da Rede – Novo Ensino Médio, uma ferramenta apresentada como meio de possibilitar a participação de toda a comunidade escolar diretamente envolvida com o Novo Ensino Médio.

A pesquisa, conduzida de forma *online*, contou com questionários específicos para cada grupo de participantes. Para isso, foram disponibilizados três *links* com formulários distintos,

---

<sup>28</sup> Minas Gerais. SEE/MG. Documento orientador – Regime Especial de Atividades Não Presenciais. 2020. Disponível em: <[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/DOCUMENTO\\_ORIENTADOR\\_REGIME\\_ESPECIAL\\_DE\\_ATIVIDADES\\_N%C3%83O\\_PRESENCIAIS\\_Vers%C3%A3o\\_2.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf)>. Acesso em: 05 dez 2024.

endereçados a estudantes, professores/as e gestores/as escolares. Como referência, a SEE/MG publicou o Manual para Aplicação da Consulta Pública<sup>29</sup>, que serviu como guia orientador.

No entanto, os resultados da pesquisa, que, conforme previsto no manual, deveriam ter sido divulgados após o final da aplicação dos questionários, em julho de 2023, não foram encontrados no Portal da SEE/MG nem em outras fontes oficiais relacionadas à Educação em Minas Gerais. Tampouco foi identificado qualquer relatório preliminar ou final que pudesse subsidiar a construção de uma proposta de reestruturação do ensino médio no estado, considerando as perspectivas daqueles que vivenciam no seu cotidiano a atual experiência e as possíveis mudanças na etapa.

De acordo com o Portal dos Conselhos<sup>30</sup>, ferramenta de acompanhamento das Instituições Participativas do estado de Minas Gerais, ainda não há um prazo definido para a divulgação dos resultados da pesquisa. O portal informa, entretanto, que eventuais alterações deverão ser implementadas mediante as deliberações do CNE, em vez de depender de um novo PL, o que pode acelerar o processo.

Na sequência do estudo, na próxima seção, analisaremos as matrizes curriculares dos anos de 2022, 2023 e 2024 adotadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais, destacando as diretrizes que marcaram o novo modelo de ensino no estado e delineando as transformações e os ajustes implementados ao longo desse período.

### **2.2.2 Matriz curricular de Minas Gerais (2022-2023-2024): o que foi definido?**

Alinhadas ao Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio e ao Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, as matrizes curriculares destinadas às turmas de 1º ano do ensino médio ficam dispostas para o ano letivo de 2022 por meio da Resolução SEE n.º 4.657/2021 (Minas Gerais, SEE/MG, 2021b). Nesse contexto, a SEE/MG passa a considerar as disposições da Lei n.º 13.415/17 (Lei do Novo Ensino Médio), da Resolução CNE/CP n.º 03/2018 (atualiza as DCNEM), da Resolução n.º 04/2018 (institui a BNCC para o Ensino Médio) e da Portaria n.º 1.432/2018 (estabelece os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos).

---

<sup>29</sup> Minas Gerais. Consulta Pública Novo Ensino Médio MG: Manual para Aplicação. SEE/MG. 2023. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1\\_UMadBy7Bd0DRDPzcV68m4Rx\\_timXzbd/view](https://drive.google.com/file/d/1_UMadBy7Bd0DRDPzcV68m4Rx_timXzbd/view)>. Acesso em: 13 maio 2024.

<sup>30</sup> Portal dos Conselhos. Últimos dias para participar de consulta pública sobre o novo ensino médio em Minas Gerais. 2023. Disponível em: <<https://portaldosconselhos.cge.mg.gov.br/noticias/148-ultimos-dias-para-participar-de-consulta-publica-sobre-o-novo-ensino-medio-em-minas-gerais>>. Acesso em: 15 maio 2024.

No presente estudo, destacamos que a análise documental foi centrada na modalidade de ensino médio regular diurno das escolas estaduais. Tal recorte possibilitou uma investigação mais profunda dos dados de interesse e relevantes para a discussão. De todo modo, as matrizes curriculares completas de Minas Gerais dos anos de 2022, 2023 e 2024 encontram-se disponíveis nas referências bibliográficas, ao final do texto.

Para iniciar a discussão, verificamos que, nos termos do Art. 2º da Resolução, em 2022, o 1º ano do ensino médio regular diurno, com duração de um ano e distribuído em 40 semanas letivas, foi fixado com uma carga horária anual de 1.000 horas, organizada em 6 módulos-aula diários de 50 minutos cada, totalizando 30 módulos-aula semanais.

Logo, o Art. 3º a organiza em duas partes: a primeira compreende a FGB, estruturada em quatro áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias – e os seus respectivos componentes curriculares, compondo a parte obrigatória e comum a todos os anos e modalidades de ensino; e a segunda abrange os itinerários formativos, estruturados em unidades curriculares e os seus respectivos componentes curriculares.

As unidades curriculares, por sua vez, foram divididas da seguinte forma: a) *Projeto de Vida*, com um componente curricular obrigatório de mesmo nome, oferecido em todos os anos do ensino médio; b) *Eletivas*, constituídas por dois componentes curriculares oferecidas anualmente pela escola e escolhidas pelos/as estudantes a partir de um catálogo disponibilizado pela SEE/MG; c) *Preparação para o Mundo do Trabalho*, composta por dois componentes curriculares, “Introdução ao Mundo do Trabalho” e “Tecnologia e Inovação”, com oferta anual, visando aproximar os/as estudantes dos princípios orientadores ao mundo do trabalho; e d) *Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento*, que inclui quatro componentes curriculares destinados a ampliar os saberes e temas das áreas do conhecimento, como “Práticas Comunicativas e Criativas”, “Humanidades e Ciências Sociais”, “Núcleo de Inovação Matemática” e “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”.

Cabe destacar que todos/as os/as estudantes do 1º ano do ensino médio regular diurno, à época, foram orientados/as a vivenciar todos os componentes curriculares providos em cada unidade escolar, uma vez que esse período foi percebido como um momento de aproximação e preparação para as escolhas dos itinerários que futuramente ocorreriam a partir do 2º e 3º ano.

Dessa forma, o Novo Ensino Médio foi consolidado nas turmas de 1º ano das escolas estaduais de Minas Gerais. Isto é, em conformidade com o cronograma de implementação (Minas Gerais, SEE/MG, 2022b), todas as escolas estaduais de tempo parcial, com turmas de

1º ano, e todos os/as estudantes matriculados/as nessas escolas e turmas foram abrangidos/as no ano letivo de 2022.

Para o ano de 2023, as matrizes curriculares foram estendidas às turmas de 2º ano do ensino médio mediante a Resolução SEE n.º 4.777/2022 (Minas Gerais, SEE/MG, 2022). Naquele momento, tanto as turmas de 1º quanto as de 2º ano passaram a ter duração de um ano cada, distribuídos em 40 semanas letivas e organizados em 6 módulos-aula diários de 50 minutos, totalizando 30 módulos-aula semanais. A matriz curricular foi mantida, estruturada em duas partes.

A mudança ocorreu na composição dos itinerários formativos, que para o ensino médio regular diurno foram organizados nos seguintes termos: a) *Projeto de Vida*, que consiste em um componente curricular obrigatório de mesmo nome, oferecido anualmente em todos os anos do ensino médio; b) *Eletivas*, constituídas por dois componentes curriculares oferecidas pela escola e escolhidas pelos/as estudantes a partir de um Catálogo de Eletivas oferecido pela SEE/MG, designadas Eletiva 1 e Eletiva 2; c) *Preparação para o Mundo do Trabalho*, de oferta anual, sendo que para o 1º ano foram oferecidos dois componentes curriculares, “Introdução ao Mundo do Trabalho” e “Tecnologia e Inovação”, e para o 2º ano apenas um, “Tecnologia e Inovação”; d) *Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento*, também de oferta anual, com o 1º ano tendo foco o “Aprofundamento Integrado”, que inclui quatro componentes curriculares, “Práticas Comunicativas e Criativas”, “Humanidades e Ciências Sociais”, “Núcleo de Inovação Matemática” e “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, e o 2º ano, sendo disponibilizados nove possibilidades de “Aprofundamento”, com arranjos curriculares diferentes; e e) *Atividades Integradoras*, oferecidas anualmente e direcionadas ao ensino médio de tempo integral, compostas por componentes curriculares destinados ao 1º ano, como “Nivelamento Língua Portuguesa”, “Nivelamento Matemática”, “Práticas Experimentais”, e “Tutoria e Estudos Orientados”, e ao 2º ano, “Práticas Experimentais”, “Tutoria e Estudos Orientados”, e “Pesquisa e Intervenção”.

É importante lembrar que, em abril de 2023, por meio da Portaria MEC n.º 627/23, foram suspensos por 60 dias os prazos estabelecidos no Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (Portaria MEC n.º 521/21), em decorrência da conclusão da Consulta Pública (Portaria MEC n.º 399/23), que durou 90 dias, com o objetivo de avaliar e reestruturar a política nacional de ensino médio. No entanto, também é importante lembrar que essa suspensão teve caráter meramente teórico, visto que, na prática, não houveram alterações no cotidiano das escolas em todo território nacional, incluindo as escolas estaduais mineiras, que seguiram implementando as diretrizes do Novo Ensino Médio.

A título de comprovação, a Resolução SEE n.º 4.908/2023 (Minas Gerais, SEE, 2023) foi instituída para dar continuidade ao Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, com vigência para o ano de 2024, e, assim, garantir conformidade ao que determinou o Art. 4º do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio: “V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio” (Brasil, MEC, 2021).

Portanto, em 2024, o Novo Ensino Médio em Minas Gerais abrange as três séries da etapa, com uma carga horária anual de 1.000 horas, sendo distribuídas em 40 semanas letivas a cada ano. No que diz respeito às matrizes curriculares dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio regular diurno, permaneceram organizadas em duas partes indissociáveis: pela FGB, com carga horária anual de 600 horas, representando a parte comum a todos os anos, estruturada em quatro áreas do conhecimento e os seus respectivos componentes curriculares; e pelos itinerários formativo, com carga horária anual de 400 horas, compondo a parte diversificada em todos os anos, organizados em unidades curriculares e os seus respectivos componentes curriculares. A carga horária diária, composta por 6 módulos-aula de 50 minutos, também foi mantida.

Quanto aos itinerários formativos, foram combinados pelas mesmas unidades curriculares e com os mesmos objetivos anteriormente estabelecidos: a) *Projeto de Vida*; b) *Eletivas*; c) *Preparação para o Mundo do Trabalho*; e d) *Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento*. Contudo, para o 3º ano, na unidade curricular de Preparação para o Mundo do Trabalho foi oferecido, assim como para o 2º ano, apenas um componente, “Tecnologia e Inovação”; e na unidade de Aprofundamentos optativos nas Áreas do Conhecimento, aos 2º e 3º anos, foram disponibilizadas 12 possibilidades de arranjos curriculares, nas quais os/as estudantes podem optar por cursar um aprofundamento distinto a cada ano.

Assim, a nova arquitetura curricular do ensino médio na rede estadual de Minas Gerais foi completamente consolidada. Um dos traços mais notáveis na análise da sua construção foi que, à medida que as matrizes curriculares foram sendo definidas, ano após ano, o espaço dedicado à formação técnica e profissional, à capacitação de mão de obra e à preparação para o mundo do trabalho foi sendo ampliado.

Nesse sentido, a estratégia de redução da carga horária da FGB em favor da inserção de itinerários formativos, justificada pela necessidade de configurar e modernizar o currículo do ensino médio de modo a permitir que o/a estudante explore diferentes perspectivas ao longo de sua trajetória escolar, a fim de oferecer escolhas conscientes para o mundo do trabalho, não passou de um projeto desprovido do interesse em garantir o direito à educação de qualidade, o acesso e a permanência, tampouco do interesse em ampliar as oportunidades educacionais.

Ainda assim, é preciso reconhecer, sem atribuir juízo de valor, que em Minas Gerais, diferentemente dos demais estados da região Sudeste, optou-se por uma organização curricular mais conservadora. Do 1º ao 3º ano do ensino médio, a distribuição da carga horária entre a FGB e os itinerários formativos se manteve uniforme, garantindo a presença contínua de todas as disciplinas curriculares ao longo de toda a etapa e evitando a descontinuidade de seus ensinamentos em qualquer ano.

Todavia, em termos gerais, o Novo Ensino Médio apresentou um currículo comprometido com a demanda de impulsionar o desenvolvimento econômico do país, mas, na prática, oferece os/às jovens, especialmente àqueles/àquelas matriculados/as em escolas públicas, uma educação de qualificação básica, rápida e suficiente apenas para ocuparem posições de trabalho subalternos. Trata-se de um modelo que não cria condições para que esses estudantes possam competir com os/as estudantes de escolas particulares, que, por sua vez, utilizam a carga horária destinada à parte diversificada para aprofundar os estudos voltados aos exames de imersão ao ensino superior, como o ENEM, o que favorece a inserção em vagas formais e em melhores condições de trabalho devido a maior qualificação que possuem.

Freitas (2018) diz que essa profissionalização do ensino médio cria uma “linha de exclusão” que conecta o ensino médio às empresas, ou seja, produz uma profissionalização precoce dos mais pobres, em detrimento de uma “linha de inclusão” que conduz do ensino médio para o ensino superior, oportunidade que fica reservada à elite do ensino médio. Segundo ele, “com a profissionalização precoce, essa mesma parcela [da juventude mais pobre] é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que se tenha que alterar a qualidade de ensino para atender a todos” (Freitas, 2018, p. 84).

Ademais, o movimento de retirada da obrigatoriedade de determinadas disciplinas em prol de um currículo organizado por áreas do conhecimento, conforme a orientação da BNCC de 2018, resulta em um modelo de ensino padronizado, que promove um desenvolvimento dependente e desvalorizado, sugerindo um possível afastamento do/a educando/a da formação científica e dos saberes científicos, sobretudo dos saberes locais.

### 3. O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo concentra a discussão no ensino de Ciência Política no contexto do ensino básico brasileiro. Foram analisados conteúdos, propostas e interesses do seu conhecimento emergidos nos currículos concernentes à etapa do ensino médio ao longo dos anos, compreendendo-o enquanto um ensino diversificado, todavia, cabendo a disciplina escolar de Sociologia integrá-lo aos seus conteúdos de maneira articulada.

Sendo assim, iniciamos um breve percurso cronológico da história da Sociologia nos currículos do ensino básico brasileiro, a fim de, com o mesmo propósito, situar o lugar do ensino de Ciência Política nos diversos contextos atravessados. O texto parte do final do século XIX e se estende até a década de 1990, período posterior ao regime militar e marcado pela inserção da agenda neoliberal no país, incluindo o campo educacional.

Logo, a investigação seguiu com as orientações contidas nos documentos oficiais, agora focando na trajetória da Ciência Política no ensino médio, a começar na década de 1990 com a LDB e culminando em sua incorporação na BNCC de 2018. No processo, o principal objetivo se delineou: fomentar o debate sobre o que seria a Ciência Política escolar, entender qual seria o seu papel no ensino básico e compreender os conhecimentos indispensáveis do seu ensino.

#### 3.1 A CIÊNCIA POLÍTICA NA DISCIPLINA ESCOLAR DE SOCIOLOGIA

No Brasil, o ensino de Ciência Política possui pouca notoriedade na educação básica. Embora faça parte do currículo do ensino médio, sua presença se dá de forma integrada com a Antropologia e a Sociologia no interior da disciplina escolar “Sociologia” (Bodart; Macedo; Peixoto, 2022). Essa integração, a saber, reflete a tradição acadêmica brasileira constituída por um modelo interdisciplinar de graduação, em que a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política estão integradas no curso de Ciências Sociais.

Comparato (2020) argumenta que “a sociologia e a educação estiveram estreitamente conectadas desde o surgimento da sociologia enquanto área disciplinar e de estudos científicos” (p. 7). Tal conexão pode ser entendida a partir da atuação de dois intelectuais considerados fundamentais para a consolidação dessa disciplina em seus respectivos países: Émile Durkheim (1858-1917), na França, e Florestan Fernandes (1920-1995), no Brasil.

Em sua época, Durkheim se destacou como uma das principais autoridades em educação na França, produzindo estudos sobre todos os níveis de ensino e temas correlatos. Em 1887, precisamente, no contexto das reformas no meio universitário francês, onde reivindicavam a

introdução progressiva de novos saberes, como as Ciências Sociais, foi nomeado para a cátedra de Ciências Sociais e Educação na Faculdade de Letras de Bordeaux (Steiner, 1994, p. 5 *apud* Comparato, 2020). Nessa circunstância, Durkheim investigou o sistema escolar francês, buscou as origens de determinados traços na educação francesa e construiu laços entre a teoria sociológica e educação (Bomeny; Emerique, 2020), com o objetivo de despertar o espírito crítico e promover a emancipação cidadã.

Contudo, no seu ponto de vista, o ensino das Ciências Sociais só fazia sentido no ensino público, resultando em, sob o específico cenário do fortalecimento da escola pública, laica e gratuita, possibilitada na França pelas “leis de Jules Ferry”<sup>31</sup> entre os anos de 1879 e 1886, suas reflexões direcionadas à defesa da educação pública como meio para formar cidadãos e cidadãs para a sociedade, além de introduzir o ensino de moralidade laica (Comparato, 2020).

Semelhante ao sociólogo francês, Florestan Fernandes foi um grande entusiasta e lutador incansável pela introdução do ensino de Sociologia nas escolas secundárias brasileiras. Suas intervenções seguiram a mesma linha das reflexões de Durkheim, como evidenciado por Comparato (2020, pp. 8-9) no trecho do artigo “O ensino de sociologia na escola secundária brasileira” (1977), de Florestan:

“É sabido que o processo de desenvolvimento da consciência de afiliação nacional e das obrigações políticas resultantes tem sido prejudicado, no Brasil, pelas condições sociais em que se processaram a desagregação do regime servil, a instauração da democracia pelo regime republicano e federativo, a formação das classes sociais e a organização dos partidos. No decorrer de 65 anos de política republicana, as camadas sociais que se achavam afastadas do exercício direto do poder não tiveram oportunidades para compreender que as ações do governo interessam a todos os cidadãos, afetando-os diretamente em seus interesses e segurança ou indiretamente por empenharem de um modo ou de outro o próprio futuro da Nação, como uma comunidade política. [...] A atenção para o fenômeno só surgiu quando se verificou que esse estado de coisas comprometia o funcionamento do regime democrático e punha em risco o futuro da Nação. As soluções que se propuseram, entretanto, mesmo por autores que possuíam conhecimento sociológico e histórico – como Alberto Torres e Oliveira Vianna – não situaram devidamente a importância que a escola assumia, por imposição mesma das circunstâncias histórico-sociais de formação da sociedade brasileira. Embora a escola não esteja acima do entrelaçamento dos interesses econômicos e das lutas políticas, é claro que ela poderia ter desempenhado um papel construtivo na formação da consciência cívica dos cidadãos, contribuindo para criar uma ética da responsabilidade e uma atitude de autonomia crítica em face do funcionamento das instituições políticas ou das injunções personalistas dos mandatários do poder” (Fernandes, 1977, pp. 102-103).

Apesar de, na época, não atribuírem à escola a devida importância, Florestan destacou que os ganhos da implantação do ensino de Sociologia nas escolas secundárias não se restringiam apenas aos/às estudantes, mas também se estendiam aos/às professores/as e

---

<sup>31</sup> Em 1982, a lei escolar de Jules Ferry, na França, estabeleceu de fato a obrigatoriedade escolar e a laicidade no ensino público primário.

pesquisadores/as. Em seus escritos, declarou que o ensino de Sociologia e a pesquisa sociológica o forçaram a enfrentar as últimas batalhas que assinalaram o aparecimento de uma “segunda natureza humana”, a qual se confundia com o “professor” e o “sociólogo” em que se converteu, inteiramente dedicado aos “problemas dos outros”, aos “dilemas de nossa época” e ao “controle racional da mudança social” (Florestan, 1977 *apud* Comparato, 2020).

A Sociologia enquanto ciência tem pouco mais de cem anos de história, o que explica sua baixa institucionalização se comparada às demais áreas do conhecimento. No Brasil, foi desenvolvida a partir do final do século XIX, caracterizada pela busca por identidade nacional e pela tentativa de compreender o seu destino, sendo realizada por uma elite branca e letrada e influenciada por correntes europeias (Oliveira; Ferreira, 2016 *apud* Silva, 2007).

Nesses moldes, chegou ao aparelho escolar debutada nos currículos dos graus de curso médio<sup>32</sup> e ensino superior militar pela Reforma de Benjamin Constant, instituída em 1890, após a Proclamação da República, como efeito dos ardores positivistas dos oficiais que derrubaram a monarquia. Vale pontuar que ambos os currículos se ajustavam à hierarquia das ciências de Comte, isto é, das ciências do mundo natural ao social; e das ciências físicas, da matemática e da biologia à sociologia e à moral.

No entanto, à medida que as correlações de força política foram se transformando em detrimento da posição dos militares, a concepção positivista do ensino, incluindo a Sociologia, foi retirada dos currículos. Essa retirada ocorreu com a Reforma Epitácio Pessoa, em 1901, em decorrência do efeito paradigmático conferido por sua posição privilegiada na formação de candidatos ao ensino superior.

A Sociologia só volta aos currículos escolares 24 anos depois, em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, mas sem maiores efeitos. Em 1928, Carneiro Leão, no Recife, e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, também realizaram reformas educacionais que resultaram na introdução do ensino de Sociologia nas escolas normais (Cunha, 1981).

Poucos anos depois, no período de 1931 a 1941, o conhecimento sociológico, logo, ocupa um espaço entre as matérias exigidas para os exames de admissão aos cursos superiores (Meucci, 2000 *apud* Freitas; França, 2016), atingindo um grau de importância nos currículos da educação básica. Todavia, esse curto período foi interrompido com o movimento de mais uma retirada em vista de outra reforma, a Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, durante o regime de governo autoritário de Getúlio Vargas, no Estado Novo.

---

<sup>32</sup> “No Brasil, a etapa média de escolarização voltada à juventude, que permitia o acesso aos cursos superiores, recebeu várias denominações ao longo de sua história. [...] O nome utilizado para o ensino secundário pela Reforma Benjamin Constant, de 1890, foi curso médio” (Pessanha; Assis; Silva, 2017, p. 313).

A discussão sobre a reinclusão da Sociologia no ensino secundário volta em evidência nos diversos fóruns acadêmicos apenas na fase de redemocratização, entre 1946 e 1964. Porém, apesar de a intensificação dos debates defendendo o retorno do ensino de Sociologia às escolas estivesse sob atenção, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, não propôs sua reinclusão (Rêses, 2004 *apud* Freitas; França, 2016).

A partir de 1964, então, com a instauração da ditadura militar no Brasil (1964-1985), houveram mudanças significativas não somente na vida política e social, mas também na organização do sistema educacional. Em virtude da nova orientação política, as intervenções e propostas para o sistema escolar passaram a priorizar a formação profissional, o que resultou na exclusão da Sociologia e das Ciências Humanas em geral do ensino secundário<sup>33</sup>. As disciplinas foram substituídas pela Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e pela Educação Moral e Cívica, alinhadas aos interesses do regime.

Nesse contexto, as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, alinhadas aos interesses do regime, tornaram-se obrigatórias e assumiram o papel de promover uma educação findada no fortalecimento da unidade nacional. A prática educativa da última, sobretudo, enfatizava o culto à pátria, a valorização de seus símbolos, tradições, instituições, bem como a exaltação de sua história. Além disso, buscava-se fomentar a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros, o conhecimento da organização sócio político econômica do país e a preparação do cidadão para o exercício das atividades cívicas fundamentadas na moral, no patriotismo e na ação construtiva em prol do bem comum. A disciplina ainda reforçava a obediência à Lei, a fidelidade ao trabalho e a integração do indivíduo à comunidade (Brasil, 1969).

