



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA**

SAMARA BEATRIS DA COSTA SILVA

**O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: DAS PERCEPÇÕES
DOCENTES E ESTUDANTIS AOS IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE-PB**

**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

SAMARA BEATRIS DA COSTA SILVA

**O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: DAS PERCEPÇÕES
DOCENTES E ESTUDANTIS AOS IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Sociologia.

Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Prof.^a Dra. Iolanda Barbosa da Silva.

**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586n Silva, Samara Beatris da Costa.

O novo ensino médio e o ensino de sociologia: das percepções docentes e estudantis aos impactos no cotidiano escolar de escolas públicas de Campina Grande-PB [manuscrito] / Samara Beatris da Costa Silva. - 2024.
74 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dra. Iolanda Barbosa da Silva, Departamento de Ciências Sociais - CEDUC".

1. Novo ensino médio. 2. Ensino de sociologia. 3. Desigualdades escolares. I. Título

21. ed. CDD 370

SAMARA BEATRIS DA COSTA SILVA

O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: DAS PERCEPÇÕES
DOCENTES E ESTUDANTIS AOS IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE-PB

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de Sociologia da Universidade Estadual
da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em
Sociologia

Aprovada em: 21/11/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Waltimar Batista Rodrigues Lula** (***.640.434-**), em **28/11/2024 16:35:26** com chave **eb0adabcadbf11ef89141a1c3150b54b**.
- **Maria Jackeline Feitosa Carvalho** (***.698.054-**), em **28/11/2024 16:31:51** com chave **6a9c7afcadbf11ef9fe806adb0a3afce**.
- **Iolanda Barbosa da Silva** (***.628.284-**), em **28/11/2024 16:31:36** com chave **622d8910adbf11ef9b7a1a7cc27eb1f9**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 18/12/2024

Código de Autenticação: 214529



Dedico este trabalho ao Autor da Vida, Jesus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo privilégio de vivenciar experiências tão extraordinárias como esta. Sou grata pela força, pela provisão divina e pela sabedoria que me sustentaram ao longo dessa jornada universitária. Toda honra e glória sejam dadas a ti, pois sem tua misericórdia e graça, nada disso seria possível.

À minha família que esteve direta e indiretamente ao longo da minha vida, contribuindo para que a conclusão do meu curso fosse possível. Sou grata, em especial, a minha mãe, Edivaneide Avelino, que acolheu esse sonho. Mainha, que um dia eu tenha metade da sua força, coragem e beleza de ser.

Ao meu companheiro de vida, melhor amigo e a quem eu escolhi para partilhar a vida, João Vitor Teotônio, obrigada por sua presença, compreensão, amor e acolhimento. Principalmente, por ser o maior incentivador da minha trajetória na universidade. Quando eu pensei em desistir, você sempre soube exatamente o que dizer para me encorajar novamente. Meu amor, você foi lar, aconchego, brisa boa e muito mais para mim.

Meus sinceros agradecimentos à minha professora e orientadora, Iolanda Barbosa, que esteve comigo desde o 4º período até o meu último período. Obrigada pelas orientações, pelos ensinamentos, pela paciência e pela parceria até aqui. Nos momentos em que achei que não conseguiria, foste uma luz nos meus caminhos, ajudando-me a enxergar e a reconhecer o meu potencial como pesquisadora.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha educação, desde a educação infantil até o ensino superior, deixo meus sinceros agradecimentos e admiração. Sem professores(as), não há educação e nem outros profissionais. Agradeço, de maneira especial, às professoras: Nerize Laurentino, Jackeline Carvalho, Waltimar Batista, Jussara Belens e Gilmara Ferreira.

Sou grata pelas amigas que o curso me presenteou: Denise Dantas, Mariana Neves, Sabrina Carvalho e Mariana Leite. Os quatro anos de graduação se tornaram mais leves, divertidos e especiais com vocês.

“[...] tudo tende a mostrar que ele [sistema escolar] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu, 1998, p. 41).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, resulta de uma pesquisa de campo de cunho quali-quantitativo. Objetiva-se descrever os impactos produzidos pelo Novo Ensino Médio para seis (6) docentes, sendo três professores e três professoras, da disciplina de Sociologia e estudantes do 1º, 2º e 3º do Ensino Médio em um universo de seis (6) escolas públicas estaduais e setenta e um (71) estudantes da cidade de Campina Grande-PB, escolhidas a partir das unidades escolares pertencentes ao Programa de Residência Pedagógica (RP) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UEPB no período de 2022 a 2024. São elas: EEEFM Ademar Veloso da Silveira, EEEFM Reitor Edvaldo do Ó, ECI Professor Itan Pereira, ECIT Dr. Elpídio de Almeida, ECI Monte Carmelo e ECI Virgínius da Gama e Melo. Buscou-se com esta pesquisa examinar as percepções e vivências deles, professores e estudantes, em relação ao Novo Ensino Médio (NEM), bem como, refletir sobre a disciplina de Sociologia no contexto do NEM. Em interlocução com os programas de formação de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UEPB possibilitou a observação sistemática e participante dos cotidianos escolares. Para fins de coleta de dados, duas etapas foram sistematizadas: 1- a entrevista semiestruturada com professores(as) de Sociologia e 2- o questionário via *Google Forms* com estudantes das seis escolas. Sendo possível alcançar os objetivos propostos neste trabalho, proveniente da sistematização e interpretação dos dados obtidos das percepções docentes e estudantis. Conclui-se que o NEM vem reproduzindo e intensificando as desigualdades escolares, gerando impactos incisivos nas trajetórias e cotidianos, tanto escolares quanto docentes.

Palavras-Chave: novo ensino médio; ensino de sociologia; estudantes; professores.

ABSTRACT

This Final Course Work - TCC, is the result of a qualitative-quantitative field research. The objective is to describe the impacts produced by the New High School for six (6) teachers, three male and three female, of the Sociology discipline and students of the 1st, 2nd and 3rd grades of High School in a universe of six (6) state public schools and seventy-one (71) students in the city of Campina Grande-PB, chosen from the school units belonging to the Pedagogical Residency Program (RP) and the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) of UEPB in the period from 2022 to 2024. They are: EEEFM Ademar Veloso da Silva, EEEFM Reitor Edvaldo do Ó, ECI Professor Itan Pereira, ECIT Dr. Elpídio de Almeida, ECI Monte Carmelo and ECI Virgínius da Gama e Melo. This research sought to examine the perceptions and experiences of teachers and students in relation to the New High School (NEM), as well as to reflect on the discipline of Sociology in the context of NEM. In dialogue with teacher training programs, the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships – PIBIC/UEPB enabled systematic and participatory observation of school routines. For data collection purposes, two stages were systematized: 1- a semi-structured interview with Sociology teachers and 2- a questionnaire via Google Forms with students from the six schools. The objectives proposed in this work were achieved by systematizing and interpreting the data obtained from the perceptions of teachers and students. It is concluded that NEM has been reproducing and intensifying school inequalities, generating incisive impacts on the trajectories and daily lives of both school and teachers.

Keywords: new high school; sociology teaching; students; teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conhecimento sobre o NEM	49
Gráfico 2 – Transferência e desistência de estudantes	50
Gráfico 3 – Pós Ensino Médio.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ideb 2023	24
Quadro 2 – Impacto na carga-horária da disciplina de Sociologia.....	42
Quadro 3 – Estudantes que desejam ingressar no ensino superior	51
Quadro 4 – Opinião (favorável) dos discentes sobre as novas disciplinas.....	54
Quadro 5 – Opinião (desfavorável) dos discentes sobre as novas disciplinas.....	54
Quadro 6 – Rejeição ao Projeto de Vida	55
Quadro 7 – Opiniões e sugestões dos discentes sobre quais disciplinas deveriam ser retiradas	56
Quadro 8 – Percepção discente sobre a importância da disciplina de Sociologia.....	58
Quadro 9 – A falta da percepção discente sobre a importância da disciplina de Sociologia ...	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVS	Ademar Veloso da Silveira
AVS	Avaliação Semanal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BD	Base Diversificada
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
IF	Itinerários Formativos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPV	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RP	Residência Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CARACTERIZAÇÃO SOCIOESPACIAL DAS ESCOLAS-CAMPO	19
2.1 EEEFM Ademar Veloso da Silveira	20
2.2 EEEFM Reitor Edvaldo do Ó	20
2.3 ECI Prof. Itan Pereira.....	21
2.4 ECI Monte Carmelo	21
2.5 ECIT – Dr. Elpídio de Almeida.....	22
2.6 ECI Virgínius da Gama e Melo	22
3 LEGISLAÇÃO E REFORMAS EDUCACIONAIS QUE INCIDERAM NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	27
3.1 Medida Provisória nº 746/2016	27
3.2 Lei do Novo Ensino Médio (2017)	28
3.3 Atualizações com a Lei da Política Nacional do Ensino Médio (2024)	31
3.4 Ensino Secundário e o NEM.....	33
3.5 Reforma Campos e Reforma Capanema e o “NOVO” Ensino Médio: dualismo e reprodução	35
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA DE CAMPO	38
4.1 Entrevistas com os professores e professoras de Sociologia	38
4.2 Questionário On-line com os/as estudantes.....	47
4.3 Opiniões sobre as novas disciplinas inseridas no currículo	54
4.4 A importância da disciplina de Sociologia no Ensino Médio por estudantes.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES(AS)	69
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS - ESTUDANTES.....	70
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES(AS)	72

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) visa problematizar quais são os impactos do Novo Ensino Médio (NEM) sobre o corpo docente e discente da rede pública estadual na cidade de Campina Grande-PB. A partir de como docentes de Sociologia e discentes do Ensino Médio percebem e descrevem as alterações e os impactos resultantes da implementação do NEM no cotidiano escolar.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir com a reformulação da política pública educacional no que concerne à Reforma do Novo Ensino Médio, no âmbito do Estado da Paraíba. Com a finalidade de construir políticas e projetos educacionais que considerem, compreendam e incluam as particularidades de cada realidade escolar, bem como as especificidades de docentes e discentes que as compõem. Na possibilidade de visibilizar as vozes daqueles que compõem a comunidade escolar e vivenciam na prática os impactos nocivos e os desafios de uma reforma, caminhando rumo a uma escola pública mais justa, inclusiva e democrática. Igualmente, pretende-se fortalecer a luta pela legitimidade e obrigatoriedade da Sociologia como disciplina curricular do Ensino Médio, destacando o papel crucial que exerce na formação cidadã dos estudantes. O interesse em pesquisar a temática surge a partir das experiências individuais como bolsista do PIBIC e como voluntária da Residência Pedagógica, proporcionando uma proximidade com o tema em questão.

O objetivo principal desta pesquisa é descrever os impactos produzidos pelo Novo Ensino Médio para professores(as) da disciplina de Sociologia e estudantes 1º, 2º e 3º do Ensino Médio de um universo de (6) seis escolas públicas de Campina Grande-PB, escolhidas a partir das escolas-campo¹ pertencentes ao Programa de Residência Pedagógica – RP (2022-2024) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2023-2024). A iniciação à docência em Sociologia da UEPB possibilitou este universo de pesquisa, com três escolas na RP e mais três escolas no PIBID. Quanto aos objetivos específicos que nortearam a pesquisa, busca-se examinar as percepções e vivências destes docentes e discentes em relação ao Novo Ensino Médio, além de refletir acerca da disciplina de Sociologia e o seu ensino no contexto do NEM.

¹ A terminologia “escolas-campo” se refere às instituições de ensino públicas, municipais ou estaduais, que atuam na formação de professores. O termo é comumente utilizado no Programa de Residência Pedagógica (RP) e no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse sentido, nos apropriamos do termo para nos referir às escolas inseridas no presente trabalho.

Algumas outras questões serão discutidas ao longo deste trabalho, a partir dos dados coletados identificados na investigação. Destacam-se: o entorno das escolas investigadas (território); a desprofissionalização, precarização da categoria docente e o notório saber; a incorporação do discurso do empreendedorismo; a noção de competências e habilidades; a escola voltada aos valores econômicos; e a deslegitimação da Sociologia enquanto disciplina da grade curricular do Ensino Médio. Tais questões compõem esta pesquisa e se relacionam diretamente entre si, configurando-se como variáveis interdependentes.

Incorporamos à discussão deste trabalho o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na Paraíba, a partir de documentos oficiais/legais que o regem: Medida Provisória (MP) 746/2016; a Lei da Reforma do Novo Ensino Médio (2017); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018; a Proposta Curricular da Paraíba (2020); as Diretrizes das Cidades Integrais (2023) e a Política Nacional do Ensino Médio (Lei nº 14.945) de 2024. Para tanto, utilizamos a pesquisa documental, a fim de investigar e entender os documentos oficiais que fundamentam o NEM. Conforme, Marconi e Lakatos (2017, p. 193): “A característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não [...]”.

Os caminhos metodológicos deste trabalho resultam de uma abordagem de pesquisa quali-quantitativa. Pois, de acordo com Cecília Minayo (2002, p. 22), “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Apesar da dicotomia e da resistência criada por parte de alguns pesquisadores em utilizar a metodologia quali-quantitativa em estudos científicos, a relação entre qualitativo e quantitativo torna-se bastante válida pela complementaridade entre ambas. Ademais, a combinação de dados qualitativos e quantitativos permite maior confiabilidade e possibilidade de validade aos resultados obtidos. Portanto,

As abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Em tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares. Logo, a literatura da área aponta claramente que a pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa e/ou mista consiste em uma tendência que indica o surgimento de uma nova abordagem metodológica. Uma abordagem que possibilite mais elementos para descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado, atendendo os anseios da pesquisa (Souza; Kerbaui, 2017, p. 40).

