



**Thiago Macedo de Carvalho**  
**Enrico Bueno**

**9º ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**GT 04: A EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO SOB O NEOLIBERALISMO: CENÁRIOS,**  
**IMPACTOS E RESISTÊNCIAS**

**SOCIOLOGIA À MARGEM DO CURRÍCULO: UM ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DO NOVO**  
**ENSINO MÉDIO EM ANÁPOLIS (GO)**

**São Paulo/SP**  
**2025**



## SOCIOLOGIA À MARGEM DO CURRÍCULO: UM ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ANÁPOLIS (GO)

Thiago Macedo de Carvalho <sup>1</sup>  
Enrico Bueno <sup>2</sup>

### RESUMO

O Novo Ensino Médio (NEM), implementado pela Lei nº 13.415/2017, reorganizou o currículo escolar, impactando o ensino de Sociologia. A pesquisa analisou como essa reforma afeta a disciplina em Anápolis (GO), considerando a redução da carga horária e a diluição dos conteúdos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). O estudo adota uma teorização crítica fundamentada em autores como Bourdieu, Freire e Laval, averiguando como o modelo pode reforçar desigualdades ao priorizar competências voltadas ao mercado, ao empreendedorismo e individualização dos sujeitos em detrimento da formação humanista e crítica. A pesquisa qualitativa envolveu análise documental do currículo goiano e entrevistas com professores de Sociologia, sendo que esta comunicação enfatiza a primeira parte. Os resultados indicam que: a) a disciplina perdeu espaço no currículo, tornando-se marginalizada, portanto o NEM vem impactando negativamente o ensino de Sociologia, reduzindo sua carga horária e diluindo seus conteúdos dentro da área de CHSA; b) a marginalização da disciplina compromete a formação crítica dos estudantes, restringindo o acesso a conceitos fundamentais para a compreensão da sociedade; c) a flexibilização curricular, sob a justificativa de protagonismo estudantil, esvazia o ensino crítico e reforça a lógica neoliberal. A pesquisa também destaca a importância de aprofundar a investigação sobre o modelo de sujeito promovido pelo NEM e suas implicações para a educação emancipatória.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio, Ensino de Sociologia, Neoliberalismo, Currículo, BNCC.

### INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio (NEM), implementado a partir da Lei nº 13.415/2017 e fundamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem sido objeto de intensas discussões devido às mudanças estruturais e curriculares impostas à educação pública. A presente pesquisa mobiliza perspectivas críticas da Sociologia e da Educação para analisar os impactos iniciais do modelo no ensino de Sociologia nas escolas estaduais de Anápolis (GO), buscando compreender como a nova organização curricular influencia a formação dos estudantes.

Dentre as principais mudanças promovidas pelo NEM, destaca-se a reorganização das disciplinas em dois eixos: a) Formação Geral Básica, composta por quatro grandes áreas do

---

<sup>1</sup> Mestrando em Sociologia pela Universidade de Brasília - DF, [thiago\\_mcarvalho@hotmail.com](mailto:thiago_mcarvalho@hotmail.com);

<sup>2</sup> Doutor e mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Assistente na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (Unesp), [enrico.bueno@unesp.br](mailto:enrico.bueno@unesp.br).

conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias (LGG); Matemática e suas Tecnologias (MAT); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA); b) Itinerários Formativos, que incluem disciplinas optativas, Projeto de Vida e outras trilhas determinadas pelas secretarias de educação e pela estruturação de cada escola.