Entretanto, com o seu fim em meados dos anos 1980, docentes dos cursos de Ciências Sociais, em diversas universidades do país, começaram a articular campanhas pela retomada do ensino de Sociologia no ensino médio. Essas iniciativas foram acompanhadas de esforços promovidos por associações profissionais e sindicais de cientistas sociais, e também de professores/as de Sociologia do ensino básico (Sarandy, 2011 *apud* Freitas; França, 2016). Ainda assim, ela só retornou oficialmente aos currículos escolares anos depois, em 2008.

Isso evoca que, embora a LDB de 1996 tenha estabelecido que, ao final do ensino médio, o/a estudante deveria dominar os conhecimentos de Sociologia (Brasil, 1996), a disciplina não foi confirmada como obrigatória. Apenas em 2008, com a promulgação da Lei n.º 11.684, de

---

<sup>33</sup> O ensino de Sociologia foi eliminado da educação básica pelo Regime Militar, por meio do Decreto n.º 869 de 1968 (Freitas; França, 2016, p. 45).

02 de junho (Brasil, 2008), que a disciplina foi finalmente instituída como obrigatória em todos os anos do ensino médio, juntamente com a Filosofia.

A Sociologia permaneceu incólume nos currículos por nove anos, até que, em 2017, com a controversa reforma do ensino médio, o panorama foi novamente alterado. Longe de se manter segura nas matrizes da etapa, o Novo Ensino Médio (n.º 13.415/2017), que introduziu uma organização curricular flexível, alinhada à proposta da BNCC e à oferta de itinerários formativos – ou “percursos de aprofundamento” –, transformou a obrigatoriedade da disciplina em “estudos e práticas”. Em outras palavras, a Sociologia deixou de ser uma disciplina obrigatória em todos os anos do ensino médio, passando a integrar a área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e se tornando um itinerário formativo possível.

Por este brevíssimo percurso, podemos observar que a trajetória da Sociologia esteve marcada por constantes idas e vindas nos currículos do ensino básico brasileiro, influenciadas pelos conturbados contextos histórico e político, sem contar as sucessivas reformas educacionais responsáveis por modificar o seu papel. Nesse sentido, destacamos uma reflexão de Machado (1987) sobre o ensino de Sociologia, que, apesar de ter sido elaborada há mais de três décadas, mantém-se atual:

O ensino de Sociologia permite aos educandos a compreensão da sociedade brasileira de hoje – seu processo político, economia política, inserção internacional, problemas sociais, processo cultural, movimentos sociais, correntes ideológicas, partidos políticos, etc., mas não como realidades soltas, justapostas ou estereis, e sim como uma totalidade, em seu funcionamento e em suas contradições; complexa mas não incompreensível; com sua história passada mas também com sua lógica atual de funcionamento e suas contradições (que apontam para o futuro). Permite-lhes a apreensão afetiva ainda que em nível médio de um corpo conceitual mínimo de análise dessa sociedade, não de modo descritivo, fotográfico ou fatural, mas sim de modo mais crítico, científico e penetrante” (Machado, 1987, pp. 115-116).

Além do mais, o ensino de Sociologia possibilita aos/às estudantes não apenas compreender a complexidade e a gravidade dos problemas que permeiam a sociedade brasileira, mas também utilizar o conhecimento das principais teorias políticas que oferecem alternativas para fins de transformar essa sociedade, ou sua realidade. Alinhada ao que é ensinado nos cursos de Ciências Sociais, a disciplina escolar, assim concebida, torna-se insubstituível para a formação de cidadãos e cidadãs comprometidos/as com a luta pela democratização econômica, política e cultural do país (Machado, 1987).

Em virtude desse alinhamento, cumpre mencionar uma particularidade: a diferença nominal entre a disciplina escolar e o curso de graduação. Para conhecimento, a Sociologia foi incorporada no ensino básico antes mesmo da consolidação dos cursos superiores de Ciências Sociais no Brasil, o que fixou sua designação nas escolas e dificultou alterações posteriores. Desde então, ela tem servido como um espaço curricular destinado ao desenvolvimento de

conteúdos abrangentes das Ciências Sociais, integrando conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política (Moraes, 2003).

A curto prazo não se pode alterar o nome consagrado de “sociologia” para a disciplina do ensino médio, pode-se iniciar o processo de mudança para, por exemplo, “ciências sociais”, como muitos vêm solicitando há algum tempo, mas não podemos condicionar nada a essa mudança (Moraes, 2003, p. 17).

Em relação ao ensino de Ciência Política na disciplina de Sociologia, foco desta pesquisa, o principal desafio consiste, de modo geral, em valorizar o conhecimento em torno da política, de suas instâncias de poder, dos atores políticos, bem como das teorias políticas clássicas e contemporâneas que os fundamentam. Para isso, o processo pedagógico deve ser constantemente pensado de forma a aproximar esses conhecimentos das realidades vividas pelos/as estudantes, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades de leitura, reflexão e capacitação para analisar e questionar criticamente os debates relativo à política (Bodart; Macedo; Peixoto, 2022, p. 7).

Priorizando essa abordagem de ensino acerca da política, em 2010, tramitou na Câmara dos Deputados o PL n.º 7.746 (Caiado, 2010), proposto pelo então deputado federal Ronaldo Caiado (DEM-GO), que buscou incluir no currículo obrigatório do ensino médio brasileiro o ensino de noções técnicas, não partidárias, de Ciência Política. O projeto decorreu da rasa percepção de que a Lei n.º 11.684/2008 não contemplava adequadamente às disciplinas de Sociologia e Filosofia algumas noções imprescindíveis para a compreensão da realidade política brasileira, presentes na área de estudo da Ciência Política.

Caiado (2010) declarou que o intuito do PL era agir no sentido de aperfeiçoar o processo democrático no país e, com base nisso, apresentou (Figura 3) algumas matérias sugestivas para capacitar os/as estudantes a entenderem a realidade política à sua volta.

**Figura 3** – Matérias sugeridas de Ciência Política no PL n.º 7.746/2010

**Noções técnicas – não partidárias – de Ciência Política**

O que é política?
Representação Política
História do voto no Brasil
Quais as atribuições dos cargos políticos. Exemplo: O que faz um Deputado Federal? Quais as atribuições do Presidente da República?
O que é Executivo, Legislativo, Judiciário e Equilíbrio de Poder.
Os sistemas políticos que existiram no Brasil ao longo de sua história e o sistema atual.
O que quer dizer República Federativa do Brasil e Pacto Federativo.
História da Administração Pública no Brasil (patrimonialista, burocrática e gerencial).

**Fonte:** PL n.º 7.746/2010 (Caiado, 2010).

Ainda acrescentou, “muitos eleitores votam sem saber a atribuição dos cargos políticos”, ou “muitos brasileiros acreditam que tudo o que acontece no Brasil é fruto do trabalho de uma única figura política: o Presidente”, por isso, “é importante que o brasileiro saiba quais as atribuições de um Governador, de um Deputado Federal, pois se estes o representam, é imprescindível que se saiba em que dimensão da atuação política eles estão” (Caiado, 2010).

Por mais que a proposta pareça significativa, é importante fazer duas considerações: primeiro, as disciplinas de Filosofia e, sobretudo, de Sociologia, assim como as Ciências Humanas, são suficientes para o ensino de Ciência Política; e segundo, a inclusão de mais uma disciplina poderia causar um inchaço nos currículos do ensino médio, sem propriamente garantir a formação de estudantes munidos/as de conhecimento relativos à política.

Na declaração de Gaudêncio Frigotto para a reportagem “Ciências Políticas na escola: mais uma disciplina”, realizada pela Fiocruz<sup>34</sup>, fica evidente o equívoco na proposta de Ronaldo Caiado: “Querer dar um curso de ciência política como técnica é um contrassenso em si. A política não é uma técnica, é uma relação social, de classes, uma arena de conflito numa sociedade de classes”. Para Frigotto, a concepção que essa disciplina se propõe seria justamente seguir o caminho da alienação ao/à estudante, concluindo a Ciência Política enquanto um estudo reservado para especialistas e técnicos.

Ademais, a introdução de novas disciplinas no ensino médio, como possível solução para abarcar campos de estudo específicos, suscita outras preocupações, especialmente no que tange à fragmentação do conhecimento. No caso da Ciência Política, ofertá-la de forma isolada poderia implicar na perda de saberes indispensáveis à Sociologia, comprometendo tanto a formação discente quanto a prática docente, além de descurar a base sociológica que articula as dimensões político-sociais.

Diante disso, a próxima seção foi dedicada à discussão do ensino de Ciência Política no ensino médio, levando em conta sua integração à disciplina de Sociologia. Nesse contexto, foram detalhados os posicionamentos e as diretrizes constantes nos documentos educacionais oficiais, ressaltando os aspectos centrais e relevantes para esta pesquisa.

---

<sup>34</sup> FIOCRUZ. Ciências políticas na escola: mais uma disciplina? Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2010. Atualizado em 01/07/2022. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/ciencias-politicas-na-escola-mais-uma-disciplina>>. Acesso em: 15 de jul de 2024.

### 3.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Nesta seção, dedicamo-nos a examinar como o ensino de Ciência Política é tratado nos documentos oficiais dedicados ao ensino médio. No percurso, mapeamos suas principais abordagens e prescrições em leis, diretrizes e documentos normativos que visaram, e ainda visam, criar referências nacionais comuns ao processo educativo nacional.

Para tanto, iniciamos traçando a trajetória da Ciência Política no ensino médio, desde as disposições da LDB de 1996 até a implementação do Novo Ensino Médio em 2017, a fim de compreender como esse ensino, vinculado à disciplina de Sociologia, foi integrado nos currículos ao longo do tempo, considerando os momentos de expansão e retração que marcaram a inclusão da Sociologia nessa etapa.

#### 3.2.1 A trajetória da Ciência Política no ensino médio

Reconhece-se que a escola, enquanto espaço legítimo para a implementação de políticas educacionais, tem como objetivo garantir os direitos de aprendizagem, comprometendo-se na luta pela construção de uma nação democrática. Nesse sentido, entende-se, na mesma medida, que a relação entre direito e educação escolar encontra na legislação um de seus principais suportes, assim como a presença do Estado implica na entidade de defesa à promoção da igualdade de acesso (Campos, 2022).

Os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece a todos e todas o direito à educação básica de qualidade. Complementarmente, o Art. 5º da LDB (Brasil, 1996) reconhece como direito público subjetivo o acesso à educação básica obrigatória. A esse respeito, Cury (2005) incita que “o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural” (p. 5). Isso porque, “como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação” (pp. 5-6).

Assim, a escolarização não se restringe à mera reprodução de políticas educacionais, configurando-se também como um instrumento de descoberta e interpretação, capaz de suscitar questionamentos e fundamentar princípios que orientam os processos pedagógicos disciplinares (Campos, 2022), ampliando, portanto, as possibilidades de participação e engajamento dos/as sujeitos no meio em que vivem.

Nessa perspectiva, a escolha do marco temporal da pesquisa recaiu sobre a década de 1990, período marcado pela promulgação da LDB em 1996. Essa legislação representou uma política educacional de grande relevância, promovendo a reorganização dos currículos da

educação básica. Dentre as mudanças estabelecidas, destacam-se os ajustes relacionados à disciplina de Sociologia e, por extensão, ao ensino de Ciência Política no ensino médio, que se alinha à diretriz que visa a formação escolar para o exercício da cidadania.

O lugar dos conteúdos temáticos da Ciência Política no ensino de Sociologia remete à transição entre os conceitos construídos das experiências cotidianas e aqueles que se consolidam na estrutura conceitual dos conhecimentos difundidos pela escola (Campos, 2022). Estes últimos decorrem, em particular, da adequação de linguagem utilizada por professores/as de Sociologia, a partir do aprendizado adquirido nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, sendo destinada para a etapa do ensino básico, levando em conta os contextos locais.

Quanto à abordagem, a Sociologia, ao possibilitar uma interpretação da vida social desnaturalizada, fundamenta-se em especificidades epistemológicas e teórico-metodológicas, que a diferencia das demais disciplinas e contribui para uma formação politizada dos fenômenos sociais (Bodart, 2022, p. 13 *apud* Campos, 2022).

A política pode ser considerada uma categoria central para a análise de questões que permeiam o cenário democrático das relações sociais, ancorada em uma perspectiva de justiça social e direito defendidos socialmente. As políticas educacionais, em vista disso, assumem a ela a tarefa de promover a formação cidadã, que exige tanto uma compreensão da vida social quanto o estímulo ao desenvolvimento social e político dos/as estudantes.

A LDB, como já mencionado, foi uma que reconheceu os conhecimentos da Sociologia como necessários ao exercício da cidadania, mas não a configurou como disciplina escolar obrigatória. Pouco tempo depois, entre 1997 e 2001, tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado Federal uma proposta para incluir a Sociologia nos currículos do ensino médio. Foi aprovada pelo legislativo, mas vetada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso em outubro de 2001<sup>35</sup> (Pereira, 2015).

Embora tais acontecimentos evidenciem uma certa resistência à inclusão Sociologia no ensino médio, seus estudos, incluindo a Ciência Política, seguiram sendo incorporados em outros documentos oficiais. Um exemplo foi os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN), publicados em 2000 (Brasil, 2000). Estruturados em um conjunto de conteúdos e habilidades desejadas para desenvolvimento em sala de aula, os PCN previram a urgência de trabalhar conteúdos da Ciência Política, especialmente na seção “Conhecimentos de Sociologia,

---

<sup>35</sup> Agência Estado. FHC veta Filosofia e Sociologia no ensino médio. 03/03/2012. Atualização: 09/10/2001. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/politica/fhc-veta-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 22 dez 2024.

Antropologia e Política”, como parte integrante ao que o MEC denominou “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

O documento defendeu “ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade”, a fim de permitir o/a estudante “perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.” (Brasil, 2000, p. 41). Além disso, proporcionou-lhe a capacidade de “dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação” (*Ibidem*). Até porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania.

As competências e habilidades relacionadas à Sociologia, Antropologia e Política, enquanto contextualização sociocultural, foram organizadas para “construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos” (Brasil, 2000, p. 43).

Nesses termos, Pereira (2015) observou que o avanço dos conteúdos alusivos à política dentro da disciplina de Sociologia e, conseqüentemente, a aproximação entre as áreas não pode ser dissociada do próprio processo de implementação da Sociologia no ensino médio. Esse vínculo permitiu maior visibilidade de temáticas da política no contexto das relações cotidianas, das instituições e da relação Estado-sociedade, que são consagrados no escopo da Sociologia.

O autor ainda compreendeu que a percepção política dos fenômenos sociais implica na valorização de uma abordagem interdisciplinar, a qual enriquece forma como as/os estudantes observam e analisam os fenômenos da sociedade, bem como valoriza a necessidade de se pensar a inserção do ensino de Ciência Política nos currículos do ensino médio. “Trata-se, assim, de observar o social como político e o político como social” (Pereira, 2015, p. 80).

Os PCN abarcaram conceitos e temas específicos da Ciência Política, sugeridos como conteúdo aos/as professores/as e servindo como referência ao trabalho docente. O estudo do Estado, por exemplo, foi minucioso na qualidade de instituição social que detém e distribui o poder, além de ser relacionado com a economia.

O estudo do conceito de Estado deve considerar que o homem é um ser histórico e cultural, que está sempre ligado a uma determinada ordem normativa e política. Dentro do campo do Direito, da Política e da própria Economia, o conceito de **Estado** aparece enquanto uma instância que, ao mesmo tempo, racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro de uma nação e desenvolve sistemas econômicos complexos para distribuir bens, muitas vezes de maneira desigual.

Com relação aos **sistemas econômicos**, podem-se desenvolver reflexões que considerem a atualidade de algumas proposições marxistas, como por exemplo,

relações sociais e condições objetivas de existência; historicidade das relações sociais objetivas, de acordo com as condições materiais de existência, sendo o modo de produção o limite que condiciona a estrutura social; a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a luta de classes como condições objetivas que demarcam os modos-de-produção e as transformações históricas; a função estrutural do Estado, da instância jurídica e ideológica, enquanto formas de reprodução social; e, por fim, questões de método, tais como objetividade e crítica e materialismo dialético (Brasil, 2000, p. 41. Grifos nossos).

Santos (2016) atribui ao trecho dos PNC supracitado um viés bastante progressista, pautado em um arcabouço marxista para a sua interpretação. Conceitos, como condições materiais de existência, modos de produção, divisão social do trabalho, luta de classes, ideologia e materialismo dialético, são identificados para sustentar o seu posicionamento.

Na sequência, os PCN ampliaram a abrangência da análise. Trataram das formas históricas de Estado e sua estrutura de funcionamento, assim como exploraram temas como a relação entre público e privado, centralização e descentralização de poder.

Ampliando-se o escopo de análise, o estudo do Estado deverá produzir uma síntese que contemple as diversas teorias sobre sua origem e finalidade. Determinadas formas históricas de Estado, o Absolutista, o Liberal, o Democrático, o Socialista, o Welfare-State (o do Bem Estar) e o Neoliberal, poderão ser abordadas e comparadas, em suas características, com o Estado brasileiro atual.

De tal modo, pretende-se discutir alguns pontos do conceito de Estado: a **soberania**, sua **estrutura de funcionamento**, os **sistemas de poder**, as **formas de governo** no mundo atual, as características dos diferentes **regimes políticos**. E, por fim, algumas questões relevantes no contexto social brasileiro, tais como as relações entre o **público** e o **privado** e a dinâmica entre **centralização e descentralização** do poder.

Em termos históricos, cabe também realizar uma reflexão sobre a relação entre Estado e sociedade, identificando as diversas formas de exercício da **democracia**, a questão da **legalidade** e da **legitimidade** do poder, os **direitos dos cidadãos** e suas diferentes **formas de participação** política. Cabe ressaltar a importância dos **movimentos sociais** no processo de construção da cidadania, em função do seu papel, cada vez mais expressivo, de interlocução com o **poder público**, desde o movimento operário até os chamados “novos movimentos sociais” (ecológico, pacifista, feminista etc.) (Brasil, 2000, pp. 41-42. Grifos nossos).

Santos (2016) acrescenta que, infelizmente, naquele momento, a não institucionalização da Sociologia fez com que tais conteúdos não fossem trabalhados na qualidade de disciplina escolar em cursos de graduação e pós-graduação, nem refletidos em livros didáticos ou outras ferramentas metodológicas, como já ocorriam com outras disciplinas. Isso impossibilitou a aprendizagem dos/das estudantes no ensino médio por intermédio do conhecimento acadêmico.

Ainda nos anos 2000, outro documento foi publicado com o objetivo de apoiar os/as professores/as e estabelecer um diálogo direto com demais profissionais da educação de forma complementar aos PNC, no âmbito da reformulação do ensino médio e suas áreas do conhecimento. As Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil, 2000b) foi significativa por ser a primeira, em nível nacional, a buscar facilitar a organização do trabalho da escola em termos de área do conhecimento. Para

tanto, articulou-se entre conceitos estruturadores e competências gerais, e apresentou um conjunto de sugestões de temas do ensino.

Na seção dedicada à disciplina de Sociologia (pp. 87 a 98), os PCN+ iniciaram destacando que as grandes transformações sociais-políticas-culturais do século XX foram resultado do acelerado processo de desenvolvimento econômico no país. Esse contexto exigiu dos/as cientistas sociais novas teorias, conceitos e categorias de análise, na tentativa de explicar a complexidade, as riquezas e as misérias da vida em sociedade. Consolidada, a Sociologia contemporânea foi empenhada a oferecer, tanto para os/as estudiosos/as quanto para os/as estudantes, a melhor compreensão das estruturas sociais, do papel do indivíduo na sociedade e da dinâmica social, ou seja, das reais possibilidades de transformação social.

Dessa forma, o documento passou a indicar a “cidadania” como um dos conceitos estruturadores da disciplina, ampliando seu escopo para além de “trabalho” e “cultura”. Tal conceito foi associado à valorização do protagonismo juvenil, com foco na promoção da cidadania plena, e articulado de modo que, ao participar politicamente, o/a estudante pudesse construir sua identidade social e atuar em prol do fortalecimento de uma sociedade mais democrática. Ainda foram mobilizados os seguintes conteúdos temáticos: “as relações entre indivíduo e sociedade; as instituições sociais e o processo de socialização; a definição de sistemas sociais; a importância da participação política de indivíduos e grupos; os sistemas de poder e os regimes políticos; as formas do Estado; a democracia; os direitos dos cidadãos; os movimentos sociais, entre outros princípios” (Brasil, 2000b, p. 88).

Ao longo do texto, os PCN+ propuseram quatro eixos temáticos de organização da Sociologia, destinados a auxiliar os/as professores/as na reflexão e na escolha, em consonância com as propostas pedagógicas da escola. São eles: a) Indivíduo e sociedade; b) Cultura e sociedade; c) Trabalho e sociedade; e d) Política e sociedade. Cabe destacar que as discussões relacionadas à política foram abordadas, em maior grau, no primeiro e no quarto eixos.

No primeiro eixo “Indivíduo e sociedade” (Quadro 2), entre temas e subtemas, os que mais abarcaram as temáticas de Ciência Política intervêm no terceiro excerto, que versa sobre as Instituições sociais e o processo de socialização, englobando a socialização e outros processos sociais, e no quarto excerto, que aborda a Mudança social e cidadania, amparando as estruturas políticas e a democracia participativa.

**Quadro 2** – Eixo temático Indivíduo e sociedade da disciplina de Sociologia nos PCN+

<b>Indivíduo e sociedade</b>	
<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
1. As Ciências Sociais e o cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As relações indivíduo-sociedade</li> <li>• Sociedades, comunidades e grupos</li> </ul>
2. Sociologia como ciência da sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento científico versus senso comum</li> <li>• Ciência e educação</li> </ul>
<b>3. As instituições sociais e o processo de socialização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Família, escola, Igreja, Justiça</b></li> <li>• <b>Socialização e outros processos sociais</b></li> </ul>
“O aluno deverá compreender o importante papel das regras e dos procedimentos padronizados na manutenção e na estabilidade das formações sociais. As instituições sociais mantêm relações de mútua dependência e representam, também, formas de poder e obstáculos às transformações”.	
<b>4. Mudança social e cidadania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>As estruturas políticas</b></li> <li>• <b>Democracia participativa</b></li> </ul>
“O estudante deverá compreender como ocorrem as alterações nas estruturas e instituições sociais. Por que as sociedades se transformam? Qual o papel dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais nas mudanças? Quais são as estruturas de poder dentro da sociedade? Como é possível agir para transformar? Por que cidadania e democracia são valores tão importantes? Essas são algumas questões que este tema pode suscitar. Seria interessante o professor mostrar as diferenças entre sistemas políticos democráticos e autoritários, para que o aluno valorize as estruturas participativas de poder”.	

**Fonte:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000b, pp. 93-94).

Como podemos perceber, esse eixo capacitaria os/as estudantes a compreender o papel crucial das regras e dos procedimentos padronizados na manutenção e estabilidade das formações sociais, além de capacitá-los/as a investigar como essas manutenções ocorrem mediante questionamentos acerca das estruturas da sociedade, considerando a cidadania e a democracia elementos importantes para as suas formações.

Já no quarto eixo “Política e sociedade” (Quadro 3), todos os temas e subtemas foram relacionados aos conhecimentos específicos da Ciência Política. A política apareceu correlata a relações de poder, Estado, movimentos sociais e cidadania, ao passo que os debates e as atividades pedagógicas foram planejados para explorar a relação entre política e sociedade, visando ampliar a concepção de política por parte dos/das estudantes.