A perspectiva qualitativa envolve uma gama de significados atribuídos às ações, representações, hábitos e opiniões no campo das subjetividades. Já a perspectiva quantitativa

se relaciona com a objetividade das estatísticas, envolvendo dados e indicadores (Minayo, 2002). Dessa maneira,

[...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

Para fins metodológicos, utilizamos a pesquisa de campo para a inserção no cotidiano escolar de uma Escola Cidadã Integral Técnica, duas escolas regulares e três Escolas Cidades Integrais, na observação das vivências escolares de docentes e discentes dessas escolas públicas e estaduais de Campina Grande-PB. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) e através do questionário online (*Google Forms*) com os(as) estudantes. Assim, a pesquisa de campo auxilia na obtenção de informações, permitindo a observação e análise dos fatos e fenômenos sociais. Afirma-se que:

Pesquisa de campo é que se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Ela consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los (Marconi; Lakatas, 2017, p. 202-203).

O Programa de Residência Pedagógica (RP) em Sociologia, aliado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (Cota 2022-2023² e Cota 2023-2024³), ambos da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), permitiu a inserção nos universos escolares que vivenciaram a implementação do Novo Ensino Médio, acompanhando-os de forma participativa. Totalizando um período de dois anos de pesquisa científica e de campo no ambiente escolar⁴.

Para tanto, realizamos a pesquisa nas seguintes escolas-campo: EEEFM Ademir Veloso da Silveira, EEEFM Reitor Edvaldo do Ó, ECI Professor Itan Pereira, ECIT Dr. Elpídio de Almeida, ECI Monte Carmelo e ECI Virgínius da Gama e Melo.

A observação sistemática e participante, enquanto técnicas de coleta de dados, tornaram-se imprescindíveis no desenvolvimento desta pesquisa:

² PIBIC/UEPB Cota 2022-2023: “O IMPACTO DAS MUDANÇAS TRAZIDAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO, PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PARÁIBA”.

³ PIBIC/UEPB Cota 2023-2024: “PERCEPÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO” E O ENSINO DE SOCIOLOGIA”.

⁴ Ambos PIBICs financiados pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; e orientados pela Prof.^a Iolanda Barbosa da Silva.

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (Marconi; Lakatos, 2017, p. 207).

Nesse sentido, a observação sistemática e participante permite a integração do pesquisador ao grupo social investigado, o aproximando da realidade em questão e tornando-se sistemática, pois não acontece de maneira “aleatória” ou “solta”; é planejada/sistematizada (Marconi; Lakatos, 2017). Aqui, o diário de campo foi igualmente importante como instrumento de registro de pesquisa, permitindo a descrição dos sujeitos, fenômenos, fatos e situações cotidianas relevantes no ambiente estudado. Uma vez que se tinha dois dias de observação *in locus* nas escolas-campo.

Podemos definir que dois momentos foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste estudo, a saber:

O primeiro contou com a observação com foco no corpo docente e, em segundo momento, a entrevista semiestruturada com os docentes, sendo três professores e três professoras, da disciplina de Sociologia das seis escolas-campo, no primeiro ano de pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a entrevista é realizada com dois indivíduos, neste caso, o pesquisador e o indivíduo entrevistado. Portanto, “[...] É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (Marconi e Lakatos, 2017, p. 211-212). O diálogo a partir de perguntas e respostas possibilita a obtenção de informações sobre o universo pesquisado ou sobre determinados temas, contextos e problemáticas.

Conforme Minayo, compreende-se que: “Cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e as sombras da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados ali produzidos (Minayo; Costa, 2018, p. 142)”. O modelo de entrevista semiestruturada utilizado nessa pesquisa, consiste no uso de um roteiro de perguntas preestabelecidas que serve como um “guia” para o pesquisador, ao mesmo tempo possibilita que o pesquisador insira perguntas que não estavam no roteiro prévio (2018). O que torna o processo de entrevista mais próximo de uma conversa, mais dinâmico e menos formal, permitindo que o entrevistado possa se sentir mais confortável para compartilhar informações e opiniões.

O segundo momento da pesquisa consistiu em: 1) na observação com foco no corpo discente e 2) na aplicação de questionário usando o formulário on-line na plataforma *Google Forms* com perguntas objetivas de múltipla escolha (fechadas) e discursivas ou abertas (que

permitem uma expressão mais detalhada das opiniões) para estudantes da 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, durante o segundo ano de pesquisa. O questionário é um instrumento de coleta de dados utilizado nas abordagens quantitativas, definido por um conjunto de questões baseado em variáveis, visando identificar vivências, percepções e opiniões (Lima, 2016). Visto que:

O advento da chamada web 2.0,1 em meados dos anos 2000, passou a permitir de forma mais significativa a colaboração dos internautas na produção de conteúdos em sites e serviços virtuais, bem como a intensa troca de informações entre os usuários da internet. É nesse contexto de desenvolvimento da Tecnologia da Informação que está inserida a disseminação de uma nova forma de coleta de dados pela internet: a dos formulários e questionários on-line (Torini, 2016, p. 52).

O questionário on-line é uma estratégia eficaz de coletar dados utilizando-se da internet. Por meio da internet, o pesquisador divulga o questionário, o público-alvo o recebe e o preenche. Essa técnica inovadora contribui significativamente para o fazer científico. De acordo com Danilo Torini (2016), otimiza o tempo ao substituir os questionários aplicados presencialmente (maneira tradicional) e consegue alcançar um maior número de pessoas oriundos de diferentes lugares do mundo, diferentemente do modelo tradicional, que demandaria mais tempo e recurso financeiro. Além do baixo custo de aplicação, com plataformas que permitem a elaboração de questionários de forma 100% gratuita, como o *Google Forms*, uma das plataformas mais utilizadas no Brasil para a produção de questionários⁵. Assim, permite que a tabulação dos dados aconteça mais facilmente, pois a própria plataforma cria gráficos mediante as respostas, dando a possibilidade do pesquisador em acessar os dados assim que os indivíduos preenchem e finalizam o questionário (Torini, 2016).

Adiante, destacamos o quanto o projeto do “Novo” Ensino Médio não é tão novo quanto parece ou quanto é divulgado nas mídias e discursos. Identifica-se que há algo em comum nas reformas educacionais neoliberais a partir da década de 90: seu caráter neoliberal, conservador, tecnicista e (re)produtor de desigualdades sociais e escolares. Esses efeitos se perpetuam ao longo dos anos, reformas e projetos, modificando apenas a sua forma e intensificando os efeitos. Nesse sentido, procura-se evidenciar as “faces” do novo ensino médio por meio das falas, vivências e cotidianidades presentes no espaço educacional.

⁵ Por questões éticas, disponibilizamos no formulário uma opção que autoriza o uso dos registros/respostas coletados para fins de investigação científica. Não identificamos os/as estudantes por nome ou escola, para preservação das identidades, visto que alguns são menores de idade.

As idas e vindas da disciplina de Sociologia no Ensino Médio brasileiro marcam a história do ensino dessa área no Brasil. Em determinados períodos, ela é considerada imprescindível para se chegar a um determinado fim, como oferecer suporte teórico-científico para que a elite ingresse no ensino superior: “Analisando a história do ensino secundário no Brasil, destacamos que a presença dessas matérias atendia ao interesse crescente dos intelectuais e educadores pelas ciências sociais [...]” (Zanardi, 2013, p. 89). Em outros momentos, é vista como perigosa por “incitar ideias de caráter revolucionário, ideológico e contraditório aos interesses dominantes”, principalmente, no período mais repressivo e conservador do Brasil, a Ditadura Militar 1964-1985), quando a Sociologia, seu ensino e suas ideias foram proibidos.

A Lei de nº 11.684 de 2008, institui a Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio em todas as escolas (públicas e privadas) e séries do Brasil. Com a lei, a presença da Sociologia retoma seu processo de legitimação na sociedade e na escola, enquanto disciplina curricular necessária à formação escolar. Torna-se, então, um marco na história da luta pela inclusão e obrigatoriedade da Sociologia.

A Lei 11.684/08 alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, estabelecendo os conhecimentos sociológicos no ensino médio como fundamentos necessários ao exercício cidadão dos (as) estudantes (Brasil, 1996). Sob longas lutas e resistências, a Sociologia torna-se obrigatória na grade curricular do ensino médio da educação básica brasileira. Dessa maneira, Moura afirma que:

A LDB de 1996 causou grande impacto para os estudantes, pois, a partir dela, os discentes obtiveram a recomendação do ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio, sendo postas no corpo da lei como imprescindíveis ao exercício da cidadania. [...] em meio a tantas reformas e lutas para conseguirmos sua implantação, foram 78 (setenta e oito) anos de intermitência até a obrigatoriedade de sua oferta como disciplina no ensino básico, sendo possível com a Lei 11.684/2008 (2023, p. 8-9).

No cenário da Reforma do Novo Ensino Médio (2017), a Sociologia torna-se, mais uma vez, objeto de discussão e questionamento. Tanto a sua presença, quanto a sua permanência no currículo escolar do ensino médio são ameaçadas. A Lei de nº 13.415 de 2017, conhecida como Lei da Reforma do Novo Ensino Médio, é resultado da Medida Provisória 746 (MP), articulada em 2016 durante o governo Temer. Este projeto político-ideológico propõe a reestruturação do ensino médio, trazendo alterações significativas na organização curricular e no cotidiano de docentes e discentes.

Reiteramos a importância da Sociologia para a educação e em todo percurso escolar. De acordo com Bodart (2021), a Sociologia enquanto disciplina escolar, deve levar o estudante não apenas ao estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. Para além disso, deve levá-los à uma percepção figuracional da realidade social (Elias, 2001). Assim, é de extrema relevância garantir e lutar pela permanência da Sociologia no ensino médio, visando, ainda sua ampliação para os anos finais do ensino fundamental e seu fortalecimento no ensino superior.

A monografia está dividida em capítulos. O primeiro trata-se da caracterização das escolas-campo, descrevendo o entorno em que essas instituições se situam, revelando a influência do território, do status socioeconômico e do capital cultural dos discentes. No segundo capítulo, serão abordadas as legislações: Medida Provisória 746 (2016), Lei da Reforma do Novo Ensino Médio (2017), Lei da Política Nacional do Ensino Médio (2024). Além de tratar das reformas educacionais, como a Reforma Campos e a Reforma Capanema, para a compreensão e correlação com o Novo Ensino Médio (NEM) e a ascensão de políticas públicas educacionais no contexto do neoliberalismo no Brasil. Em seguida, o terceiro capítulo apresenta as falas e vivências de professores(as) de Sociologia das escolas públicas estaduais de Campina Grande, obtidas nas entrevistas. O quarto e último capítulo expõe as percepções e opiniões de estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio dessas escolas, com base na coleta de dados e tabulação do questionário, que serão analisados à luz do aporte teórico estudado.

2 CARACTERIZAÇÃO SOCIOESPACIAL DAS ESCOLAS-CAMPO

A priori, faz-se necessário caracterizar as escolas-campo investigadas nesta pesquisa, descrevendo sua localização. Pois, as questões socioespaciais (re)produzem impactos incisivos na educação escolar, especialmente nas escolas públicas que se localizam em entornos vulneráveis socioeconomicamente, o que implica nas aprendizagens, no acesso a uma educação de qualidade e na possibilidade de mobilidade social desses jovens e adolescentes. Nesse sentido, a descrição das escolas torna-se crucial na compreensão de como determinadas políticas públicas educacionais, como o NEM, podem reforçar ainda mais as desigualdades de oportunidades, acesso e qualidade, principalmente nas escolas públicas localizadas em áreas segregadas. Ainda, é fundamental considerar as condições econômicas e culturais dos(as) estudantes que pertencem ao universo de escolas investigadas. Sendo assim, os elementos internos e externos importam igualmente nesta investigação.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Ademar Veloso da Silveira, conhecida também como “Estadual de Bodocongó”; a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Reitor Edvaldo do Ó; e a Escola Cidadã Integral (ECI) Professor Itan Pereira, estão localizadas no mesmo bairro (Bodocongó), mas em locais distintos, ou seja, distribuídas ao longo do bairro. Dessa maneira, abarcam um público-alvo ou um perfil de estudantes diferente.

A Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Dr. Elpídio de Almeida, conhecida tradicionalmente como Estadual da Prata – O Gigantão, está localizada no Bairro da Prata; a Escola Cidadã Integral (ECI) Monte Carmelo, está localizada no Bairro Bela Vista; e a Escola Cidadã Integral (ECI) Virgínius da Gama e Melo está localizada no Bairro das Malvinas.

A Sociologia da Educação, ao estabelecer conexão com a Sociologia Urbana reflete acerca da educação e cidade, da escola e território, trazendo contribuições relevantes nesse sentido. Não há como pensar a escola de maneira isolada dos fatores internos e externos. Segundo Santos (2024), o território vai além da questão geográfica e física, ele é imbuído de significados que devemos considerar ao tratar do espaço escolar. Os territórios carregam processos de desigualdade que influenciam nas vidas dos indivíduos escolares e impactam seus resultados.

Neste capítulo, destaca-se a importância de compreender o entorno territorial da escola, considerando os seguintes aspectos: o bairro em que essas escolas estão localizadas, o

público elas atendem, os bairros que esses estudantes residem e, por fim, as suas condições de vida (social, econômica e cultural).

2.1 EEEFM Ademar Veloso da Silveira

A Escola Ademar Veloso é apelidada pelos próprios estudantes de “AVS” e também conhecida pelos moradores locais como “Estadual de Bodocongó”. Está situada na Rua João Virgolino de Araújo, no bairro Bodocongó, Zona Oeste da cidade de Campina Grande – Paraíba, próxima à Igreja de Bodocongó (Paróquia Santuário Nossa Senhora do Perpétuo Socorro). Esta instituição educativa configura-se como uma escola de ensino regular, ofertando as seguintes etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino, e a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos (Fundamental e Médio) e o Ensino Regular no turno noturno. A escola também possui Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶.