A CHSA busca integrar História, Geografia, Sociologia e Filosofia em um único bloco, o qual dilui os conteúdos de cada campo, utilizando-se de uma suposta interdisciplinaridade como justificativa. Na prática, essa reorganização compromete a autonomia das disciplinas e reduz o tempo dedicado às abordagens científicas específicas. A análise dos conteúdos indicados para CHSA mostra uma distribuição desigual entre as disciplinas, privilegiando alguns temas em detrimento de outros. Em particular, a Sociologia e a Filosofia perdem espaço para conteúdos de História e Geografia, o que resulta na descontinuidade de conceitos essenciais para a compreensão crítica da sociedade e do ser humano. Assim, por exemplo, no estado de São Paulo, houve uma redução de 35% da carga horária dedicada às Ciências Humanas entre 2017 e 2025. Contudo, as consequências foram distintas conforme as disciplinas: enquanto Sociologia e Filosofia sofreram uma redução de 62,9% cada, a carga horária de Geografia foi reduzida em 25,9% e de História ampliada em 11,1% (REPU, 2025).

Embora tenha sido objeto da Lei nº 14.945/2024, conhecida como a “reforma da reforma”, que visa ampliar a carga horária da Formação Básica, disciplinas como a Sociologia seguem à margem do modelo vigente. A relevância desta pesquisa reside na necessidade de avaliar se o NEM é capaz de contribuir para uma educação emancipatória - condição *sine qua non* de uma formação crítica, que perpassa a Sociologia -, ou se reforça o *status quo*, naturalizando as desigualdades e condicionando a educação em um instrumento de reprodução social.

Para embasar essa análise, a pesquisa se ancora em um referencial teórico crítico, destacando autores como Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Luiz Carlos de Freitas, Pierre Dardot e Christian Laval. O objetivo central é investigar os impactos do NEM no ensino de Sociologia, considerando a redução da carga horária e a flexibilização curricular. Parte-se da premissa de que disciplinas como Sociologia e Filosofia são fundamentais para a formação crítica dos estudantes e que sua substituição por componentes voltados à adequação ao contexto neoliberal e à sua razão hegemônica resulta em um empobrecimento da leitura de mundo dos alunos. A pesquisa qualitativa adotou como estratégia a análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes. Os resultados apontam para o reforço da lógica neoliberal na educação,

promovendo um modelo educacional alinhado às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de um ensino voltado para a formação integral.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa, de caráter qualitativo, fundamenta-se na análise documental e em entrevistas semiestruturadas enquanto recorte empírico. Foram analisados documentos oficiais, como a legislação da Reforma, a BNCC e o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). A técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016) foi empregada para examinar as normativas, seus objetivos explícitos e suas concepções subjacentes, a fim de vislumbrar alguns dos efeitos práticos que elas podem implicar.

Em diálogo com a análise desses documentos, foram entrevistados 21 professores de Sociologia da rede estadual de educação de Goiás e que atuam no município de Anápolis. As entrevistas foram conduzidas por meio de questionário digital e divididas em três eixos: i) perfil dos docentes; ii) impactos do NEM à Sociologia; iii) percepções sobre a formação dos estudantes. A análise combinada dos documentos e das percepções docentes possibilitou uma compreensão aprofundada dos efeitos do NEM na disciplina.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico é constituído por abordagens críticas para o currículo (cf. Silva, 2011), adotando referenciais variados desse campo. Assim, para uma perspectiva mais abrangente sobre o caráter sócio-reprodutivo e excludente das políticas curriculares hegemônicas, pautamo-nos inicialmente pelas contribuições de Pierre Bourdieu (2015; Bourdieu; Passeron, 1975). Contudo, a fim de atualizar sua crítica para o cenário neoliberal, e complementá-la com as tendências de política educacional que emergem sob esse cenário, foi necessário, primeiramente, articulá-lo com os estudos de Christian Laval (2019) e Pierre Dardot (Dardot e Laval, 2016).

Embora Dardot e Laval operem com premissas teóricas e epistemológicas distintas em relação a Bourdieu, suas perspectivas convergem ao compreender (e criticar) o currículo oficial como vinculado às relações de poder vigente na vida social mais ampla, constituindo-se como momento de legitimação da ordem vigente, suas desigualdades estruturais e seus movimentos tendenciais; mais ainda: convergem ao tratar as disputas em torno da formação do sujeitos sob uma perspectiva do poder social – ainda que conceituem e analisem o poder de formas distintas.