**Quadro 3** – Eixo temático Política e sociedade da disciplina de Sociologia nos PCN+

<b>Política e sociedade</b>	
<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
<b>1. Política e relações de poder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>As relações de poder no cotidiano</b></li> <li>• <b>A importância das ações políticas</b></li> </ul>

<p>“Os debates e as atividades pedagógicas realizados em torno das relações entre política e sociedade devem ter como finalidade ampliar a concepção que o aluno tem de política. O educando tem de perceber a política como uma rede de interesses e de acordos estabelecidos pelos seres humanos, em um processo de tomadas de decisões que gira em torno de valores sociais e de relações de poder. É tarefa do aluno entender e identificar a presença da política no agir cotidiano de indivíduos, grupos e instituições. [...] Finalmente, valorizar a política enquanto prática social, que implica a participação do cidadão nos destinos da sociedade, é uma atividade que deve ser realizada durante as aulas”.</p>	
<p><b>2. Política e Estado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>As diferentes formas do Estado</b></li> <li>• <b>O Estado brasileiro e os regimes políticos</b></li> </ul>
<p>“O estudo do conceito de Estado, de sistemas de poder e de regimes políticos permitirá a análise e a comparação das diversas teorias sobre suas diferentes origens, formas e finalidades. O estudo do Estado brasileiro e dos regimes políticos que se sucederam no país possibilitará a contextualização necessária à apropriação dos conceitos da Ciência Política”.</p>	
<p><b>3. Política e movimentos sociais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mudanças sociais, reforma e revolução</b></li> <li>• <b>Movimentos sociais no Brasil</b></li> </ul>
<p>“Levar o aluno a perceber o caráter científico das teorias e dos conceitos da política deve ser um objetivo sempre presente nas aulas de Sociologia. Além disso, o educando deverá compreender os fatores que levam à mudança, identificando os movimentos sociais e seu poder de intervenção nas estruturas”.</p>	
<p><b>4. Política e cidadania</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Legitimidade do poder e democracia</b></li> <li>• <b>Formas de participação e direitos do cidadão</b></li> </ul>
<p>“Valorizar o exercício da democracia, a legalidade e a legitimidade do poder, a cidadania, os direitos e deveres do cidadão, os movimentos sociais e as outras formas de participação é um dos objetivos fundamentais de todo o trabalho pedagógico”.</p>	

**Fonte:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000b, pp. 97-98).

Esse eixo foi elaborado para que os/as estudantes percebessem a política como uma rede de interesses e de acordos estabelecidos por atores em um processo de tomada de decisões que gira em torno de valores sociais e de relações de poder. Ao canalizar o objetivo, foi definido proporcionar a eles/elas o entendimento e a identificação da política no agir cotidiano de indivíduos, grupos e instituições. Para tanto, trouxe o ensino da política vinculado à valorização do exercício da democracia, da legalidade e legitimidade do poder, da cidadania, dos direitos e deveres do cidadão e da cidadã, e dos movimentos sociais.

Não há dúvidas de que os PCN+ representaram um grande avanço na imersão da Sociologia e do ensino da Ciência Política nos documentos oficiais, no entanto, esse movimento durou pouco. O documento que os sucedeu acabou por ofuscar tal direcionamento. Com o propósito de orientar as disciplinas, foram publicadas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) (Brasil, 2006). Santos (2016) afirmou que a oportunidade de cumprir com esse objetivo, no caso da Sociologia (OCN-Sociologia) (pp. 101 a 133), foi perdida, pois, em vez de iluminar o caminho da disciplina, esse documento trouxe mais

confusão e distanciamento entre o conteúdo, o/a professor/a e o/a estudante, a partir de uma concepção neoliberal de neutralidade na educação.

A organização curricular das OCN se posicionou consciente de que contemplava adequadamente a essência da estrutura escolar. Em razão disso, o currículo se apresentou como uma expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus/suas estudantes, refletindo, ainda, a proposta educativa construída com e para eles/elas.

Referente à Sociologia, identificamos uma forte expectativa em torno de seus conteúdos no processo de formação dos/das estudantes. O debate associou a abordagem da disciplina à formação política, justificada pela relação entre “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”, acrescida de outros temas ligados à cidadania e política em sentidos mais amplos – considerando que, muitas vezes, os/as professores/as baseiam os conteúdos, temas e autores/as específicos/as da Ciência Política no lugar da Sociologia *stricto sensu*. Também foram manifestadas preocupações com a participação comunitária, abordando questões sobre partidos políticos, eleições e discussões correlatas. “Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores” (Brasil, 2006, p. 104).

Contudo, apesar da expectativa, os conteúdos da disciplina foram comprometidos. O documento não apresentou, tampouco sugeriu, aqueles considerados “principais conteúdos”, optando pela escolha deliberada de abordar o processo histórico da Sociologia nos currículos do ensino médio, priorizando as razões pelas quais justificariam sua obrigatoriedade. Essa escolha se contrapôs à lógica dos documentos anteriores, que mantiveram seus saberes mesmo sem a efetiva implementação da disciplina nos currículos. As OCN, ao tratarem da obrigatoriedade da Sociologia, argumentaram:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem (Brasil, 2006, p. 105).

Não que essa discussão não fosse relevante – ao contrário, tratava-se de uma questão de extrema importância –, mas o objetivo de promover um diálogo mais aprofundado entre os/as professores/as e a escola sobre a prática docente e os conteúdos indispensáveis da Sociologia, conforme era a proposta do documento, não foi plenamente alcançado.

Por essa razão, entendemos que uma das maiores contribuições das OCN residiu na abordagem metodológica sugerida, fundamentada nos princípios de desnaturalização e estranhamento, uma vez que reconheceu a recorrente tendência de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas – coletivas ou individuais –, a estrutura social, a organização política etc., por meio de argumentos naturalizadores.

Resumidamente, o princípio de desnaturalização torna possível resgatar a historicidade dos fenômenos, interpretando certas mudanças ou continuidades históricas decorrentes de decisões e interesses, objetivos e humanos, não sendo fruto de tendências naturais. Enquanto o princípio de estranhamento possibilita observar os fenômenos sociais que nos cercam e os quais participamos, percebendo que não são de imediato conhecidos, ou seja, em essência, aparecem como triviais, normais e sem necessidade de explicação, mas, para sair do senso comum, merecem ser compreendidos e problematizados por meio de um processo de estranhamento.

Outra contribuição emergiu para mediação em sala de aula, utilizando “tradução” e “recortes” como elementos centrais de proposta programática. Isso implica que o/a professor/a deve adequar, em termos de linguagem, objetos, temas e a reconstrução da história da ciência Sociologia/Ciências Sociais, de acordo com a fase de aprendizagem dos/das estudantes.

Essa posição não se mostrou negativa até ser fundamentada no procedimento da diversidade teórica. Quer dizer, até propor uma metodologia que viabiliza a apresentação de diferentes correntes, apoiando-se em uma posição neutra e desprovida de tomada de posição. Segundo a OCN-Sociologia, “a diversidade de enfoques teóricos permite-lhe entender que um fenômeno social não tem apenas uma explicação, podendo ter várias, na medida em que existem diversas abordagens teóricas de um mesmo fenômeno” (Brasil, 2006, p. 125).

À luz de possíveis implicações, o documento buscou se antecipar a eventuais efeitos indesejáveis que poderiam decorrer da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina. Assim, as orientações configuraram mais um passo importante no processo de consolidação definitiva da Sociologia nos currículos do ensino médio. E o que foi oferecido representou um ponto de partida, acompanhado de uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, incluindo sugestões metodológicas de ensino e recursos didáticos. O intuito foi tentar superar propostas rígidas e falhas, e também propostas abertas em excesso, que se mostraram inócuas por não conseguirem, até então, oferecer sequer uma orientação mínima para os/as professores/as.

Santos (2016) esclareceu que as OCN-Sociologia não se debruçaram consistentemente sobre os conhecimentos específicos da Ciência Política, perdendo a oportunidade de aproximar seus conteúdos da realidade dos/as estudantes e de oferecer orientações assertivas aos/às

professores/as. Em vez de aprofundarem temas já contemplados os PCN e PCN+, como a importância do posicionamento político, o Estado, as relações de poder, a democracia, a cidadania, entre outros, o documento não tomou partido e não se posicionou frente a esse tipo de questão.

Apesar disso, ainda que orientados com diferentes propósitos e abordagens, é inegável que o legado deixado por todos os documentos mencionados neste texto contribuiu para a consolidação da obrigatoriedade da Sociologia nos currículos do ensino médio, conforme estabelecido anos depois pela Lei n.º 11.684/2008, Art. 36 IV, “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (Brasil, 2008).

Pereira (2015), nesse aspecto, acrescentou que, institucionalmente, esse marco significou também a abertura concreta para a introdução do ensino de Ciência Política na etapa. Entretanto, mesmo que os debates em torno desse ensino demonstrassem distintas seleções, propostas e interesses, indicando a possibilidade de um ensino diversificado, realçamos que cabe à disciplina de Sociologia integrá-lo aos seus próprios conteúdos de maneira articulada.

A disciplina de Sociologia, entre suas especificidades, traz contribuições significativas às relações humanas. Ao possibilitar a construção do conhecimento sociológico, facilita a compreensão e a tolerância, aprimora as arestas e suaviza os conflitos entre os/as indivíduos (Fernandes, 1958, p. 235 *apud* Pereira, 2018). E mais do que isso, constitui como uma ferramenta de fortalecimento da ciência na educação para os jovens na vida moderna.

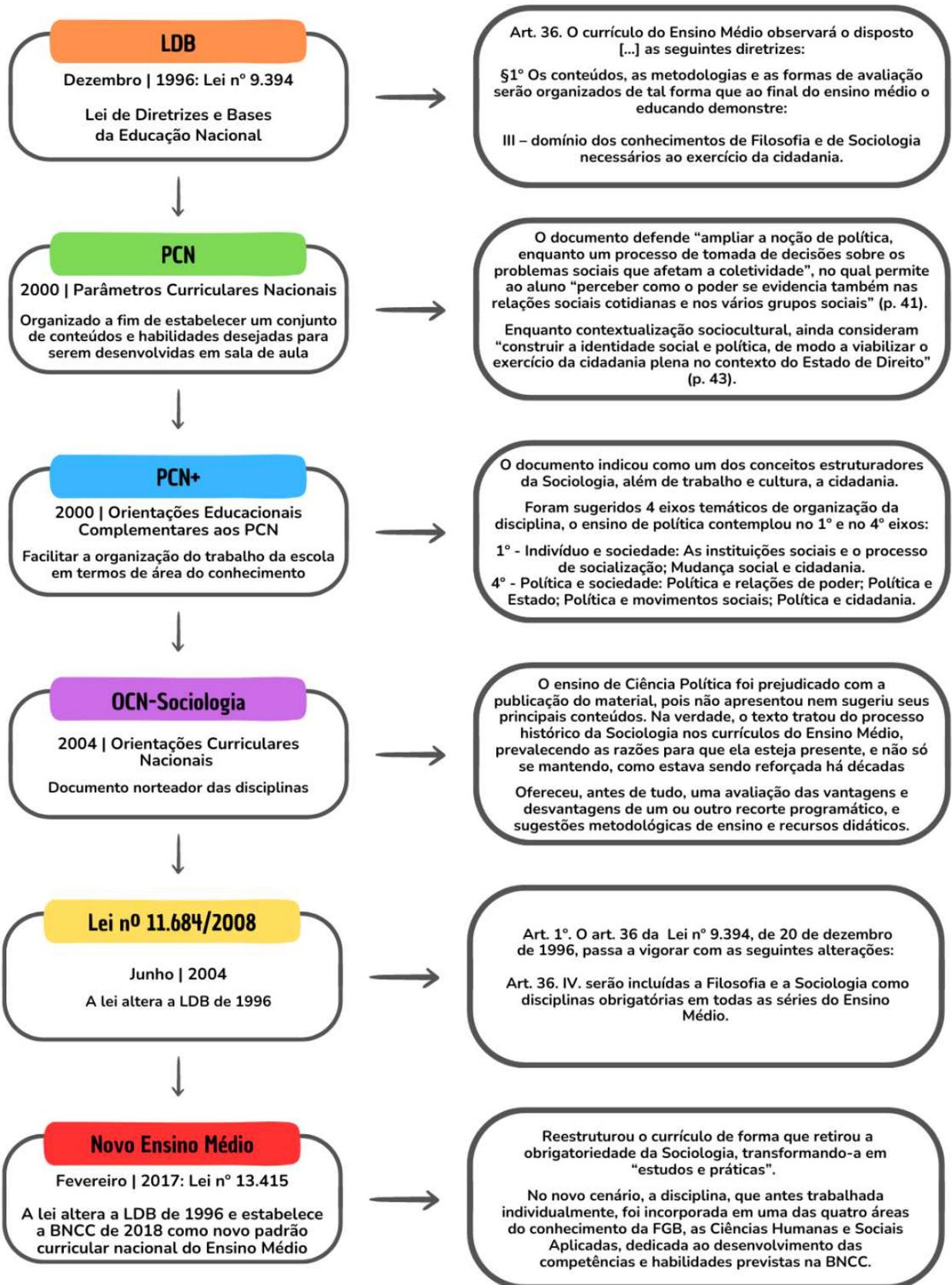
A Sociologia é capaz de oferecer ao/à estudante “instrumentos de análise objetiva da realidade social”, atribuído de “um conjunto de noções básicas e operativas capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social [...], estimulando o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural” (Fernandes, 1958, p.234 *apud* Pereira, 2018). Em outras palavras, cumpre papel fundamental de formação cidadã, de valorização do bem comum, do senso de coletividade, tornando-se um possível instrumento para emancipação social dos/das jovens e, conseqüentemente, do país.

No entanto, aquilo que parecia estar, de certa forma, “ajustado”, sofreu uma reviravolta nos últimos anos. Como exposto, o Novo Ensino Médio de 2017 reestruturou o currículo, retirando a obrigatoriedade da Sociologia e transformando-a em “estudos e práticas”. Com isso, a disciplina, antes trabalhada individualmente, foi integrada à área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades previstas pela BNCC.

Foram quase dez anos sem turbulências, porém, diante dessa situação, a disciplina viu novamente seu lugar ameaçado nos currículos do ensino básico. Com a BNCC de 2018, a Lei n.º 11.684/2008 foi reconfigurada, reescrevendo mais uma vez a história da Sociologia nas escolas brasileiras, que desde sempre foi marcada por processos de expansão e retração (Pereira, 2004 apud Pereira, 2018), e que segue resistindo e perseverando pelo seu espaço.

Para facilitar a leitura de todo processo descrito, apresentamos um esquema cronológico (Figura 4) da trajetória da Ciência Política, vinculada à disciplina de Sociologia, nos documentos oficiais destinados ao ensino médio brasileiro. Destacamos os pontos considerados mais relevantes, que compuseram o conjunto de regulamentações alinhadas à discussão de interesse. O esquema inicia com a LDB e se estende até o Novo Ensino Médio.

Figura 4 – A Ciência Política, vinculada à Sociologia, no ensino médio



Fonte: Elaboração própria.

Frente a essa discussão, evidencia-se o campo curricular como um produto coletivo, fruto de um processo de disputas, negociações e trabalho social (Pereira, 20015). As idas e vindas da disciplina de Sociologia nos currículos da educação básica, a oscilação na incorporação de conteúdos da Ciência Política dentro da própria Sociologia, bem como a presença pontual dos saberes sociológicos nos documentos de referência para o ensino médio mesmo quando a disciplina não era obrigatória na etapa, revelam os efeitos da relação de poder que atravessam o campo do currículo (Moreira; Tadeu, 2013), incidindo sobre conteúdos, conhecimentos e disciplinas. Tanto a Sociologia quanto a Ciência Política foram submetidas a essa dinâmica, na qual, dependendo dos interesses de quem detém e reproduz esse poder naquele momento, são reconhecidas, excluídas ou mantidas de forma residual.

Construindo essa perspectiva na teoria crítica do currículo, as palavras de Moreira e Tadeu (2013) foram fundamentais:

Por um lado, o currículo, enquanto definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa o interesse dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos sugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro das relações de poder (pp. 37-38).

Dessa maneira, concluímos que, ao longo desses anos, a disputa no campo curricular e a luta pela permanência da disciplina de Sociologia e, conseqüentemente, do ensino de Ciência Política no ensino médio foram árduas. Na verdade, elas ainda continuam. Nesse sentido, no próximo tópico, direcionaremos nossa atenção para a mais recente reforma do Ensino Médio, analisando como esse componente foi integrado na BNCC de 2018.

### **3.2.2 O ensino de Ciência Política na BNCC de 2018**

Como já mencionado, a recente reforma nacional implementada pelo Novo Ensino Médio substituiu o modelo único de currículo por uma estrutura composta pela BNCC, que contempla a formação geral básica, organizada por áreas do conhecimento, e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Em vista disso, reconhece-se que a BNCC assumiu um papel fundamental na formulação dos currículos da etapa, visto que explicita as “aprendizagens essenciais” que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional, sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Contudo, tal igualdade deve se estender às

oportunidades de ingresso e permanência na educação básica, condições indispensáveis para a concretização do direito de aprender.

As “aprendizagens essenciais” são apresentadas no documento como um conjunto composto pela formação geral básica e pelos itinerários formativos. O conjunto deve atender às finalidades do ensino médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, assim como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, devem assegurar aos/às estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições (Brasil, MEC, 2018, p. 479).

Sendo assim, para alcançar o objetivo deste estudo, direcionamos a análise para as aprendizagens – selecionadas como – essenciais relativas ao ensino de Ciência Política, focando a atenção na área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, que engloba as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, sendo esta última de relevância para a investigação.

A essa área foi atribuída a responsabilidade de ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas nas etapas de ensino anteriores, constantemente orientada para uma formação ética. Seu compromisso educativo está alicerçado nas ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha (Brasil, MEC, 2018, p. 561), reconhecendo que seja imprescindível que os/as estudantes aprendam a provocar suas consciências para a transitoriedade do conhecimento, a crítica e a busca assídua da ética em toda ação social.

No que tange o ensino de Ciência Política, consideramos que o compromisso educativo se mantém na mesma direção. Ou seja, busca orientar sobre os fenômenos, os processos e as noções de política que configuram a formação integral dos/das estudantes que cursam o ensino médio, concentrando entre seus principais interesses, auxiliar no desenvolvimento necessário ao exercício da cidadania, ao diálogo e promoção da democracia, e à defesa da autonomia e da liberdade.

Dessa forma, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi organizada de modo a tematizar e problematizar as seguintes categorias tidas como fundamentais à formação dos/as estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho; todas podendo ser desdobradas em outras ou ainda analisadas à luz das especificidades de cada região brasileira, considerando seu território, história e cultura. No entanto, é importante destacar que tais categorias não devem ser confundidas com temas ou propostas de conteúdos, na verdade, são, cuja tradição nos diferentes campos das Ciências

Humanas, utilizadas para a compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais.

A categoria que predomina o ensino de Ciência Política é, decerto, “Política e Trabalho”. Seu estudo visa permitir aos/às estudantes compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação, e também identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades.

No que se refere à área da política, a BNCC evidencia que alguns dos temas que estimulam a produção de saberes se encontram em discussões em torno “do bem comum e do público, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade” (Brasil, MEC, 2018, p. 567). As temáticas sobre formas de organização do Estado, de governo e do poder também são apresentadas.

Quanto à área do trabalho, o documento aponta diferentes dimensões, seja “filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação” (Brasil, 2018, p. 556). Independentemente do enfoque adotado, é enfatizada a importância de destacar a relação entre sujeito e trabalho, bem como toda a sua rede de relações sociais.

Embora não se constitua um tema ou defina propostas de conteúdos, a categoria reflete uma tentativa de oferecer uma visão ampla sobre as dinâmicas políticas, sociais e econômicas. A abordagem explora um caminho que incentiva a pensar e analisar os fenômenos políticos que giram em torno das estruturas e formas de poder, com interações entre Estado, sociedade e indivíduos, mas não emerge fortalecida da sua identidade própria na disciplina de Sociologia, dada a forte característica interdisciplinar da BNCC, o que pode enfraquecer a especificidade e o aprofundamento da análise política pelos/as estudantes.

O ensino de Ciência Política também se manifesta nas competências específicas da área do conhecimento, articulando habilidades, ou aprendizagens essenciais, que os/as estudantes precisam desenvolver. As correspondentes competências foram organizadas em seis mobilizações práticas do conhecimento, todavia, este estudo focaliza em apenas duas delas, que constituem o objeto central da nossa investigação: a competência 1) analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial; e a competência 6) participar do debate público de forma crítica. O quadro abaixo (Quadro 4) ilustra as competências mencionadas.

**Quadro 4** – O ensino de Ciência Política nas competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC para o Ensino Médio

<b>Competência Específica 01</b>
<b>Analisar processos políticos</b> , econômicos, sociais, ambientais e culturais <b>nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos</b> , a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
<b>Habilidades</b>
(EM13CHS101) <b>Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos</b> históricos, geográficos, <b>políticos</b> , econômicos, sociais, ambientais e culturais.
(EM13CHS102) <b>Identificar, analisar e discutir as circunstâncias</b> históricas, geográficas, <b>políticas</b> , econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
(EM13CHS103) <b>Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos</b> , econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
<b>Competência Específica 06</b>
<b>Participar do debate público de forma crítica</b> , respeitando diferentes posições e fazendo escolhas <b>alinhadas ao exercício da cidadania</b> e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
<b>Habilidades</b>
(EM13CHS601) <b>Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos</b> , sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
((EM13CHS602) <b>Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política</b> , na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, <b>em períodos ditatoriais e democráticos</b> , relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades <b>em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual</b> .
(EM13CHS603) <b>Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)</b> .
(EM13CHS604) <b>Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial</b> , com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) **Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos**, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) **Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira** – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o **protagonismo de seus cidadãos** e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: BNCC, 2018, pp. 578-579. Grifos nossos.

Em relação às aprendizagens essenciais da competência específica 1, pretende-se ampliar a capacidade dos/das estudantes de identificar, analisar e discutir processos políticos, econômicos e sociais por meio da elaboração de hipóteses e argumentos, baseados na sistematização de dados e informações, na compreensão e utilização de determinados procedimentos metodológicos para uma avaliação crítica, e na operacionalização de conceitos, linguagens e narrativas que expressam culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas. Mas envolve igualmente a habilidade de relacionar o conhecimento em torno da política com estudos de outras disciplinas, atendendo ao propósito de uma organização interdisciplinar dos componentes curriculares da área.

Já as aprendizagens essenciais da competência específica 6, foram alinhadas ao conceito de cidadania, expressamente relevante para o ensino de Ciência Política. Nesse contexto, a política deve ser explorada como um instrumento que permite explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Além disso, os/as estudantes devem reconhecer que o debate público, marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica, orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito por diversos projetos de vida.

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos (Brasil, 2018, p. 578).

Para o desenvolvimento desta última competência específica, as habilidades foram estruturadas a fim de capacitar os/as estudantes a avançarem no processo de aprendizagem dos conhecimentos da Ciência Política. Elas estimulam: a) identificar e analisar demandas e protagonismos políticos, sociais e culturais para promover a redução das desigualdades étnico-

raciais no país; b) identificar e caracterizar o paternalismo, o autoritarismo e o populismo na política, na sociedade e na cultura, relacionando-os com as formas de organização em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos; c) analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania; d) discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial; e) analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos; e f) analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira para propor medidas possíveis à enfrentar os problemas e construir uma sociedade mais próspera.

Pela análise, destacamos que, apesar de as aprendizagens essenciais selecionadas para compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, em especial relativas ao ensino de Ciência política, sejam relevantes ao ponto de provocar e desenvolver reflexões aos/às estudantes do ensino médio, deve-se considerar de que forma essas habilidades serão acuradas nos currículos escolares e nas salas de aula, e serão incorporadas pelos/as professores/as, para que promovam os conhecimentos em torno da política e possibilitem uma ação consciente e segura no mundo.

Para além disso, também deve-se considerar que ao alocar as disciplinas por áreas do conhecimento, deixando de apresentá-las de maneira isolada e distribuindo-as em grupos mais amplos, a BNCC promove uma tendência de realizar um trabalho interdisciplinar que, ao contrário do apontado no Parecer CNE/CP n.º 11/2009<sup>36</sup>, inclina-se a excluir os conhecimentos próprios das disciplinas, das suas áreas e especificidades, mascarada sob o pretexto do fortalecimento das relações entre elas, do estudo conjugado e do cooperativismo dos/das professores/as no planejamento e na execução dos planos e ensino.