Embora esteja situada no bairro de Bodocongó, o seu público não se restringe apenas a este bairro, abarcando estudantes de bairros vizinhos, como Pedregal, Universitário, Bodocongó e Ramadinha. A maioria dos(as) estudantes que residem nesses bairros são de classes populares, advindas de famílias com menor poder aquisitivo e contextos de vulnerabilidade socioeconômica, sendo comum que muitos estudantes precisem trabalhar no turno oposto ao seu horário escolar para contribuir na renda familiar ou migrar para o noturno devido ao horário de trabalho.

2.2 EEEFM Reitor Edvaldo do Ó

A Escola Reitor Edvaldo do Ó está situada na Rua Isolda Barros Torquato, no bairro Bodocongó, Zona Oeste de Campina Grande – Paraíba. Fica próxima ao Centro de Controle de Zoonoses e à Feirinha do Severino Cabral, conhecida também pelos moradores como Feirinha de Bodocongó.

Esta escola funciona no modelo regular, ofertando o Ensino Fundamental no turno vespertino e o Ensino Médio no turno matutino, além de ofertar a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Regular no turno noturno. Também oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE).

⁶ Como um dos serviços da Educação Especial, o AEE foi criado para atender as especificidades de estudantes com deficiência.

Semelhante à Escola Ademar Veloso, o público atendido ultrapassa os limites do bairro de Bodocongó. Então, ela atende estudantes advindos dos bairros Pedregal, Conjunto Severino Cabral e Ramadinha I e II. Alguns estudantes precisam fazer “bicos” para poder ajudar na renda familiar ou já estão inseridos no mercado de trabalho, muitas vezes, de maneira informal e precária. Assim, boa parte desses estudantes vivenciam contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

2.3 ECI Prof. Itan Pereira

A Escola Itan Pereira localiza-se na Rua Luís Motta, no bairro Bodocongó, Zona Oeste da cidade de Campina Grande – Paraíba. Está próxima ao Centro de Formação Profissional do Couro e do Calçado Albano Franco – SENAI e ao Centro Especializado em Reabilitação.

A escola funciona no modelo de Cidadã Integral, atualmente, ofertando apenas o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio Integral. Ela se tornou bastante conhecida em Campina Grande, devido a premiações no âmbito educacional, como: o 1º lugar no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) da Paraíba, além de ser 12 vezes campeã do Prêmio Escola de Valor da Paraíba e tricampeã do Prêmio de Gestão Escolar (PGE) da Paraíba. Tais premiações, aliadas ao desempenho educacional em avaliações como o ENEM⁷ e o IDEB, e a intensa propaganda midiática acerca da escola, conferem uma “popularidade” à instituição. Tende a ter um público-alvo mais “seleto”.

2.4 ECI Monte Carmelo

A Escola Monte Carmelo está localizada na Rua Professor Carlos Francisco Medeiros de Almeida, no bairro Bela Vista, na Zona Norte da cidade de Campina Grande – Paraíba. Funcionando como uma Escola Cidadã Integral (ECI), oferece ensino em período integral, ou seja, do turno matutino ao turno vespertino.

A presente escola atende ao bairro da Bela Vista, Centenário e Pedregal. Embora esteja localizada no bairro Bela Vista, atende majoritariamente jovens e adolescentes do Pedregal, bairro periférico de Campina Grande, composto por pessoas de baixa renda. Monte Carmelo é a escola mais próxima que assiste os moradores do Pedregal. Sendo assim, ela

⁷ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), objetiva avaliar o desempenho escolar dos estudantes após a finalização da educação básica, responsável por destiná-los ao ensino superior.

oferta o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) e os três anos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano).

2.5 ECIT – Dr. Elpídio de Almeida

A Escola Dr. Elpídio de Almeida, tradicionalmente conhecida como Colégio Estadual da Prata – O Gigantão, está situada na Rua Duque de Caxias, no bairro da Prata, Campina Grande – Paraíba, próxima à Feira da Prata. Ela funciona no modelo de escola Cidadã Integral Técnica, pois além do ensino em tempo integral, ela oferta Cursos Técnico-Profissionalizantes. Com esse modelo, ela oferta apenas a etapa do Ensino Médio - 1º, 2º e 3º ano.

Devido à sua localização, estrutura e funcionamento, abarca estudantes dos bairros da Prata, Monte Santo, Centenário e Pedregal também. Configurando um corpo discente mais heterogêneo, uma vez que só oferta a etapa do Ensino Médio. Aqui levamos em consideração que por funcionar em período integral com cursos técnicos, ela atende estudantes que possuem o tempo da manhã e tarde livres, e não necessitam trabalhar durante o turno escolar. O que diz bastante sobre o perfil desses estudantes em relação aos estudantes das escolas regulares.

2.6 ECI Virgínius da Gama e Melo

A Escola Virgínius da Gama e Melo está localizada na Rua Penedo, no bairro das Malvinas, da cidade de Campina Grande – Paraíba. Funciona como Escola Cidadã Integral, isto é, os estudantes permanecem os dois turnos (matutino e vespertino). No ano de 2023, a presente instituição recebeu o Prêmio Escola de Valor.

A escola atende, em sua maioria, estudantes do próprio bairro, as Malvinas. Mas também atende o Conjunto Severino Cabral, Conjunto Chico Mendes, bairro Alameda, Bodocongó, alguns estudantes do Centenário e Ramadinha II. O perfil socioeconômico desses estudantes é mais heterogêneo, abrangendo as classes populares. Atualmente, as Malvinas⁸ é um dos maiores bairros e mais populosos de Campina Grande e está localizada na Zona Oeste da cidade. Considerado como um dos bairros mais centrais da cidade, devido a sua

⁸ O bairro das Malvinas surgiu a partir de uma ocupação na década de 1980, marcada por uma trajetória de luta e resistência histórica pelo direito à moradia.

proximidade de hospitais, escolas, mercados, farmácias, lanchonetes, lojas, igrejas e entre outros; que pode vir a favorecer os moradores que ali residem.

Diante dessa caracterização socioespacial das seis escolas inseridas neste universo de pesquisa, é imprescindível considerar a relação entre escola, território e o seu entorno. Tais estudos emergem no campo da Sociologia da Educação e da Sociologia Urbana, sendo assim:

Nas duas últimas décadas, uma terceira geração de estudos, com a exacerbação dos fenômenos de *guetificação* nas grandes cidades, tem buscado conjugar abordagens da Sociologia Urbana e da Sociologia da Educação para tratar, além da família e da escola, de fatores relacionados à organização social do território e seus possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais. Ganha relevância nos estudos sobre as possibilidades de eficácia e da equidade da escola os possíveis efeitos dos contextos sociais formados pela unidade de vizinhança constituídas pelos processos de agregação e segregação residenciais [...] Emerge uma corrente de pesquisa sobre o papel do contexto social do bairro na constituição de vários mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, nos quais ganhou grande relevância os relacionados ao funcionamento das escolas de ensino básico (Ribeiro; Koslinski, 2009, p. 359).

O território é um fator importante a ser considerado na compreensão do espaço escolar e do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o entorno da escola exerce um efeito sobre a vida escolar, sobretudo, no sucesso escolar e nos resultados escolares. O sociólogo contemporâneo Pierre Bourdieu denomina esse fenômeno de “efeito de lugar” (Bourdieu, 1997). Tal análise nos auxilia na compreensão da reprodução de desigualdades escolares a partir do espaço escolar e do contexto em que ele se insere, desigualdades que estão alinhadas ao processo de segregação urbana e sociocultural, assim como à acentuação das disparidades.

Os dados revelam a existência de uma correlação entre a variação dos níveis de vulnerabilidade social do território onde se localiza a escola e as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes: quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas (Érnica; Batista, 2012, p. 646).

Há estudos na área da Sociologia Urbana e da Educação que evidenciam que, quanto maior o nível de vulnerabilidade social e territorial do entorno da escola, mais isso implica no processo educativo. Ou seja, isso interfere também na qualidade de oportunidades escolares oferecidas, principalmente no desempenho escolar. A título de exemplo, pode-se citar os resultados obtidos nas notas do Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Érnica; Batista, 2012).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atuando como um indicador nacional com o objetivo de medir a qualidade educacional e o nível de

aprendizagem de escolas e sistemas de ensino do Brasil. Dessa forma, o cálculo é realizado a partir da taxa de rendimento e fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e do desempenho dos estudantes na avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir disso, tomamos como base as notas do Ideb do Ensino Médio das escolas que fazem parte deste estudo⁹, no ano de 2023. Vejamos:

Quadro 1 – Ideb 2023

ESCOLAS	NOTAS IDEB (2023)
ECI Prof. Itan Pereira	5,3
ECIT Elpídio de Almeida	4,9
ECI Virgínius da Gama e Melo	4,1
EEEFM Reitor Edvaldo do Ó	1,9

Fonte: Inep, 2023.

O quadro 1 acima, demonstra a discrepância entre as notas no Ideb das escolas inseridas neste estudo. As escolas Itan Pereira, Dr. Elpídio de Almeida e Virgínius da Gama e Melo se sobressaem nas notas (5,3 / 4,9 / 4,1) de acordo com o quadro, enquanto a escola Edvaldo do Ó obteve uma nota (1,9). Inferimos que isso está relacionado ao território onde a escola está inserida e o seu entorno, ao nível socioeconômico e aos recursos culturais dos/as estudantes que nela estão matriculados e de suas respectivas famílias; assim como tais elementos podem influenciar os resultados escolares. A convergência de tais fatores poderá resultar no baixo desempenho escolar, como verificamos a partir das avaliações em larga escala, como o Ideb. Vale destacar que essa não é uma análise absoluta que possa ser aplicada a todas as escolas e realidades.

Observando a influência das diferenças socioeconômicas e culturais no desempenho escolar, constatou-se que esses fatores devem compor a análise explicativa da diferença de desempenho cognitivo medido pelos testes padronizados por sua relação com as desigualdades sociais que se transformam, como bem alerta Bourdieu, em desigualdades educacionais (Almeida, 2017, p. 368).

No que se refere às outras duas escolas presentes nesta pesquisa, EEEFM Ademar Veloso da Silveira e a ECI Monte Carmelo, a planilha de resultados do INEP não disponibiliza a nota do IDEB de 2023 dessas escolas. Considera-se a possibilidade de as

⁹ Das seis escolas, quatro estão descritas no quadro 1 e duas não tiveram suas notas inseridas na planilha do INEP 2023.

mesmas não terem atingido o número mínimo de 80% de estudantes matriculados realizando a prova, o que também se torna preocupante, visto que a nota do Ideb é um critério decisivo quando da distribuição de recursos e investimentos para as escolas públicas estaduais. Isto é, os índices educacionais aferidos pelas avaliações em larga escala, como é o caso do Ideb, definem, em termos quantitativos, o que é destinado para a rede de ensino, o que impactará no funcionamento das escolas.

Uma outra evidência acerca do efeito territorial sobre o desempenho escolar dos estudantes, tem-se que:

A segunda evidência do efeito de território é dada pelo desempenho dos alunos. Crianças com os mesmos recursos culturais têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam. Quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior do que quando alunos desse mesmo grupo estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis. Por sua vez, alunos com maiores recursos culturais têm notas mais baixas quando estudam em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade social (Érnica; Batista, 2021, p. 647).

Com base nisso, deve-se levar em consideração a questão do capital cultural (Bourdieu, 1998) dos estudantes. O conceito de Capital Cultural¹⁰ de Pierre Bourdieu, refere-se a um conjunto de recursos e bens culturais, competências e aptidões que podem ser adquiridos, acumulados ou herdados, sendo responsável pelas diferenciações de grupos sociais.

Assim, é possível identificar que independentemente da quantidade do capital cultural que esse estudante apresenta, se a escola à qual ele pertence se situa em uma zona de média a alta vulnerabilidade social, os resultados escolares tendem a cair significativamente. Aqueles que estão em escolas situadas em entornos menos vulneráveis, tendem a ter resultados superiores. Para Bourdieu,

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso” escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe põem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (Bourdieu, 1998, p. 73).

Afirma-se que a vizinhança exerce um impacto na trajetória escolar dos/as estudantes, sobretudo, os impactos negativos que as vizinhanças pobres produzem que frequentemente

¹⁰ Considera-se a posse de bens culturais como arte, livros, museus, teatros, cinema, competências linguísticas, entre outros.

estão alinhados ao status socioeconômico e o capital cultural dos indivíduos (Ribeiro; Koslinski, 2009).

3 LEGISLAÇÃO E REFORMAS EDUCACIONAIS QUE INCIDERAM NO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, aborda-se a legislação e as reformas educacionais que impulsionaram as transformações no Ensino Médio Brasileiro e que impactaram no Novo Ensino Médio. Nesse contexto, destaca-se a Reforma Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942) em suas similaridades com o caráter do NEM. O processo legislativo envolve e fundamenta as atualizações feitas nas diretrizes educacionais e curriculares. Assim, aborda-se a Medida Provisória (2016), a Lei do Novo Ensino Médio (2017) e a Política Nacional do Ensino Médio (2024), considerando seus aspectos mais relevantes.

3.1 Medida Provisória nº 746/2016

A Medida Provisória (MP ou MPV) nº 746 de 2016 “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]” (Brasil, 2016). Logo, culminou na Lei 13.415 de 2017 - Reforma do Ensino Médio. Dessa maneira, a MP surge durante o governo Temer com o objetivo de reformular a última etapa da educação básica, o Ensino Médio, promovendo mudanças significativas na estrutura curricular e no cotidiano da vida escolar de docentes e discentes.

A medida provisória atua como um dispositivo normativo com força de lei, editado e aprovado pelo Presidente da República em situações urgentes e relevantes. Ela produz efeitos jurídicos imediatos, com um prazo de 60 dias, podendo ser prorrogado, mas depende da aprovação do Congresso Nacional para se tornar lei definitivamente (Brasil, 1998). Sendo assim, a MP (746/2016) é construída a partir de um caráter antidemocrático e autoritário, ao desconsiderar os principais atores da comunidade escolar, docentes e discentes, invisibilizando as suas vozes e inviabilizando a participação popular e democrática.