A fim de contextualizar essa crítica não apenas no tempo, mas também em âmbito espacial, sociocultural e político-institucional, a compreensão do cenário das reformas

neoliberais sobre o currículo brasileiro foi enriquecida com as análises de Luiz Carlos de Freitas (2018) e Newton Duarte (2001) sobre as reformas educacionais na educação brasileira recente, bem como as compreensões curriculares que as acompanham. De modo a compreender de forma ainda mais precisa o objeto em seu recorte, apoiamo-nos também nos estudos de Miriam Fábria Alves e Valdirene Alves de Oliveira (2022), Ileizi Fiorelli Silva (2020) e outros autores que têm se debruçado sobre a BNCC e a reforma do Ensino Médio. Por outro lado, para transcender a crítica reprodutivista e pensar um critério emancipatório que sustentasse normativamente esse diagnóstico, a pesquisa não deixa de fazer alusão às contribuições da filosofia educacional de Paulo Freire (2003; 2021).

Em suma, como indicado, a pesquisa aborda os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio no Brasil, contextualizando-os historicamente e sob a perspectiva das políticas educacionais neoliberais. Entende-se a política pública como uma ação que, ao configurar a democracia brasileira, define currículos e mobiliza atores sociais, ordenando "o conjunto de componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível, etapa e ano dos sistemas de ensino" (SILVA, 2020, p. 51).

Historicamente, tentativas de criação de uma base comum curricular não são inéditas, remontando ao Estado Novo e à Ditadura Militar, períodos em que o currículo serviu a propósitos autoritários. A redemocratização, com a Constituição de 1988, descentralizou diretrizes, mas logo emergiram políticas para retomar a coordenação federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Freitas (2018, p. 9) aponta que a implementação de referências curriculares nacionais, intensificada a partir da década de 1990, junto ao fortalecimento de sistemas de avaliação como o Saeb, foram "ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)", alinhado à lógica neoliberal para as instituições contemporâneas.

Como aponta o autor, essa lógica opera uma crescente mercantilização da instituição escolar, que passa a operar segundo métricas de desempenho (algumas derivadas de critérios instituídos por organismos transnacionais de poder, como a OCDE e a Unesco) para se manter competitiva. Mesmo durante governos progressistas nos anos 2000, essa lógica neoliberal sobre o currículo e a gestão escolar não deixou de exercer sua influência, que se intensificou após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, com o governo Temer aprofundando políticas de austeridade e "reformas estruturais" que impactaram áreas como educação, os direitos trabalhistas e previdenciários.

Nesse cenário, as políticas educacionais neoliberais (Laval, 2019) fundamentam e enquadram o horizonte social subjacente à BNCC. Trata-se de "uma política educacional que

representa o projeto societário e formativo para as juventudes, comprometido com os interesses do mercado" (Alves; Oliveira, 2022, p. 92). A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), originada da Medida Provisória 746/2016, reestrutura o ensino médio ampliando a carga horária total, mas reduzindo a carga horária de educação científica – redefinindo, ademais, seus “conteúdos” (que passam a ser subordinados às habilidades e competências) e diretrizes pedagógicas.

Ora, como demonstram as teorias críticas (Silva, 2021), o currículo, longe de ser neutro, é uma expressão de uma época, de uma sociedade e de sua razão hegemônica – ou do 'arbítrio cultural hegemônico”, como preferiria Pierre Bourdieu. Ele se torna um campo de disputa que privilegia determinados saberes, atuando na reprodução das desigualdades e na manutenção do status quo. Autores como Christian Laval (2019) indicam que as reformas neoliberais, fomentadas por organismos internacionais, buscam formar o "homem flexível" e o "trabalhador autônomo" (Laval, 2019, p. 29), exigindo habilidades como criatividade, adaptabilidade e responsabilidade individual. A imposição da "pedagogia das competências" nas reformas curriculares mundo afora, segundo Laval (2019, p. 83-84), responde a esse imperativo, focando no “saber-fazer”, na naturalização da “flexibilidade” e competitividade extremas do mercado de trabalho neoliberal, e outras competências socialmente herdadas ou valorizadas pela racionalidade em voga.

