

Impactos e consequências da reforma do ensino médio para as Ciências Humanas no IFPI Parnaíba

Impacts and consequences of the high school reform for Human Sciences at IFPI Parnaíba

Impactos y consecuencias de la reforma de la educación secundaria para Ciencias Humanas en IFPI Parnaíba

Charlene dos Santos Araújo¹  

Juscelino Gomes Lima²  

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar os impactos e consequências assistidas a partir da Reforma do Ensino Médio nas disciplinas de Ciências humanas entre professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - Campus Parnaíba. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e do tipo descritiva, por meio de uma entrevista semiestruturada, tendo como participantes 03 docentes. A partir das respostas dos participantes, identificou-se que a implementação da reforma na instituição ocorreu em detrimento da gestão democrática, que a reforma implicou na redução da carga horária e do pensamento crítico, aprofundou desigualdades educacionais e dificultou a articulação entre os conteúdos da formação geral e da educação profissional. Por fim, os docentes posicionaram-se contrários ao modelo implementado.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Humana Integral; Disputas Políticas; Currículo.

Abstract

The objective of this study was to analyze the impacts and consequences of the High School Reform in the Humanities disciplines among teachers who work in the Integrated High School courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI) - Parnaíba Campus. For this purpose, a field research was carried out, with a qualitative and descriptive approach, through a semi-structured interview, with 03 teachers as participants. From the participants' responses, it was identified that the implementation of the reform in the institution occurred to the detriment of democratic management, that the reform implied the reduction of the workload and critical thinking, deepened educational inequalities and hindered the articulation between the contents of general education and professional education. Finally, the teachers positioned themselves against the implemented model.

Keywords: High School Reform; Professional and Technological Education; Comprehensive Human Formation; Political Disputes; Curriculum.

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar los impactos y consecuencias de la Reforma de la Enseñanza Media en materias de Ciencias Humanas entre profesores que actúan en cursos de Enseñanza Media Integrada del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Piauí (IFPI) - Campus Parnaíba. Para ello, se realizó una investigación de campo, con enfoque cualitativo y descriptivo, a través de una entrevista semiestructurada, teniendo como participantes a 03 docentes. A partir de las respuestas de los participantes, se identificó que la implementación de la reforma en la institución se produjo en

¹ Instituto Federal do Piauí, Teresina/PI - Brasil.

² Instituto Federal do Piauí, Teresina/PI - Brasil.

detrimento de la gestión democrática, que la reforma resultó en una reducción de la carga de trabajo y del pensamiento crítico, profundizó las desigualdades educativas y dificultó la vinculación de los contenidos de la formación general y la educación profesional. Finalmente, los docentes se mostraron en contra del modelo implementado.

Palabras clave: Reforma de la Educación Secundaria; Educación Profesional y Tecnológica; Formación Humana Integral; Disputas Políticas; Plan de estudios.

Introdução

Existe no Brasil uma disputa política que envolve dois projetos de educação com interesses e públicos diferentes. As Reformas Educacionais refletem esses interesses políticos, que visam manter a desigualdade na oferta do ensino e tem sido objeto de estudo por parte de professores e intelectuais que defendem uma educação ampla para todos. A Reforma do Ensino Médio, tema desta pesquisa, não se furta a esta disputa. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), como parte integrante do Ensino Médio, também sofreu influência da Reforma, tendo seus currículos integrados alterados para atender as demandas do Novo Ensino Médio (NEM).

Durante as leituras da bibliografia que fez parte do processo preparatório para o exame do programa de mestrado, foi possível perceber através das falas dos autores, a existência de um debate que envolve disputas entre dois projetos de educação, um voltado para os jovens provenientes de classes sociais com pouco poder aquisitivo e cuja defesa é encabeçada por docentes dos próprios Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), tendo como base a Formação Humana Integral e outro que representa os interesses de grupos empresariais que buscam ditar os rumos da educação no Brasil conforme as demandas do mercado de trabalho.

Foi o contato com estes textos e seus respectivos autores que motivaram o interesse pelo tema da pesquisa. Percebeu-se que a educação vem sendo disputada no país e que em determinados momentos há confrontos diretos entre grupos que fazem essa disputa, como foi o caso da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Decreto nº 2.208/1997, dentre outros que serão abordados ao longo desta pesquisa. Todas estas políticas educacionais provocaram mudanças na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), causando inclusive distorções acerca do seu conceito e aplicação, onde muitas vezes prevaleceu um modelo que destoa de sua essência.

Ramos (2014) faz um balanço das reformas educacionais no Brasil, retratando esse contexto de disputa por um projeto de educação que coloca em lados antagônicos públicos com interesses distintos, tendo de um lado professores que defendem um ensino integral para todos, onde aos alunos seja dada a possibilidade de escolha entre seguir estudando ou ter uma profissão e do outro, um grupo que representa os interesses privatistas da educação e que defendem um ensino pragmático e fragmentado que prepara os alunos apenas para adentrarem ao mercado de trabalho, excluindo-os do acesso ao ensino superior.

A preocupação com a formação dos jovens egressos no Ensino Médio fundamenta o problema desta pesquisa. Pensar o tipo de ensino que se pretende ofertar com a Reforma

do Ensino Médio e o impacto deste na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes é a base que sustenta o problema desta pesquisa, que é o seguinte: Quais os impactos e consequências assistidas a partir da Reforma do Ensino Médio nas disciplinas de Ciências humanas entre professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - Campus Parnaíba?

Para dar conta da questão em apontamento, o texto, além da introdução, está estruturado em três sessões, dos quais, a sessão resultados e discussões, núcleo central da pesquisa, traz a amostragem de um conjunto de ideias e exposições que permitem o entrelaçar de perspectivas teóricas com os dados coletados na fase empírica. Finaliza o repertório textual, as considerações finais, seguidas da listagem das referências consultadas.