Os redatores da reforma justificam-na pelas seguintes questões: a necessidade de tornar a etapa de ensino médio mais interessante para os jovens estudantes, visto que há uma quantidade excessiva de disciplinas curriculares que não são atrativas que geram desinteresse na escola e ocasionam a evasão escolar; solucionar o baixo desempenho escolar dos/as estudantes em avaliações nacionais, como IDEB e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos); trazer flexibilidade para a estrutura curricular, tornando-a mais

diversificada; e possibilitar o ingresso ao mercado de trabalho através da Educação Técnica Profissional, dada à baixa escolarização que incide sobre o desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, Motta e Frigotto (2017) destacam:

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade (Motta; Frigotto, 2017, p. 357).

Assim, a medida provisória se insere em um contexto de fortalecimento de políticas públicas educacionais alinhadas à agenda neoliberal, a qual submete à educação aos valores capitalistas e mercadológicos, relegando a educação integral e emancipatória em segundo plano e reforçando a concepção utilitarista da educação.

Uma reformulação do ensino médio carece de um planejamento minucioso e a longo prazo que analise os impactos favoráveis e desfavoráveis, a partir da inclusão e da participação do coletivo escolar. As problemáticas do modelo educacional em âmbito nacional exigem maior atenção, uma investigação mais profunda e crítica da realidade escolar/educacional do sistema de ensino brasileiro como um todo. Não podem ser solucionadas nem sequer minimizadas de forma rápida e fora dos padrões normativos legais da Constituição.

3.2 Lei do Novo Ensino Médio (2017)

Após a destituição da presente Dilma Rousseff em 2016, o cenário político brasileiro será caracterizado por encaminhamentos neoliberais de cunho autoritário, com cortes nos gastos públicos e políticas de retrocesso social. É neste contexto que a aprovação da Reforma do Ensino Médio ocorre, refletindo as intencionalidades e interesses de mercado através de um novo modelo para o processo de formação de estudantes do Ensino Médio (Silva, 2023).

A Lei de nº 13.415 de 2017, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, resulta da Medida Provisória 746/2016 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, determinando, que todas as escolas ofertantes do ensino médio funcionem em tempo integral. Sendo implementada em 2022 durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022).

No entanto, convém mencionar que o projeto de implementação de escolas integrais na Paraíba antecede à Lei do Novo Ensino Médio. De acordo com Moura (2023), a

implementação de escolas integrais na Paraíba iniciou desde de 2016, através da Lei nº 10.488 de 2015. A autora nos afirma que:

O ensino integral, que já estava sendo implementado na Paraíba, desde 2016, e alcançava poucas escolas por não se tornar obrigatório, passou por um aumento considerável depois da lei do novo ensino médio, de maneira que as escolas regulares, tiveram de adequar seu ensino para o integral, sem levar em consideração a infraestrutura das escolas para comportar alunos do ensino médio integral, que não passaram por nenhum tipo de reforma (Moura, 2023, p. 25).

A medida provisória estabelece uma nova estrutura curricular (mais flexível e diversificada) para o ensino médio a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, voltada para uma formação “integral” e técnico-profissionalizante. A BNCC é definida da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)² (Brasil, 2018, p. 7).

No que diz respeito às modificações, o currículo passa a ser organizado pela Formação Geral Básica - FGB (a base comum, composta por competências e habilidades) e pelos Itinerários Formativos - IF (a parte diversificada). Os itinerários formativos são a parte flexível do currículo, onde permite que os(as) estudantes se aprofundem em uma determinada área de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. De acordo com a Proposta Curricular da Paraíba, os IF organizam-se da seguinte forma:

[...] com foco na mobilização de competências e habilidades voltadas para eixos estruturantes complementares que contribuem para o desenvolvimento de uma formação humana e integral, a saber: Aprofundamento das Áreas de Conhecimentos da FGB, além de Projeto de Vida (PV), Formação Técnica Profissional (FTP) e Eletivas (Paraíba, 2020, p. 433).

De acordo com a BNCC:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018, p. 468).

As disciplinas que eram tratadas separadamente, a partir do Novo Ensino Médio (2017) passaram a ser reunidas em áreas de conhecimento conforme indicado acima. As linguagens e suas tecnologias incluem: língua portuguesa, língua estrangeira (inglês ou espanhol), arte e educação física; matemática e suas tecnologias: matemática; ciências da natureza e suas tecnologias: biologia, química e física; ciências humanas e sociais aplicadas: sociologia, filosofia, história e geografia; e formação técnica e profissional: qualificação profissional por meio da habilitação técnica de nível médio, ou seja, os cursos técnicos¹¹.

Essa junção impacta no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois a partir de agora organiza os livros pelas áreas. Por exemplo, não há mais o livro de Sociologia, mas sim o de ciências humanas. O agrupamento das disciplinas em áreas e a inserção da formação técnica profissional permitem que pessoas sem licenciatura atuem em sala de aula, denominando este fenômeno de notório saber: “Trata-se de uma equivocada percepção de que basta saber o conteúdo para poder transmiti-lo [...]” (Ferreira; Santana, 2018, p. 47). Portanto, contribui para a desvalorização da formação docente, desconsiderando todo processo amplo de ensino-aprendizagem e de conhecimentos didático-pedagógicos que são inerentes à docência.

Uma alteração que chamou atenção se refere à inclusão da palavra “estudos e práticas” para tratar de educação física, arte, Sociologia e Filosofia. Enquanto apenas a língua portuguesa e a matemática se mantiveram como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. Reflete-se uma grande problemática, pois hierarquiza os saberes e os conhecimentos ao conferir-lhes o título de obrigatórios, enquanto inferioriza outras áreas, subentendendo que basta trazer “estudos e práticas” de tais disciplinas. No caso da Sociologia, se torna ainda mais preocupante, pois historicamente, essa disciplina curricular e campo de saber já enfrentava ataques à sua presença no Ensino Médio.

Ainda acerca das modificações, a carga horária mínima anual (do ano letivo) é ampliada de 800 para 1.400 horas, devendo ser oferecidas no mínimo 1.000 horas anuais, conforme o Art. 24 da Lei 9.394/1996:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017, p. 19).

¹¹ A Proposta Curricular da Paraíba (2020) está em comum acordo com tal estrutura curricular.

A Formação Geral Básica deve ser de 1.800 horas, e no mínimo 1.200 horas devem ser destinadas aos Itinerários Formativos. Assim, a FGB corresponde a 60% e os IF correspondem a 40% da carga horária total do currículo.

Nas Diretrizes Curriculares para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, e das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (2023), há o delineamento que as ECI's e ECIT's devem seguir, estabelecendo as metodologias de êxito, como: o Projeto de Vida, o Protagonismo Juvenil, Tutoria, Colabore e Inove, Estudo Orientado, Eletivas e Avaliação Semanal, vejamos suas finalidades de acordo com as diretrizes:

Projeto de vida: aulas voltadas para a parte profissional e da identidade. Busca refletir sobre o que os jovens são e querem ser, para fornecer ajuda no planejamento dos seus projetos futuros; **protagonismo juvenil:** impulsiona a participação do estudante, desenvolvendo autonomia e protagonismo; **tutoria:** promove a interação pedagógica, baseada no acompanhamento acadêmico do estudante por seu tutor. Podem ser tutores: professores e gestores; **colabore e inove:** surge a partir de uma parceria com uma escola de empreendedorismo. Com ênfase nos métodos educacionais e no processo de ensino-aprendizagem. Trabalha direitos humanos, criatividade, empreendedorismo, economia, tecnologia, entre outras; **estudo orientado:** ajuda na organização correta de como estudar. Com o objetivo de apresentar várias técnicas de estudos aos estudantes; **eletivas:** são componentes temáticos elaborados pelos professores, que podem aprofundar algum conteúdo ou temáticas, aproximando os estudantes dos conhecimentos. Podendo ser sobre qualquer tema; e **avaliação semanal ou AVS:** é uma prática avaliativa elaborada pelo professor de cada disciplina. Está alinhada com o simulado que fazem regularmente.

3.3 Atualizações com a Lei da Política Nacional do Ensino Médio (2024)

Com a entrada do governo Lula (2023-2026), temos uma revisão do Novo Ensino Médio. De acordo com o Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio no Portal Gov.br (2023), ao refletir acerca da importância da participação social, foram realizados webnários, seminários, audiências públicas com as entidades da educação, além do encontro nacional de estudantes em Brasília e de receber documentos elaborados por entidades.

Além disso, uma consulta pública foi realizada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2023, com o objetivo de levantar opiniões de estudantes, professores(as) e gestores(as) sobre o Novo Ensino Médio (NEM). A coleta ocorreu através da Plataforma Participa + Brasil

do Governo Federal, obtendo 11.024 respondentes; e pelo WhatsApp que contou com um total de 139.159 participantes, entre eles: 102.338 estudantes, 1.075 jovens (não identificados como estudantes), 30.274 professores e 5.480 gestores (Brasil, 2023).

O Projeto de Lei nº 5.230/2023, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/1996), e define diretrizes para o ensino médio. Após a tramitação e aprovação, transformou-se na Lei de nº 14.945. Portanto, traz consigo modificações na política anterior da reforma do novo ensino médio, revogando dispositivos da Lei nº 13.415 de 2017. A Lei da Política Nacional do Ensino Médio de nº 14.945/2024 foi sancionada pelo governo Lula em 2024 e deverá ser implementada pelos sistemas de ensino em 2025. Dentre suas principais alterações, destacam-se:

- A carga horária total do ensino médio permanece 3 mil horas nos três anos;
- Ampliação da carga horária da Formação Geral Básica de 1.800 para 2.400;
- A carga horária mínima dos Itinerários Formativos será de 600 horas, com exceção da Formação Técnica e Profissional (FTP) que poderá chegar a 1.200 horas.

Apesar da revisão da política do NEM e de uma discussão um pouco mais ampla, envolvendo a participação da sociedade, as alterações não significaram avanços tão significativos quanto se esperava. O que se tem, na verdade, é um mascaramento da antiga política do Novo Ensino Médio que vem desde 2016. As modificações oferecem apenas uma “nova roupagem” que oculta, mais uma vez, as intenções reais dos setores econômicos na política pública educacional, especialmente no que concerne à etapa do ensino médio.

Entretanto, necessário se faz reconhecer que houve um avanço importante nesta nova lei: o aumento das 2.400 horas para a formação geral básica, ou seja, referente às disciplinas comuns do currículo; inclusive, são essas disciplinas que caem no vestibular e no Enem. No entanto, a problemática dos itinerários permanece, pois destina-se 600 horas para as disciplinas optativas, que permanecem sob a “escolha do estudante”.

Portanto, a Lei 14.945/2024 continua colaborando para a acentuação das desigualdades educacionais (e, posteriormente, sociais, culturais e econômicas). As problemáticas que vinham do NEM de 2017 continuam, como a valorização de conhecimentos técnicos mediante a inserção de disciplinas “inovadoras”, e a desvalorização dos saberes que proporcionam a criticidade, por meio da redução da carga horária. Precarizando, assim, o ensino de qualidade para todos, reforçando a dualidade na educação. Permanece a ênfase na pedagogia das competências e habilidades (Alves; Moreira; Puziol, 2009) voltada ao mundo do trabalho.

3.4 Ensino Secundário e o NEM

Ao tratar-se do ensino secundário brasileiro, é fundamental compreender as concepções dominantes sobre a escola que orientaram a educação ao longo da nossa história. Inicialmente, a educação brasileira originou-se no período colonial (1530-1822), com a chegada das missões jesuítas em 1549. Nesse período histórico, a educação tinha apenas uma única função: a catequização dos povos tradicionais. O objetivo era transmitir conhecimentos e valores cristãos, europeus e ocidentais, a fim de eliminar os seus traços culturais e saberes. Portanto, os ensinamentos religiosos e morais tornaram-se o meio e o fim da educação, fundamentando-se nos princípios de submissão e servidão.

Desde esse período da história, a educação recebida pelas famílias das elites difere essencialmente daquela imposta aos povos tradicionais. De acordo com Silva e Silva (2023),

A escola enquanto instituição formadora do saber letrado foi pensada pela e para classe dominante, com o papel de formar os sujeitos escolares dos grupos sociais privilegiados e encaminhá-los ao ensino superior; produzindo uma elite dominante, cujo capital cultural e a herança familiar definia a hierarquia dos saberes, separando o saber intelectual do saber prático e dinamizando os processos de mobilidade social entre as profissões a partir do status de escolarização indivíduos. Uma escola para poucos até quando foi conveniente ao capitalismo em expansão no mundo moderno (Silva; Silva, 2023, p. 03).

Assim, a escola tinha o papel de formar os sujeitos da elite dirigente, permitindo-lhes o acesso ao ensino superior e ao saber intelectual, para reprodução e manutenção da cultura letrada. Destaca-se o ensino secundário, conhecido como “ensino médio” nos dias atuais, como a principal etapa responsável por cumprir este papel em função da classe dominante, extremamente elitista e excludente. A educação oferecida era mais humanística e intelectual, voltada aos ensinamentos filosóficos e literários, esse modelo educacional se manteve no período colonial, imperial e republicano.

Durante a década de 1990 no Brasil, surge um novo cenário marcado por transformações em diversos setores brasileiros – econômico, social e educacional, especialmente no que se refere às políticas públicas destinadas a esses e outros setores importantes para o funcionamento da sociedade. Nesse momento, têm-se a ascensão do neoliberalismo no Brasil enquanto uma ideologia conservadora e radical, alinhado ao princípio de modernização. O neoliberalismo é uma doutrina teórica ou um modelo socioeconômico, cujos princípios estão fundados na privatização, na reformulação do Estado e das políticas públicas, na liberdade econômica, na participação mínima do Estado, na

aliança com grandes corporativas e na minimização dos direitos fundamentais dos indivíduos (Marrach, 1996).