Enunciamos essa possibilidade com base no fato de que a BNCC corrobora com o desenvolvimento de múltiplas competências de potencial transversal. E sob esse contexto, a Sociologia, disciplina à qual o ensino de Ciência Política está inserido, deve se preocupar em ocupar um lugar estratégico para proporcionar um maior contato com o/a estudante e a sua realidade social, transformando-o/a em um/a agente produtor/a, realizador/a e participativo/a da geração do seu próprio conhecimento e da sociedade. A interdisciplinaridade é importante, mas é especialmente importante que cada disciplina, suas áreas e especificidades sejam compreendidas sem causar confusão com os conhecimentos das demais.

---

<sup>36</sup> Brasil. MEC/CNE. Parecer n.º 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, Diário Oficial da União, 2009, p. 8. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 ago 2024.

### 3.3 O QUE É CIÊNCIA POLÍTICA ESCOLAR? O QUE É CIÊNCIA POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO?

Toda a discussão desenvolvida ao longo deste capítulo convergiu para esta seção, que buscou expressar o que se entende por Ciência Política no ensino médio – ou, no termo aqui adotado, por Ciência Política escolar. Antes de tudo, partimos do pressuposto de que esta área cumpre com o ensino da política no interior dos conhecimentos escolares da disciplina de Sociologia. Contudo, para evitar qualquer leitura confusa de seus saberes, procuramos sintetizá-los a partir de suas construções nos documentos curriculares anteriormente analisados.

A disciplina de Sociologia no ensino médio possibilita aos/às estudantes a compreensão da sociedade brasileira em sua totalidade, incluindo processos políticos, correntes ideológicas, partidos políticos, processos eleitorais etc., com base em sua lógica de funcionamento e nas contradições que a constitui. Para isso, recorre ao conhecimento das principais teorias políticas, no intuito de oferecer alternativas de transformação dessa realidade tão complexa e marcada por múltiplos desafios. O ensino sociológico, dessa maneira, mostra-se insubstituível para a formação de cidadãos e cidadãs comprometidos/as com a luta pela democratização econômica, política e cultural do país.

Como parte da Sociologia, a Ciência Política escolar assume essa função, promovendo um ensino que valoriza o conhecimento da política e seus fenômenos, dos atores políticos e suas ações, bem como as teorias clássicas e as contemporâneas que os estruturam, os conceitos específicos e as temáticas pertinentes à área, com o objetivo de aproximar tais conhecimentos da realidade vivida pelos/as estudantes (Bodart; Macedo; Peixoto, 2022, p. 7). Para tanto, exige o domínio de conceitos, temas, formulações teóricas, dados e métodos próprios da área.

De acordo com Machado (2018), apesar da Ciência Política, devido à sua complexidade, não alcançar uma concretude dos seus objetos de estudo, há elementos definidos que estão sempre presentes. Entender a política, do ponto de vista do autor e considerado aqui, demanda a compreensão de conceitos essenciais, como política, poder e Estado, analisados ao longo de diferentes momentos e sob diferentes tradições do pensamento político. A relevância de tratá-los, por conseguinte, produz implicações para a discussão em torno de uma outra definição, a chamada democracia. Isso ocorre porque, ao incorporarmos uma determinada concepção de democracia, também assumimos uma determinada visão quanto aos limites da esfera política, ao exercício do poder e à natureza do Estado.

Ao debruçarmos sobre a política, ela se revela como uma categoria-chave para a análise das dinâmicas que estruturam o cenário democrático das relações sociais. Dentro dessa abordagem, a Ciência Política escolar atua de forma a orientar sobre os fenômenos, os processos

e as noções de política como parte da formação integral dos/as estudantes, auxiliando não apenas para a promoção do exercício da cidadania, mas também para o incentivo ao diálogo e promoção da democracia, e à defesa da autonomia e da liberdade.

No que diz respeito ao exercício da cidadania, trata-se de um objetivo formativo que sempre esteve manifesto na Ciência Política escolar, orientado tanto para a compreensão da vida social quanto para o estímulo à participação social e política dos/as estudantes. Nesse processo, o desenvolvimento se expressa na consciência acerca dos direitos e deveres à luz do Estado de Direito, promovendo a cidadania plena, de modo que, ao participar politicamente, o/a estudante construa sua identidade social e atue em prol do fortalecimento de uma sociedade mais democrática.

Além disso, por meio deste ensino, os/as estudantes também desenvolvem a capacidade de reconhecer a política como uma rede de interesses e acordos estabelecidos por diferentes atores em um processo de tomada de decisões orientado por valores sociais e relações de poder. Esse enfoque contribui para o entendimento e identificação da política nas práticas cotidianas de indivíduos, grupos e instituições, proporcionando um ensino articulado ao entendimento sobre poder, relações de poder e legalidade e legitimidade do poder.

Discutir o poder e reconhecer sua centralidade nas análises da Ciência Política escolar permite observar que sua tematização no ensino médio supera as concepções simplificadas, que geralmente estão associadas ao senso comum presentes no uso cotidiano do termo. Vai além: consiste em explorar seu significado teórico para interpretar fenômenos políticos, entender as relações de poder presentes na sociedade, identificar as fontes desse poder, bem como suas expressões na dominação, na democracia, no Estado e no governo, e reconhecer os riscos que dele podem decorrer. A compreensão do poder possibilita ao/a estudante interpretar as relações sociais e as dinâmicas que estruturam a vida cotidiana.

O estudo do Estado, por sua vez, emerge na qualidade de instituição social responsável pela detenção e distribuição do poder. No âmbito da Ciência Política escolar, essa abordagem deve sintetizar as principais teorias sobre sua origem e finalidade. As diferentes formas de organização estatal – como o Absolutista, o Liberal, o Democrático, o Socialista, o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare-State*) e o Neoliberal –, podem ser exploradas e comparadas, em suas especificidades, tendo como parâmetro o Estado brasileiro contemporâneo.

Para o ensino médio, ainda propõe o aprofundamento de temas como soberania, estrutura de funcionamento estatal, sistemas de poder, formas de governo vigentes no cenário internacional, e características dos diferentes regimes políticos. Aspectos do contexto social

brasileiro, tais como as relações entre o público e o privado e a dinâmica entre centralização e descentralização do poder, também devem ser abordadas.

Incorporar esses elementos no ensino possibilita compreender o conceito de Estado e as temáticas a ele relacionadas, a ponto de os/as estudantes entenderem a organização política do país em que vivem. Isso porque esse enfoque estimula identificar as dinâmicas políticas, sociais e jurídicas que moldam as instituições, influenciam as políticas públicas e estruturam as relações entre o Estado e a sociedade.

Ademais, cabe refletir sobre as possíveis interações entre Estado e sociedade, analisando as formas diversas de exercício da cidadania, os modos de como o poder é exercido e reconhecido, os âmbitos dos direitos dos cidadãos e as múltiplas formas de participação política. Neste momento, é pertinente trazer o papel dos movimentos sociais na construção da cidadania, visto seu protagonismo crescente na interlocução com o poder público.

Pereira (2018), quando trata do conceito de movimentos sociais, tema também delegado à Ciência Política escolar, assume ser difícil de defini-lo, pois tende a incorporar seus elementos empíricos de forma subjetiva. No geral, os movimentos sociais, em suas formas de atuação, construíram, e ainda constroem, repertórios de ação que se difundem através do tempo e do espaço servindo de referência para outras organizações. Essa característica se torna fundamental para a adequação dessas ações ao contexto político atual.

No contexto escolar, conforme indicam os documentos curriculares, é imprescindível que a discussão abranja desde o movimento operário até os chamados “novos movimentos sociais” – como os movimentos ecológico, pacifista, feminista, entre outros –, enfatizando de que modo essas manifestações influenciam os espaços públicos da esfera política, procurando expandi-los por meio de formas adicionais de participação cidadã.

Os movimentos sociais no ensino médio representam uma oportunidade para analisar processos de mobilização coletiva, evidenciando as diversas formas de organização política na sociedade civil em prol da defesa de direitos e dos avanços sociais. A Ciência Política escolar, ao explorá-los, promove a compreensão, por parte dos/as estudantes, de temas relativos à cidadania, ao mesmo tempo em que os/as situam sobre os contextos marcados por disputas e processos de transformação social.

Por fim, são também mobilizadas temáticas que se configuram como desdobramentos dos saberes já discutidos neste texto: os debates em torno do bem comum e do público; os regimes políticos e as formas de organização social; a influência da micropolítica; e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade. Ressaltamos, no entanto, que, longe de pretender esgotar os conhecimentos vinculados à Ciência Política escolar, todos esses saberes

são compreendidos de forma articulada e em um permanente diálogo entre si, uma vez que integram contextos sociais e políticos interligados.

Tentar expressar o que se entende por Ciência Política escolar não é uma tarefa simples. Nesta síntese, além de buscar apresentar uma definição possível com base nos documentos curriculares analisados, foram considerados os principais conceitos e temas levantados em três obras que se propuseram introdutórias ao estudo da política: “Estado e democracia”, de André Singer, Cicero Araujo e Leonardo Belinelli (2021), “Introdução à teoria democrática”, organizado por Ricardo Fabrino Mendonça e Eleonora Schettini Martins Cunha (2018), e “Ciência Política”, de Paulo Bonavides (2006).

A leitura dessas obras também contribuiu para a estruturação das quatro categorias de referência de análise desenvolvidas no Capítulo 05 desta pesquisa. Previamente à definição dessas categorias, foi realizada uma análise detalhada dos documentos curriculares de Minas Gerais, a partir da qual emergiu: *Formas de exercer a cidadania; Ações políticas; Estruturas de poder e de Estado; e Movimentos sociais*. Para tanto, foi necessária a descrição do percurso metodológico que possibilitou a realização dessa análise.

#### 4. METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, manifestou-se sobre a possível diluição dos conhecimentos específicos da Ciência Política escolar nos documentos que compõem o currículo do ensino médio em Minas Gerais, em decorrência da implementação do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017). A fim de construir uma resposta possível a essa manifestação que estabeleceu o objetivo do estudo, a investigação percorreu caminhos metodológicos que este capítulo se propôs a apresentar.

O caminho metodológico seguiu, em um primeiro momento, com a realização de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise documental, que permitiram a construção do *corpus* empírico fundamentado nas temáticas necessárias para avançar para o segundo momento da investigação. Neste, procedeu-se à análise de conteúdo nos documentos curriculares de Minas Gerais, no contexto do Novo Ensino Médio, com o intuito de identificar quais os conhecimentos da Ciência Política foram selecionados para serem ensinados, inferindo a partir da teoria crítica do currículo.

##### 4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DOCUMENTAL

A abordagem qualitativa orientou metodologicamente a investigação, servindo de base para a escolha da estratégia empregada no estudo. Primeiramente, foi aplicada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de reunir fundamentos teóricos para a compreensão das temáticas que sustentaram a construção do texto. Em seguida, foi empregada a análise documental, conforme as orientações propostas por Menga Lüdke e Marli André (2022), para examinar os documentos de interesse da pesquisa.

Assim, o primeiro passo se deu na realização de estudos e leituras de artigos científicos disponibilizados em portais digitais de publicações científicas, como o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Portal de periódicos da CAPES, utilizando palavras-chave como “Ciência Política”, “Política na educação básica”, “Novo Ensino Médio”, “Política; Educação” e “Ciência Política; Ensino Médio”. Contudo, esse método não gerou a quantidade de resultados esperada, tornando necessária a ampliação da busca recorrendo a periódicos e revistas *online*, bem como à consulta nas referências bibliográficas dos artigos selecionados.

Convém ressaltar que, face à escassez de produções científicas acerca do ensino de Ciência Política na educação básica, sobretudo a partir do Novo Ensino Médio, ainda foram consideradas as referências recomendadas na orientação, nas aulas do curso de mestrado e nos

encontros do Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (GRUPEES-UFJF). Tais materiais permitiram o avanço do estudo ao fornecerem uma base que viabilizou revisões, gerou *insights* e fomentou discussões sobre a temática e seus desdobramentos.

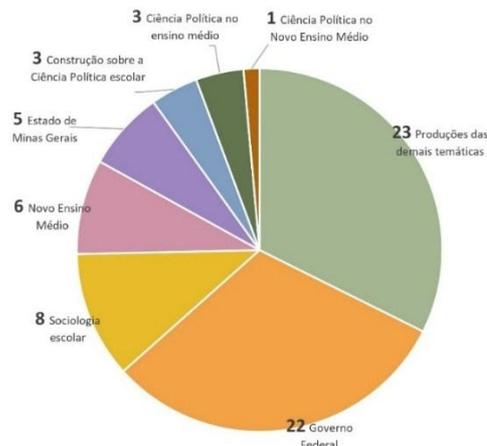
Após esse princípio bibliográfico, ao longo da pesquisa, a análise documental ganhou protagonismo, visto que, por meio dela, pôde-se “constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, cumprindo com o propósito que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke; André, 2022, p. 45).

A presente pesquisa adotou a definição de documento levantada por Lüdke e André (2022), que o conceberam a “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187 *apud* Lüdke; André, 2022, p. 45). No entanto, as autoras esclarecem que toda escolha de documentos não ocorre de maneira aleatória, sendo, geralmente, orientada por propósitos, ideias ou hipóteses específicas que guiam a seleção.

Com base nessa premissa, foram selecionados documentos oficiais como leis e projetos de lei, resoluções, portarias, decretos, planos, cronogramas, entre outros, que se mostraram pertinentes ao tema. Para especificar os documentos-chave envolvidos: no âmbito nacional, incluíram a Lei n.º 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), a BNCC do Ensino Médio, os PCN, os PCN+ e as OCN, todos direcionados para o ensino médio; no âmbito de Minas Gerais, foram cruciais as matrizes curriculares referentes anos de 2022, 2023 e 2024, período correspondente à implementação do Novo Ensino Médio

Para facilitar a leitura e ilustrar a organização dos materiais utilizados e analisados até esse momento da pesquisa, segue abaixo a figura (Figura 5) que sistematiza os dados a partir de um recorte temático coerente com a relevância do objetivo da investigação.

**Figura 5** – Dados dos materiais em um recorte temático das produções



**Fonte:** Elaboração própria.

Das 71 produções selecionadas, fruto de um extenso trabalho investigativo, destacaram-se os documentos oficiais, mencionados no decorrer deste texto. Dentre eles, 22 referem-se a publicações de caráter nacional, emitidas pelo Governo Federal, incluindo o MEC; enquanto 5 dizem respeito às publicações de Minas Gerais, todas publicadas pela SEE/MG.

Em relação à Ciência Política, apenas uma produção abordou a temática central deste estudo – o ensino de Ciência Política no Novo Ensino Médio –, com publicação em 2022; já os materiais que discutiram a Ciência Política no Ensino Médio brasileiro, sem relação direta com o Novo Ensino Médio, identificaram-se 3, disponibilizadas em 2015, 2016 e 2022; e 3 obras subsidiaram a construção de uma possível definição do que seria a Ciência Política escolar, publicado em 2006, 2018 e 2021.

Adicionalmente, 8 produções reuniram discussões sobre a disciplina de Sociologia nos currículos da educação básica, veiculadas entre 1987 e 2020; e 6 trataram especificamente do Novo Ensino Médio, publicados entre 2017 e 2023. As demais fontes, totalizadas em 23, abrangeram uma variedade de temáticas relevantes para a construção da produção escrita, tais como a perspectiva do neoliberalismo e sua influência no Brasil e na educação, o campo do currículo, as discussões acerca da BNCC como um campo de disputas, entre outras.

Os resultados evidenciaram a ausência de materiais dedicados à temática tratada. Desse modo, verificamos que a produção de pesquisa voltada para o ensino de Ciência Política no ensino médio permanece em baixa, sobretudo na conjuntura do Novo Ensino Médio. Por outro lado, referente à disciplina de Sociologia, que é notável um maior interesse por parte dos/as pesquisadores/as, possui um volume de pesquisas consideravelmente superior – pensando que o aprofundamento da sua temática se deu em apenas uma seção desta pesquisa.

#### 4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

No segunda momento desta pesquisa, o percurso apontou para a análise de conteúdo, que, segundo Laurence Bardin (1977), trata de uma técnica que “toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência)” (pp. 43-44). Isto é, possibilitou não somente identificar os conhecimentos da Ciência Política escolar presentes nos documentos curriculares de Minas Gerais, mas também assimilar seus sentidos dentro dos contextos em que aparecem.

A análise de conteúdo de Bardin (1977) estabelece um ordenamento por fases que se estruturam de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase, tem como propósito

sistematizar as ideias iniciais de modo a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas.

Esse processo teve início no segundo momento da pesquisa, a partir da definição dos objetivos e da seleção de materiais potentes à utilização. Trata-se da fase preliminar da análise, em que se organiza o *corpus* e se realiza uma leitura flutuante; quer dizer, uma leitura exploratória para estabelecer contato com os documentos e se familiarizar com o texto, permitindo ser conduzido por impressões e orientações. Concluída essa atividade, procede para a seleção final dos documentos a serem analisados.

Após findar a pré-análise, a pesquisa avançou para a segunda fase, a de exploração do material. Conforme esclarece Bardin (1977), esta etapa consiste na operação de codificação e categorização, o que significa o aprofundamento analítico da pesquisa. Por codificação, entende-se por transformação dos dados brutos em uma representação dos conteúdos, ou expressão, suscetíveis a esclarecer sobre as características do texto.

Nesse momento de exploração, mobilizam as unidades de registro e de contexto. A unidade de registro trata de significar os códigos que correspondem aos conteúdos base para a análise, e a unidade de contexto possibilita a compreensão significativa e exata desses códigos. Nesta pesquisa, como unidade de registro foi adotado o “tema”, que, de acordo com Bardin (1977), “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p. 105). Assim, os documentos foram analisados atribuindo sentidos que orientaram para um contexto de significações sobre o assunto.

A categorização, por sua vez, configura-se na operação de classificação dos elementos comuns em uma categoria. Por um critério de classificação semântica, são organizados os elementos com base em sua diferenciação e gênero. No caso, os elementos relativos aos conhecimentos da Ciência Política escolar, identificados nos documentos, foram classificados e agrupados a partir de suas diferenciações e do sentido que produzem.

As categorias possuem regras: exclusão mútua, cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; homogeneidade, um único princípio de classificação deve governar a sua organização; pertinência, cada categoria precisa estar adaptada ao material de análise do quadro teórico definido; objetividade e fidelidade, diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises; e produtividade, as categorias devem fornecer resultados férteis de inferências, hipóteses novas e dados exatos.

Por último, a terceira fase, correspondente à inferência. Bardin (1977) a define como o momento de designar a indução a partir dos fatos. Em outras palavras, trata-se da interpretação

do material analisado, estabelecendo correlações com os pressupostos e o objetivo da pesquisa. No presente estudo, esta etapa se realiza na interpretação das categorias e os temas produzidos a partir da teoria crítica do currículo.

Os documentos curriculares de Minas Gerais a seguir (Quadro 5) foram explorados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise teve como foco a modalidade Regular Diurna.

**Quadro 5** – Documentos curriculares de Minas Gerais analisados

Nº	Ano	Documento/ Unidade Curricular	Detalhamento
01	2021	CREM/MG	Seção 3.4 – Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Seção 3.4.5 – Componente curricular; e Seção 3.4.6.4 – Diretrizes para o ensino de Sociologia; Seção 3.4.7 – Competências e habilidades da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia); Seção 4 – Itinerários Formativos e seus componentes curriculares;
02	2022	Itinerário de Aprofundamento	Caderno Pedagógico (orientações para o 1º ano), seção “Aprofundamento nas áreas do conhecimento”, com foco na área “Humanidades e Ciências Sociais”;
03	2023		Caderno Pedagógico (orientações para o 1º ano), seção “Aprofundamento nas áreas do conhecimento”, com foco na área “Humanidades e Ciências Sociais” (os conteúdos do documento correspondem à versão publicada em 2022);
04	2024		Caderno dedicado ao 1º ano: Ensino Médio – Planos de Curso 1º ano – Aprofundamento Integrado nas quatro áreas do conhecimento, na seção “Humanidades e Ciências Sociais” (os conteúdos do documento correspondem às versões de 2022 e 2023);
05			Caderno dedicado aos 2º e 3º anos: Ensino Médio Planos de Curso 2º ano / 3º ano – Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Macrotema norteador: “Multiculturalismo”, foco nos componentes curriculares específicos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, “Poder e Organização Social” e “Culturas na Contemporaneidade”;
06	2022		Catálogo de Eletivas/Ementas
07		Preparação para o ENEM – Ciências Humanas;	
08		Cidadania e Cultura Digital;	
09	2023	Cultura de Paz e convivência democrática (corresponde à versão publicada em 2022);	
10			Preparação para o ENEM – Ciências Humanas (corresponde à versão publicada em 2022);

11			Cidadania e Cultura Digital (corresponde à versão publicada em 2022);
12	2024		Cultura de Paz e convivência democrática;
13			Preparação para o ENEM – Ciências Humanas;
14			Teorias e Pensamento Político;
15	2022	Projeto de Vida	Caderno Pedagógico (orientações para o 1º ano), na seção “Projeto de Vida”, com foco na “Dimensão Social/Cidadã” e no “Percurso formativo do componente Projeto de Vida”, este último destinado aos três anos do ensino médio;
16	2023		Caderno Pedagógico Projeto de Vida, na “Dimensão Social/Cidadã”, na “Área Ética/Moral/Valores” e no “Percurso formativo do componente Projeto de Vida”, este último destinado aos três anos do ensino médio (os conteúdos do documento correspondem à versão publicada em 2022);
	2024		Documento não localizado nas plataformas e portais da SEE/MG;
17	2022	Preparação para o Mundo do Trabalho	Caderno Pedagógico (orientações para o 1º ano), na seção “Preparação para o Mundo do Trabalho”, com foco na apresentação da unidade e no componente curricular “Introdução ao mundo do Trabalho”;
18	2023		Caderno Pedagógico Preparação para o Mundo do Trabalho (orientações para os 1º, 2º e 3º anos), foco na apresentação sobre a unidade e no componente curricular “Introdução ao mundo do Trabalho” (os conteúdos para o 1º ano correspondem à versão publicada em 2022);
			Documento não localizado nas plataformas e portais da SEE/MG;
19	2022	Plano de Curso	Sociologia – 1º, 2º e 3º anos;
20	2023		Sociologia – 1º, 2º e 3º anos;
21	2024		Sociologia – 1º, 2º e 3º anos.

**Fonte:** Elaboração própria.

Cabe destacar que os anos em que consta a observação “documento não localizado nas plataformas e portais da SEE/MG”, refere-se à ausência de determinados cadernos que potencialmente contribuiriam para esta pesquisa, mas que não foram encontrados nos referidos meios institucionais. Também foram feitas tentativas de localização junto a docentes que atuam na rede estadual com os quais mantemos contato, porém, sem sucesso.

## 5. AS CATEGORIAS DE REFERÊNCIA DE ANÁLISE

Esta seção se dedicou a apresentar uma discussão elaborada acerca da análise nos documentos curriculares de Minas Gerais, a partir da qual culminou em quatro categorias: *Formas de exercer a cidadania*; *Ações políticas*; *Estruturas de poder e de Estado*; e *Movimentos sociais*. Tais categorias contribuíram significativamente para a construção de uma possível resposta ao objetivo da pesquisa. No quadro abaixo (Quadro 6), as categorias foram dispostas juntamente com seus respectivos temas.

**Quadro 6** – Categorias e temas (análise de conteúdo)

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>
Formas de exercer a cidadania	O exercício da cidadania e a convivência democrática; Os Direitos Humanos voltados para a construção cidadã; O protagonismo juvenil e a participação cidadã.
Ações políticas	Os processos políticos relacionados a diversas questões; Os atores políticos e suas atuações; A aproximação da juventude com a política.
Estruturas de poder e de Estado	As relações e o exercício do poder; O papel do Estado; As formas de organização do sistema político; Os sistemas políticos nacional e internacional.
Movimentos sociais	Os movimentos sociais; As formas de atuação dos movimentos sociais.