Materiais e métodos

Em relação aos procedimentos, num primeiro ponto, a pesquisa se particulariza pela qualidade de uma pesquisa de campo, oportunidade que Gil (2002), destaca sua importância pelo uso da técnica de observação a um determinado grupo ou comunidade, enquanto objeto de investigação, associando a esta técnica outras duas: a aplicação de entrevista com o intuito de captar a percepção dos participantes sobre a realidade/temática estudada e a análise documental que possibilite o conhecimento aprofundado sobre o objeto de estudo.

Em um segundo ponto, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, momento que Silveira e Córdova (2009), afirmam que pesquisadores adeptos da abordagem qualitativa rejeitam a tese de um método único, as ciências sociais necessitam de um método específico que dêem conta de sua demanda investigativa. O foco não é na quantificação dos resultados, mas a análise e explicação dos fenômenos dentro de um contexto social.

Por fim e não menos importante é a particularidade em ser do tipo descritiva, condição encaminhada por Gil (2017), apontando a sua importância com capacidade para poder desenvolver estudos que objetivam identificar ou definir o tipo de relação existente entre variáveis.

Os participantes desta pesquisa foram docentes do IFPI-Campus Parnaíba, que atuam no Ensino Médio Integrado na área de Ciências humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). O EMI do IFPI conta com 09 professores atuando nesta área, os quais receberam o convite para participarem da pesquisa e dentre estes, 03 deram retorno e confirmaram sua participação.

Os dados foram obtidos através de uma entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada, foi realizada individualmente de duas formas: presencial e remota. A entrevista presencial aconteceu nas dependências do IFPI, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e contou com perguntas abertas, possibilitando ao participante descrever de forma mais aprofundada sua percepção acerca do objeto investigado.

O método utilizado para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo, comparando respostas e organizando-as em categorias de acordo com o grau de semelhança. O processo de categorização foi feito posteriormente ao contato com o conteúdo analisado. O método Análise de Conteúdo divide-se em três fases: Pré-análise, onde ocorre a coleta de dados, Exploração do material/análises dos dados e Resultados e discussões dos dados (Bardin, 2011).

Resultados e discussão

Esta seção apresentará o resultado da pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas. Foram entrevistados 3 docentes do IFPI - Campus Parnaíba que atuam nas disciplinas de Ciências humanas. A análise dos dados foi fundamentada por autores que tratam de temas mencionados pelos participantes e foi orientada por categorias surgidas durante a leitura e organização das informações. Atendendo ao previsto pelo TCLE e prezando pela preservação da identidade dos participantes, os mesmos foram identificados pelas siglas P1, P2 e P3.

Implantação da reforma no IFPI - Campus Parnaíba

Nesta categoria está presente o elemento da gestão democrática. Ela está prevista na CF/1988 em seu artigo 206, ao tratar dos princípios em que o ensino será ministrado e foi incorporada à LDB/1996 em seu artigo 3º.

Quando perguntados sobre o processo de implantação da reforma do ensino médio na instituição pesquisada, os participantes relataram a ausência de elementos que caracterizam o processo democrático da gestão escolar, afirmando que ocorreu um movimento vertical, de cima para baixo, onde não foi dado aos docentes a possibilidade de debater com profundidade as mudanças implementadas, nem foram criados grupos de trabalho que permitissem o diálogo aberto acerca da reforma.

Entendendo que a gestão democrática, inclui construção de momentos que possibilitem diálogos e debates, a P2 afirma a ausência desses elementos no processo de implantação da reforma, fato que remete a uma herança dos princípios da administração científica ao contexto escolar/educacional. Sobre isso, Luce e Medeiros (2006) reforçam a necessidade de superação nos espaços escolares da dicotomia entre aqueles que planejam e aqueles que executam, baseado no modelo clássico do modo de produção taylorista fordista, onde havia uma clara divisão dentro da cadeia produtiva, que organizava os trabalhadores em duas frentes: concepção e execução.

Corroborando a fala da P2, o relato do P3 confirma a ausência de diálogo e de debates, onde os docentes pudessem expor sua percepção acerca da reforma, fato evidenciado no trecho abaixo:

[...] E pelo menos a impressão que eu tive foi que eu não me senti escutado, eu não vi um canal de diálogo em relação a essa reforma. Então, como eu tô falando, a reforma é necessária, mas acho que precisaria de um debate mais amplo. De repente esse negócio

chegou aqui no nosso IFPI, sabe, e aí tem uma crítica que é preciso que se faça também, o Instituto Federal, ele tem uma certa autonomia, ele tem uma autonomia pra dizer não a muitas coisas, e a forma como o Instituto Federal do Piauí acatou esse negócio foi muito brusco pra todos nós [...] (P3).

Dialogando com a fala do participante acima, Ferretti (2018) relembra que a própria lei nº 13.415/2017 que dispõe sobre a reforma, é fruto de uma MP, ou seja, um dispositivo estabelecido pela CF/1988 voltada para tomadas de decisões de caráter emergencial. Nesse sentido, o autor recupera o caráter autoritário da própria reforma, que anulou qualquer possibilidade de debate, levando estudantes a organizarem movimentos de ocupação nas diversas escolas do Brasil, protestando contra o autoritarismo do governo.

Sobre os interesses inerentes à reforma, Ferretti (2018), afirma haver uma estreita relação entre a formação dos estudantes e a necessidade de atender aos interesses da burguesia nacional voltada para o novo modelo de produção, o toyotismo.