Nesse sentido, deve ser visto com desconfiança o discurso de que o "Projeto de Vida", componente central da reforma, visa à integralidade do ser humano. Como pudemos argumentar em outro trabalho (Faria; Bueno; Ferreira; Carvalho, 2024), sua formulação prática manifesta no DC-GOEM (Goiás, 2021), através de seus objetivos detalhados, reforça a autorresponsabilização do indivíduo pelo sucesso ou fracasso e enfatiza a construção de “habilidades socioemocionais” que, em muitos momentos, consistem em aumentar a resistência psicológica dos sujeitos em relação às inseguranças e incertezas do mundo do trabalho sob a racionalidade neoliberal.

Concomitantemente, como se pode depreender do cenário, são esvaziadas as especificidades científicas das Ciências Humanas e sua contribuição à formação de ferramentas intelectuais para uma interpretação crítica, estrutural e empiricamente fundamentada da realidade social, histórica e espacial. Conforme os dados obtidos reforçam, a reforma não implica apenas uma redução do tempo de ensino das disciplinas em questão, como também um esvaziamento de seu conteúdo crítico e científico.

## **ACHADOS DE PESQUISA**

Além de observar a BNCC e o DC-GOEM, fez-se necessário recorrer ao documento curricular específico para a Formação Geral Básica, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO): o *Documento Curricular de Goiás: Etapa Ensino Médio - Bimestralização* (Goiás, 2022), que sintetiza as 1.397 páginas do currículo geral em apenas 256 páginas, seccionando o documento por área, série e bimestre.

O currículo bimestralizado operacionaliza o NEM para as coordenações pedagógicas e para os docentes. As seções do documento são organizadas da seguinte maneira: (i) Apresentação; (ii) Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); e (iii) Áreas do Conhecimento seriadas bimestralmente.

Considerando o enfoque sociológico, a pesquisa concentrou-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). No entanto, as problemáticas apresentadas podem abranger outras áreas da Formação Geral Básica devido à similaridade na generalização e esvaziamento das ciências de modo geral.