**Fonte:** Elaboração própria.

A fase de exploração do material (Bardin, 1977) revelou aspectos que merecem ser expostos. Primeiramente, indicou a predominância de temas, destacando inicialmente aqueles relacionados tanto ao exercício da cidadania quanto às dinâmicas dos processos políticos; seguido pela ênfase em temáticas relativas às relações de poder e à organização estrutural dos sistemas políticos; e, finalmente, ainda que com menor incidência, foram identificados temas concernentes aos movimentos sociais. No geral, os temas se concentraram majoritariamente nas orientações destinadas ao 3º ano do ensino médio, podendo ser evidenciados, principalmente, nos Planos de Curso, na parte do componente de Sociologia.

Outro aspecto envolveu o aprofundamento do termo protagonismo juvenil, que veio associado à inserção ativa dos/as estudantes na sociedade por meio da promoção de um ensino que promovesse a participação cidadã, mas que também resultou na construção de uma atuação individualizada de suas trajetórias educacionais. Apesar de brevemente introduzidos, esses pontos foram tratados de forma mais detalhada nas discussões das seções seguintes.

## 5.1 FORMAS DE EXERCER A CIDADANIA

A categoria “formas de exercer a cidadania” englobou os seguintes conteúdos: formação de cidadãos e cidadãs conscientes; convivência, organização e atitudes democráticas; direitos e deveres dos adolescentes; Direitos Humanos; protagonismo da juventude e participação em decisões coletivas; e consciência política e participação ativa. Assim, foram elaborados os temas, com subsídio de três obras, já mencionadas – Estado e democracia”, de André Singer, Cicero Araujo e Leonardo Belinelli (2021), “Introdução à teoria democrática”, organizado por Ricardo Fabrino Mendonça e Eleonora Schettini Martins Cunha (2018), e “Ciência Política”, de Paulo Bonavides (2006) –, que se propuseram introdutórias ao estudo da política. A saber: o exercício da cidadania e a convivência democrática; os Direitos Humanos voltados para a construção cidadã; e o protagonismo juvenil e a participação cidadã. A seguir, falamos de cada um, ilustrando-os com trechos dos documentos curriculares analisados.

Na LDB de 1996 ficou prevista que a educação básica deveria ser orientada para o desenvolvimento de uma formação comum que assegura aos/às estudantes o exercício da cidadania. À época, a disciplina de Sociologia, em conjunto com a Filosofia, que ocupava o domínio dos conhecimentos comprometidos com essa formação, não figurava como obrigatória nos currículos do ensino médio, todavia seus saberes já emergiram articulados a esse propósito.

Uma explicação possível para esse ocorrido seria de que, como Moreira e Candau (2008) afirmaram ao citarem Terigi (1999), as formas diversas de exercício da cidadania correspondem a saberes e conhecimentos socialmente produzidos que integram os chamados “âmbitos de referência dos currículos”, quer dizer, enquadram-se nos diferentes contextos sociais dos quais provêm os conhecimentos escolares. Portanto, independentemente da presença ou não da disciplina nos currículos, tais saberes já eram considerados essenciais. O currículo, nesse sentido, surge como um dispositivo que entrelaçam os elos entre a sociedade e a escola, e entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares.

Para os autores críticos, o currículo possui um potencial “de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça” (Moreira; Candau, 2008, p. 21). Com isso, uma educação de qualidade, nos termos defendidos por eles, requer a seleção de conhecimentos relevantes, capazes de incentivar mudanças individuais e sociais, o que aponta para uma formação que favoreça a prática cidadã.

No conjunto dos documentos curriculares de Minas Gerais analisados, observamos a incorporação dessa concepção ao valorizarem conhecimentos que estimulam **o exercício da cidadania e a convivência democrática**. Isso porque, logo de início, ao defenderem que a

junção das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia em uma única área do conhecimento não representou a supressão de nenhuma, tampouco de suas especificidades, sinalizaram, paralelamente, o potencial para uma interação mais ampla entre esses saberes, contribuindo para a promoção de um efetivo letramento dos/as estudantes voltado para o exercício da cidadania e a defesa dos Direitos Humanos.

Vale ressaltar que a junção da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia em uma única Área do Conhecimento não representa a supressão de nenhum desses quatro componentes curriculares e de suas especificidades. Na verdade, sinaliza para a potência de maior interação entre esses saberes na promoção de um efetivo letramento dos estudantes na etapa do Ensino Médio para o **exercício da cidadania**, o ingresso qualificado no mundo do trabalho, a proteção do meio ambiente, o incentivo a um modo de vida sustentável, a **defesa dos direitos humanos**, a fruição consciente das novas tecnologias da informação e da comunicação, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de um projeto de vida voltado para a ampliação do campo de possibilidade desses sujeitos (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, pp. 204-205. Grifos nossos).

Sob essa perspectiva, e em consonância com a BNCC de 2018, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passou a mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para atender a demandas complexas da vida cotidiana, com vistas ao pleno exercício da cidadania.

Não bastasse isso, o CREM/MG ainda reforçou, entre suas principais exigências ao ensino médio, a necessidade de incluir uma formação humana comprometida com a construção da cidadania, materializada com o Projeto de Vida e justificada pela preocupação com o futuro dos/as estudantes. Dentre as recomendações para essa formação, ainda em 2022, propuseram: conhecer o conceito de cidadania; reconhecer-se como cidadão/cidadã capaz de promover transformações sociais; e exercitar o protagonismo e a participação em decisões coletivas.

As propostas para os conteúdos do 1º bimestre estão centralizadas na temática “O individual e o coletivo”. Nesse momento, o estudante será convidado a refletir sobre o contexto em que está inserido, os sentimentos e necessidades dos outros e a **conhecer os conceitos** de direito, justiça, **cidadania**, bem comum e coletividade; No 4º bimestre, será trabalhada a temática “Protagonismo e Autonomia”, momento no qual os estudantes são convidados a refletir sobre a importância do trabalho coletivo, a **participação na comunidade** local, regional e/ou global, **reconhecendo-se como cidadão do mundo** capaz de promover transformações sociais e **exercitar o protagonismo**;  
Ações que promovam o **protagonismo estudantil e participação em decisões coletivas** (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, pp. 17-18. Grifos nossos).

Para tanto, o processo de convívio e reflexão se tornou instrumento para os/as estudantes tomarem conhecimento cada vez mais aprofundado de seus direitos e deveres e, sobretudo, consciência daquilo que os/as tornam seres únicos. Nas dimensões do Projeto de Vida descritas no CREM/MG, “interessa que os estudantes tornem-se sujeitos sociais e políticos responsáveis e autônomos que reconhecem e exercem seus direitos e deveres de maneira solidária, dialógica

e respeitosa com os outros, considerando o exercício da democracia pluralista, crítica e criativa ao refletirem sobre seus desejos de futuro para si e para a sua comunidade (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, pp. 315). Sendo assim, implicou considerar as dimensões da constituição/contextos do presente e as aspirações/projeções de futuro, e seus posicionamentos enquanto sujeitos social e cidadão.

Em sintonia com a concepção de currículo defendida por Moreira e Candau (2008), o CREM/MG ainda indicou que os/as estudantes deveriam vislumbrar possíveis resoluções de problemas sociais e perceber como o exercício da cidadania poderia modificar leis e reorganizar as estruturas políticas (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 320). Como medida para sensibilizá-los/as à consciência de participação ativa na sociedade, sugeriu desenvolver o entendimento de que eles/elas se tratavam de sujeitos social e político capazes de promover mudanças individuais e sociais.

Ademais, trouxeram à tona o exercício da democracia, a avaliação das ideologias que recorrentemente tentam cercear a consciência social e atuação política, e a construção da resiliência a partir da compreensão das dificuldades inerentes à vida comunitária, afirmando que esses e outros aspectos da esfera da intersubjetividade humana podem ser trabalhados em atividades pedagógicas que estimulem a reflexão e a ação consciente.

Destinados ao desenvolvimento da convivência e de atitudes democráticas, foram sugeridas atividades que estimulassem a auto-organização e a participação democrática dos/as estudantes, tendo em vista a construção de consensos nas decisões que norteiam suas práticas. Uma das práticas (3º bimestre) no Itinerário de Aprofundamento de 2022 (que também se encontra nas versões publicadas de 2023 e 2024 para o 1º ano), foi a “organização de feira cultural com apresentação de artistas locais, comidas típicas da região, músicas e danças”, visto que “as manifestações culturais e artesanato compreendem aprendizados importantes, como a organização democrática, produção cultural e noções de empreendedorismo”. Assim, “discutir como fazer, de que jeito fazer, o que cabe e o que faz sentido na exposição ou feira que está sendo organizada deve partir de acordos e consensos” (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 80).

Igualmente, foi orientado desenvolver, junto deles/as, formas democráticas de demandar aos órgãos políticos competentes o atendimento às possibilidades e dificuldades das comunidades, respeitando as diversidades e especificidades. Para isso, propuseram a realização de “pesquisas para identificar os grupos que fazem a intermediação entre o poder público municipal e a comunidade local, de modo a conhecer suas formas de atuação e quais as principais demandas da comunidade”, e, complementarmente, “estimular os alunos a relacionar o conteúdo estudado frente às possíveis ações práticas de intervenção” (*Idem*, p. 82).

No componente Introdução ao Mundo do Trabalho, do Itinerário Preparação para o Mundo do Trabalho de 2022 e 2023, apenas voltado para o 1º ano (ambos para o 2º bimestre), a habilidade que referiu essa questão pautou “criar rotinas e construir estratégias que permitam e estimulem a manifestação de opiniões de diferentes atores envolvidos em um sistema, gerando ambientes democráticos, colaborativos e saudáveis” (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 29; Minas Gerais, SEE/MG, 2023c, p. 8, respectivamente). Ou seja, buscou desenvolver a capacidade dos/as estudantes de expressar opiniões e dialogar com a diversidade de perspectivas, contribuindo para a construção de espaços coletivos e democráticos.

Por fim, a abordagem conferida à eletiva Cultura de Paz e Convivência Democrática, apresentada nos Cadernos de Eletivas de 2022 e 2023, ganhou centralidade ao fomentar reflexões acerca dos direitos e deveres dos/as adolescentes, incluindo no debate os Direitos Humanos. Da mesma forma, deu-se à Cidadania e Cultura Digital, dos mesmos cadernos, que contemplou questões como potencialidades e desafios das tecnologias, polarizações, qualidade da informação, infodemia, discursos de ódio, disseminação de *fake news* e modalidades de participação política e social.

Em outras palavras, esta última convidou a refletir sobre o exercício da cidadania frente às complexidades do mundo digital, provocando os/as estudantes a “reconhecer a si mesmo no mundo real e virtual como cidadão de direitos e deveres” (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 71; Minas Gerais, SEE/MG, 2023b, p. 11, respectivamente), conscientes de seus compromissos e responsabilidades no ambiente *online*.

Apesar da semelhança com o tema anterior, o enfoque dos **Direitos Humanos voltados para a construção cidadã** se concentrou nos elementos que conferiram maior destaque ao seu tratamento. De acordo com as análises, esses direitos foram compreendidos como garantia de respeito aos princípios básicos da vida, tendo como pressuposto a dignidade do ser humano e sua felicidade. Foi um tema que buscou o reconhecimento dos Direitos Humanos enquanto instrumento de efetivação de direitos e de enfrentamento às múltiplas formas de violência.

O estudo foi guiado para a valorização das inter-relações entre democracia, cidadania e Direitos Humanos, no contexto das sociedades contemporâneas, e também para a análise das mudanças na concepção de cidadania, conectando-as com lutas pela institucionalização desses direitos (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 252). Dado isso, por meio do Itinerário de Aprofundamento de 2022 (e das versões publicadas de 2023 e 2024 para o 1º ano), considerou “desenvolver habilidades socioemocionais [dos/as estudantes], tendo como ponto de partida questões vividas na comunidade, visando à construção de uma cultura de paz,

[que contribuísse para o] respeito à diversidade e valorização dos direitos humanos” (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 72).

Na eletiva Cultura de Paz e Convivência Democrática, do Caderno de Eletivas de 2024, optou-se por incorporar a importância de os/as estudantes se apropriarem das normativas legais – como o Estatuto da Criança e Adolescente, o Estatuto da Juventude e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Minas Gerais, SEE/MG, 2024, p. 40) –, compreendendo-as como dispositivos básicos para o conhecimento de seus direitos e deveres, para a promoção da transformação social e para o fortalecimento da dignidade humana.

Quanto às habilidades relacionadas ao tema dos Direitos Humanos, nos Planos de Curso da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, publicados em 2023 e 2024, na parte da Sociologia, foram expressas nas seguintes proposições: caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade para superar situações de opressão e violação dos Direitos Humanos; identificar e discutir o tema dos Direitos Humanos, do enfrentamento às desigualdades sociais promovendo o protagonismo juvenil através da reflexão sobre a violação dos Direitos Humanos básicos; e identificar e analisar os princípios universais dos Direitos Humanos, discutindo-os e dialogando sobre o enfrentamento às desigualdades sociais e à violação dos direitos básicos, problematizando e promovendo o exercício da cidadania.

A essas discussões, soma-se o tema do **protagonismo juvenil e a participação cidadã**. O protagonismo juvenil ganhou espaço nos documentos de Minas Gerais, como o CREM/MG e os Cadernos do Projeto de Vida, os quais enfatizaram a importância da participação ativa dos/as estudantes na sociedade. Para isso, sobretudo, no que tange ao Projeto de Vida, foram previstas ações que promovessem “o protagonismo estudantil e [a] participação em decisões coletivas” (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 18), bem como atividades práticas, individuais e/ou em grupo, que “fomentem o protagonismo” (*Ibidem*).

Cabe destacar que, nas últimas décadas, o tema do protagonismo juvenil tem surgido recorrente nas discussões que atravessam o campo de estudos curriculares. Seu conceito esteve associado, no contexto de sua emergência, às concernentes transformações sociais e às ações das juventudes nos variados espaços coletivos; ao passo que, no seu processo político, passou a representar a esperança de tempos melhores, a partir da ascensão das novas gerações (Narodowski, 2016 *apud* Silva, 2023).

Entretanto, o discurso contemporâneo que prescreve à juventude uma “nova forma” de política, desloca-se desse sentido coletivo, centrando a prática na iniciativa individual, ou ação individual, concebida como elemento fundamental para a integralidade dos/as jovens. Nesse movimento, as formas de participação juvenil passaram a assumir características cada vez mais

individualizantes, muitas vezes priorizando o fazer individual em detrimento da própria sociedade política. Nas palavras de Silva (2023), o protagonismo juvenil “deslocava-se das conhecidas possibilidades de transformação social, por meio de organizações coletivas, para um ativismo privado, capaz de atuar em problemas locais” (pp. 2-3).

Na BNCC, o protagonismo juvenil foi mobilizado como um vetor de processos de “customização curricular” (Silva, 2017 *apud* Silva, 2023), no qual, em diferentes intensidades, delegou aos/às jovens a responsabilidade por sua própria formação, tendo que reposicionar os critérios de seleção dos conhecimentos escolares. Os conhecimentos, por sua vez, passaram a ser organizados em torno da combinação entre competências cognitivas e socioemocionais, visando a formação de um/a jovem criativo/a, inovador/a e empreendedor/a de si, capaz de se responsabilizar pela emergência de um novo tempo, rico/a de oportunidades e pleno/a de disposições subjetivas que o/a conduziriam ao sucesso.

Por essa razão, a normativa se assentou no reconhecimento de uma noção ampliada e plural da “juventude”. Isto é, adotou uma abordagem que promoveu os/as jovens como interlocutores/as legítimos e privilegiou arranjos curriculares que favoreciam a construção de projetos de vida, apostando na capacidade da “livre escolha”, sustentada por um currículo flexível e permeado por propostas que tematizavam a juventude como um conceito plural ou como um coletivo engajado em processos de transformação social; no entanto, acabou por reforçar uma concepção individualista da educação, possivelmente insuficiente para responder às demandas sociais e coletivas dos/as próprios/as jovens.

Embora atribuir centralidade aos interesses e às possibilidades dos/as jovens seja um imperativo curricular importante, Silva (2023) alertou que não se pode confundir protagonismo com responsabilidade individual. A capacidade de escolha dos/as estudantes não é natural, e deve ser pedagogicamente construída e referenciada em um quadro valorativo comum.

É relevante retomar – como já discutido nesta pesquisa – que a organização curricular da BNCC do Novo Ensino Médio manifestou a influência de políticas educacionais orientadas pela agenda neoliberal. Para Freitas (2018), sistematicamente, essa agenda entende a educação a partir de uma concepção de sociedade baseada no livre mercado, cuja própria dinâmica produz o avanço social, pautado na ideia de liberdade pessoal e coletiva. Consiste em uma perspectiva na qual projetos coletivos perdem força e acabam sendo progressivamente capturados por um processo de “economização neoliberal da vida política e de outras esferas e atividades que, até o momento, não eram econômicas” (Brown, 2016 *apud* Silva, 2023). Quer dizer, a educação foi direcionada a práticas individualizantes, sustentadas por uma falsa ilusão de liberdade e de livre escolha.

O CREM/MG, elaborado a partir da BNCC, fez parte dessa dinâmica:

“a proposta da BNCC e do Currículo Referência tem sido pensada de modo que dialogue com os contextos de vida dos jovens e com a realidade atual [...]. Para tanto, ambos propõem um novo modelo de ensino e estrutura curricular, cujo objetivo é tornar o Ensino Médio mais dinâmico, flexível, permitindo, essencialmente, o protagonismo juvenil” (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 262).

Tendo em vista a diversidade de jovens com realidades e anseios distintos presentes no público escolar do ensino médio, nessa perspectiva, os documentos se posicionaram reconhecendo a necessidade de formar cidadãos críticos, éticos, que respeitassem as diversidades, conhecedores dos seus direitos e deveres.

Aprofundando a postura, o documento explicitou a adoção da flexibilidade como princípio de organização curricular, uma vez que ela “permite a construção de propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 263). Com essa diretriz, esperou-se encorajar os/as estudantes a serem protagonistas da sua própria formação e buscarem soluções para os problemas de seu cotidiano.

Porém, não se restringindo à condução do protagonismo na própria formação escolar, o termo também foi atribuído, nas especificidades do Projeto de Vida do CREM/MG, à formação do/a jovem para exercer o protagonismo na sociedade em que vive e no mundo do trabalho. Nesse sentido, a escola concebeu como o lugar onde se deve provocar reflexões para auxiliá-los/as a projetarem seus sonhos e traduzi-los de forma mais objetiva.

À luz duas perspectivas, o conceito de “Protagonismo Juvenil” foi apresentado no “Glossário BNCC – Currículo Referência do estado de MG”, localizado nas últimas páginas do CREM/MG: “quando adolescentes e jovens assumem a direção de uma ação voltada para a solução de problemas reais, ou seja, a participação ativa e construtiva na escola, na comunidade ou na sociedade em geral. E quando exercem suas escolhas nos conteúdos que irão se aprofundar nos itinerários formativos” (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 484). Então, à medida que os/as estudantes assumissem a liderança de ações por meio da participação ativa para a resolução de problemas em diferentes esferas, complementarmente exerceriam a autonomia na construção de suas trajetórias escolares.

Em relação às atividades práticas, a proposta da temática “Protagonismo e Autonomia”, pertencente ao Projeto de Vida, de 2022 e 2023, destinado ao 2º ano do ensino médio, os/as estudantes foram “convidados a refletir sobre a importância do trabalho coletivo, a participação na comunidade local, regional e/ou global, reconhecendo-se como cidadão do mundo capaz de

promover transformações sociais e exercitar o protagonismo” (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 17; Minas Gerais, SEE/MG, 2023d, p. 18, respectivamente). Como estratégia de aprendizagem, o material recomendou “atividades práticas (individual e/ou em grupo) que fomentem o protagonismo” (*Idem*, p. 19; e p. 20, respectivamente), a partir dos questionamentos, como: “Que sociedade queremos construir?”; “Projeto de vida coletivo x ética”; “Ações responsáveis que mudaram o mundo”; e “Ações que mudarão o mundo” (*Idem*, p. 18; e p. 19, respectivamente).

As pesquisas e discussões a serem promovidas no âmbito do componente Poder e Organização Sociais, dos Itinerários de Aprofundamento “Multiculturalismo” para os 2º e 3º anos do ensino médio, na mesma direção, visaram “colaborar para que o/a estudante consiga perceber melhor as possibilidades de participar e influenciar, de fato, nas sociedades das quais ele/ela faz parte e perceber as influências que incidem sobre si e a partir disso, tomar decisões mais conscientes, claras e autônomas no seu dia a dia” (Minas Gerais, SEE/MG, 2024c, p. 13).

Além disso, no componente Culturas na Contemporaneidade, do mesmo itinerário, as atividades almejavam “não somente à reflexão teórica, mas também ao desenvolvimento do protagonismo estudantil através de experiências práticas” (*Idem*, p. 49). Foram pensadas “entrevistas com representantes culturais, visitas virtuais a museus e centros culturais, apresentações culturais interativas e discussões em grupo”, como meio de “proporcionar aos estudantes uma compreensão mais completa e engajada dos temas, incentivando a participação ativa na comunidade e na valorização da diversidade cultural de Minas Gerais” (*Ibidem*).

Por último, ao canalizar o tema da participação cidadã, a eletiva Teoria e Pensamento Político, do Caderno de Eletivas de 2024, estabeleceu como um de seus objetivos de aprendizagem a valorização do voto e da participação nas eleições, posicionando a intenção de contribuir para um sistema eleitoral mais justo e representativo (Minas Gerais, SEE/MG, 2024, p. 141). É importante que os/as estudantes, enquanto sujeitos de direitos, conheçam como funciona o processo eleitoral, observando qual o seu papel e a importância de sua participação.

O CREM/MG, a título do Projeto de Vida, nesse ponto, recomendou dinâmicas nas quais a participação cidadã pode ser exercitada ainda na escola, por meio de votações para representantes de turma, organizações em grêmio estudantil e composição do colegiado. O documento ainda fez menção à Constituição do Estado de Minas Gerais, que garante o estudo de noções de Direito Eleitoral nas escolas (Seção III, art. 195, parágrafo único), como elemento fundamental para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social e político.

Para fechar a análise, os trechos levantados para a produção desta pesquisa permitiram a identificação de alguns resultados. Mesmo que não tenha sido o propósito deste trabalho

quantificar os dados, sua leitura evidencia nuances que, por vezes, não tenham se mostrado claras na descrição dos conteúdos dos temas da categoria “formas de exercer a cidadania”, relacionados à Ciência Política escolar, tal como aparecem nos documentos analisados.

Dessa maneira, percebemos que, dos 21 documentos analisados, em 17 deles foram identificados conteúdos desta categoria em questão. São eles: o CREM/MG (2021); os Itinerários de Aprofundamento para 1º ano (2022-2023-2024); o Itinerário de Aprofundamento “Multiculturalismo” (2024); as eletivas Cultura de Paz e Convivência Democrática (2022-2023-2024); Cidadania e Cultura Digital (2022-2023); e Teoria do Pensamento Político (2024); o componente Projeto de Vida (2022-2023); o componente Introdução ao Mundo do Trabalho, do Itinerário Preparação para o Mundo do Trabalho (2022-2023); e os Planos de Curso – Sociologia (2023-2024).

A predominância dos conteúdos foi observada no CREM/MG, documento no qual todos os temas estiveram presentes e foram aqui explorados. Nos demais, identificamos uma distribuição menos densa, com menções pontuais mediante habilidades, atividades, práticas, reflexões e discussões propostas.