Nesse sentido, uma das principais lacunas que margeiam negativamente todo o contexto da reforma em apreço, que são dos impactos fabricados, com destaque, no que diz respeito as qualidades nos processos de formação, uma vez que se esperou a valorização da “formação humana integral em suas múltiplas dimensões, pois a democracia depende e precisa da valorização das humanidades e das artes para a construção de sujeitos críticos, sensíveis, criativos, reflexivos e atuantes na esfera pública” (Araújo, 2023, p. 19).

Pelo exposto, assistimos uma articulação direta entre a fala do P3 e o que diz o documento do CONAE (2024), a respeito dos aspectos defendidos pela gestão democrática. Nesse sentido, tanto a P2 quanto o P3, enfatizam a ausência de diálogo no processo de implantação da reforma, contrariando o princípio I da gestão democrática, que trata da participação dos docentes na elaboração de documentos, o que envolve a construção de debates, exposição de ideias e tomada coletiva de decisões.

Redução da carga horária

Acerca dos impactos da reforma em seu campo de atuação (Ciências humanas), durante a análise dos dados, foi possível identificar que os participantes mencionaram alguns prejuízos em comum, como é o caso da redução da carga horária. Sobre isto, a P1 fez o seguinte relato:

Basicamente, eu fiquei com menos tempo para dar aula de História [...] Quando então veio a reforma do ensino médio, caiu ainda mais. Então assim, vem cortando tempo. [...] Vem cortando a carga horária, o tempo de sala de aula. Então pra mim o principal foi isso. A quantidade de conteúdos é a mesma. A exigência dos vestibulares e do ENEM é a mesma. E, no entanto, a gente tem menos tempo para ofertar conteúdo, tirar dúvidas, fazer exercícios, enfim. Tudo aquilo que é da sala de aula. O que eu percebi, para a minha área específica, foi isso. Foi a redução da carga horária que torna o desenvolvimento de certas habilidades que se exigem do aluno do ensino médio, praticamente impossíveis de serem trabalhadas, desenvolvidas [...]. (P1).

Conforme observado no relato da P1, a redução da carga horária comprometeu drasticamente a formação dos alunos, diante da impossibilidade de aprofundamento dos

conteúdos, que segundo a participante, devido ao tempo reduzido de aula, opta por priorizar aquilo que será exigido nos exames vestibulares. As mudanças trazidas pela reforma podem num primeiro momento levar a uma ideia equivocada de aumento da carga horária, pois o ensino médio passou de 2400h para 3000h. Por isso, a necessidade de uma análise cuidadosa da lei 13.415/2017 no sentido de evitar equívocos.

De acordo com o art. 26 da LDB, os conteúdos da educação básica serão organizados em duas categorias: base comum e parte diversificada. Recorrendo a esse artigo da lei, essa foi a brecha que os defensores da reforma encontraram para alterar a carga horária do ensino médio. Ao analisar as alterações previstas pela lei nº 13.415/2017, Hernandez (2020), explica que deveria ocorrer um aumento da carga horária de forma progressiva de modo a atingir num prazo de cinco anos a oferta de 1000h anuais no ensino médio.

É possível concluir (equivocadamente) que a reforma ampliou a carga horária do ensino médio, pois esta deveria passar de oitocentas horas para mil horas anuais, no entanto é preciso lembrar que agora o currículo é organizado em duas etapas: base comum e parte diversificada, o que leva a inferir que este total de horas deverá ser distribuído entre ambas as partes, reduzindo o tempo de aula e das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB).

A carga horária destinada à FGB não pode ultrapassar mil e oitocentas horas, isto significa que se o ensino médio deverá ter três mil horas, restaram mil e duzentas horas para os conteúdos da formação específica, ou seja, houve uma redução de seiscentas horas da carga horária destinada aos conteúdos da base comum, que antes da reforma era de dois mil e quatrocentos horas. É sobre esta redução, que afeta diretamente as disciplinas de ciências humanas, inclusas na base comum do currículo, e que compromete o aprofundamento dos conteúdos, que a P1 se refere.

Dialogando com a fala da P1, ao afirmar que não existe tempo suficiente para se aprofundar em determinados conteúdos, Hernandez (2020), ao analisar a lei nº 13.415/2017 à luz da PHC, alerta para o risco de ruptura na relação dialética entre ensino e aprendizagem. Esta preocupação é manifestada pela P1 e corroborada pela P2 no trecho abaixo:

Os impactos, para mim, na minha visão e na visão dos colegas das quais eu convivo, nós conversamos bastante sobre essa situação, os impactos foram negativos. Por quê? Porque houve uma superficialização no tratamento dos temas que a gente trabalha, devido à redução da carga horária, agora nós temos, ao invés de duas aulas semanais, nós temos uma aula semanal (P2).

É possível identificar na fala da P2 uma preocupação com o modo como os conteúdos serão ensinados, diante da redução da carga horária, levando a uma superficialização dos mesmos, ou seja, um comprometimento do processo dialético de ensino e aprendizagem, pois a reforma descaracteriza o direito à educação previsto pela CF/1988, reduzindo-o à aprendizagem com fim específico. O ensino passa a ser fragmentado, violando a relação indissociável entre teoria e prática, transmissão e assimilação, ensino e aprendizagem.

Neste contexto, é fácil questionar que formação educacional está se promovendo, quando pensamos no estrangulamento das cargas horárias, especialmente, das disciplinas que sustentam o pensamento e atividade social crítica, a exemplo de história, já que, o movimento epistemológico do Ensino Médio, em sua forma Integrada reforça a relação com a concepção de conhecimento na perspectiva da totalidade e com isso, visando “compreender os fenômenos, tanto naturais quanto sociais, como síntese de múltiplas relações que o pensamento se dispõe a apreender. Desses dois primeiros sentidos, decorre um terceiro - que é o político [...]. (Caetano; Silva, 2024, p. 04).