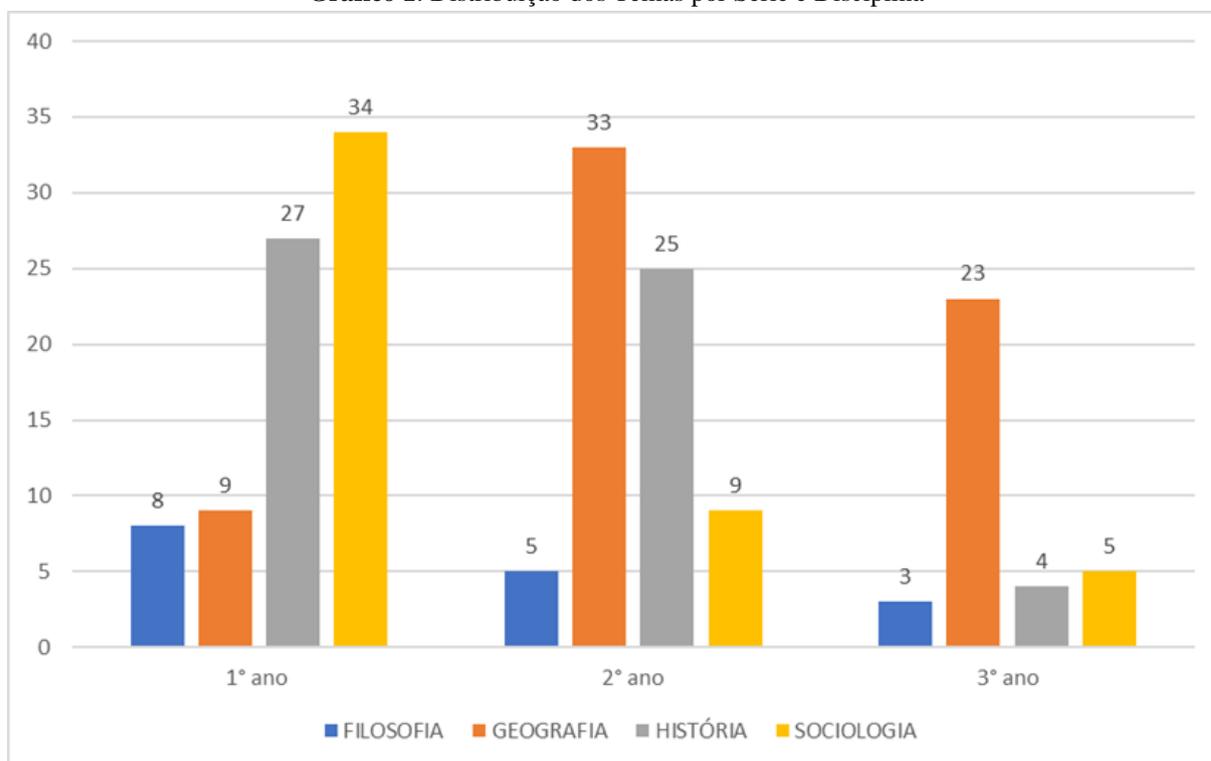
A área de CHSA é composta por Filosofia, História, Geografia e Sociologia. Seu primeiro objetivo enquanto área do conhecimento (segundo a habilidade EM13CHS103 e os objetivos GO-EMCHS103A, GO-EMCHS103B e GO-EMCHS103C) consiste em apresentar uma epistemologia para esse agrupamento, isto é, uma justificativa teórica e metodológica que fundamenta-se às CHSA como um saber unificado; um objetivo controverso e sem lastro nas especificidades dessas ciências. Haja vista que não há sinalização de uma mobilização interdisciplinar e/ou multidisciplinar, e sim, um apontamento para a homogeneização das disciplinas, atomizando a percepção do aluno sobre a diversidade de métodos, teorias e suas aplicações. Por outro lado, o documento, em alguma medida, reconhece a diversidade epistemológica, ao cogitar a utilização dos seguintes recursos: hipóteses, subjetividades, processos históricos, transformações políticas, dados de diversas naturezas, expressões artísticas, documentos históricos e geográficos, textos filosóficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros, para justificar sua fundamentação como área do conhecimento (Goiás, 2022, p. 152).

Nas CHSA, cabendo unicamente ao professor do “chão da escola” elaborar estratégias para tornar esse currículo concretizável. Se por um lado, isso oportuniza aos educadores um espaço para subverter a proposta neoliberal em seu agir político-pedagógico emancipatório (Freire, 2003); por outro, reforça a responsabilização individualizada dos professores, já compelidos a diversos desafios, como a precarização da docência (alta carga horária, numerosas turmas, baixos salários etc.) e os desafios didático-pedagógicos inerentes à profissão.

Na sequência da análise do conteúdo, classificamos os temas como filosóficos, geográficos, históricos e/ou sociológicos, tomando como base a divisão temática do currículo anterior. Com isso, foi possível compreender a recorrência e a distribuição das disciplinas dentro dessa grande área.