Nesse contexto, a educação torna-se alvo das artimanhas do sistema neoliberal, sendo redimensionada do âmbito sociopolítico e pedagógico para o âmbito mercadológico. Conforme Christian Laval,

[...] embora, mais do que nunca, o discurso oficial reconheça a educação como fator essencial de progresso, não podemos senão constatar a erosão dos fundamentos e finalidades de uma instituição que até pouco tempo atrás se dedicava à transmissão da cultura e à reprodução dos referenciais sociais e simbólicos da sociedade. Os objetivos “clássicos” de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional. Presenciamos, no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico (Laval, 2019, p. 30).

A partir disso, se reforça o ideário de uma concepção de escola/educação que atua exclusivamente para atender as demandas e transformações de mercado, disfarçada pelo “[...] ideário de universalização do acesso [...]” (Silva; Silva, 2023, p. 03). Sujeitada aos fins mercadológicos, a função da educação passa a ser: a formação de mão de obra especializada para o cumprimento das demandas neoliberais, através de uma formação técnico-profissionalizante. Portanto, a formação destinada aos filhos das classes populares, caracterizados pela vulnerabilidade socioeconômica e pela insuficiência de recursos culturais, mantém a ordem vigente que os relega à mesma posição social de suas famílias sem possibilidade de mobilidade; promove-se a subordinação, para que ocupem cargos que sirvam a classe dominante.

Na nova ordem educacional, a escola deve funcionar semelhante a uma empresa (Laval, 2019), preocupando-se exclusivamente com a rentabilidade e a competitividade econômica. De maneira semelhante, os indivíduos são concebidos como “microempresas”, na concepção de Foucault¹². Em conformidade com a teoria do capital humano, insere-se por meio da educação formal, conhecimentos, competências e habilidades (técnicas) que possam incutir nas mentalidades e comportamentos um novo modelo de identidade. Entende-se por capital humano “um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens,

¹² Não por acaso, vivenciamos uma experiência bastante “curiosa” em uma das escolas, com a promoção de um evento de empreendedorismo. Os discursos vindos de indivíduos empreendedores davam ênfase no “empreendedorismo de si mesmo”, segundo os mesmos, se eles conseguiram, os/as estudantes conseguem também. Quando, na verdade, nem sempre as condições são favoráveis para que o indivíduo dê certo no ramo do empreendedorismo, gerando frustrações.

adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital” (Lopes-Ruiz, 2007, p. 18 apud Costa, 2009, p. 175).

No que se refere à essa influência nas mentes, corpos e comportamentos, Michel Foucault (2008) apresenta respaldo com o seu conceito de “governamentalidade”, que compreende “[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população [...]” (Foucault, 2008, p. 143-144). Essa forma de poder se apresenta por meio de estratégias que objetivam controlar e moldar ações, comportamentos e pensamentos dos sujeitos, nesse caso, dos sujeitos escolares, de forma “sutil”; segundo Antunes (1999), fazendo com que a subjetividade esteja à mercê do capital. Todos os conceitos, teorias, concepções e características aqui mencionados constroem e fazem parte da lógica neoliberal expressa no modelo educacional, econômico e social.

3.5 Reforma Campos e Reforma Capanema e o “NOVO” Ensino Médio: dualismo e reprodução

A década de 1930, durante o Governo Vargas (1930-1945), é marcada por modificações no ensino secundário (Ramos; Heinsfeld, 2017). Primeiramente, destaca-se a Reforma Francisco Campos em 1931, que estabelece de maneira oficial uma estrutura organizacional nacional para o ensino secundário. A partir disso, o ensino secundário teve sua duração ampliada para sete anos, divididos em dois cursos, ofertados em sequência (fundamental e complementar). O curso fundamental tinha duração de cinco anos e o curso complementar com duração de dois anos.

Segundo Moechlecke (2012 apud Ramos; Heinsfeld, 2017, p. 18287) “[...] a Reforma Campos propôs romper com o caráter propedêutico do ensino secundário de formação para o ensino superior com a implantação do ensino comercial (técnico-profissionalizante)”. Assim, a educação profissionalizante pensada para as classes populares, não viabilizava o acesso à educação superior, já a educação propedêutica continuava preparando as elites para os cursos superiores. As modificações realizadas pela Reforma Campos, foram implementadas no sentido de alinhar-se ao processo de modernização em conformidade com o desenvolvimento industrial do Brasil.

Em continuidade com a política educacional da Reforma Campos, a Reforma Capanema vem consolidar essa concepção de modelo de ensino. Em 1942, surge o Decreto-lei nº 4.244/1942, denominado de Reforma Capanema. Este decreto/lei propôs uma nova organização do ensino secundário ao consolidar as Leis Orgânicas do Ensino. O ensino secundário é organizado em dois ciclos: 1º Ciclo Ginásial com duração de quatro anos e 2º Ciclo colegial com duração de três anos. Além disso, contava com duas opções de cursos: o clássico, oferecendo uma educação intelectualista, com maior ênfase em filosofia e letras; e o curso científico, com ênfase nos estudos em ciências.

O ciclo ginásial oferecia uma formação aprofundada, por isso, permitia a escolha entre o curso clássico ou científico, e que garantiam o ingresso ao ensino superior. Já o ensino técnico-profissional era ofertado para “[...] atender a demanda por mão de obra qualificada para os diversos setores produtivos da economia brasileira” (Zotti, 2006 apud Ramos; Heinsfeld, 2017, p. 18288). Novamente, não dava acesso ao ensino superior. Não por acaso, institui instituições de ensino que atendem ao período industrial e econômico que o Brasil vivenciou na década de 30, como a criação do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) (Ramos; Heinsfeld, 2017).

Durante a ditadura militar (1964-1985), um dos períodos mais repressivos da história brasileira, reafirma-se o caráter desenvolvimentista na educação, agora com mais intensidade. Extinguindo as organizações anteriores, postula o 1º e 2º grau do ensino médio. No 2º grau o ensino profissionalizante se torna obrigatório. Por fim, o “novo” ensino médio que já se apresentava desde muito antes dessas reformas, mostrava sua face desde a década de 90 com governos inseridos numa agenda ultraneoliberal. O NEM reforça a “velha” dualidade e reproduz desigualdades educacionais, a novidade é sua outra “máscara” apresentada como inovadora e capaz de mitigar os problemas educacionais.

Ou seja, as reformas Campos e Capanema, bem como o “Novo Ensino Médio”, consolidam uma educação dualista e utilitarista, impondo dois tipos de escola: uma escola para as classes populares e outra escola para as classes dominantes, concebendo a educação como meio ou um fim para se chegar ao progresso econômico (Ramos; Heinsfeld, 2017). Para Bourdieu (1992), a escola enquanto instituição de ensino, ao contrário de fornecer os instrumentos necessários para apropriação dos saberes, conhecimentos e possibilitar mecanismos de mobilidade social, atua, na verdade, como um “agente” na produção e

reprodução das desigualdades, especialmente as escolares, contribuindo para a legitimação destas e outras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de campo, analisando as falas e registros dos docentes e discentes das seis escolas públicas estaduais de Campina Grande: EEEFM Ademar Veloso da Silveira, EEEFM Reitor Edvaldo do Ó, ECI Monte Carmelo, ECI Prof. Itan Pereira, ECI Virgínius da Gama e Melo e ECIT Dr. Elpídio de Almeida. Serão evidenciadas as falas concedidas durante a entrevista com os seis professores(as) de Sociologia. Convém destacar que todos(as) os docentes deste universo de pesquisa são licenciados em Sociologia e possuem especialização, mestrado ou doutorado.

As vertentes qualitativa e quantitativa foram alinhadas para melhor investigar o NEM. Os dados coletados também foram analisados por meio da observação participante e do diário de campo. Tais resultados apresentados permitem compreender, descrever e analisar os impactos do Novo Ensino Médio e suas repercussões na vida escolar de discentes e docentes, bem como na Sociologia.

4.1 Entrevistas com os professores e professoras de Sociologia

Com as entrevistas, objetiva-se investigar e descrever os impactos do NEM em suas percepções, experiências e cotidianos no ensino de Sociologia e nas escolas a qual lecionam/trabalham. Ao longo deste tópico, serão evidenciadas as falas destes(as) professores(as) coletados na pesquisa.

Os impactos trazidos pela Reforma do Ensino Médio para Sociologia, especificamente, pelo menos pra mim têm a ver com uma carga horária que a gente teve que assumir agora, que é de Projeto de vida. Então, são turmas que a gente não tem formação para isso e que a gente tem que ficar tendo mais trabalho. Ou seja, você tem as aulas de Sociologia que você já prepara suas aulas e você tem que preparar aula de um conteúdo que você não foi formada para isso [...] pra gente não impactou de perder turma, de perder carga horária ou no caso a turma, né? Ou a aula, na verdade. Porque a gente só tem uma aula, né? Aí, ou seja, você tem que complementar com outra disciplina, que agora é Projeto de vida (Professora 1, feminino, 2023).

Em sua fala, a professora 1 destaca que um dos impactos trazidos pelas mudanças do NEM foi a questão da nova carga horária que os professores foram forçados a assumir. Neste caso, a professora teve que lecionar Projeto de Vida, para complementar a sua carga horária com uma disciplina que ela não possui formação. Com isso, além do docente precisar planejar suas aulas de Sociologia, agora precisa lidar com disciplinas diferentes de sua área de

formação. O aumento da carga horária ocasiona uma rotina de trabalho mais cansativa dentro e fora da escola, visto que os professores precisam planejar e estudar ainda mais para ministrar aulas das disciplinas novas. Assim, tem-se que:

“[...] é algo que a gente tá se sujeitando a fazer nesse Novo Ensino Médio, né? Fora a carga horária de trabalho que aumenta, fica mais cansativo, a receptividade dos alunos não é interessante, porque eles não consideram como uma disciplina interessante pra eles [...]” (Professora 1, feminino, 2023).

Para compreender melhor, o professor 2 relata a dimensão do cansaço docente das ECIs e como isso impacta nos recursos didáticos. Vejamos sua fala:

Veja só, os impactos que vai trazer pra os recursos didáticos é a falta, por exemplo, do tempo, eu vou falar por mim na questão da escola né. Por ser uma Escola Cidadã, por nós estarmos todos os professores 20h aulas, isso fez com que reduzisse o tempo nosso de planejamento, então, você tem pouco tempo para planejar suas aulas. Você tem uma sobrecarga da Base Diversificada, que você tem que pensar em algo pra trazer, também né, que vai reduzindo ao mesmo tempo sobrecarregando o professor. Cansando, inclusive, adoecendo. Ultimamente se você olhar na nossa escola, você vai ter uma grande quantidade de faltas né, de atestados médicos [...] (Professor 2, masculino, 2023).

Nas Escolas Cidadãs Integrais, os(as) professores(as) permanecem, obrigatoriamente, o dia inteiro na escola das segundas às sextas-feiras (das 07h às 17h), fazendo com que o tempo destinado ao planejamento seja reduzido. Essa diminuição do tempo de planejamento deriva também das substituições que acabam precisando fazer. Nas ECIs e ECITs, a norma é que não deve haver horários vagos. Quando o professor precisa se ausentar, outro professor deve estar à disposição para cobrir a aula. As substituições ocorrem com frequência devido ao cansaço e adoecimento dos professores pela rotina de trabalho que mantêm.

No que tange ainda ao planejamento docente, a professora 5 menciona tal interferência no tempo para o planejamento das aulas, impactando de maneira desfavorável:

Aí a questão do planejamento interfere negativamente, porquê, você fica se dedicando a disciplinas que não é de sua formação. Você não estudou para ser professor de Projeto de Vida, você não estudou para ser professor de aprofundamento. Aí de repente, essas disciplinas chegam, todas novas aí, e você tem que demandar um tempo para isso que você podia tá dedicando na sua disciplina de Sociologia, na base comum curricular que ela que vai ser cobrada no ENEM [...] a gente demanda mais tempo nessas outras disciplinas porque é algo novo do que na sua própria disciplina [...] (Professora 5, feminino, 2024).

Como consequência, outra problemática preocupante emerge: a desprofissionalização e a precarização docente.

[...] na Escola Cidadã eu acho que já acontece uma certa desprofissionalização da docência, no sentido de o que: eu sou professor de Sociologia, tenho uma hora cada turma semanal e eu termino dando mais aula da Base Diversificada que são as disciplinas como Eletiva, Colabore e Inove, enfim, Estudo Orientado. Eu termino dando mais aulas dessas disciplinas da Base Diversificada do que de fato de Sociologia [...] com a entrada do novo Ensino Médio houve a radicalização dessa desprofissionalização, [...] ou seja, eu dou mais aulas de coisas que eu não fui formado pra dar (Professor 3, masculino, 2023).

Na fala do professor 3, identificou-se que os(as) professores(as) das escolas cidadãs integrais (ECIs) já enfrentavam a desprofissionalização docente. Com o NEM, essa problemática intensifica-se para os docentes das ECIs, ECITs e das escolas regulares. A desprofissionalização docente é acompanhada da precarização do trabalho docente, realidade histórica de desvalorização que permeia a profissão do professor. Os baixos salários, a violação dos direitos trabalhistas, as condições de trabalho precárias, sucateadas e insuficientes, a sobrecarga de trabalho, a terceirização da culpa no docente pelo baixo desempenho escolar, o adoecimento e o cansaço do docente (Souza, 2024) contribuem para o fenômeno da desprofissionalização e precarização docente. Conforme Souza, “essa realidade que docentes enfrentam não é nova, mas com a implementação do NEM, ela se acentuou” (Souza, 2024, p. 777).

O professor 3 afirma que a maior parte da sua carga horária é preenchida pelas disciplinas da Base Diversificada (Eletivas, Colabore e Inove e Estudo Orientado). Ou seja, ele ministra mais aulas da BD do que de Sociologia, disciplina da base comum e para qual foi preparado e formado para lecionar. Caracterizada pela sua intermitência constante no currículo escolar brasileiro, a Sociologia e os seus profissionais enfrentam, historicamente, a desprofissionalização e a precarização. Em virtude disso, a disciplina de Sociologia era constantemente lecionada por professores que não possuíam formação específica na área, tal realidade permanece nas escolas públicas do Brasil.