E desta condição que lembramos de Ramos e Paranhos (2022), ao apontar o retorno da pedagogia das competências em documentos que normatizam o Novo Ensino médio (lei nº 13.415/2017, DCN/2018a e BNCC/2018b). Sobre isso, é importante lembrar que a BNCC do ensino médio somente foi incorporada ao documento original em 2018, após a reforma, deixando claro o alinhamento entre estes documentos. A BNCC é por excelência o triunfo da pedagogia das competências e estabelece dez competências gerais para a Educação Básica.

Focar na aprendizagem é focar apenas num ensino pragmático, no desenvolvimento de habilidades práticas, negando aos estudantes o direito ao aprofundamento dos conteúdos abordados nas disciplinas da base comum, é limitar o acesso ao conhecimento clássico, à ciência, à tecnologia, é reduzi-lo à mera formação técnica. É, em resumo, essa a preocupação manifestada pelos docentes entrevistados. Somente a ampliação da carga horária de suas respectivas disciplinas, possibilitarão tempo de aula suficiente para o aprofundamento de conceitos e ideias, como dito pelos participantes.

Redução do pensamento crítico

A redução do pensamento crítico constituiu-se durante a análise dos dados como categoria em comum mencionada por todos os participantes. Cada um apresentou sua percepção acerca dos impactos provocados na formação dos alunos, pela retirada da obrigatoriedade das disciplinas que compõem as Ciências humanas. A P1 manifestou a seguinte opinião:

Se elas são disciplinas, como você disse, inseridas no contexto de criticidade, e essa reforma foca muito em valorizar disciplinas de formação profissional, técnica, voltada para as demandas atuais de uma sociedade tecnológica, de uma sociedade do fazer muito mecânico, embora travestida de inovação, de empreendedorismo. [...] Questionar, sobretudo, na sociedade brasileira nunca foi uma prática incentivada [...]. (P1).

Dois aspectos se destacam na fala da P1: o primeiro é a percepção de que a reforma está focada na formação técnica, para tender as demandas “de uma sociedade do fazer muito mecânico” e o segundo diz respeito à observação de que pensar criticamente no bojo da reforma em tela vem sendo fortemente desmontada suas capacidades. Essa observação da P1 remete ao pensamento de Marx e Engels (2019), que ao desenvolverem um estudo sobre a produção do conhecimento no século XIX, concluíram que “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; isto é, a classe que é o poder

material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante (p. 46).

Há ainda uma relação entre a fala da P1 e o conceito de hegemonia de Gramsci, recuperado por Goes *et al.* (2017) em estudo sobre a teoria crítica. Se Marx e Engels (2019) afirmam que a classe dominante, detentora da produção material também tem domínio sobre a produção do conhecimento, para Gramsci, essa classe utiliza-se do poder que tem para propagar essas ideias hegemônicas, que são reproduzidas pelos meios de comunicação em massa e acabam por contribuir para o processo de formação da visão de mundo das pessoas.

E nesse tópico, prosseguindo sobre a questão do poder, cabe lembrar que para além da mutilação da construção do raciocínio crítico, há a revelação de outros desdobramentos encaminhadas pela reforma do ensino médio aqui em análise, cuja face mais cruel é que diz respeito a promocionalidade da desigualdade histórica escolar, notavelmente a que se faz “abarcada por uma racionalidade de Estado que, se por um lado, visa à criação de condições mais interessantes ao grande capital nacional e internacional, por outro, acena com a diminuição e a regressão dos direitos sociais”. (Paixão; Silva, 2024, p.05).

Em continuidade, temos na fala da P2, ainda a visualização da redução do pensamento crítico como alienante, onde menciona a defasagem em que se encontram os alunos, porque não existe tempo suficiente para que o conhecimento seja aprofundado.

É alienante, porque você chega no terceiro ano, os alunos perguntam para a gente o que significa PIB, não sabem o que significa PIB, não têm conhecimento sobre questões relacionadas à demografia, conceitos básicos de demografia. Na nossa área, geopolítica tem sido uma verdadeira tragédia, porque os alunos não têm conhecimento histórico de elementos e situações de contextos básicos para se trabalhar com geopolítica [...]. (P2).

Um aspecto a ser destacado na fala da P2 é a percepção de que os alunos não dispõem de conhecimento prévio a respeito de conteúdos que eles já deveriam ter entrado em contato em séries anteriores. A participante afirma que os estudantes não possuem entendimento acerca de conceitos básicos de demografia e geopolítica. Sua fala remete a discussões anteriores e dialoga com Kuenzer (2016), ao abordar o ensino na perspectiva pragmática, onde há um recuo da teoria, considerando que a produção do conhecimento se limita ao exercício da observação prática, aprender fazendo. A reforma do ensino médio está articulada a essa concepção de ensino pragmático, daí a redução do pensamento crítico diante da impossibilidade de aprofundamento dos conteúdos.

Aprofundamento das desigualdades educacionais

Durante a análise dos dados, foi possível perceber que os participantes apresentaram a mesma percepção acerca da reforma, todos afirmaram que ela aprofunda as desigualdades educacionais, diante da disparidade do ensino ofertado nas redes privada e pública, conforme trecho abaixo:

Eu avalio como prejuízo, sobretudo se você compara um aluno de escola pública com um aluno de escola particular, porque o aluno da escola particular não tem prejuízo nenhum, pelo contrário, ele fez foi ganhar com essa reforma no ensino médio. Quem saiu prejudicado foi o aluno da escola pública [...]. (P1).

Nesse contexto, é lucido lembrar enquanto motivo performance e aprofundador de desigualdades entre a escola pública e a privada, o fato de que enquanto esta última escola dispõe de estrutura física e de pessoal para disponibilizar uma variedade de itinerários formativos, cumprindo com o que prevê a lei nº 13.415/2017 a respeito da parte diversificada do currículo, a escola pública, devido às condições precárias, não dispõe nem de estrutura física, tampouco humana.