Existem 185 temas/conteúdos destinados ao Ensino Médio, com a seguinte distribuição: Geografia com 65, História com 56, Sociologia com 48 e Filosofia com 16. Conforme se avança nas séries e bimestres, há uma diminuição de temas e objetivos. Assim, a 1ª série e a 2ª série do Ensino Médio concentram um número consideravelmente maior de conteúdos (78 e 72, respectivamente), em comparação ao arcabouço destinado à 3ª série (35 temas). O gráfico a seguir apresenta esses dados:

**Gráfico 1:** Distribuição dos Temas por Série e Disciplina



**Fonte:** elaborada pelos autores com base em: SEDUC-GO (2022)

A Filosofia é, entre as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a mais impactada negativamente pelo modelo no estado de Goiás. A quantidade de conteúdos destinados à área corresponde a menos de um quarto do total de temas previstos, revelando um esvaziamento significativo. Tal redução compromete a formação dos estudantes em relação a princípios fundamentais da ciência, como a reflexividade, o questionamento criterioso e a dúvida metódica - noções geralmente introduzidas aos discentes por meio da Filosofia. A Sociologia, por sua vez, ocupa a penúltima posição no conjunto das CHSA em termos de

quantidade de temas. Seus conteúdos estão majoritariamente concentrados na 1ª série do Ensino Médio, com 34 temas, fase em que a disciplina assume temporariamente maior protagonismo. Essa organização, no entanto, gera implicações práticas na composição da grade escolar, como evidenciado nas entrevistas realizadas com professores da rede. Já os temas vinculados à História e à Geografia são mais recorrentes ao longo dos três anos do Ensino Médio. Embora sejam disciplinas vinculadas ao pensamento crítico, suas abordagens foram reconfiguradas de modo a se adequarem tanto ao ensino bancário quanto às exigências da lógica neoliberal, o que enfraquece seu potencial formativo emancipatório.

Como apontado na seção de metodologia, para compor os resultados e possibilitar um olhar que contemplasse os impactos no cotidiano escolar, realizou-se uma entrevista com questionário semiestruturado aplicada a professores da rede estadual. A partir de seus relatos, foi possível estabelecer paralelos entre o esvaziamento curricular e o ensino propriamente dito da disciplina de Sociologia.

No levantamento realizado com a anuência da Coordenação Regional de Educação de Anápolis, foram contabilizados 38 professores atuando no ensino de Sociologia nas escolas estaduais de nível médio. Desse total, 14 são formados em História, 11 em Ciências Sociais/Sociologia, 8 em Filosofia e 5 em Geografia. O município conta com 51 escolas que ofertam o Ensino Médio, sendo 1 Instituto Federal, 15 instituições privadas e 35 escolas estaduais (QEdu, 2022). Focando-se no ensino público, as escolas estaduais se distribuem da seguinte forma: 25 Colégios Estaduais, 5 Colégios Estaduais de Período Integral, 4 Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás e 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

A entrevista contou com a participação de 21 dos 38 professores que atuam na cidade de Anápolis. Quando questionados se lecionam outras disciplinas além da Sociologia, todos os participantes responderam afirmativamente. De acordo com uma média simples, cada docente ministra cerca de três disciplinas. Com o advento dos Itinerários Formativos, novas atribuições surgiram, como o ensino de componentes e eletivas como Projeto de Vida, Estudo Orientado, Empreendedorismo, Produção Textual, Sustentabilidade, entre outros - além das disciplinas da Formação Geral Básica que também são atribuídas a esses docentes.

Os relatos coletados confirmam e expandem os diagnósticos estruturais discutidos acerca do currículo, evidenciando os efeitos da racionalidade neoliberal sobre a formação estudantil. Aspectos como o espaço da disciplina na grade, os conteúdos abordados e os materiais didáticos apareceram nesse levantamento.

A percepção de que o NEM promove a marginalização da Sociologia também surge de forma contundente em depoimentos como o do *Entrevistado 1*, identificado apenas por um

número para manter a privacidade dos participantes. Formado em História e atuando na rede de 8 a 10 anos, ele associa a exclusão da disciplina a uma política educacional neoliberal e alienadora.