Há professores de história, filosofia, geografia, arte e outras, ministrando aulas de Sociologia no Ensino Médio para complementar suas cargas horárias. Da mesma maneira, há professores de Sociologia (licenciados com mestrado e doutorado) que se veem obrigados a assumir outras disciplinas para complemento de suas cargas horárias, como Filosofia, Ensino Religioso (no ensino fundamental), Projeto de Vida, Eletivas e entre outras. Implicando na formação de uma identidade docente “flexível” adequada ao modelo produtivo neoliberal e capitalista (Previtali; Fagiani, 2020).

Ademais, há um impacto no processo de formação docente. Confirma-se a partir das falas dos docentes a seguir: “[...] a gente vê que os alunos no processo de graduação de

Sociologia, eles ficam descobertos [...] eles têm uma formação para Sociologia e se deparam na vida real tendo que trabalhar com conteúdos que não são de sua formação acadêmica [...]” (Professora 4, feminino, 2023). Assim, os(as) estudantes de graduação em licenciatura e futuros(as) professores(as) se defrontam com uma realidade diferente daquela aprendida durante sua formação acadêmica/universitária.

O pessoal que não faz residência, pessoal que não tem o mínimo de vivência, chega na escola vai dar base diversificada e não sabe nem o que é base diversificada, colabore e inove, as questões de empreendedorismo, questões do projeto de vida, sei lá, tutoria, enfim, o pessoal não tem muito ideia né?! Aí eu acho que aumenta essa distância entre universidade e ensino médio (Professor 3, masculino, 2023).

Nesta fala, se faz necessário destacar a importância dos Programas de Iniciação à Docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, além dos Estágios Supervisionados. Estes permitem que os licenciandos vivenciem cotidianamente a realidade do ambiente escolar frente aos desafios e problemáticas que a escola apresenta; na compreensão de que cada rede de ensino possui suas especificidades, com base nas suas próprias condições físicas, materiais, culturais e socioeconômicas. Sendo crucial para minimizar a distância entre universidade e escola, entre teoria e prática.

Na prática, se observa a valorização de determinados conteúdos e conhecimentos alinhados ao progresso econômico e ao empreendedorismo individual em detrimento de outras ciências e saberes que contribuem para uma formação integral e mais abrangente, conforme caráter previsto na LDB de 1996 (Ramos; Heinsfeld, 2017). A professora 4 nos traz um relato sobre essa questão,

[...] de certa forma privilegiam determinados conteúdos, determinados conhecimentos em detrimento ao próprio Ensino da Sociologia, da Filosofia e de outras disciplinas de Humanas [...] a disciplina de Sociologia fica mais uma vez sabotada, escanteada [...] alguns conhecimentos ficam mais em evidência como por exemplo, a questão do Projeto de Vida, os itinerários formativos, enfim, tudo toma o espaço, o pouco espaço que a Sociologia já vem tendo historicamente no Ensino Médio [...] (Professora 4, feminino, 2023).

O professor 3 confirma o privilégio conferido às disciplinas da parte diversificada do currículo:

Sociologia no Novo Ensino Médio continua com uma hora-aula e Colabore e Inove que trabalha conceitos, questões relacionadas ao universo do empreendedorismo teve sua carga horária aumentada, antes do Novo Ensino Médio, ela era uma disciplina exclusiva do Estado da Paraíba [...] ela era antes do novo ensino médio ofertada apenas pra os primeiros anos, com a chegada do Novo Ensino Médio ela agora tá no 1º e no 2º ano, no ano que vem, ela vai pra o 3º ano. Ou seja, essas disciplinas estão aumentando a carga horária né, dessas disciplinas de itinerário

formativo como as outras disciplinas de BD, como é o caso de Colabore e Inove aumenta a carga horária, isso é uma prova que tem horário pra colocar mais aula pra Sociologia [...] (Professor 3, masculino, 2024)

Portanto, verifica-se disciplinas como Colabore e Inove, Projeto de Vida, Estudo Orientado e outras que tiveram suas horas-aula ampliadas, com duas aulas semanais. Enquanto Sociologia e Filosofia permaneceram com uma hora-aula semanal. Para Christian Laval (2019),

A partir do momento que a “competência profissional” não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende de “valores comportamentais” e “capacidade de ação”, a escola é obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde (Laval, 2019, p. 92).

Desse modo, o NEM traz a concepção das competências a serem desenvolvidas a partir de conteúdos tendenciosos, onde ensinam os estudantes a serem indivíduos flexíveis e adaptáveis às novas ramificações e exigências que surgem no âmbito profissional.

Ademais, o professor 3 afirma haver espaço para a ampliação das horas-aulas de Sociologia no currículo do Ensino Médio. No entanto, verificamos que não há interesse em viabilizar tal questão. Aumentar a carga horária de disciplinas que poderiam fomentar um olhar mais profundo do estudante sobre a sociedade à luz da criticidade sociológica não é uma prioridade, pois tampouco colabora com os interesses político-ideológicos das sociedades neoliberais.

Os seis professores(as) deste universo de pesquisa analisam que não houve impacto direto na carga horária da disciplina de Sociologia, já que permanece com uma aula por semana. No entanto, houve esse desprestigiamento da área de Sociologia, à medida que insere disciplinas diversas no currículo que preenchem a carga horária do Ensino Médio e impossibilita a ampliação da disciplina de Sociologia. Ou seja, minando suas chances de conquistar mais uma hora-aula. Além de aumentar a carga horária do próprio professor de Sociologia com disciplinas fora de sua formação. Confirmemos a partir do quadro a seguir:

Quadro 2 – Impacto na carga-horária da disciplina de Sociologia

“Pra gente não impactou de perder turma, de perder carga horária ou no caso a turma, né? Ou a aula, na verdade. Porque a gente só tem uma aula, né?” (Professora 1, feminino, 2023).
“Esses efeitos do corpo docente, se for pensar nossa escola, veja, nós tínhamos três professores de Sociologia ano passado, hoje reduziu pra um, né? [...] no Estado da Paraíba ainda permanece a questão de Sociologia né, de todas as disciplinas da BNCC pelo menos com uma aula, no mínimo uma aula [...]” (Professor 2, masculino, 2023).

“Sociologia no Novo Ensino Médio continua com uma hora-aula [...] agora com o Novo Ensino Médio, né, com essas aulas de itinerário formativo que não nos atingiram tanto porque a gente só tem uma, mas os professores que tinham três aulas começaram a tirar aula desses professores pra colocar pra itinerário formativo e os professores começaram a se queixar essa nossa queixa de que uma hora não dá tempo pra nada [...]” (Professor 3, masculino).

“[...] alguns conhecimentos ficam mais em evidência, como, por exemplo, a questão do projeto de vida, os itinerários formativos. Enfim, tudo toma o espaço, o pouco espaço que a Sociologia já vem tendo historicamente no Ensino Médio, né? [...] porque o professor se depara com pouco tempo [...] tanto no quantitativo de número de aulas quanto no quantitativo de tempo de aulas” (Professora 4, feminino).

“Lá na escola não teve grandes mudanças, porque Sociologia já tinha uma carga horária reduzida, né, porque é só uma aula por semana. Então, nesse aspecto da carga horária a gente não teve grandes impactos [...]” (Professora 5, feminino).

“[...] o que há na área de humanas e eu acho que nas outras áreas também, com exceção das disciplinas de Português e Matemática, uma redução de carga horária. Como nós já temos uma carga horária mínima, não tem como tirar menos do que um. Então, com relação à perda de carga horária e de espaço, a gente não tem mais o que tirar do que já tiraram, certo? [...]” (Professor 6, masculino).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Sobre os impactos do NEM nos livros didáticos e nos recursos pedagógicos, se destacam as seguintes falas:

Mas a realidade do ano passado foi uma, e esse ano a gente não tem livro nem desse Novo Ensino Médio para distribuir para os meninos. Então, está muito difícil a questão dos recursos didáticos. A gente teve agora acesso, pelo menos as escolas receberam TV's [...] foram feitos diagnósticos e pediram para que a gente escolhesse o livro, só que a gente pede, escolhe e envia para a escola, a escola envia e o livro não chega [...] (Professora 1, feminino, 2023).

No caso desta escola regular, os livros didáticos não foram renovados em 2023. Ou seja, não há livros suficientes para os estudantes, nem os de Sociologia dos modelos anteriores, nem os do ensino médio dividido por áreas. A professora aponta que no ano passado trabalharam com o livro didático dividido para a área de Ciências Humanas. O livro era dividido por capítulo, a partir dos conteúdos e temas que ficavam mais próximos de cada área, por exemplo, o mais próximo de Sociologia e entre outras. Essa divisão para toda área das humanas deixava tanto os estudantes quanto os professores confusos, uma vez que precisavam esperar todos os professores terminarem o material do livro por bimestre, para avançarem no livro seguinte. Ainda ressalta que o livro ajuda aqueles estudantes que não

possuem celular ou não têm acesso à internet, os quais precisam recorrer a outros materiais para estudos e pesquisas.

A professora 5 traz um comparativo dos livros em volume único utilizados anteriormente com os livros trazidos pelo NEM. Então,

[...] a questão foi o livro didático, que as discussões dos livros de formato volume único, eram discussões mais longas, tinha mais elementos. E hoje, os livros do Novo Ensino Médio que veio, eles são compactos. Eu acho que tem um lado bom nele, porque a gente tá no Ensino Médio que os jovens vem de uma pandemia, estão muito imersos em celular, eles tem uma dificuldade do próprio século, né, XXI [...] então, o livro ele vem com discussões mais rápidas que o professor tem que fazer alguns links [...] tem algumas críticas ao livro didático, mas acho que dentro da escola pública ele é um elemento importante, porque diante das questão dos materiais, ele é o material disponível (Professora 5, feminino, 2024).

Cabe apontar que, anteriormente, os livros no formato volume único traziam discussões mais longas, tinham mais textos e elementos. Agora, os livros do NEM vieram mais compactos, com textos mais curtos. A professora considera que, para a realidade escolar em que atua, o livro didático funciona de maneira favorável, ainda que mais compacto, ele atende aos estudantes. Assim, o livro continua sendo uma ferramenta importante entre os recursos didáticos disponíveis. A professora diz que complementa com outros recursos tecnológicos e outras ferramentas didáticas para auxiliar na aprendizagem. Em continuidade, ela expõe que as áreas trabalham dividindo os capítulos de forma multidisciplinar, na realidade da escola em que atua.

A seguir, a professora 4 aponta várias problemáticas com relação ao livro didático:

Em relação à questão do livro didático nesse cenário do Novo Ensino Médio, isso piora exponencialmente, porque é um livro por área. O livro é muito objetivo, tem uma sequência muito problemática. Ele é muito tendencioso porque privilegia alguns conteúdos, como conteúdos de Geografia, conteúdos de História em detrimento aos conteúdos de Sociologia e Filosofia. Ou seja, mais uma vez, as disciplinas de Sociologia e Filosofia são escanteadas na arrumação do livro didático e eu acredito que isso não é feito de forma aleatória, né?! Pra mim é uma questão estratégica, de mais uma vez desprestigiar esses conteúdos, porque são conteúdos válidos, conteúdos que são perigosos porquê do ponto de vista político, eles fomentam a ideia da transformação social, a ideia da criticidade, a ideia do questionamento, o que é muito perigoso pra sociedade que a gente vive, né, uma sociedade disciplinar, uma sociedade vigiada. [...] então, o livro que serve pra todos os componentes da área de humanas e que acaba não servindo pra nenhum de forma específica [...] a diagramação do livro ela é problemática porque ele é muito textual, não dá conta de trazer os temas essenciais da Sociologia, então, por exemplo, os clássicos eles são abordados de forma muito historiográfica, muito pontual, e assim, não contribui. Então, cabe a nós desenvolvermos estratégias [...] (Professora 4, feminino, 2023).

Em sua análise, o livro didático do NEM é excessivamente textual, objetivo e tendencioso, ao privilegiar certos conteúdos em detrimento de outros. Assim, os conteúdos sociológicos e filosóficos são, mais uma vez, ignorados e desvalorizados, especialmente devido ao caráter próprio dessas disciplinas. Além disso, o livro negligencia os temas da Sociologia, ao trazer uma perspectiva mais historiográfica do que propriamente sociológica.

Segundo a professora, “o livro didático nas aulas de Sociologia, a gente praticamente não utiliza porque ele acaba se tornando uma ferramenta anti-didática” (Professora 4, feminino, 2023). Assim, o livro didático além de não cumprir seu papel pedagógico, não serve na realidade dessa escola (regular), da qual a professora faz parte. Em seguida, a professora continua:

A gente vê que isso não condiz com a política, muitas vezes divulgada, publicizada do governo que há um livro didático pra todo mundo, que há essa questão de inclusão. Quando na prática não existe. Ainda em relação à distribuição dos livros didáticos, a gente vê uma diferenciação no quantitativo que privilegia a Escola Cidadã Integral, [...] e na escola regular, pelo menos na minha escola regular, não veio livro suficiente pra todos os alunos. Em relação também a essa questão do livro, eu acredito que tenha fatores políticos envolvidos no âmbito da escolha da editora, né?! (Professora 4, feminino, 2023).

Nesta fala, a professora identifica que as escolas cidadãs integrais são privilegiadas em termos quantitativos na questão da distribuição de livros didáticos. Portanto, destaca que a escola regular da qual ela faz parte é uma das desprivilegiadas, pois não há livros suficientes para a quantidade de estudantes que a escola abarca.