A solução apontada para esse impasse foi alterar o artigo 36 da LDB, possibilitando que os Itinerários formativos fossem ofertados por meio de arranjos curriculares, através da parceria público-privado e permitindo a contratação de profissionais com “notório saber”. Uma das implicações foi a diferença na oferta dos itinerários formativos na rede pública e na privada, aprofundando as desigualdades educacionais. Essa situação reforça a dualidade do ensino tão debatida neste trabalho, cuja origem remonta à divisão social do trabalho (Saviani, 2007).

E é sob esse viés, que se faz necessário refletir as mudanças paradigmáticas do ambiente escolar brasileiro, no bojo das reformas em apreço, pois, é compromisso primeiro dos educadores e dos que compõe o sistema da Educação Básica que o funcionamento, como também os resultados sobre ela obtidos por meio de diferentes números, via testes de demonstração de qualidade da educação (a exemplo do IDEB) mais do que nunca torna aquele sistema um eterno refém das “terríveis lógicas hegemônicas que reduzem a escola à função instrumental de preparar para o mercado de trabalho e à manutenção de um *ethos* fundamentalista que legitima as discrepâncias sociais”. (Tedesco *et al.*, 2023, p. 16).

Em continuidade, a P2 traz em sua fala aquele que pode ser considerado o aspecto central da reforma: impedir o acesso dos estudantes provenientes da classe trabalhadora ao ensino superior. Fato observado no relato abaixo:

Olha, dentro do que eu percebo, da minha percepção, se tudo que foi feito foi pra direcionar os alunos, pra sua habilidade no sentido de criar uma massa trabalhadora, essa massa trabalhadora tá cada vez mais alienada, porque ela vai ter o conhecimento técnico, é pra ela ter o conhecimento técnico mais aguçado, mas a formação geral básica, formação humana, cultural, ampla, vai ser mesmo uma massa de manobra, simplesmente uma superficialização [...]. (P2).

A fala da P2 dialoga com toda a discussão feita aqui, no que diz respeito à histórica dualidade do ensino e aos dois projetos de educação em disputa no Brasil. Ao afirmar que a reforma está voltada para o desenvolvimento de habilidades, de formação de uma massa trabalhadora, a P2 demonstra conhecimento sobre o debate em torno dos princípios que nortearam as reformas educacionais no país, pois todas elas foram marcadas por forte disputa envolvendo duas concepções de ensino: a primeira, pragmática, voltada para a mera aquisição de competências destinadas ao mercado de trabalho (formação da massa trabalhadora) e a segunda, emancipadora, voltada a formação humana integral.

Corroborando com a P1 e a P2, a percepção do P3 é de que a reforma impede os estudantes de acessarem o ensino superior. Seu olhar em relação ao aprofundamento das desigualdades educacionais entre alunos da escola pública e alunos da escola particular também coaduna com a visão apresentada pelas outras participantes, conforme exemplifica trecho abaixo:

Pelo que eu estou sabendo, a reforma do ensino médio nas escolas particulares, isso aqui é uma impressão que eu tenho. Eu não trabalho em nenhuma escola particular [...] Mas o que se diz é que os itinerários formativos nas escolas particulares fizeram foi aumentar a possibilidade de eles terem o conteúdo voltado à arte, à cultura, ao ENEM, você percebe? [...] E a escola pública tomou-se algo limitado, pelo menos na minha realidade, limitou carga horária, limitou itinerário [...] (P3).

Além das concordâncias mencionadas acima, em relação a alguns aspectos presentes nas falas das participantes anteriores, o P3 traz para o debate um elemento de extrema importância no quesito sobre o direito à educação no Brasil: o acesso ao ensino superior como direito universal, a classe trabalhadora tem que se sentir pertencente a esse espaço, negligenciado historicamente a ela.

Mais ainda: a reforma do ensino médio, em que pese o rearranjo e flexibilização dos itinerários formativos só reforça a lógica de funcionamento da burguesia brasileira quando da sua inserção no dualismo e tensão “entre o ter que dar acesso ao mínimo de conhecimento para que os filhos dos trabalhadores continuem a reprodução do sistema do capital, e ao mesmo tempo devem garantir que esses conhecimentos não sirvam para a plena humanização e reflexão sobre as condições e origens sociais e culturais [...]” (Furtado; Silva, 2020, p. 167).

É justamente dessa racionalidade elitista que se fez priorizado um quadro de mínima formação para os estudantes, notadamente, os oriundos das camadas sociais mais frágeis, já que é papel reafirmador do próprio texto da Reforma do Ensino Médio, a secundarização de importantes campos das ciências humanas, tão necessários à humanização dos mesmos, conforme debateremos a seguir.

Currículo Integrado: a relação parte-totalidade

O artigo 26 da LDB apresenta a organização do currículo pós-reforma. De acordo com essa normativa, os currículos devem ser organizados em conteúdos da base comum e da parte diversificada. Isso significa que os alunos receberão uma formação geral (base comum) e uma formação específica (parte diversificada). Quando perguntados a respeito dessa organização do currículo, os participantes relataram a dificuldade de inserir as ciências humanas em projetos integradores com foco na formação técnica ou até mesmo a ausência da integração entre ambos, conforme demonstra relato abaixo:

[...] Então, nós vamos falar sobre a questão dos conteúdos, eles estão muito gerais e a questão da interdisciplinaridade que ele pressupõe, na prática ela não ocorre, porque nós deixamos de ter, nós deixamos de ter os livros das áreas, as áreas de geografia, filosofia, história, etc. [...]. (P2).