Esse entendimento é reiterado por diversos docentes que denunciam a fragmentação, repetição ou esvaziamento dos temas sociológicos. O *Entrevistado 16*, formado em Geografia e com experiência entre 3 e 5 anos, por exemplo, destaca que temas fundamentais para a formação cidadã foram deixados de fora da nova organização curricular. Outros entrevistados (como os de número 9, 12 e 15) reforçam a ideia de que há uma supressão dos clássicos da Sociologia e uma homogeneização excessiva das humanidades, apontando a diluição dos conteúdos como um obstáculo à construção do pensamento crítico.

A lógica neoliberal também se expressa nas respostas de alguns docentes que adotam uma perspectiva de “neutralidade” ou conformidade com a proposta do NEM. O *Entrevistado 18*, formado em Ciências Sociais e com atuação entre 1 e 3 anos, por exemplo, reproduz a retórica do protagonismo estudantil, referindo-se à liberdade de escolha dos estudantes como um ganho. No entanto, tal discurso da escolha individual camufla a ação excludente da escola e reforça a meritocracia, favorecendo os estudantes com maior capital cultural, econômico e simbólico na disputa do campo social (Bourdieu, 2015).

Outros docentes também naturalizam as mudanças, valorizando a suposta “praticidade” do novo currículo. A crítica de Christian Laval (2019, p. 119) ajuda a compreender esse fenômeno: “a exigência de que a escola seja gerida como uma empresa se coaduna com a reivindicação de um currículo mais prático, mais profissional, ou seja, ‘mais útil’.”

A questão da carga horária também aparece como um ponto central nos relatos. A redução da Sociologia a apenas uma série, geralmente o 1º ano na maioria das escolas - contrapõe a premissa do currículo bimestralizado, que destina temas para os três anos. O *Entrevistado 4* (História, mais de 10 anos) e o *Entrevistado 11* (Ciências Sociais, mais de 10 anos) denunciam a redução drástica da carga horária de Sociologia para apenas 40h em um ciclo de 3000h, comprometendo seriamente sua função formativa.

Esse cenário de desvalorização também se reflete nas disputas por espaço curricular, cuja análise empírica confirma a hierarquização simbólica de certas disciplinas em detrimento a outras. A pergunta sobre o agrupamento por áreas revelou que professores reconhecem claramente que a Sociologia e a Filosofia foram relegadas, perdendo grade horária não apenas para os componentes curriculares e as eletivas, como em benefício de disciplinas da Formação Básica como Língua Portuguesa e Matemática, institucionalmente mais valorizadas.

A precarização do material didático foi outro ponto amplamente apontado. Os entrevistados relataram livros enxutos, com informações incompletas (*Entrevistado 1*), pouca margem para a imaginação sociológica (*Entrevistado 12*), ou mesmo a necessidade de adaptação dos materiais às novas demandas curriculares (*Entrevistado 10*). O *Entrevistado 14*, que atua em três escolas em Anápolis e oferece um panorama valioso: “há colégios sem material, outros que ainda utilizam livros antigos e alguns que adotaram obras já ajustadas ao novo modelo, mas com conteúdo raso e pouco contextualizado”.

Os relatos confirmam que o apagamento da Sociologia não é um efeito colateral, mas parte de um projeto educacional coerente com a racionalidade neoliberal, que valoriza saberes instrumentalizados, transfere ao indivíduo a responsabilidade pela própria formação e esvazia os conteúdos que possam fomentar consciência crítica. A exclusão da Sociologia das séries finais do Ensino Médio, a diluição de seus temas, a subordinação a trilhas formativas optativas e a precarização dos livros didáticos configuram um cenário de desmonte e deslegitimação que ameaça não apenas a disciplina, mas a própria função emancipadora da escola pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se argumentou neste trabalho, tanto a discussão do referencial teórico quanto a análise empírica dos dados indicam que o NEM encerra um modelo educacional de caráter neoliberal. Desde sua implementação pouco democrática, já se faz notar sua intenção de formar indivíduos segundo a lógica do mercado, conduzindo-os ao individualismo competitivo como forma de ação efetiva no mundo. Dessa maneira, contribui para a ideologia naturalizadora e fatalista acerca das desigualdades sociais (criticada por Freire) e reforça o caráter sócio-reprodutor da instituição escolar hegemônica (identificado por Bourdieu).