Ainda com relação ao livro didático, o professor descreve como se deu escolha do livro didático na escola em que leciona:

Tem outra questão em relação aos livros didáticos, eu lembro que no momento da escolha, vieram vários livros didáticos pra gente escolher, tinham muitos livros que eram muito puxados pra um conhecimento mais tecnicista que não trazia muito uma perspectiva crítica, [...] só que a gente conseguiu achar uma ou outra versão que tinha essa pegada mais crítica, que trazia uma abrangência de conteúdo e tal. Mas, de fato, houve uma redução de conteúdos, se comparar os livros didáticos de agora com os livros didáticos de Sociologia que a gente tinha pra dar nos três anos volume único [...] no livro não tem mais assim o surgimento da Sociologia, nesses livros não fala sobre isso, obviamente que vem o capítulo lá falando sobre as revoluções industrial, francesa, surgimento do capitalismo, eu termino usando pra contextualizar. Mas não traz mais esse surgimento nos livros e também os conteúdos com relação ao livro passado que eu acho que estava melhor organizado, eles foram misturados, né, e as vezes conteúdo que é mais trabalhado no livro, sei lá, globalização ela vem com uma perspectiva bem geográfica e depois disso vem movimentos sociais, sabe, com uma perspectiva mais sociológica, eu acho que deu uma certa bagunçada, [...] mas foi uma queixa geral de vários professores em certo sentido de que esse novo livro estava bagunçado colocando conteúdo que era trabalhado tradicionalmente no 1º ano jogando pra o 3º ano, entende? (Professor 3, masculino, 2023).

Apesar da escolha do livro com uma perspectiva mais crítica dos conteúdos sociológicos, o professor identifica uma problemática no que se refere à sequência ou ordem em que as temáticas da Sociologia aparecem para o 1º, 2º e 3º ano. Outro professor também compartilha a mesma percepção: “[...] quando você pegava os livros anteriores, né, do ensino médio que ele tinha uma sequência didática [...]” (Professor 2, masculino, 2023). Portanto, o livro didático do Novo Ensino Médio traz confusão e certa desorganização na sequência didática. Contudo, a ordem das temáticas precisa ser respeitada de acordo com as séries. Não faz sentido, por exemplo, o estudante ver o surgimento da sociologia no 3º ano do Ensino Médio.

Confirma-se, inclusive, o que a professora 4 já havia mencionado durante a sua fala acima, acerca de algumas temáticas estarem sob uma perspectiva mais geográfica e outras mais historiográfica, o que julgamos ser problemático em termos de aprendizagens e para a valorização de todas as ciências e suas particularidades nos seus objetos de estudos próprios. Podemos citar que o tema “Globalização” é interpretado, analisado e visto de maneiras diferentes por Sociologia, História e Geografia; além de serem perspectivas igualmente importantes.

Os docentes entrevistados informam que, no contexto da Paraíba, todos os itinerários formativos são ofertados no Ensino Médio. Isto é, todas as disciplinas comuns permanecem sendo oferecidas na formação estudantil. Tal realidade da Paraíba difere de outros estados, onde nem todos os itinerários são ofertados devido à falta de obrigatoriedade. À exemplo, escolas que não têm aulas de Sociologia, tal fato repercutirá na formação estudantil.

Em seguida, enfatiza-se a fala de um professor sobre o funcionamento do NEM na escola em que está inserido. Ao apresentar uma realidade que difere das demais, identificadas anteriormente nas falas de outros(as) professores(as). Nesse momento, põe-se em evidência a experiência particular dessa escola:

No meu olhar, conhecendo assim, eu tô na rede a 14 anos, então eu peguei o antes, o durante e agora o depois. Eu acho que de modo prático 0 de mudanças, na minha percepção certo? [...] a minha leitura é diferente do restante da rede né, pelo o que eu converso com o restante dos professores, tipo, como a gente tem autonomia dentro de sala de aula basicamente não mudou nada, pessoal continuou usando os mesmos materiais, mesmas metodologias e não mudou nada na rede [...] (Professor 6, masculino, 2024).

Para o professor 6, dentro de sua realidade escolar específica, não houve mudanças significativas. Considerando que estamos tratando de uma escola que já funciona no modelo cidadã integral há um tempo. Desse modo, o funcionamento após o NEM permaneceu o

mesmo. Quanto ao funcionamento da grade curricular, o professor expõe a maneira como a escola escolheu trabalhar,

[...] porque aqui quando teve a reforma do ensino médio né, a gente sentou para estudar e tal, tivemos muita coisa negativa mas dentro desse processo a gente enxergou uma coisa positiva, não sei se você escutou isso em alguma outra escola, acho difícil, que nesse quesito eu sou meio que um outsider da nossa rede, porque existe uma possibilidade de se trabalhar as áreas de ensino de forma alinhada [...] quando um aluno de 1º ano tá estudando globalização na área de Humanas que engloba sociologia, filosofia, geografia e história ele ver globalização em todas as áreas, certo? a gente utiliza esse material como norteador, ele tem meio que uma espinha dorsal, e nessa espinha dorsal é fragmentado, sociologia, filosofia, história e geografia, tem mais material de geografia e história porque basicamente esse aprofundamento foi para essas duas disciplinas, mas tem material específico, capítulos de filosofia e sociologia, que é onde as disciplinas entram e a gente agrega os conteúdos mais específicos das nossas áreas dentro dessa espinha dorsal e é assim que a gente trabalha (Professor 6, masculino, 2023).

Isto posto, identifica-se que os docentes utilizam estratégias para se aprofundarem em suas disciplinas com os discentes. Assim, trabalham as áreas de conhecimento de forma alinhada, para evitar perdas em suas disciplinas. Da mesma maneira acontece com a parte diversificada do currículo, aproveitada para o aprofundamento das suas próprias disciplinas e conteúdos.

No que se refere à formação, treinamento ou preparação dos(as) professores(as) para receber o novo ensino médio nas escolas, uma das professoras nos diz:

[...] em relação a formação mesmo dos professores da rede Estadual, a gente vê que não existe quase praticamente nenhum treinamento, não é dado nenhuma formação complementar pra que professor assuma isso aí, na prática, são jogadas aí os textos, as cartilhas, com os conteúdos a serem ministrados e pronto, só isso (Professora 4, feminino, 2023).

Constata-se que não houve nenhum tipo de formação ou treinamento específico para os docentes da Rede Estadual da Paraíba em relação à nova realidade do NEM. Os docentes que precisam “se virarem” como no ditado popular e criar estratégias que possam minimizar tais efeitos no cotidiano escolar, nas aprendizagens escolares, nas suas disciplinas de formação e nas vidas profissionais.

4.2 Questionário On-line com os/as estudantes

Estruturamos o questionário on-line no *Google Forms* com perguntas objetivas e discursivas, totalizando 14 questões/perguntas. Destas, 10 foram perguntas objetivas com

duas ou mais alternativas e 4 foram perguntas discursivas, fornecendo um espaço mais livre para a socialização das opiniões e facilitando a compreensão na investigação.

No início do formulário, foi disponibilizado um Termo de Consentimento para que os estudantes pudessem manifestar se gostariam que suas respostas fossem ou não compartilhadas e utilizadas nesta pesquisa científica. Apresentando duas alternativas: “Estou de acordo” e “Não estou de acordo”. Logo, os respondentes não serão identificados por seus nomes nem pelas escolas em que estudam, no intuito de preservar as identidades pessoais de cada um, visto que são menores de 18 anos.

A partir do formulário, foram obtidos um total de 76 respostas/respondentes: 71 respondentes concordaram e permitiram que as suas respostas fossem compartilhadas nas análises da pesquisa, correspondendo a 93,4% da amostragem; enquanto 05 respondentes optaram por não permitir o compartilhamento e utilização das suas respostas na pesquisa, correspondendo a 6,6% da amostragem. Desse modo, o universo para análise das questões (objetivas) fechadas é de 71 estudantes/respondentes. Do universo de 71 respondentes, 40 estudantes/respondentes responderam as questões (discursivas) abertas, de forma alternada, estarão identificadas na tabulação dos quadros a seguir.

No questionário temos 6 questões que buscam compor o perfil demográfico e socioeconômico desses estudantes, constituído pelos seguintes elementos: 1-Sexo/Gênero, 2-Cor/Raça/Etnia, 3-Idade, 4-Escola (referindo-se à modalidade da escola), 5-Série/Ano e 6-Ocupação fora da escola. Os dados a seguir nos permitem, a partir da correlação entre as variáveis, evidenciarmos a trajetória escolar dos estudantes quanto ao perfil demográfico e socioeconômico.

Em relação ao sexo/gênero: 44 respondentes são do sexo feminino, correspondendo a 62% e 27 respondentes são do sexo masculino, correspondendo a 38%. Na alternativa outros/as não houve nenhum respondente do universo de 71 respondentes.

Quanto à cor/raça/etnia: 46 respondentes se autodeclaram pardos, correspondendo a 64,8%; 20 respondentes se autodeclaram brancos, o que equivale a 28,2%; e apenas 5 respondentes e autodeclaram negros, equivalendo a 7% do universo de 71 respondentes.

Sobre a idade: 23 respondentes declaram ter entre 14 a 15 anos, correspondendo a 32,4%; 34 respondentes têm entre 16 a 17 anos, correspondendo a 47,9%; e 14 respondentes têm entre 17 a 18 anos, correspondendo a 19,7% do universo de 71 respondentes.

Quanto a modalidade de escola: 26 respondentes estudam na Escola Cidadã Integral Técnica, correspondendo a 36,6%; 24 respondentes estudam na Escola Regular,

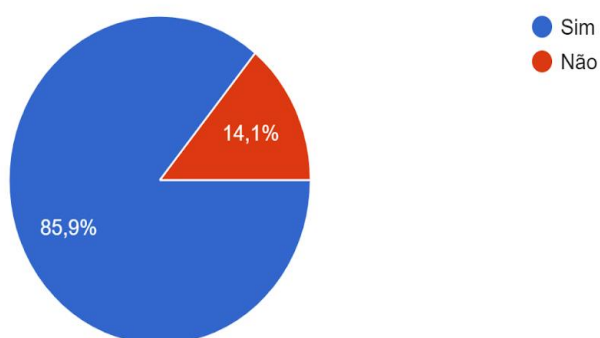
correspondendo a 33,8%; e 21 respondentes estudam na Escola Cidadã Integral, correspondendo a 29,6% do universo de 71 respondentes.

Sobre a série/ano: 25 respondentes estão no 1º ano do ensino médio, correspondendo a 35,2%; 37 respondentes estão no 2º ano do ensino médio, correspondendo a 52,1%; 9 respondentes estão no 3º ano do ensino médio, correspondendo a 12,7% do universo de 71 respondentes.

Em relação a ocupação fora da escola: 49 respondentes afirmam ajudar em casa, correspondendo a 69,1%; 12 respondentes não opinaram, correspondendo 16,9%; 5 respondentes ajudam os pais em comércio e outros, correspondendo a 7%; e 5 respondentes trabalham de carteira assinada, contrato ou “bico”, correspondendo a 7% do universo de 71 respondentes.

Gráfico 1 – Conhecimento sobre o NEM

Você já ouviu falar sobre o "novo ensino médio" ou sobre a "reforma do novo ensino médio"?
71 respostas



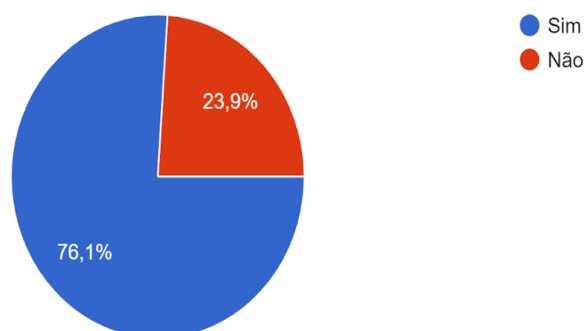
Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Na seguinte questão, 61 respondentes afirmam que já ouviram falar do novo ensino médio ou da reforma do novo ensino médio, demonstrando que tiveram acesso às informações do presente contexto e que possuem algum nível de interesse pela temática; correspondendo a 85,9% da amostragem. Enquanto 10 respondentes não ouviram falar sobre o NEM ou sobre a Reforma do NEM, correspondendo a 14,1% do universo de 71 respondentes.

Gráfico 2 – Transferência e desistência de estudantes

Você conhece estudantes que se transferiram, trocaram de turno ou desistiram de estudar na escola a partir das novas mudanças? Ou por causa do ensino integral?

71 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

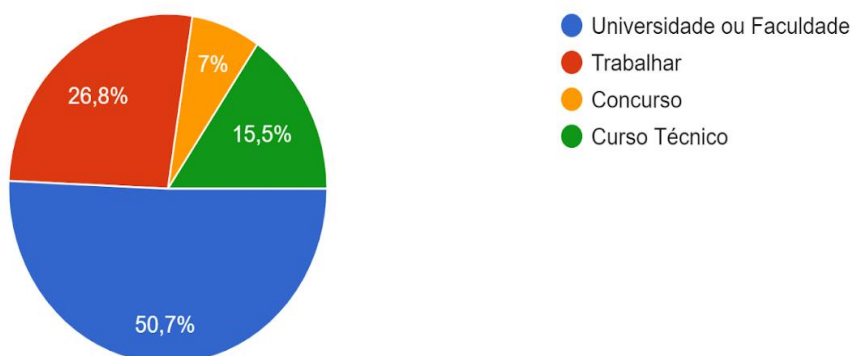
A partir deste gráfico, uma questão se torna interessante para análise. Destacam-se 54 respondentes que declararam conhecer outros(as) estudantes que precisaram se transferir, trocar o turno ou desistir de estudar naquela escola, após as novas mudanças do NEM ou devido ao ensino em tempo integral, correspondendo a 76,1%. Enquanto 17 respondentes, não conhecem estudantes que se encaixem nessas situações, correspondendo a 23,9% do universo de 71 respondentes. Pode-se concluir que o NEM impacta a permanência desses estudantes, considerando que alguns precisam trabalhar no contraturno ou exercer outras atividades em casa, como auxiliar nas tarefas domésticas ou no comércio dos seus familiares e/ou conhecidos. Desse modo, acabam se transferindo para outras escolas que funcionam em modalidade regular ou migram para a EJA, uma vez que não possuem condições, tempo e/ou interesse mesmo em permanecer no integral.