## 5.2 AÇÕES POLÍTICAS

No que compete à categoria “ações políticas”, os conteúdos relacionaram: processos políticos; relações, dimensões e panorama político; atores e representantes políticos e suas atuações; e valor da política na vida dos cidadãos e cidadãs. De modo semelhante à categoria anterior, a definição dos temas tomou como base as contribuições de Singer, Araujo e Belinelli (2021), Mendonça e Cunha (2018) e Bonavides (2006); todavia, também se considerou o objetivo da Ciência Política escolar de aproximar a política da realidade vivida pelos/as estudantes (Bodart; Macedo; Peixoto, 2022, p. 7). Em razão disso, os temas se estruturaram em: os processos políticos como objetos de análise; os atores políticos e suas atuações; e a aproximação da juventude com a política.

Nos materiais, observamos, com frequência, **os processos políticos como objetos de análise**. As habilidades na seção da FGB, especificamente, no quadro de competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, pp. 233-260), eles surgem como tal, mas também articulados a outras dimensões da vida social:

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e **processos** e eventos históricos, geográficos, **políticos**, econômicos, sociais, ambientais e culturais (p. 233);

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as **circunstâncias** históricas, geográficas, **políticas**, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (p. 234);  
 (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a **processos políticos**, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.) (p. 235);  
 (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as **características** socioeconômicas, **políticas** e tecnológicas (p. 242);  
 (EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas **dimensões** culturais, econômicas, ambientais, **políticas** e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis (p. 242);  
 (EM13CHS601) Relacionar as **demandas políticas**, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 256. Grifos nossos).

Em um recorte mais delimitado, os processos políticos foram tratados como: fenômenos interligados a dimensões sociais, econômicas, culturais e ambientais (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS205, EM13CHS601), indicando uma abordagem multidimensional e interdisciplinar; elementos que envolvem agentes diversos, como Estados Nacionais e organismos internacionais, povos indígenas, população afrodescendente e culturas juvenis, em dinâmicas de conflito e reivindicação por inclusão (EM13CHS204, EM13CHS205, EM13CHS601); e campo de elaboração de argumentos e hipóteses, baseados em dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa, demandando dos/as estudante a capacidade de investigação e argumentação fundamentada (EM13CHS103).

Nesse mesmo quadro, a parte destinada a elencar os objetos de conhecimento, no que se refere à Sociologia, os processos políticos surgiram como fatores estruturantes de desigualdade social, ambiental e econômica, além de se relacionarem à organização da sociedade no processo de globalização e à constituição da garantia de direitos.

**Associação** da desigualdade social a **processos políticos** e econômicos que exclui as pessoas do campo (p. 240);  
**Compreensão** dos aspectos sociais dos problemas ambientais decorrentes das relações econômicas, **políticas** e culturais entre sociedade e meio ambiente (p. 247);  
**Identificação/Compreensão** das dinâmicas de integração e de fragmentação socioeconômicas, **políticas** e culturais presentes no processo de globalização (p. 248 e p. 259);  
**Reconhecimento** das assimetrias produzidas pelo processo de globalização e as possíveis alternativas presentes no **debate político** e social (p. 249); e  
**Compreensão dos processos** históricos e **políticos** que levaram a constituição da garantia de direitos trabalhistas (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 253. Grifos nossos).

Em conjunto, esses trechos nos revelam uma visão crítica e relacional dos processos políticos, que não se apoiam em concepções neutras. Na verdade, foram apresentados como espaços atravessados por disputa e exclusão, ao mesmo tempo que possibilitaram a constituição de direitos. A política, nesse contexto, adquire distintas nuances, mostrando os diferentes sentidos que os processos políticos podem assumir.

Já no quadro organizador curricular dos Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, pp. 307-309), as habilidades, da mesma forma, contemplaram os processos políticos como objeto de análise articulados com outras dimensões sociais:

(EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e **processos de natureza** histórica, social, econômica, filosófica, **política** e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias;

(EMIFCHSA02) Levantar e testar hipóteses sobre temas e **processos de natureza** histórica, social, econômica, filosófica, **política** e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica;

(EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e **processos de natureza** histórica, social, econômica, filosófica, **política** e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias;

(EMIFCHSA04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e **processos de natureza** histórica, social, econômica, filosófica, **política** e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global;

(EMIFCHSA05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e **processos de natureza** histórica, social, econômica, filosófica, **política** e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global;

(EMIFCHSA06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e **processos de natureza** histórica, social, econômica, filosófica, **política** e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 308. Grifos nossos).

Aqui, os processos políticos foram abordados como: componentes de situações-problema (EMIFCHSA01), cuja análise exige interpretação de dados e informações disponíveis em múltiplas mídias; temas e objetos de pesquisa (EMIFCHSA02, EMIFCHSA03), ou seja, fenômenos investigáveis que os/as estudantes devem relacionar à sua realidade local e analisar sob diferentes pontos de vista, sempre com o uso de métodos científicos; objeto de fruição e reflexão crítica (EMIFCHSA04), para reconhecer produtos e/ou processos criativos; e campo para ação criativa de intervenção na realidade (EMIFCHSA05, EMIFCHSA06), no qual os/as

estudantes devem mobilizar e testar soluções inovadoras, éticas e estéticas para os problemas reais, o que aponta para uma visão transformadora e propositiva.

Nessas habilidades, os processos políticos foram apresentados como fenômenos complexos e dinâmicos, que devem ser compreendidos, analisados e solucionados de forma crítica e criativa pelos/as estudantes. Elas aparecem como aptidões voltadas não apenas para o estudo da realidade, mas à sua possível transformação.

Os Planos de Curso da área, sobretudo os publicados em 2023 para o 2º ano e 2024 para o 3º ano, com foco na Sociologia, seguiram a mesma lógica. No entanto, de modo complementar aos objetos de conhecimento previstos para a Sociologia no CREM/MG, incluíram:

Estudar e refletir de forma ampla a diferenciação das **ações políticas** no campo e na cidade, como responsável pela enorme desigualdade social existente entre a população rural e urbana (Minas Gerais, SEE/MG, 2023f, p. 100);  
Aspectos sociais dos problemas ambientais decorrentes das **relações** econômicas, **políticas** e culturais da sociedade capitalista com o meio ambiente (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 47);  
Reconhecer e explicar os aspectos sociais causados pelos problemas ambientais decorrentes das **relações** econômicas, **políticas** e culturais entre sociedade e meio ambiente, como: obsolescência programada, a sociedade de consumo (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 51. Grifos nossos).

Ademais, nas eletivas apresentadas nos Cadernos de Eletivas de 2022 e 2023, os processos políticos foram inseridos para compreensão dos desafios atuais. A eletiva Preparação para o ENEM – Ciências Humanas, propôs “compreender e avaliar os desafios sociais, políticos e econômicos da realidade atual” (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 63; Minas Gerais, SEE/MG, 2023b, p. 57, respectivamente), enquanto a eletiva Cidadania e Cultura Digital buscou “compreender as complexidades que envolvem o uso das TDICs [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação], tanto na esfera política, como social e econômica” (*Idem*, p. 71; e p. 11, respectivamente). Em ambas, a política se vincula à vida cotidiana, sendo tema de reflexão e análise, em diálogo com a formação cidadã dos/as estudantes.

No decorrer da análise dos materiais, percebemos que ao refletir sobre ações políticas, implica também considerar **os atores políticos e suas atuações**. No caso do CREM/MG, o objetivo de conhecimento do componente de Sociologia para a FGB, deliberou a “avaliação das atuações dos representantes políticos frente à gestão pública (*Accountability*)” (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 258), destacando a importância de acompanhar e avaliar o desempenho de agentes institucionais.

Por outro lado, apontou para a “compreensão de que o mundo do trabalho é constituído de fenômenos mutáveis e suscetíveis à interferência de diferentes atores políticos e sociais” (*Idem*, p. 251), reconhecendo a atuação de outros sujeitos políticos – coletivos, movimentos sociais etc. – que também influenciam diretamente as dinâmicas sociais, políticas e econômicas.

Ambas as perspectivas sobre os diferentes atores políticos e suas formas de atuação reforçam a centralidade das ações e interferências, tanto de representantes institucionais quanto de sujeitos coletivos, reconhecendo-os como agentes centrais das dinâmicas políticas e sociais.

Consonante com o tema, sobretudo se tratando de representantes institucionais, uma das estratégias de ensino e aprendizagem (1º bimestre) do componente Poder e Organização Social, do Itinerário de Aprofundamento “Multiculturalismo”, referente às políticas públicas e multiculturalismo, propôs-se “o uso das redes sociais para compreender quais representantes políticos estão articulados com proposições de políticas públicas que promovam/reforcem as garantias de direitos às diversidades culturais” (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 17). Ao solicitar esse tipo de pesquisa, buscou-se tanto promover o entendimento do papel de atuação dos atores políticos quanto possibilitar a identificação e análise de políticas públicas, por eles propostas ou implementadas, relacionadas ao assunto em questão.

Mais à fundo, a eletiva Teoria e Pensamento Político, disponibilizada no Caderno de Eletivas de 2024, trouxe na ementa o almejo do desenvolvimento e do estímulo do pensamento crítico acerca do sistema político. Para isso, o/a estudante deveria: compreender e diferenciar os cargos eleitorais específicos, ou seja, entender quais são esses cargos e para que servem/quais são suas funções, responsabilidades e atuações de cada um; investigar e discutir a fundação e o funcionamento dos partidos políticos, assim como as alianças que estabelecem entre si; examinar os meios, mecanismos e estratégias utilizadas para influenciar politicamente a grande massa da população; e conhecer e avaliar o processo de criação e aprovação das leis brasileiras, analisando as etapas envolvidas nesse processo.

Compreender e diferenciar quais e para que servem os cargos eleitorais específicos (ex: governador, senador, etc.), investigar e discutir sobre a fundação e funcionamento dos partidos políticos e suas alianças, examinar os meios de influência política na grande massa da população, assim como conhecer e avaliar sobre o processo de criação e aprovação das leis brasileiras” (Minas Gerais, SEE/MG, 2024, p. 141).

Por meio dessas atividades, os/as estudantes articulam conhecimento e investigação, para aprender os diferentes atores políticos, suas atribuições e os mecanismos de que dispõem para influenciar políticas públicas e processos decisórios que afetam a coletividade, bem como as estruturas e os processos que moldam o sistema político nacional.

Como último tema da categoria, temos então **a aproximação da juventude com a política**. Para viabilizar tal aproximação, o CREM/MG, ao definir as diretrizes para o ensino de Sociologia na FGB, recomendou, entre as metodologias possíveis, a abordagem centrada na discussão e debates de temas em sala de aula. Esse tipo metodológico se mostrou vantajoso para aproximar os temas da realidade das/os estudantes, tendendo a formulação de perguntas e

reflexões alinhados ao contexto sociocultural da comunidade em que vivem. Revela-se uma abordagem extremamente importante para o ensino da política.

Entretanto, entender política não é uma tarefa simples. Nesse contexto, a Sociologia assume o papel de formar estudantes mais críticos e participativos da realidade política e social que os cerca. Isso porque por meio dela, conforme Reis (2017), é possível “buscar relacionar os conhecimentos e percepções que surgirão em sala de aula com os conceitos políticos que cada um traz consigo”, o que potencialmente “enriquecerá o debate e estimulará a criticidade dos alunos, possibilitando um espaço de verdadeira construção da cidadania” (p. 44).

Como estratégia de ensino de políticas públicas e multiculturalismo do componente Poder e Organização Social, dos Itinerários de Aprofundamento “Multiculturalismo”, notamos uma orientação que possivelmente favoreceria a aproximação dos/as estudantes com o universo político. Embora demande um desenvolvimento mais aprofundado, destaca-se a proposta de “[criação de] uma oficina de leitura sobre o papel das políticas públicas, suas características e como elas afetam a vida dos cidadãos” (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 16).

Esse componente ainda previu que, por meio de atividades interativas, os/as estudantes teriam a oportunidade de se engajar com leis e documentos, analisando-os criticamente. Na estratégia de ensino envolvendo a participação e representatividade (2º bimestre) sugeriram:

Peça aos estudantes que pesquisem, na Câmara Municipal, a porcentagem de vereadores por categorias, por exemplo, vereadoras mulheres, vereadores LGBTQIAP+, vereadores(as) negros(as), etc. Essas categorias devem ser escolhidas conforme o interesse dos/as estudantes e de acordo com os conceitos de representatividade política e participação;  
 Oriente os estudantes para pesquisarem quais foram as propostas, quais foram os votos e decisões da câmara;  
 Peça aos/as estudantes para associarem os votos e decisões às categorias que eles pesquisaram; e  
 Dialogue com os/as estudantes sobre as observações que fizeram, por exemplo: as categorias que escolheram tiveram influência nos votos? As propostas e decisões contemplaram o interesse da população? (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 22).

Assim, pressupomos de que o acesso às instituições políticas, aliado à realização de pesquisas nesses espaços, pautadas nos interesses e vivências dos/as estudantes, contribuiria para aproximá-los/as das dinâmicas políticas. Além disso, contribuiria para o entendimento do funcionamento dos processos decisórios que, por vezes, são complexos e burocráticos.

Já a eletiva Teoria e Pensamento Político, no Caderno de Eletivas de 2024, esperou que os/as estudantes formulassem propostas de leis que expressassem um posicionamento, com base em critérios científicos e éticos, utilizando de dados, fatos e evidências como metodologia de aprofundamento. Como objetivo de aprendizagem, apontou para a “elaboração de projeto

democrático (como propostas de lei) de intervenção em política pública” (Minas Gerais, SEE/MG, 2024, p. 141).

Em última análise, estudos de legislações que tratam sobre a cidadania (2º Ano: O encontro com o outro – Aprender a conviver) e levantamento das políticas públicas de acesso às universidades e ao mundo do trabalho (3º Ano: O encontro com o futuro – Aprender a fazer), foram concebidos como estratégias pedagógicas do Projeto de Vida de 2022 e 2023 (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e; Minas Gerais, SEE/MG, 2023d). Dessa forma, pretendeu-se familiarizar os/as estudantes com os diversos aspectos políticos, incluindo aqueles que cruzam e influenciam diretamente seu cotidiano.

Por mais que esta categoria não tenha apresentado um número significativamente diferente de trechos em relação à categoria anterior, os excertos utilizados para a construção desta análise foram extraídos de apenas 11 documentos: o CREM/MG (2021); o Itinerário de Aprofundamento “Multiculturalismo” (2024); as eletivas Preparação para o ENEM – Ciências Humanas (2022-2023); Cidadania e Cultura Digital (2022-2023); e Teoria do Pensamento Político (2024); o componente Projeto de Vida (2022-2023); e os Planos de Curso – Sociologia (2023-2024).

Observamos que os conteúdos foram abordados de forma relativamente equilibrada entre os documentos analisados, sem predominância significativa em um deles. Chamamos a atenção, contudo, para a eletiva Teoria e Pensamento Político que se mostrou especialmente relevante por contribuir para a compreensão e discussão desta categoria. Em contraste, o Itinerário Preparação para o Mundo do Trabalho não contemplou nenhuma temática relacionada, tampouco propôs práticas que dialogassem com as questões.

### 5.3 ESTRUTURAS DE PODER E DE ESTADO

A categoria “estruturas de poder e de Estado” abrangeu conteúdos que envolveram: estruturas e as formas de exercício do poder; micropoder, micropolítica e multiculturalismo; diferentes dimensões de poder; papel do Estado; Estado Democrático de Direito e o uso legítimo da força; organização dos Estados modernos; organização do sistema político; organização política local; formas de governo; e sistema político nacional e internacional.

Tais conteúdos dialogam diretamente com as definições e reflexões presentes nas obras de Singer, Araujo e Belinelli (2021), Mendonça e Cunha (2018) e Bonavides (2006). A partir dessas referências, os temas foram organizados em torno de: as relações e o exercício do poder; o papel do Estado; as formas de organização do sistema político; e os sistemas políticos nacional e internacional.

O primeiro, sobre **as relações e o exercício do poder**, foi o que mais suscitou discussões nos documentos curriculares analisados. O quadro de competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da FGB no CREM/MG, aqui já mencionado, de início, apresentou enquanto objetos de conhecimento da Sociologia as relações de poder vinculadas ao processo de modernização e urbanização caracterizado por um crescimento desordenado, relacionando-os aos possíveis impactos ambientais daí resultantes.

Compreensão das **relações de poder** assimétricas no que tange ao crescimento desordenado das cidades e seus impactos sociais (p. 240);  
Análise de processos de modernização e urbanização dos grandes centros e sua relação com **formas de exercício do poder e de dominação** (p. 241);  
Associação de impactos socioambientais e **relações de poder** (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 244. Grifos nossos).

Logo, ainda no mesmo quadro, propôs-se a compreender as inter-relações entre poder, política e Estado, utilizando conceitos da Ciência Política como base para a análise e aplicação desses fundamentos e seus desdobramentos.

Compreensão das **Inter-relações entre o poder, a política e o estado**, bem como suas influências no cotidiano;  
Aplicação de **conceitos da ciência política** para compreensão do panorama político local, regional e mundial;  
Compreensão e aplicação de **conceitos ligados área da Ciência política: poder, política, Estado e governo** entre outros;  
Análise de como as **relações de poder** afetam e compõem as esferas da vida social (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 258. Grifos nossos).

Em conformidade com a diretriz do CREM/MG, o Plano de Curso publicado em 2023, na seção dedicada à Sociologia, ampliou a abordagem trazida anteriormente ao destacar, nas orientações pedagógicas para o 2º ano, os conhecimentos das relações de poder e o processo de urbanização. Ainda, recomendou a realização de um estudo em conjunto com a disciplina de Filosofia, com o intuito de enriquecer e aprofundar o debate.

Estudar em conjunto com a disciplina de Filosofia a **relação entre poder e dominação** presentes nas relações sociais das cidades, especialmente nos grandes centros urbanos (Minas Gerais, SEE/MG, 2023f, p. 102);  
Pesquisar e estudar as diversas **relações de poder** existentes, com um olhar apurado para as relações assimétricas como resultado do crescimento urbano desordenado e das precárias e ineficientes políticas urbanas adotadas (*Idem*, p. 103. Grifos nossos).

Enquanto o Plano de Curso de 2024, ao tratar das orientações pedagógicas para o 3º ano, enfatizou o ensino centrado nas inter-relações entre poder, política e Estado, contemplando à outra linha de estudo estabelecida pelo CREM/MG.

Identificar e analisar **o poder da sua relação com a política**, estabelecendo uma correlação com o **Estado e o governo** (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 46);  
Reconhecer as **relações de poder** existentes e consolidadas na sociedade (*Idem*, p. 47);  
Analisar a presença e **uso do poder** nas relações e em toda a sociedade (*Ibidem*. Grifos nossos).

Esses três conceitos são aqueles definidos por Machado (2018) como elementos que estão sempre presentes na Ciência Política – apesar de relatar que, devido à sua complexidade, não seja possível alcançar uma concretude de seus objetos de estudo. Porém, para tratá-los, vale lembrar que o autor enfatiza a necessidade de analisá-los ao longo de diferentes momentos e sob diferentes tradições do pensamento político.

Quando exploramos o conceito de poder, por exemplo, exige reconhecer que existem diferentes tipos. Por um lado, destaca-se uma definição relacional, que o compreende a partir de uma relação de poder estruturada na lógica de “um sobre o outro”; por outro, evidencia-se sua dimensão contextual, que considera as circunstâncias em que o poder é exercido. O conceito ainda se articula com noções de legitimidade, autoridade e força, especialmente no âmbito do Estado (Machado, 2018), além de abranger o poder político, vinculado à organização da vida civil e à promoção da paz comum (Singer; Araujo; Belinelli, 2021).

A política também assume diferentes acepções, já que seu significado pode variar conforme o tempo e o contexto em que é empregada. Sua noção advém de uma construção histórica, moldada gradualmente por valores filosóficos, religiosos, econômicos, culturais e sociais (Reis, 2017). Diversos termos e definições que a atravessam, sobretudo aqueles oriundos de tradições como a grega ou a romana, mantêm-se vigentes na contemporaneidade. No entanto, sua compreensão atual foi sendo direcionada a uma concepção restrita de seu campo de atuação, frequentemente associada ao papel do governante na condução do coletivo (Singer; Araujo, Belinelli, 2021).

O Estado, enfim, tende à questão do poder estatal, que se organiza pelo que, na prática, chamamos de governo. Isto é, formado por um conjunto de atores políticos, sejam indivíduos, grupos ou partidos, que ocupam cargos oficiais de comando do poder Executivo (Kircheim, 2010 *apud* Reis, 2017). E a maneira como o governo organiza e legitima o poder é que o se chama regime de poder. Contudo, deve-se esclarecer que há diferentes e possíveis formas de Governo e formas de Estado (Bonavides, 2006), as quais também devem ser analisadas e exploradas para uma compreensão mais completa do conceito.

Retomando a análise dos documentos, o tema das relações e do exercício do poder foi abordado no componente Poder e Organização Social, dos Itinerários de Aprofundamento “Multiculturalismo”, revelando-se uma excelente oportunidade para que os/as estudantes desenvolvessem, de forma consciente, crítica e reflexiva, seus conhecimentos sobre as diversas formas de exercer o poder e percebessem como esse exercício afeta a esfera pessoal e social.

Ainda assim, no componente, de antemão, foi deixado clara sobre a importância de os/as estudantes conseguirem compreender que o exercício do poder não se restringe apenas à política

partidária, mas que todas as formas pelas quais influenciemos indivíduos ou grupos sociais também constituem modos do exercício do poder e, portanto, da vida política.

Concentrando sua proposta para o 1º bimestre, buscou “consolidar conceitos e ampliar a compreensão das relações de poder e manifestações culturais sob uma perspectiva política” (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 13). E recomendou a diversificação das metodologias para enriquecer as situações de aprendizagem em relação ao multiculturalismo, uma vez que essa abordagem fomentaria a reflexão sobre os obstáculos culturais frente às estruturas de poder.

Acrescentando ao debate, o mesmo componente desenvolveu uma estratégia de ensino abrangendo as questões do micropoder, micropolítica e multiculturalismo, na qual sua função consistiu em incentivar os/as estudantes a refletirem sobre as formas como o micropoder e a micropolítica se manifestam na representação cultural e social. Nesse contexto, as práticas foram delineadas:

- a. Inicialmente, discuta como o **micropoder** influencia as percepções, as interações sociais e a representação de diferentes culturas. Destaque como ele pode tanto reforçar estereótipos e desigualdades quanto ser um instrumento para a promoção da inclusão e do respeito à diversidade;
- b. Por encenação teatral, oriente os grupos a incorporar situações que demonstrem o **micropoder** em ação em contextos multiculturais;
- c. Peça para que, ao desenvolverem os roteiros, os estudantes considerem como o **micropoder** se manifesta por meio de diálogos, gestos, escolha de figurinos e cenários. Incentive-os a usar simbolismos e metáforas para representar o impacto do micropoder nas relações interculturais;
- d. Após as apresentações, promova um debate, perguntando como eles percebem o **micropoder** em suas próprias vidas e na sociedade ao redor. Questione como a conscientização sobre o **micropoder e a micropolítica** podem contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, especialmente em relação à diversidade cultural (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 17. Grifos nossos).

Nesses trechos, como percebemos, a estratégia pedagógica buscou explorar as relações de poder e o seu exercício em contextos cotidianos, a partir da noção de micropoder – conceito que se associa à obra de Michel Foucault. A proposta não tratou o poder como algo exclusivo e limitado às instituições ou atores de autoridade formal, mas também trouxe como algo ramificado nas interações diárias, que se manifestam por meio de diálogos, gestos, atitudes, vestimentas etc. Com isso, fez-se tornar visíveis as formas sutis de dominação que atravessam o cotidiano, principalmente em contextos marcados pela diversidade cultural.

Abordar poder dentro desse conjunto de conteúdos nos conduz a um tema que, embora apenas pontualmente mencionado no CREM/MG, merece uma análise dedicada: **o papel do Estado**. O já referido quadro de competências e habilidades no documento, único a tratá-lo especificamente, trouxe, como objeto de conhecimento da Sociologia, a compreensão da relação entre Estado Democrático de Direito e uso legítimo da força (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 258).