A P2 menciona em seu relato a organização do currículo em áreas do conhecimento e não mais em disciplinas, como ocorria antes da reforma. De acordo com sua fala, a interdisciplinaridade não ocorre na prática, tendo em vista que o próprio planejamento não é feito de forma coletiva. Ramos (2014) ao apresentar as “Diretrizes para a organização e desenvolvimento curricular”, enfatiza a necessidade de construção coletiva do currículo integrado. É preciso articular teoria e prática, considerando que ambas são indissociáveis. A P2 destaca também a ausência de apoio pedagógico, ocasionando uma sobrecarga aos professores:

[...] eu não vejo a aplicação na prática, da construção, na verdade, a construção na prática de uma interdisciplinaridade [...]. Não planejamos em conjunto, não temos um apoio pedagógico para isso, né? Nós não temos apoio. As atividades relacionadas é uma coisa que a gente sempre se queixa, as semanas pedagógicas, por exemplo, se resumem a um dia de palestra e muitas coisas que poderiam ser trabalhadas em conjunto, dois ou três dias para reunir os professores, fazer grupos para orientar como trabalhar na prática essas atividades, não ocorrem. [...] (P2).

Nesse trecho, ao mencionar a sobrecarga dos professores por não receberem apoio pedagógico, a P2 faz uma referência implícita a um direito fundamental que nem sempre é assegurado pelas instituições escolares aos docentes: o direito à disponibilização de tempo e espaço para que eles possam elaborar estratégias de articulação entre os conteúdos de suas disciplinas e os conteúdos das disciplinas dos demais professores, e desse modo assegurar aquilo que está previsto no “Documento Base - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (EPTNM)” (2007), ao tratar da perspectiva histórica da relação parte-totalidade, defendendo a dialética entre os conteúdos específicos e conteúdos gerais, não importando de onde comece a abordagem, mas reconhecer a complementaridade que um representa para o outro.

A respeito da integração entre conteúdos da formação geral e conteúdos da formação específica, o P3 traz uma explicação de como isso acontece na prática e alerta para o risco das ciências humanas não se transformarem em algo secundário, tendo em vista que o foco do projeto integrador é a formação técnica, conforme argumenta o P3 no relato abaixo:

[...] Nós tivemos lá, não é bem itinerário formativo. O que nós temos lá são projetos integradores. [...] O que é um projeto integrador? Bom, você tem um tema. Então, em torno desse tema, existem professores que são chamados de várias áreas pra você trabalhar as questões da sua disciplina em torno desse tema, numa perspectiva interdisciplinar. [...] (P3).

O relato do P3 remete à Ciavatta (2014), que ao discutir o conceito de integração, afirma que a oferta da educação profissional é uma imposição da realidade brasileira, diante de muitos estudantes que começam a trabalhar antes mesmo de terminar o ensino médio, mas que este ensino não seja limitado ao tecnicismo, considerando a indissociabilidade entre teoria e prática e que o ensino médio integrado tenha uma base unitária sobre a qual seja efetivada uma formação específica.

Pelo exposto, observa-se, que a forma de conexão entre áreas diferentes do conhecimento, via projeto integrador se revela muito mais como um tampão do que como

solução para construção de um pensamento crítico e ativo, capaz de gerar sujeitos sociais proativos, consoante o papel já conhecido entre as diferentes disciplinas que compõe as Ciências Humanas, pois o potencial das mesmas no Ensino Médio é indiscutível no compromisso pedagógico de construção de “caminhos formativos que possam vir ao mesmo tempo contribuir na formação de sujeitos [...] que só vivam os processos e consumam objetos ou que sejam capazes de tomar ciência de seus efeitos, manter ou mudar o rumo de sua trajetória no espaço-tempo”. (Simões, 2017, p.51).

Muitos são os impactos sobre a estrutura e funcionamento das Ciências Humanas no âmbito das reformas em debate. É de tamanha reconhecida importância educacional historicamente estabelecida pelas disciplinas que compõe o núcleo das humanidades que Moura e Nogueira (2007) falam da relação parte-totalidade reafirmando da importância em trazer conceitos e uma visão crítica acerca de conteúdos específicos que devem ser abordados no projeto integrador, além de enfatizar a necessidade de contextualizar o conteúdo da formação técnica a partir dos conhecimentos trazidos pela formação geral.

Diferente disso, o que se desenhou a partir da orientação da reforma em amostragem para opção dos itinerários formativos pelos discentes, considerando os seus respectivos interesses. Por meio da reprogramação educacional forçada, assistimos de forma gravíssima, o comprometimento de desestruturação dos ensinos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia que quando agrupados/concentradas em única área de conhecimento, hão de implicar na polivalência docente, denotando aí clara desprofissionalização, desqualificação e desintelectualização dos/as professores/as brasileiros/as na Educação Básica (Dantas, 2016).

Posicionamento dos docentes acerca da reforma

A última categoria analisada, traz uma síntese do posicionamento dos participantes acerca da reforma do ensino médio, o modo como eles a compreendem enquanto profissionais das ciências humanas que foram afetados diretamente por ela. As opiniões versam entre conceber a reforma como uma demanda do capital internacional, sendo o Brasil inserido num contexto de dependência em relação a este, passando por uma compreensão de que a reforma tem como objetivo promover a profissionalização até o entendimento de que uma reforma seria necessária, porém em outros moldes, não da forma como foi implementada, uma vez que em “meu entendimento é que essa reforma acompanha as mudanças e o andar ordinário da sociedade brasileira nesse contexto inserida no mundo. O que acontece aqui ainda é muito reflexo do que acontece no cenário internacional”. [...] (P1).

A P1 apresenta um olhar amplo acerca da reforma, ao definí-la como uma demanda do cenário internacional. Sua fala dialoga com Paiva, Gurgel e Souza Filho (2023), que ao fazerem uma análise da obra “Dialética da dependência”, de Ruy Mauro Marini, em alusão aos cinquenta anos de sua publicação, resgata o contexto em que se deu a gênese do que viria ser a Teoria Marxista da Dependência (TMD).