Evidentemente, esse cenário fez eclodir inúmeros focos de resistência, tanto individuais quanto coletivos. Destacamos brevemente a *Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio*<sup>3</sup>, assinada por mais de 640 entidades. Entre as signatárias, encontram-se associações, fóruns, movimentos sociais, centros acadêmicos, comitês, entidades estudantis, grupos e núcleos de pesquisa, cursinhos populares, sindicatos e coletivos diversos.

Essa pressão popular e organizada impulsionou o debate na esfera pública e trouxe grande atenção para o atual mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2022 a 2026), a fim de observar quais medidas seriam tomadas em relação ao NEM. No entanto, ao invés de revogar,

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30\\_836003de46594b23bc367db85fcc7130.pdf](https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_836003de46594b23bc367db85fcc7130.pdf). Acesso em 30 mai. 2025.

o governo propôs o que se apelidou de uma “reforma da reforma”, materializada na Lei nº 14.945/2024, publicada em 31 de julho de 2024. Entre suas alterações mais significativas, destaca-se a mudança na distribuição da carga horária: a Formação Geral Básica, que antes era de 1.800 horas, passou a ser de 2.400 horas, enquanto os Itinerários Formativos foram reduzidos de 1.200 para 600 horas.

Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei. [...] Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2024).

Todavia, essa medida até o momento não gerou efeitos contundentes sobre as humanidades, especialmente no que se refere às disciplinas de Sociologia e Filosofia. As 600 horas que foram incorporadas à Formação Básica, anteriormente destinadas aos Itinerários Formativos, têm sido majoritariamente alocadas nas áreas de Linguagens e Matemática.

Notou-se, nos depoimentos dos docentes e na análise documental, que o caráter propedêutico do Ensino Médio também está ameaçado. Uma das principais propostas do modelo consiste no ingresso rápido do jovem no mercado de trabalho, seja formalmente ou não; para isso, forma-se um operário multifuncional e/ou um prestador de serviços autônomo, condicionado à lógica meritocrática, percebendo-se como empreendedor e naturalizando a precarização do trabalho.

Em suma, a pesquisa conclui que o novo modelo não apenas introduz novas modalidades de disciplinas e metodologias no campo educacional, reconfigura o currículo e privilegia competências específicas: o que está em disputa é uma reformulação basilar dos sentidos da educação e da própria ontologia do ser humano.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022.

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

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 12 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945/2024**, de 31 de julho de 2024. Estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em 05 de junho de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 22 mar. 2024.

BUENO, E.; CARVALHO, T. M. de. O Ensino de Sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do Novo Ensino Médio em Anápolis. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 150–166, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74943>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CARVALHO, T.M. A atomização das ciências humanas e do sujeito no Novo Ensino Médio. In: BORGES, K. P.; BUENO, E.; SANTOS, N. (orgs.). **O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 101-122, 2016.

FARIA, A; BUENO, E; FERREIRA, M; CARVALHO, T. O projeto de vida no currículo goiano: um estudo crítico. In: BORGES, K. P.; BUENO, E.; SANTOS, N. (orgs.). **O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

FREIRE, P. **Política e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOIÁS (Estado). **Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM)**. Goiânia: SEDUC, 2021.

GOIÁS, SEDUC-GO. **Documento Curricular para Goiás - Formação Geral Básica Etapa Ensino Médio Bimestralização**. Goiânia: Seduc, 2022

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

QEDU. Município Anápolis-GO. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/5201108-anapolis>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] et al. Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 28 jan. 2025. Disponível em: [www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas). Acesso em 17 mar. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, I. F. “BNCC e o ensino de Sociologia”. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

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