Pelo que podemos entender, nesse tratamento, o Estado deve ser compreendido como instituição que detém o monopólio legítimo da coerção, com a finalidade de assegurar a ordem social e garantir os direitos da coletividade. Reconhecemos a pertinência do tema, mesmo que remeta a um aprofundamento de discussão, visto que a associação entre Estado e uso da força é recorrente em diversas teorias da Ciência Política<sup>37</sup>.

Assim, avançamos para o próximo tema, voltado para **as formas de organização do sistema político**. Ainda inserido nos mesmos objetos do conhecimento que incluiu o papel do Estado, o debate desse tema incorporou “reconhecimentos das formas de organização dos Estados modernos”, indicando “relacionar sistemas políticos e formas de participação política e social” (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 258). Somando a isso, conferiu aos/às estudantes a “compreensão do sistema político e eleitoral brasileiro e suas especificidades frente a outros modelos políticos existentes no mundo” (*Ibidem*).

Complementarmente, o Plano de Curso de 2024, no espaço reservado às orientações pedagógicas de Sociologia para o 3º ano, além de considerar o que foi levantado pelo CREM/MG, somou ao ensino:

Analisar a disputa, conquista e **organização da administração do poder político**; Diferenciar e reconhecer as **múltiplas combinações de doutrinas políticas, formas, regimes e sistemas de governo no mundo** (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 47. Grifos nossos).

Com o intuito de favorecer uma melhor identificação dessas formas de organização, a estratégia de ensino e aprendizagem (4º bimestre) do Itinerário de Aprofundamento de 2022 (que também se encontra nas versões publicadas de 2023 e 2024 para o 1º ano), englobou “estudar a organização administrativa do poder local, isto é, a forma de organização política, estruturação da administração pública, a existência de conselhos comunitários ou temáticos, organização partidária, relação número de vereadores e número populacional local” (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 83). Trata-se uma prática que, potencialmente, possibilitaria a compreensão dos/as estudantes acerca da estrutura da política administrativa, isto é, da organização dos poderes públicos, dos modelos de governança, dos processos políticos, da participação cidadã etc., além de incentivá-los a investigar a administração pública local.

No Itinerário Preparação para o Mundo do Trabalho de 2022 e 2023, ainda sobre essa temática, reconheceu que, ao longo da história, ocorreram transformações nas organizações e nos sistemas sociais e políticos mundiais, as quais influenciaram a forma de conceber e fazer parte da sociedade, assim como impactaram os sentidos atribuídos aos contextos em que

---

<sup>37</sup> Cf. Singer, Araujo e Belinelli (2021); Mendonça e Cunha (2018); e Bonavides (2006).

estamos inseridos. Diante disso, ressaltou que “a educação não pode estar alheia a essas transformações, pois está estreitamente ligada às relações que os indivíduos estabelecem com o eu e com as realidades das quais participam” (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 25; Minas Gerais, SEE/MG, 2023c, p. 4, respectivamente).

Por fim, o último tema da categoria, **os sistemas políticos nacional e internacional**, que emergiu, sobretudo, na eletiva “Teoria e Pensamento Político”, apresentada no Caderno de Eletivas de 2024, visando desenvolver e estimular o pensamento crítico dos/as estudantes em relação ao sistema político nacional e internacional. Para tanto, objetivou-se “compreender e comparar os sistemas eleitorais de outros países, assim como outras formas de governo” (Minas Gerais, SEE/MG, 2024, p. 141).

O Plano de Curso de 2024, também para o 3º ano, ainda orientou “analisar as relações entre Estados e organismos internacionais, os problemas relativos às fronteiras, as mudanças surgidas com a globalização estabelecendo uma reflexão sobre as dinâmicas de integração e fragmentação socioeconômica, política e cultural na sociedade mundial” (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 50), a fim de proporcionar aos/às estudantes uma percepção das transformações globais e seus impactos nas relações políticas, econômicas e sociais, potente à prepará-los/as para uma atuação consciente e informada no mundo contemporâneo.

Esta é a única categoria que contempla quatro temas, porém, não se destacou em termos de frequência nos documentos curriculares analisados. Os trechos selecionados foram extraídos de 10 deles: o CREM/MG (2021); os Itinerários de Aprofundamento para 1º ano (2022-2023-2024); o Itinerário de Aprofundamento “Multiculturalismo” (2024); a eletiva Teoria do Pensamento Político (2024); o Itinerário Preparação para o Mundo do Trabalho (2022-2023); e os Planos de Curso – Sociologia (2023-2024).

Vale destacar que os conteúdos da categoria “estruturas de poder e de Estado” estão mais presentes nos Planos de Curso de 2023 para o 2º ano, de 2024 para o 3º ano, e no Itinerário de Aprofundamento “Multiculturalismo”, destinado para os 2º e 3º anos, o que indica uma concentração desses temas nos anos finais do ensino médio. O componente Projeto de Vida não contemplou os temas em suas diretrizes.

#### 5.4 MOVIMENTOS SOCIAIS

A categoria final, “movimentos sociais”, tratou da definição dos movimentos sociais, abordando os diversos movimentos passados e contemporâneos, e as organizações coletivas e da sociedade civil. Como temas, foram elaborados: os movimentos sociais; e as formas de atuação dos movimentos sociais. Apesar de terem sido utilizadas as três obras mencionadas

como suporte para a construção das categorias e dos temas, estes se concentraram, particularmente, nos escritos de Mendonça e Cunha (2018), que abordaram o tema de forma mais específica e detalhada.

Embora esta categoria tenha sido a que apresentou menor incidência entre as demais, o tema dos **movimentos sociais** abarcou uma diversidade de organizações, entre as quais incluiu: as ambientalistas, trabalhistas e estudantis; as feministas, que lutam por igualdade de gênero; as pautas LGBTQIA+; os movimentos indígenas; e os da população negra, que lutam por igualdade de direitos e justiça social; além de outros movimentos sociais contemporâneos.

No CREM/MG, a orientação destinada ao ensino médio teve como foco a relevância dos movimentos sociais na redução das desigualdades e na promoção de mudanças sociais. Dessa forma, o Plano de Curso de 2023 para o 2º ano, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente na Sociologia, buscou desenvolver com os/as estudantes o estudo e análise dos diversos movimentos surgidos no Brasil, considerando fatores como a ocupação territorial, as regiões de origem, os principais motivos de organização e as conquistas alcançadas. Conforme explicitado no documento: “estudar e analisar os diversos movimentos sociais surgidos no Brasil relacionados à ocupação territorial, as regiões onde surgiram, principais motivos e conquistas” (Minas Gerais, SEE/MG, 2023f, p. 101).

De modo geral, podemos inferir que nos documentos de Minas Gerais, a abordagem desse tema se restringiu à configuração contemporânea, negligenciando os movimentos sociais antigos que atuaram em distintos e marcantes processos de transformações sociais ao longo do tempo, responsáveis por conquistas sociais significativas. Mencioná-los de maneira indireta não evidencia a importância de tratá-los.

No decorrer da leitura analítica, foi observada uma maior densidade apenas quando foram abordados os movimentos estudantis no componente Juventudes em ação na vida pública, do Itinerário de Aprofundamento “Multiculturalismo”, compreendidos como potenciais espaços para a promoção do respeito à diversidade cultural e para a luta contra desigualdades sociais e raciais. Nesse sentido, foi indicada a utilização de materiais de apoio que levantassem pautas sobre a representatividade cultural, sugerindo que os/as estudantes explorassem como tais movimentos tratavam sobre as questões de gênero, raça, etnia e cultura.

A estratégia de ensino e aprendizagem que envolveu a escola como espaço multicultural, então, propôs refletir a escola como espaço de transformação e ressignificação das realidades por meio de práticas como:

- a. Discuta (se possível, encoraje) a **participação dos/as estudantes no movimento estudantil**, destacando a importância da diversidade e inclusão nesses espaços. Se for oportuno, **convide um representante do movimento estudantil** que possa trazer

perspectivas de diferentes grupos culturais e étnicos, dialogando e estimulando o interesse dos estudantes em conhecer e também fazer parte de movimentos que representem a diversidade cultural.

i. Durante a apresentação, **ênfatize como os movimentos estudantis** podem ser plataformas para a promoção do respeito à diversidade cultural e para a luta contra desigualdades sociais e raciais.

ii. Utilize material de apoio que aborde a **representatividade cultural nos movimentos estudantis**, como o site da UNE (União Nacional dos Estudantes) e o Memorial do Movimento Social das Mulheres, sugerindo que os alunos explorem como esses movimentos abordam questões de gênero, raça, etnia e cultura.

b. **Encoraje os estudantes a se engajarem em movimentos** que não apenas correspondam aos seus interesses, mas que também promovam a inclusão e valorização das diversas culturas presentes na escola e na comunidade. O objetivo é criar um ambiente escolar onde o multiculturalismo seja reconhecido e celebrado como parte integrante do processo educativo e da transformação social (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 29. Grifos nossos).

Como atividades práticas do Projeto de Vida de 2022 e 2023, ainda recomendaram a simulação ou criação de Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Estudantes, Associação de Bairro, Organizações não Governamentais; e a organização de grupos coletivos de *slam*, *hip hop*, *rap* etc. (2º Ano: O encontro com o outro – Aprender a conviver), com o intuito de estimular os/as estudantes a reflexão sobre a importância do trabalho coletivo e da participação na comunidade local, regional e/ou global (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 19; Minas Gerais, SEE/MG, 2023d, p. 20, respectivamente).

Enquanto isso, o tema que enfoca **as formas de atuação dos movimentos sociais** nos documentos analisados ficou resumido à busca por melhorias e ao atendimento das demandas da comunidade. Nada além disso. Nas discussões não foram consideradas as diversas atuações que os movimentos sociais realizam – mesmo dos citados –, nem foram mencionadas aquelas atuações que os movimentos carregam em suas trajetórias. Tampouco os movimentos sociais foram reconhecidos como manifestações que, geralmente, definem seus próprios objetivos e que desafiam a legitimidade do poder, assim como apontado por Pereira (2018).

Na seção referente à dimensão social dos possíveis temas para o Projeto de Vida do CREM/MG, admitiu-se que a nossa sociedade é dinâmica e diversificada, o que implica que as pessoas precisam ser representadas, individual ou coletivamente, para que suas necessidades sejam atendidas. As organizações coletivas e os movimentos sociais, então, emergem como “os meios de intervir de forma mais direta no contexto político de uma sociedade demandando ações e políticas públicas específicas” (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 320).

Uma das abordagens pedagógicas do Plano de Curso de 2024 para o 3º ano indicou a associação entre identidades coletivas, movimentos sociais e Direitos Humanos (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f), em sintonia com a compreensão da atuação dos grupos que lutam pela

implementação desses direitos na sociedade brasileira (Minas Gerais, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG, 2021, p. 257). Sob essa perspectiva, entendemos que relacionar os movimentos sociais a esses elementos provoca reconhecer seu papel na promoção da democratização na sociedade civil, cabendo a eles influenciar os espaços públicos da esfera política e ampliá-los com novas formas de participação cidadã.

Apesar disso, os movimentos sociais não foram, em momento algum, direcionados ao debate que os assumissem como potenciais instrumentos de aprofundamento e aperfeiçoamento das democracias. Sequer foram associados a práticas democráticas. A possibilidade de seu fortalecimento nas sociedades como meio de consolidar e expandir processos democráticos também foi desconsiderada.

Em uma contribuição mais abrangente, o estudo conduziu a conhecer as organizações sociais da região que atuam na esfera pública na busca de melhoria e demandas da comunidade. Para tanto, seria preciso realizar pesquisas para identificar os grupos, conselhos ou associações comunitárias pelos quais a população pode participar efetivamente nas decisões da comunidade (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e).

A estratégia de ensino e aprendizagem (4º bimestre) do Itinerário de Aprofundamento de 2022 (que também se encontra nas versões publicadas de 2023 e 2024 para o 1º ano), portanto, foi a realização de “pesquisas para identificar os grupos que fazem a intermediação entre o poder público municipal e a comunidade local, de modo a conhecer suas formas de atuação e quais as principais demandas da comunidade” (Minas Gerais, SEE/MG, 2022e, p. 82). E a prática sugerida se deu, inicialmente, com a “consulta, feita pela internet e/ou outros meios, sobre a existência ou não de instituições ou organizações da sociedade civil” e, em seguida, por “organizar e agendar visitas a instituições de representação local ou de órgãos da administração pública local, buscando identificar sua organização, estrutura e forma de atuação” (*Idem*, p. 83).

Os Planos de Curso da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente os publicados em 2023 para 2º ano e 2024 para 3º ano, na parte da Sociologia, que trouxeram como seus objetos de conhecimento ou conteúdos relacionados:

Os **movimentos sociais** baseados em classes sociais, como os operários e trabalhistas; e as **lutas e conquistas dos movimentos sociais** acerca do mundo do trabalho e sua precarização na contemporaneidade (Minas Gerais, SEE/MG, 2023f, p. 99);  
A importância dos **movimentos sociais para a diminuição das desigualdades na ocupação da terra** (*Idem*, p. 101);  
Análise dos **movimentos sociais urbanos contemporâneos** (*Idem*, p. 103);  
Os **movimentos por igualdade de gênero** (Minas Gerais, SEE/MG, 2023g, p. 41);  
Estudo sobre os **movimentos feministas** (*Ibidem*);  
**Os movimentos sociais contemporâneos** (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 52);  
**Movimento negro e o movimento pela igualdade de direitos** (*Ibidem*);

**Movimento feminista e o movimento LGBTQIA+** (*Ibidem*);  
**Movimento ambientalista** (*Ibidem*. Grifos nossos).

Nesses mesmos documentos, as orientações pedagógicas ficaram por conta de:

Estudar e analisar os **diversos movimentos sociais surgidos no Brasil** relacionados à ocupação territorial, as regiões onde surgiram, principais motivos e conquistas (Minas Gerais, SEE/MG, 2023f, p. 101);

Conhecer e estudar os **novos movimentos urbanos surgidos na era digital**, estabelecendo assim uma comparação entre os **movimentos sociais anteriores** e estes, como as **novas tribos urbanas** (*Idem*, p. 103);

Estudar os **movimentos feministas** que ocorreram no mundo e no Brasil, para que assim possa compreender o quanto a sociedade tradicional estabeleceu uma estrutura que impediu e limitou a presença da mulher (Minas Gerais, SEE/MG, 2023g, p. 41);

Caracterizar e analisar os **movimentos sociais, suas origens, motivações**, como também as inúmeras transformações conquistadas assim como a precarização que o mundo do trabalho tem sofrido na sociedade contemporânea (Minas Gerais, SEE/MG, 2024e, p. 47);

Reconhecer e analisar os **novos movimentos urbanos surgidos na era digital**, estabelecendo assim uma comparação entre os **movimentos sociais anteriores** e estes, analisando e discutindo **os recentes movimentos sociais** no Brasil e no mundo (Minas Gerais, SEE/MG, 2024f, p. 52. Grifos nossos).

A partir dos trechos apresentados, conferimos, portanto, uma orientação voltada para os modos como os movimentos sociais se organizam, expressam e articulam suas ações, considerando algumas dimensões. Entre elas: a diversidade territorial, no esforço de situar geograficamente determinados movimentos, como aqueles relacionados à ocupação territorial no Brasil; as motivações e os objetivos que impulsionam a mobilização coletiva; as conquistas alcançadas, entendidas como transformações e avanços sociais; as novas formas de organização, com ênfase nos movimentos contemporâneos pautados por lógicas em rede; e a comparação entre diferentes temporalidades, promovendo a reflexão sobre mudanças nas estratégias e discursos adotados ao longo do tempo.

Em suma, dos documentos analisados, identificamos conteúdos relacionados à categoria “movimentos sociais” em 9 deles: o CREM/MG (2021); os Itinerários de Aprofundamento para 1º ano (2022-2023-2024); o Itinerário de Aprofundamento “Multiculturalismo” (2024); o componente Projeto de Vida (2022-2023); e os Planos de Curso – Sociologia (2023-2024).

Embora as temáticas abordem pontualmente determinadas questões, os documentos demonstraram limitações em ofertar uma profundidade necessária para possibilitar aos/às estudantes o estudo dos movimentos sociais no âmbito da Ciência Política<sup>38</sup>, a exemplo dos movimentos sociais antigos e suas implicações nas transformações sociais que repercutem nos dias atuais. Ainda assim, é importante destacar que as discussões foram relativamente bem

---

<sup>38</sup> Cf. Pereira (2018) In: Mendonça; Cunha, (2018).

distribuídas nos documentos supracitados, com destaque aos Planos de Curso de 2023 para 2º ano e 2024 para 3º ano.

Ademais, a análise realizada, ao consolidar a abordagem do tema, revela consonância com os aportes teóricos de Moreira e Candau (2008), na medida em que este, assim como o exercício da cidadania, expressa saberes e conhecimentos socialmente construídos que integram os “âmbitos de referência dos currículos”. Em outras palavras, os movimentos sociais foram compreendidos como parte dos contextos socioculturais a partir dos quais emergem os conhecimentos escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar o ensino de Ciência Política no contexto da reforma do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), tomando como objeto de estudo documentos curriculares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A investigação se concentrou nos potenciais impactos do novo modelo curricular sobre a abordagem dos conteúdos da Ciência Política para o ensino médio, inseridos no âmbito da disciplina de Sociologia, tendo em vista implicações de um possível processo de esvaziamento.

Partimos do pressuposto de que a dita reforma foi concebida sendo fruto de uma lógica de mercado, configurando-se como expressão de uma agenda neoliberal que se consolidou no Brasil a partir da década de 1990 e se ramificou para o campo educacional, com a intenção de promover reformas alinhadas a seus interesses. Ancorada em uma concepção estratégica de educação centrada na formação profissional, essa política, portanto, privilegiou o investimento em capital humano, visto como recurso capaz de alargar e potencializar a produtividade nacional (Motta; Frigotto, 2017).

Sob essa perspectiva, compreendemos a política de reforma do Novo Ensino Médio, assim como foi instituída, enquanto um conjunto de diretrizes correlacionadas aos interesses mercadológicos, que subordinou o compromisso com a oferta de uma educação de qualidade e com a ampliação do acesso e da permanência escolar, e que comprometeu a garantia de oportunidades educacionais mais amplas.

Entre as mudanças mais radicais promovidas pelo Novo Ensino Médio, destaca-se a reorganização curricular, agora estruturada pela FGB, que passou a contemplar quatro grandes áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, conforme as diretrizes da BNCC do ensino médio; e pelos itinerários formativos e seus componentes curriculares. Ainda lembramos que a legislação também definiu a carga horária total do ensino médio em 3.000 horas, das quais 1.800 horas foram destinadas à FGB e 1.200 horas aos itinerários formativos.

De modo geral, tratou-se de uma conjuntura adversa, uma vez que a Sociologia, inserida como componente curricular na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, deixou de ocupar uma posição de obrigatoriedade, passando a integrar um espaço dedicado a “estudos e práticas”. Tal alteração logo suscitou preocupações quanto aos possíveis prejuízos ao ensino de Ciência Política e à preservação de seus conteúdos no currículo do ensino médio.

Cabe mencionar que, nesta pesquisa, o ensino de Ciência Política se apresentou sob a forma de uma Ciência Política “sociologizada”, quer dizer, à maneira de uma Ciência Política em perspectiva sociológica, indissociável da Sociologia, construída a partir do recorte do

conhecimento em torno da política oferecido pela disciplina no ensino médio. A título de esclarecimento, essa configuração se distancia da constituição da ciência autônoma e robusta, como a estruturada no meio acadêmico, para assumir uma forma voltada à elaboração de conteúdos específicos para a Sociologia escolar, com recortes, traduções e estratégias didáticas próprias para a etapa em questão.

Diante disso, a escolha por concentrar a análise no ensino de Ciência Política decorreu da minha proximidade com esse campo do conhecimento, aliada ao interesse em investigá-lo no contexto do ensino médio. Considerando a pouca notoriedade deste ensino na educação básica brasileira, esta pesquisa também pretendeu contribuir para os entendimentos sobre o tema, assim como colaborar para o enriquecimento de futuras produções relacionadas a ele.

Pela escassa produção sobre o tema, optamos pela análise de documentos oficiais, com o intuito de examinar conteúdos, propostas e interesses relativos ao ensino de Ciência Política nos currículos do ensino médio ao longo dos anos. Considerando seu caráter diversificado, coube à Sociologia integrá-lo de forma articulada aos seus conteúdos. A investigação seguiu as orientações desses documentos, iniciando na década de 1990, com a promulgação da LDB, e culminando em sua incorporação à BNCC de 2018. O objetivo foi construir uma breve trajetória do ensino de Ciência Política na etapa do ensino médio.

Assim, ao final desse percurso, emergiram os seguintes questionamentos: afinal, o que é Ciência Política escolar? E o que é Ciência Política no ensino médio? Sem a pretensão de respondê-los aqui novamente, sintetizamos que a Ciência Política escolar corresponde a um ensino que valoriza o estudo da política no âmbito da disciplina de Sociologia, com o propósito de aproximar seus conhecimentos da realidade vivida pelos/as estudantes.

Para que essa dinâmica também pudesse ser possivelmente compreendida e reconhecida no cenário do Novo Ensino Médio, demos sequências às análises. Antes, porém, de adentrarmos na discussão dos resultados, é necessário destacar duas questões. A primeira diz respeito ao fato de que em Minas Gerais, diferentemente dos demais estados da região Sudeste, optou-se pela organização curricular mais conservadora, isto é, do 1º ao 3º ano do ensino médio, a distribuição da carga horária entre a FGB e os itinerários formativos se manteve uniforme, garantindo a presença contínua de todas as disciplinas ao longo de toda a etapa, incluindo a Sociologia.

A segunda questão se refere à disputa por espaço no currículo. Ao realizarmos a análise, compreendemos que tratar da Ciência Política escolar implica abordar um ensino inserido em um componente curricular, que também engloba outras áreas do saber, e que, atualmente, está vinculada a uma grande área do conhecimento. Reconhecemos essa perspectiva a partir da

concepção de relações de poder (Moreira; Candau, 2008) e disputas curriculares evidenciadas na teoria curricular crítica.

Na análise, foram compilados 21 documentos curriculares de Minas Gerais, incluindo o CREM/MG (2021), os quatro componentes curriculares dos Itinerários formativos (2022-2024) e os Planos de Curso de Sociologia (2022-2024). A Ciência Política escolar esteve presente em quase todos esses materiais, com exceção do Plano de Curso de Sociologia de 2022, único documento em que seus conteúdos não foram identificados. Mas lembramos, aqui, que alguns componentes apresentaram os mesmos conteúdos em versões correspondentes a anos distintos.

A esse respeito, inferimos duas hipóteses plausíveis – principalmente, no caso do 1º ano, considerando que os materiais referentes aos 2º e 3º anos foram elaborados progressivamente, acompanhando a implementação do Novo Ensino Médio: a primeira é que os documentos publicados pela SEE/MG em 2022 já contemplaram, desde sua implementação nas escolas, as expectativas com seus objetivos propostos, sendo posteriormente reaproveitados nos anos seguintes sem alterações; e a segunda é que eventuais lacunas ou inconsistências nos documentos não tenham sido objeto de revisão, sendo mantidos apesar de potenciais críticas por parte das escolas, professores/as e estudantes. Em ambas as situações, observamos a permanência dos mesmos conteúdos, sendo apenas redistribuídos em documentos distintos, em vez de organizados de forma integrada, como em 2022.

Isto posto, no que compete à discussão analítica, foi orientada por quatro categorias, das quais “formas de exercer a cidadania” esteve presente em 17 dos 21 documentos; “ações políticas” apareceu em 11 documentos; “estruturas de poder e de Estado”, em 10; e “movimentos sociais”, em 9 documentos. Dentre essas categorias, os conteúdos relacionados às “ações políticas” e às “formas de exercer a cidadania” foram os que apareceram com mais frequência, seguidos por “estruturas de poder e de Estado” e, por fim, por “movimentos sociais”, que apresentou menor ocorrência.