Segundo estes autores, a TMD explica o contexto de desigualdades da América Latina a partir de uma relação de dependência envolvendo o centro e a periferia do capitalismo. Nesse sentido, países situados na periferia, a partir da divisão internacional do trabalho, assumem a posição de produtora de *commodities* (matéria-prima) para o centro do capitalismo. O Brasil enquanto país periférico da América Latina, assume essa função, que não se limita à economia, mas a todos os setores, inclusive à educação. A reforma seria, nesses termos, fazendo uma referência à fala da P1, uma demanda internacional para atender aos interesses da centralidade do capital.

Em relação à necessidade de uma reforma no ensino médio, a P1 e o P2 concordam que é necessário, porém discordam do modelo implantado, ressaltando a ausência de diálogo e o caráter autoritário e impositivo da forma como se deu. Enfatizam ainda que diante das mudanças da sociedade, da inserção do Brasil no cenário internacional e da necessidade de atender aos anseios da juventude, é preciso alterar o currículo de forma a dialogar com a realidade dos estudantes para que estes tenham identidade com a escola, conforme explicitado nas falas abaixo:

[...] É inevitável alterar o currículo escolar pra essas dinâmicas do mundo. É inevitável. Não tem como ficar estático. Ocorre que o Brasil tem necessidades muito mais internas, muito mais locais, que precisariam ser resolvidas, atendidas, antes de responder a esse apelo internacional, porque querendo ou não, não dá mais pra ter o mesmo modelo de antes, visto que a sociedade muda e ela se insere no cenário mundial, inevitável [...]. (P1).

De forma complementar, mas indo ao encontro com a realidade diária de muitos discentes, o P3 se posiciona dizendo:

Olha só, em relação à reforma do ensino médio. Essa é uma questão que eu sempre fui a favor que tivesse uma reforma do ensino médio. [...] Então quando você olha pra uma realidade em que os jovens e os adolescentes não se veem naquela escola, não se veem representados naquela realidade, eles olham pra aqueles conteúdos e não conseguem enxergar ali um diálogo, uma identificação, não conseguem enxergar ali um horizonte, e eles preferem trabalhar por conta da necessidade e a gente não pode julgar esse tipo de situação porque é da vida, é da necessidade deles, então a gente precisa realmente rever. [...] (P3).

De acordo com a visão do P1 e da P2, o currículo precisa passar por ajustes, por adaptações, de modo a construir uma escola que dialogue com a realidade dos estudantes, um ensino que faça sentido para eles. Sobre isso, Freire (2020), resalta a importância de relacionar os saberes dos estudantes com os conteúdos escolares, partir de problemáticas reais que eles vivenciam para que o conhecimento oferecido pela escola faça sentido na vida dos alunos.

A escola não pode estar desconectada da vida real, dos problemas vivenciados pelos alunos, principalmente aqueles pertencentes à classe trabalhadora. É nisso que consiste a práxis revolucionária, na capacidade de colocar os alunos como protagonistas nesse processo visando a transformação de suas realidades, mantendo a relação entre teoria e prática.

Dessa forma, é necessário lembrar e ratificar que a reforma em apreço, nos moldes, condições e contexto que foi planejado veio para promover o “esvaziamento das disciplinas

escolares possibilitando um maior afastamento de temas historicamente centrais nas ciências sociais, como as desigualdades sociais, raciais e de gênero” (Oliveira, 2022, p. 07).

Reforçando essa ideia de identidade do aluno em relação à escola, Fischer e Franzoi (2009), em “Formação humana e Educação profissional: diálogos possíveis”, trazem exemplos práticos de como transformar a sala de aula em espaços de interações entre a realidade em que os alunos estão inseridos e os conteúdos escolares. Uma das experiências compartilhadas pelas autoras foi o desenvolvimento de pesquisas a partir do conhecimento que os alunos tinham sobre o cultivo de determinado produto da região (prática), e utilizando os conhecimentos obtidos em sala de aula (teoria), aprenderam a utilizá-lo como matéria-prima na fabricação de alimentos, e dessa forma gerar renda e movimentar a economia local.

Fischer e Franzoi (2009) apontam ainda a metodologia de integração entre os professores, colocando em sala de aula um profissional que domina uma atividade prática relacionada ao curso e um licenciado. Convertendo para a realidade do ensino médio integrado, poderia ser um professor da formação básica e um professor da formação profissional, ambos interagindo e estabelecendo formas de integração, rompendo com a histórica dualidade entre formação geral e formação específica, para que os alunos vejam sentido e percebam a relação direta entre os conteúdos da base comum e da parte diversificada numa clara sintonia entre teoria e prática.

Considerações finais

No que diz respeito aos impactos da reforma no trabalho docente, estes relataram os prejuízos que ela acarretou para a área que atuam (Ciências humanas). O principal dano relatado foi a redução de carga horária das disciplinas que compõem as ciências humanas. Os participantes relataram que com a redução da carga horária ficou difícil fazer um aprofundamento dos conteúdos, obrigando-os a fazerem uma abordagem superficial e comprometendo a formação intelectual dos alunos em detrimento da formação profissional.

Verificou-se, também, durante as análises das entrevistas, a dificuldade relatada pelos participantes em fazer a integração entre os conteúdos da Base Comum e os conteúdos da parte flexível do currículo, estes últimos são focados na área profissional. Os relatos explicitaram os desafios encontrados para desenvolver conceitos fundamentais das Ciências humanas diante dos temas abordados nos projetos integradores, geralmente voltados para o desenvolvimento da técnica necessária à atuação profissional.