A categoria “formas de exercer a cidadania” abrangeu conteúdos da Ciência Política escolar envolvendo a promoção ao exercício da cidadania e a convivência democrática, os Direitos Humanos voltados para a construção cidadã, bem como o tema controverso do protagonismo juvenil ligado à participação ativa e cidadã dos/as estudantes. Controverso, uma vez que a pesquisa corrobora que, no contexto do Novo Ensino Médio, o protagonismo juvenil foi operacionalizado como um vetor de processos de “customização curricular” (Silva, 2017 *apud* Silva, 2023). Essa lógica, em diferentes níveis, delegou aos/às jovens a responsabilidade por sua própria formação a partir de um currículo flexível e de “livre escolha” por parte deles.

No entanto, para além dessa perspectiva, o protagonismo juvenil também foi associado à capacidade dos/as jovens assumirem a direção de ações voltadas à resolução de problemas reais, ou seja, à participação ativa e construtiva na escola, na comunidade ou na sociedade em geral. Complementarmente, essa atuação envolveria o exercício da autonomia na construção de suas próprias trajetórias escolares.

Sob essa conjuntura, os conhecimentos escolares passaram a ser organizados na combinação entre competências cognitivas e socioemocionais, visando a formação de um/a jovem criativo/a, inovador/a e empreendedor/a de si, capaz de se responsabilizar pela emergência de um novo tempo, rico/a de oportunidades e pleno/a de disposições subjetivas que o/a conduziriam ao sucesso (Bröckling, 2015; Illouz, 2007 *apud* Silva, 2023). Dessa maneira, a organização curricular do Novo Ensino Médio revelou a influência de políticas educacionais orientadas pela agenda neoliberal, que concebe a educação a partir de uma concepção de sociedade baseada no livre mercado, pautado na ideia de liberdade e individualidade.

A categoria “ações políticas” tratou dos conteúdos envolvendo os processos políticos enquanto objetos de análise, os atores políticos e suas formas de atuação e a aproximação da juventude com a política. O fato de esta categoria ter apresentado o maior número de trechos nos documentos pode ser explicado pela recorrência dos processos políticos serem considerados nas formulações de habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tais processos se articularam a outras dimensões da vida social, sendo propostos como objetos de análise a serem investigados e compreendidos pelos/as estudantes.

Já a categoria “estruturas de poder e de Estado” reuniu os conteúdos que abordaram as discussões sobre as relações e o exercício do poder, o papel do Estado, as formas de organização do sistema político e os sistemas políticos em âmbito nacional e internacional, concentrados, com destaque, nos documentos destinados para os 2º e 3º anos do ensino médio. Essa distribuição revela uma tendência a postergar o estudo dessas questões para os anos finais da etapa.

A última categoria, “movimentos sociais”, por fim, além de agrupar conteúdos a respeito dos movimentos sociais, abrangeu também suas formas de atuação. Observamos que os documentos priorizaram discussões sobre os movimentos contemporâneos, limitando-se, contudo, a ofertar uma abordagem mais aprofundada, de caráter histórico e político, sobre movimentos sociais antigos e suas implicações sociais que ainda repercutem na atualidade. Nos documentos em que esteve presente, essa categoria foi relativamente bem distribuída.

De modo geral, os conteúdos de Ciência Política escolar estiveram mais concentrados nos 2º e 3º anos do ensino médio, predominando nos materiais do CREM/MG, nos Planos de Curso de Sociologia de 2023 e 2024 e no Caderno do Itinerário de Aprofundamento

“Multiculturalismo” de 2024. Em contrapartida, seus conteúdos apareceram com menor ênfase nos Cadernos do Itinerário Preparação para o Mundo do Trabalho.

Quando destacamos que a carga horária da disciplina de Sociologia foi mantida nas três séries do ensino médio em Minas Gerais, não surpreende a frequência de conteúdos da Ciência Política escolar no CREM/MG, sobretudo na parte em que se insere na FGB. Isso se confirma especialmente em relação à formação para o exercício da cidadania, dimensão presente em todos os demais documentos oficiais analisados nesta pesquisa, como a LDB, os PCN, os PCN+ e as OCN-Sociologia, os quais precedem o Novo Ensino Médio e incorporam a formação cidadã como conteúdo de Sociologia e Ciência Política escolar.

Por outro lado, nos documentos dos componentes dos itinerários formativos, parte diversificada recém-introduzida pela reorganização curricular do Novo Ensino Médio, notamos que os conteúdos da Ciência Política escolar conquistaram um espaço viabilizando possíveis discussões e práticas pedagógicas que favoreceriam a aprendizagem dos/as estudantes, inclusive relacionando com suas vivências.

Entretanto, uma questão se impõe: os conteúdos da Ciência Política, introduzidos nos itinerários formativos, não seriam, na verdade, próprios dos conhecimentos da disciplina de Sociologia? Levantamos esta indagação considerando que os/as professores/as de Sociologia possuem formação específica para trabalhá-los, enquanto os itinerários que os contemplam podem ser conduzidos por profissionais de outras licenciaturas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, correndo o risco de que sejam desenvolvidos de maneira inadequada.

Frente a esse cenário, evidencia-se uma possível estratégia de precarização do trabalho docente. Com a inclusão dos itinerários formativos no currículo do ensino médio, professores/as podem ser designados/as a trabalhar conteúdos que não correspondem diretamente à sua formação. Mesmo que reconheçam a necessidade de adequação da formação docente para assumir a regência desses itinerários<sup>39</sup>, o fato de terem que lecionar conteúdos tangenciados à sua especialidade pode comprometer a qualidade do ensino e gerar insegurança profissional.

Além do mais, trata-se de uma carga horária significativa destinada a uma parte do currículo cuja contribuição para a qualidade da educação ainda gera dúvidas e questionamentos. Se caso considerassem uma reorganização curricular alinhada à lógica de oposição ao Novo Ensino Médio, essa carga horária poderia ser, de modo mais pertinente, alocada à parte da FGB, possibilitando que a carga de disciplinas como a Sociologia, que possuem apenas aula semanal, como no caso da rede estadual mineira, aumentassem a frequência e que professores/as

---

<sup>39</sup> Conforme o Art. 15 § 2º na Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro 2024 (Brasil, 2024b).

desenvolvessem suas aulas de maneira mais consistente e dinâmica, e de acordo com sua formação. Pontuamos, contudo, que essa questão ultrapassa os limites desta pesquisa, sendo aqui mencionada apenas para problematizar o tema.

Ao direcionar o olhar para os documentos curriculares de Minas Gerais, observamos que o ensino de Ciência Política no Novo Ensino Médio surge como possibilidade de conteúdo e prática a ser desenvolvida com os/as estudantes, demandando, em certos momentos, de um maior aprofundamento das diretrizes que orientam sua implementação. No entanto, não é possível afirmar seu desenvolvimento por parte dos itinerários formativos, os quais compõem a parte diversificada do currículo, pois dependeria da adesão dos/as estudantes. Quanto na Sociologia, parte da FGB, torna-se possível inferir sua permanência, dado que a carga horária da disciplina foi mantida no estado.

Em vista disso, a escolha pelo conservadorismo curricular em Minas Gerais pode ser até interpretada como uma espécie de “vantagem do atraso”. Isso porque o Novo Ensino Médio trouxe mudanças consideradas tão prejudiciais, que a preservação de elementos do currículo anterior pode ser compreendida como um efeito positivo. Para aprofundar essa análise, seria necessário investigar nos diferentes aspectos os benefícios desse conservadorismo, sobretudo ao se comparar com a implementação da reforma nos demais estados do Sudeste, que ocorreu de forma distinta, permitindo, inclusive, oferecer parâmetros para avaliação comparativa.

Não obstante, para além dessa análise mais específica, revela-se pertinente apontar possíveis direções para futuras investigações sobre o ensino de Ciência Política no contexto do Novo Ensino Médio. Entre as possibilidades, destacamos diferentes dimensões da experiência escolar e social dos/as estudantes, levando em conta que cada uma necessita esforços máximos para a produção de respostas academicamente consistentes e fundamentadas.

A dimensão epistemológica se mostra relevante para a análise do impasse existente na Ciência Política brasileira, marcado pela tensão entre conhecimento científico e opinião, no caso, dados baseados por opinião, permitindo refletir sobre como essa ambiguidade impacta a formação crítica dos/as estudantes. No que se refere à dimensão econômica, a pesquisa poderia focar na relação entre “precarização da vida” e estrutura curricular, considerando o potencial esvaziamento de conteúdos e a centralidade da formação orientada ao mercado de trabalho, que oferece uma educação de qualidade básica, rápida e suficiente apenas para a ocupação de posições laborais subalternas.

A dimensão sociológica aponta para o estudo do “empreendedorismo pobre da vida”, tendo em vista o protagonismo juvenil previsto no novo currículo do ensino médio, mas reconhecendo que, para uma grande parcela da população, o empreendedorismo é percebido

como meio de ascensão social e conquista individual, o que exige atenção cuidadosa aos sentidos atribuídos a essa prática. Finalmente, a dimensão política, que propiciaria examinar a ausência de repertório comum e de uma “gramática” de produção de direitos, refletindo sobre como o currículo e o ensino de Ciência Política na educação básica podem contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs capazes de compreender e intervir criticamente nas dinâmicas políticas e de participação social.

Embora articuladas, neste momento, o que podemos constatar é que tais dimensões apontam para a necessidade de pesquisas que articulem teoria, prática e contexto social, visando compreender mais profundamente as possibilidades e limitações do ensino de Ciência Política no ensino médio atual.

Importa lembrar que a Lei n.º 13.415/2017, objeto de investigação desta pesquisa, foi parcialmente revogada – inclusive, durante o desenvolvimento desta pesquisa – pela Lei n.º 14.945/2024<sup>40</sup>, alterando a LDB e estabelecendo novas regras para o ensino médio, válidas a partir de 2025. Entre as principais mudanças, destacam-se a carga horária (aumento de 2.400 horas anuais para a FGB e redução dos itinerários formativos para 600 horas), na escolha dos itinerários formativos e nas formações ofertadas.

Não há como ter certeza se a mais nova lei aprovada alterará a oferta desse ensino ou promoverá avanços em sua inserção nos currículos de Minas Gerais no contexto do chamado “Novíssimo” Ensino Médio. Todavia, não cabe, neste momento, adentrar nesta discussão, tendo em vista que exigiria a análise da implementação da nova política e o exame dos documentos recentemente divulgados pela SEE/MG para o ano de 2025.

Por enquanto, encerra-se, aqui, esta reflexão com a convicção de que a produção científica de conhecimento sobre o ensino de Ciência Política na educação básica carece de maior visibilidade, dada sua relevância na formação de sujeitos capazes de refletir criticamente, agir de forma consciente e viver dignamente, reconhecendo-se cidadãos e cidadãs conscientes dos seus direitos e deveres e engajados/as na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ademais, reafirmamos a importância da permanência desse ensino nos currículos do ensino médio, no âmbito da disciplina de Sociologia, que historicamente tem enfrentado sucessivas inclusões e exclusões ao longo de sua trajetória, sendo mais recentemente ameaçada com a reforma do ensino médio de 2017.

---

<sup>40</sup> Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.ºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

Longe de representar o encerramento desta investigação, esperamos que, a partir dela, tenham sido alcançados subsídios que permitam a continuidade dos estudos, contribuindo, assim, para a construção de uma educação voltada para a formação integral dos/as estudantes e comprometida com a qualidade. Além disso, almejamos que este trabalho constitua um passo inicial para que mais produções acadêmicas sobre o tema sejam desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 09 abr 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. 1969. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm)>. Acesso em 26 fev 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 08 dez 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. 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%20D E%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%20D E%202,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.>)>. Acesso em: 10 jul 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 09 jan 2025.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 01 out 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. 2024. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>>. Acesso em: 04 dez 2024.

BRASIL, Poder Executivo. **Substitutivo do Projeto de Lei n.º 5.230, de 2023**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para definir diretrizes para o ensino médio. 2023. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2373398&filena me=PRLP+1+%3D%3E+PL+5230/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2373398&filena me=PRLP+1+%3D%3E+PL+5230/2023)>. Acesso em: 04 dez 2024.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 2021. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf>>. Acesso em: 02 dez 2024.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. 2023b. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-399-2023-03-08.pdf>>. Acesso em: 16 abr 2024.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC n.º 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 2023d. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-627-2023-04-04.pdf>>. Acesso em: 16 abr 2024.

BRASIL. MEC. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 13 out 2024.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n.º 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. 2024b. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/11/resolucao-cne-ceb-n2-13-novembro-2024.pdf>>. Acesso em: 12 fev 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 02 out 2024.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: **MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio, Coordenação da elaboração dos PCNEM**, p. 36-43, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 22 jul 2024.

BRASIL. MEC. PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: **MEC/SEMTEC**, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 22 jul 2024.

BRASIL. MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN-Sociologia): Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: **MEC/SEB**. 2006. Disponível 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)>. Acesso em: 22 jul 2024.

BRASIL. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 08 jan 2025.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. **Brasília: Secretaria executiva; SEB; CNE**. 2018. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 01 out 2024.

BRASIL. MEC. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Documento orientador da Portaria n.º 649/2018. **Brasília: MEC**, 2018c. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/DocumentoOrientador\\_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/DocumentoOrientador_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf)>. Acesso em: 17 jul 2024.

BRASIL. MEC. Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio. **Brasília: MEC**. 2023c. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 17 abr 2024.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação (FNE). Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024. **Brasília: FNE**. 2024. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHL0v8n4DrAkz/view>>. Acesso em: 22 abr 2024.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Resolução SEE n.º 4.657, de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2021b. Disponível em: <[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf)>. Acesso em: 27 maio 2024.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Resolução SEE n.º 4.777, de 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2022. Disponível em: <[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.777,%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20\(1\).PDF](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.777,%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20(1).PDF)>. Acesso em: 30 maio 2024.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Resolução SEE n.º 4.908, de 11 de setembro de 2023**. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. 2023. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-908-2023/#gallery>>. Acesso em: 04 jun 2024.

MINAS GERAIS, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG. **Currículo Referência de Minas Gerais (CREM/MG)**. 2021. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – Minas Gerais**. 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIMG.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2024.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Plano de ação de implementação itinerário formativo**. 2022c. Disponível em: <[https://homo-portal.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/2022\\_PAIF\\_MG\\_ANO\\_2022-1.pdf](https://homo-portal.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/2022_PAIF_MG_ANO_2022-1.pdf)>. Acesso em: 27 abr 2024.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Catálogo de Eletivas – Novo Ensino Médio 2022, Itinerário Formativo**. 2022d. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1U1669uoP-UPeivb0OUmSMn1glyfO5QtW/view>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Catálogo de Eletivas – Novo Ensino Médio 2023, Itinerário Formativo.** 2023b. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1U1669uoP-UPeivb0OUmSMn1glyfO5QtW/view>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Catálogo de Eletivas 2024.** 2024. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/12o4DrUWB7jOTOUH4FV4V5ZyzSkZTsKR-/view>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Caderno Pedagógico – Itinerário Formativo. Orientações para o 1º ano – Novo Ensino Médio 2022.** 2022e. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1bnLZML8ITw7vgscjibdtA07XcUeeUeHQ/view>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Aprofundamento nas quatro áreas de conhecimento – Planos de curso 1º ano.** 2024b. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1qLSHv6gcra6sFeaTcmPH9L0CORdfi1Rp>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Planos de curso 2º e 3º anos: “Multiculturalismo”.** 2024c. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1Kr2Q37IkkFkPBDeldvGXPNCv93lutbSB>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Preparação para o Mundo do Trabalho – Novo Ensino Médio, Itinerário Formativo.** 2023c. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/11B0SLxHiOCj6yWY0am7YOWjv7-L50Obc/view>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Caderno Pedagógico – Projeto de Vida; Novo Ensino Médio 2023, Itinerário Formativo.** 2023d. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1YOYsGBL2SO7X9DU5TDbdxILfp4ZSuugr>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Plano de Curso 1º, 2º e 3º anos – Ensino Médio 2022 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociologia.** 2022f. pp. 117-123. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1tPPDI9BgOv5zQ7EEg-1f7EISSETZ6I3F/view>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Plano de Curso 1º ano – Ensino Médio 2023 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociologia.** 2023e. pp. 116-130. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ACfeqEG-jdO1GdWHLRYW2wYhB7sEcuTi/view>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Plano de Curso 2º ano – Ensino Médio 2023 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociologia.** 2023f. pp. 94-103. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1AIGSO5bZb3ypNGQIHfFhQJ-jkM\\_ptHO-/view](https://drive.google.com/file/d/1AIGSO5bZb3ypNGQIHfFhQJ-jkM_ptHO-/view)>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Plano de Curso 3º ano – Ensino Médio 2023 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociologia.** 2023g. pp. 38-43. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1AmsHbavReGtDgFdlkJN1MnRNeB4CI971/view>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Plano de Curso 1º ano – Ensino Médio 2024 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociologia**. 2024d. pp. 44-56. Disponível em: <<https://drive.google.com/uc?export=download&id=1-uLi92ZQUQPME2f3S01RF7WV1UpP-4ae>>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Plano de Curso 2º ano – Ensino Médio 2024 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociologia**. 2024e. pp. 41-50. Disponível em: <[https://drive.google.com/uc?export=download&id=10E\\_SRY74iCsI9HuQpufFqkxj7ytMavuo](https://drive.google.com/uc?export=download&id=10E_SRY74iCsI9HuQpufFqkxj7ytMavuo)>. Acesso em: 15 abr 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Plano de Curso 3º ano – Ensino Médio 2024 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociologia**. 2024f. pp. 43-53. Disponível em: <[https://drive.google.com/uc?export=download&id=10WRYTdtwizSqT0GI0\\_OklKne-YyYD5uP](https://drive.google.com/uc?export=download&id=10WRYTdtwizSqT0GI0_OklKne-YyYD5uP)>. Acesso em: 15 abr 2025.

BACELAR (PV/BA) et. al. **Projeto de Lei n.º 2.601, de 2023**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2023. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2273386&filenome=Tramitacao-PL%202601/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386&filenome=Tramitacao-PL%202601/2023)>. Acesso em: 23 abr 2024.

CAIADO, Ronaldo (DEM/GO). **Projeto de Lei n.º 7.746/2010**. Inclui-se o inciso V ao art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de noções técnicas, não partidárias, de Ciência Política no ensino médio. 2010. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=793061&filenome=Tramitacao-PL%207746/2010](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=793061&filenome=Tramitacao-PL%207746/2010)>. Acesso em: 15 jul 2024.

BODART, Cristiano das Neves; MACEDO, Joana da Costa; PEIXOTO, Fabio Costa. A importância do ensino de Ciência Política no Brasil: uma apresentação. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 6, n. 2, p. 06-22, 2022.

BOMENY, Helena; EMERIQUE, Raquel. Ciências Sociais e Educação: Lições de Durkheim e de Florestan Fernandes. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 17-48, 2020.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira De História Da Educação**, v. 3, n. 1 [5], p. 253-276, 2003.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos et al. As duas formas de capitalismo: desenvolvimentista e liberal econômico. **Brazil. J. Polit. Econ.**, v. 37, n. 4, p. 680-703, 2017.

BROWN, Wendy. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: **Editores Filosóficos Politeia**, 2019.

BRUNIERI, Hermes Talles dos Santos. Base Nacional Comum Curricular e currículo por áreas do conhecimento: motivações e implicações para o ensino. **Revista e-Curriculum**, v. 22, 2024.

CAMPOS, Elizabeth. Ciência Política na Educação Básica: construção de aprendizagens essenciais significativas. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 6, n. 2, p. 23-33, 2022.

CARDOSO, Vera Alice. A invenção e as reinvenções da democracia. In: MENDONÇA, Ricardo Fabrino; CUNHA, Eleonora Schettini Martins (org.). Introdução à teoria democrática:

conceitos, histórias, instituições e questões transversais. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2018, pp. 49-70.

CHALOUB, Jorge. O golpe de 2016 e as saídas para as tragédias do presente. Por Carta Capital, 29/01/2023. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/artigo/ainda-o-golpe/>>. Acesso em: 30 dez 2024.

COMPARATO, Bruno Konder. Ciências Sociais e Educação: atualidade do debate. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 110, p. 7-14, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e sociedade no Brasil. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, n. 11, pp. 7-24, Rio de Janeiro, 1981.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Direito à Educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília, **Escola de Gestores**, 2005.

DAMBROS, M; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

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

FILGUEIRAS, Fernando de Barros. História da democracia representativa no Brasil. In: MENDONÇA, Ricardo Fabrino; CUNHA, Eleonora Schettini Martins (org.). Introdução à teoria democrática: conceitos, histórias, instituições e questões transversais. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2018, pp. 71-89.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. – São Paulo: **Expressão Popular**, 2018.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da sociologia e de sua inserção no ensino médio. **Movimentação**, v. 3, n. 5, p. 39-55, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: **E.P.U.**, 2ª ed., 2022.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MACHADO, José Angelo. Poder, política e Estado. In: MENDONÇA, Ricardo Fabrino; CUNHA, Eleonora Schettini Martins (org.). Introdução à teoria democrática: conceitos, histórias, instituições e questões transversais. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2018, pp. 15-28.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de Formação de Professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos de Escola**. Brasília. V.15, n 31, jan-abr/2021, p.51-64.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo social**, v. 15, p. 5-20, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, A. (orgs.). Indagações sobre currículo. Brasília: **MEC/SEB**, 2008, p. 17-48.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 12ª ed., São Paulo: **Cortez Editora**, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; FERREIRA, Luciana Gomes. Ensino de Sociologia na educação básica: perspectivas docentes sobre desafios contemporâneos. **Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, 2016.

PALÁCIOS, Manuel. Entenda o que muda com o novo currículo do ensino público brasileiro. **Revista Gestão Universitária**. 24 set 2015. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/entenda-o-que-muda-com-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro>>. Acesso em: 02 out 2024.

PEREIRA, Jesus Marmanillo. Ciência Política no Ensino Médio: reconhecimento, diálogos e itinerários da institucionalização de uma área. **Revista Em Debate (UFSC)**, n. 13, p. 75-95, 2015.

PEREIRA, Marcus Abílio. A relação entre movimentos sociais e democracia: algumas questões relevantes. In: MENDONÇA, Ricardo Fabrino; CUNHA, Eleonora Schettini Martins (org.). Introdução à teoria democrática: conceitos, histórias, instituições e questões transversais. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2018, pp. 243-262.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa?. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva; SILVA, Stella Sanches de Oliveira. História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 311-330, maio/ago. 2017.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **EcooS – Revista científica**, São Paulo, n.62, p. 1-20, e23197, jul./set. 2022.

REIS, Juliana Cardoso dos. Percepção dos alunos de sociologia sobre processos políticos, direitos do cidadão e o papel de cada um na sua garantia. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 1, n. 2, p. 30-45, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho- In: LINHARES, Célia (Org) Os professores e a reinvenção da escola. São Paulo: **Cortez**, 2001.

SANTOS, André Rocha. Os Conhecimentos de Ciência Política no Ensino Médio: considerações acerca dos documentos oficiais. **Revista Café com Sociologia**, v. 5, n. 3, p. 43-55, 2016.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em revista**, v. 30, n. 01, p. 95-126, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do Currículo: o que é isto? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 11-17).

SILVA, Roberto Rafael Dias. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023.

SINGER, André; ARAUJO, Cicero; BELINELLI, Leonardo. Estado e democracia: uma introdução ao estudo da política. 1ª ed. Rio de Janeiro: **Zahar**, 2021.

SOARES, Renata Simão; RAMALHO, Mara Lúcia. Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais: arcabouço legal da implantação. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, 2023.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

YOUNG, Michael. Teoria de currículo: o que é e por que é importante?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44 n. 151 p. 190-202, jan./mar. 2014.