No que diz respeito às consequências produzidas nos processos de ensino e aprendizagem, identificou-se que em consequência da redução da carga horária, houve também uma redução do pensamento crítico. Os participantes relataram que precisaram ministrar outras disciplinas para completar a carga horária e o tempo que seria voltado para o aprofundamento das disciplinas de ciências humanas, foi destinado a outras, que muitas vezes não compreendem sua área de formação.

A consequência mais drástica da reforma é o distanciamento da formação intelectual e o foco no ensino pragmático. A pesquisa mostrou que a reforma do ensino médio aproxima-se de momentos em que o neoliberalismo ganhou enfoque no Brasil, como na reforma educacional promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no ano de 1997, através do decreto nº 2.208/1997, que ao proibir o EMI e refletir as demandas do capitalismo internacional, incorporou medidas de contenção de gasto público, implantando um modelo de educação focado no desenvolvimento de competências específicas para o mercado de trabalho, coincidindo com a mesma concepção de ensino prevista pela reforma e opondo-se à proposta defendida neste trabalho, que é de uma formação humana integral fundamentada pela PHC.

A pesquisa confirmou as hipóteses iniciais de que a reforma do ensino médio acentuou as desigualdades educacionais, não levou em conta a realidade dos estudantes brasileiros, onde muitos precisam trabalhar e não dispõem de tempo para estudo em tempo integral, tendo que cursar o ensino médio numa escola e no segundo turno deslocar-se para outra instituição que ofereça os itinerários que sua escola, por ter uma estrutura precária, não tem condições de oferecer. A reforma reduziu os problemas educacionais a uma questão curricular, sem fazer as devidas adaptações em sua infraestrutura, assim como formar quadro de professores para atender as demandas da mesma.

Durante a realização desta pesquisa, em decorrência da ampla manifestação contrária à reforma, um novo PL foi apresentado e votado no Congresso Nacional. O PL nº 5.230/2023 incorporou algumas demandas de professores, estudantes e defensores do Ensino Médio de qualidade, que responderam à consulta pública iniciada pelo governo federal em março de 2023. Ao transitar pela Câmara e Senado, o PL sofreu alterações, demonstrando mais uma vez o embate em torno da Educação Profissional no Brasil. Ao final, o texto perdeu algumas das demandas que beneficiariam os estudantes, mas ganhou em outras. A principal reivindicação, que era o retorno às 2400h da formação básica foi atendida.

O governo sancionou em 31 de julho de 2024 a lei nº 14.945, que definiu a política nacional do NEM, e em novembro de 2024 a CEB do CNE aprovou a Resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A correlação de forças mais uma vez definiu os rumos da educação no Brasil, em especial da Educação Profissional, que foi transformada em itinerário formativo pela lei da reforma.

Somente o acesso ao conhecimento pode mudar os rumos da educação **no** país e igualmente, só a oferta de um Ensino Médio integral, que tenha como eixo estruturante a formação intelectual, cultural e tecnológica, com base em princípios éticos e políticos, pode mudar a realidade dos estudantes pertencentes à classe trabalhadora e colocá-los em condições de ocupar os mesmos cargos ocupados atualmente pelos filhos da elite do país. E, é com a transformação da realidade social destes estudantes que este trabalho tem compromisso, pois a mudança social só acontece numa sociedade onde a educação é direito de todos.

Referências

ARAÚJO, A. C. de. Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em migalhas: a reforma no contexto dos IFs. **Formação em Movimento**, v.5, n.11, p. 1-23, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, ed. revista e ampliada, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016**. 2016b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193 de 2016**. 2016c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b.

CAETANO, M. R.; SILVA, F. L. G. Rodrigues da. Educação, Educações: A Dualidade entre Formação Integrada e Qualificação Profissional no Contexto da Reestruturação Produtiva. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.18, e95184, Set. 2024.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: CONAE, 2024.

DANTAS, J. S. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do Ensino Médio para a juventude brasileira. *In*: ANDREIS, A. M.; SIMÕES, W. (orgs.). **O PNEM em Santa Catarina**: reflexões sobre as vivências na formação continuada de professores. Tubarão, SC: Ed. Copiart; Chapecó, SC: UFFS, p. 105-142, 2016.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, [s. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FISCHER, M. C. B.; FRANZOI, N. L. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], n. 29, p. 35-51, 2009.

FURTADO, R.S.; SILVA, V.V.A. da. A reforma em curso no Ensino Médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOES, G. T. *et al.* Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 72-90, 2017.

HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 579–598, jul. 2020.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Rev. do Tribunal Regional do Trabalho 10º região**, Brasília, v. 20, n. 2, 2016.

LUCE, M. R.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Fierbach, B. Bauer e Stirner**. Tradução de Milton Carmargo Mota. Petrópolis: Vozes, 2019.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

OLIVEIRA, A. O currículo de Ciências Humanas e Sociais no Brasil no contexto do conservadorismo. **Revista Educação em Foco**. v. 22, e27066, p. 1-14, 2022.

PAIVA, B. A.; GURGEL, C.; SOUZA FILHO, R. Dialética da dependência de Ruy Mauro Marini: 50 anos de uma tese atual. **Serviço Social & Sociedade**, [s. l.], v. 146, n. 3, p. e6628325, 2023.

PAIXÃO, A. E. da.; SILVA, M. R. da. Caminhos da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) nos Institutos Federais: 2019-2022. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, nº 2, p. 1-20, 2024.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 12, n. 34, p. 152-180, abr. 2007.

SIMÕES, W.O. lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-33.

TEDESCO, A. L.; PICOLI, B. A.; FÁVERO, A. A.; TREVISOL, M. G. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Catarinense: travessias perigosas na luta contra as desigualdades sociais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21450, p. 1-23, 2023.