Não apenas por esses motivos que a transferência de turno e escola ocorre, outros fatores contribuem igualmente para esse fenômeno. Muitos estudantes de escolas integrais migram para as escolas regulares, devido ao cansaço pelo excesso de tempo dentro da escola ou pelo ensino mais “puxado” das integrais. Como relatam quando se transferem de uma escola integral ou técnica para uma regular: “aqui é mais de boa”. Ou mesmo quando migram para uma escola integral como um “escape” social e econômico.

Gráfico 3 – Pós Ensino Médio

O que você pretende fazer depois que terminar o ensino médio?

71 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

O gráfico trata do que os(as) estudantes pretendem fazer após o término do ensino médio. Assim, foram obtidos os seguintes resultados: 36 respondentes pretendem ingressar na universidade ou faculdade após o ensino médio, o qual corresponde a 50,7% do universo de 71 respondentes. Torna-se evidente que, para esse percentual de estudantes, o ingresso no ensino superior é algo importante em suas vidas, algo que almejam realizar quando o ensino médio for concluído. Compreende-se que o NEM vem impactando as trajetórias escolares desses(as) estudantes. Confirmemos a partir dos seguintes registros:

Quadro 3 – Estudantes que desejam ingressar no ensino superior

“O novo ensino médio não é uma coisa boa em minha opinião, a redução de matérias da BNCC pra colocar as do novo ensino médio e as diversificadas atrapalha muito no nosso desempenho escolar e principalmente quem tem a intenção de fazer ENEM futuramente” (Estudante 1, feminino, 2º ano).
“Minha opinião é que o novo ensino médio não está sendo bom, muitas matérias que não precisa ter tantas em uma semana, estão deixando as matéria da Bncc que são as mais importantes, que servem para o Enem, para colocarem a matéria do novo ensino médio, isso esta prejudicando completamente” (Estudante 2, masculino, 2º ano).
“O ensino integral teria que ter como objetivo melhorar a educação, no primeiro ano do ensino médio eu vi que esse objetivo não foi cumprido, o aumento da carga horária não serviu de nada, já que tiraram aulas necessárias para o Enem, e colocaram aulas que não ajudam em nada, apenas aumentam a carga horária. Ou seja, além dos estudantes não poderem ter uma "vida social", eles não acabam aprendendo quase nada” (Estudante 3, masculino, 2º ano).

“A ideia do novo ensino médio poderia ter sido muito produtiva, uma vez que visava que os alunos tivessem conhecimento sobre outras áreas da vida aí da no ensino médio. Na prática, essas outras atividades, além de não terem sido bem pensadas, ainda tomam mais de 40% da grade escolar. Essa situação, presente nas escolas públicas, torna os alunos incapazes de se destacar no vestibular” (Estudante 4, feminino, 2º ano).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Desse modo, a valorização dos conhecimentos e saberes técnicos e profissionalizantes impostos pelo NEM, em detrimento das disciplinas curriculares comuns que fazem parte da Formação Geral Básica, contribuem de maneira insuficiente para que o/a estudante seja direcionado ao ensino superior. Não propicia a apropriação dos conteúdos e conhecimentos necessários à formação educacional mais ampla, impossibilitando a chance de mobilidade social que alguns estudantes de baixa renda do ensino público vislumbram através do acesso à universidade e ao curso superior.

Isso ocasiona uma assimetria educacional, bem como uma distância social e cultural; em termos de aprendizagem, rendimento e construção de uma intelectualidade a partir do acúmulo de saberes. Privilegia-se uma concepção de educação mercadológica e utilitarista, contribuindo intencionalmente para que os(as) estudantes pobres sejam encaminhados para mundo de trabalho, por vezes informal e precarizado.

Este encaminhamento lhes é apresentado como o “projeto de vida” a ser seguido e desenvolvido. Quando o indivíduo “fracassa” ou “falha”, é responsabilizado pelo discurso da meritocracia, ou seja, se o indivíduo não teve sucesso, a culpa é dele e não das desigualdades que interferem na sua trajetória de vida. Dessa maneira,

[...] enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. [...] (Motta; Frigotto, 2017, p. 358).

Destaca-se o seguinte registro, se tratando da percepção crítica de uma das estudantes sobre vivenciar o novo ensino médio:

Desgastante e decepcionante. O novo ensino médio se mostra um verdadeiro inimigo da educação pública e os alunos integrados nela, o retrocesso para um educação digna e necessária, horários ilógicos e surrados, matérias desnecessária e mal aplicadas como, Protagonismo, Eletiva e o famoso “Projeto de Vida”. Essas matérias só servem para lotar o estudante tirando as matérias verdadeiramente importantes como ciências da natureza. Outra coisa que foi organizado de forma totalmente precária foram as matérias relacionadas ao curso técnico, [...] a forma em que essas matérias são organizadas que parecem ser totalmente aleatórias e sem sentido causa uma profunda sensação de sufocamento no estudante, não é

organizado, são aulas lotadas, não sei o que estou estudando apesar de entender o conteúdo [...] (Estudante 5, feminino, 2º ano, 2024).

Este registro demonstra a insatisfação da estudante com relação ao NEM, ao destacar o quanto as disciplinas da base diversificada e do técnico não fazem sentido na formação estudantil. Ressalta a desorganização e bagunça que tornou o ensino-aprendizagem, em virtude da inserção forçada de tais disciplinas e conteúdos no currículo, de maneira “aleatória”. De tal modo que este estudante não identifica o que está estudando. No seu registro, continua afirmando:

Os estudantes perdem conteúdo fundamental da educação básica e desperdiçam tempo com matérias que não são de interesse da formação acadêmica do estudante ou somente servem ali para preencher espaço, espaço esse que não deveria ser substituído. O aluno precisa de conhecimento a longo prazo, isso não é lotar ele provas toda semana com assuntos que por serem posto de maneira tão apertada só serve como decoreba, é um desgaste mental e físico para o estudante isso levando em conta que passam o dia inteiro em um local sem estrutura adequada, é sufocante e opressor. Apreendi com o novo ensino médio que o Estado não liga para a futura geração do Brasil. O que já estava ruim ficou pior, ultrapassado e sem lógica (Estudante 5, feminino, 2º ano, 2024).

Diante do exposto, o caráter autoritário, opressor e antiquado do NEM torna-se notório. Ao substituir as disciplinas que contribuem para uma formação ampla e integral, por disciplinas e conteúdos que não são do interesse do corpo discente e nem acrescentam aprendizagens significativas. De maneira que abre espaço para a desvalorização de determinados saberes, especialmente aqueles que trabalham com a reflexão e criticidade. Em seu sentido real, uma formação humana integral deveria, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. [...] (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 85).

Além disso, uma outra questão importante surge: o cansaço mental e físico desses estudantes, dado a quantidade de horas que passam na escola. No horário escolar das Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas, os(as) estudantes entram às 7h30 e saem às 17h00, cumprindo uma carga horária de mais nove horas dentro da escola de segunda à sexta-feira. O que poderá afetar o desempenho escolar dos mesmos, considerando a quantidade de horas excessivas que

permanecem na escola e no trajeto que fazem para chegar à escola e para retornar para casa, além da falta de infraestrutura adequada que comporte tal realidade.

4.3 Opiniões sobre as novas disciplinas inseridas no currículo

Através da seguinte pergunta: Qual a sua opinião sobre as novas disciplinas, como Projeto de Vida, Eletivas, Técnico, AVS, Colabore e Inove? (Responda de acordo com as disciplinas que você tem na sua escola), pretende-se investigar quais as suas opiniões sobre as disciplinas que foram inseridas no currículo mediante a Base Diversificada. Portanto, apontam-se os registros a seguir:

Quadro 4 – Opinião (favorável) dos discentes sobre as novas disciplinas

“Na minha escola tem apenas projeto de vida, ligado a isso, é muito bom estudar sobre projeto de vida, saber como funciona a socialização/ sociedade, como construir uma vida na sociedade etc” (Estudante 6, masculino, 1º ano).
“Gosto muito das Disciplinas de projeto de vida e Eletiva não tenho nada contra” (Estudante 7, feminino, 3º ano).
“São importantes para nosso desenvolvimento” (Estudante 9, feminino, 3º ano).
“Acho uma forma de você ter sua vez de se expressar ver um lado diferente sobre essas disciplinas ajuda muito seu desenvolvimento na sociedade” (Estudante 8, masculino, 3º ano).
“Achei super legal para nosso aprendizado” (Estudante 10, feminino, 1º ano).
“Eu Acho Muito Bom, No Ano Passado Eu Estava Em Uma Escola, Onde Teve Uma Eletiva, Sobre O Cangaço, O Que Eu Acho Muito Legal” (Estudante 11, masculino, 3º ano).
“Acho ótimo, e vai me ajudar bastante as novas matérias” (Estudante 12, feminino, 1º ano).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

No quadro 4, os/as estudantes apresentam percepções mais favoráveis a partir das suas experiências em relação às novas disciplinas. Já no quadro a seguir, as opiniões diferem:

Quadro 5 – Opinião (desfavorável) dos discentes sobre as novas disciplinas

“Sobre Projeto de Vida não tenho oq falar a aula é ótima, já o técnico atrapalhou muitooooo até pq é uma carga horária muito grande de aula que vc não tem praticidade naquilo, é muita aula do curso e pouca das outras que chegam a ser super importantes” (Estudante 13, feminino, 2º ano).
“É necessário, porém seria melhor que essas disciplinas ocupasse apenas 1 aula, já que muitas vezes ocupam 2, que poderiam ser utilizadas para aulas que realmente fossem agregar na vida acadêmica” (Estudante 14, feminino, 2º ano).
“Eu acho que elas são importantes sim, porém deveriam ter menos tempo de aula do que as principais como história, filosofia, sociologia, biologia, etc” (Estudante 1, feminino, 2º ano).

“Bom, tem algumas eletivas realmente boas, que realmente ajudam, por exemplo a minha que trabalha a Conversação no inglês que é algo que eu tenho interesse, tirando isso, essas outras matérias são péssimas, atrapalhando toda a grade curricular e tirando de foco disciplinas importantes” (Estudante 15, masculino, 2º ano).
“Ridículas. Totalmente feitas com a simples função de retirar aulas de matérias do ensino básico (matérias que antes tinha 2/3 por semana, ficou somente 1 por semana) Totalmente desnecessárias, mal aplicadas e de pouco interesse do estudante” (Estudante 5, feminino, 2º ano).
“Sinceramente, só pra dizer que tem, podendo ter mais aulas da bncc colocaram essas disciplinas desnecessárias” (Estudante 16, feminino, 2º ano).
“O técnico ok, agora eletivas só serve para ocupar as matérias importantes com biologia, química, sociologia, história, filosofia, física e stc. Não colaborar em nada para nós estudantes. E ainda sobrecarregar os professores” (Estudante 17, feminino, 2º ano).
“Nesse ano, como eu estou em uma escola de só um turno, eu apenas tenho Projeto de Vida, e essa disciplina não ajuda os alunos, eu entendi que essa matéria foi feita para ajudar os alunos que não sabem o que querem ser na vida, porém ela não funciona, não é partir dos ensinamentos de um professor que um estudante vai entender o que ele quer ser, e além de, matérias que vieram com o "novo ensino médio" apenas nos faz atrasar em relação as disciplinas do BNCC” (Estudante 3, masculino, 2º ano).
“De certa forma, desnecessárias. Pois, não há uma aplicação real destas disciplinas extras, digo em questões de currículos, afins” (Estudante 18, masculino, 3º ano).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

No quadro 5, as percepções dos(as) estudantes são mais críticas em contraposição às percepções do quadro 4. Alguns afirmam que essas disciplinas são importantes por contribuir no seu desenvolvimento, mas que acabam ocupando o lugar de disciplinas que são mais importantes para sua formação, que fazem parte da base comum como: Sociologia, História, Filosofia, Geografia, Biologia, Química, Física, entre outras. Assim, argumentam que deveria haver um aumento das disciplinas da base comum e uma diminuição na carga horária das disciplinas da base diversificada e do técnico, apontando que não veem necessidade de ter duas aulas de projeto de vida e eletivas, apenas uma aula já seria suficiente. Outros também afirmam que são conteúdos desnecessários e acabam tirando o foco de disciplinas que realmente contribuem para a aprendizagem e tem aplicação na vida cotidiana.

Nos registros e durante as observações no cotidiano escolar, os(as) estudantes frequentemente expressam uma rejeição maior à disciplina de Projeto de Vida. Confirmemos a partir do quadro a seguir:

Quadro 6 – Rejeição ao Projeto de Vida

“projeto de vida eu acho importante pois trata do pessoal, mas tbm não é algo que agregue muito no ensino. De resto eu acho inútil e cansativo” (Estudante 19, masculino, 2º ano).
--

“Não gosto muito de projeto de vida, porque a pessoa tem que tar falando na aula sobre o que escreveu no caderno (respostas pessoais)” (Estudante 20, feminino, 1º ano).
“Não vejo necessidade de termos projeto de vida” (Estudante 21, feminino, 3º ano).
“Eu acho desnecessário, principalmente projeto de vida!” (Estudante 22, feminino, 2º ano).
“Não entendi, por que, esse projeto de vida !!” (Estudante 23, masculino, 1º ano).
“A matéria projeto de vida não ajuda em nada na minha vida e não serve pra nada, somente pra tirar matérias que realmente precisa no meu ensino” (Estudante 24, feminino, 2º ano).
“[...] Projeto de vida é uma matéria que só toca em assunto da vida e as vezes falam de coisas do passado e ninguém gosta de falar do que viveu e a maioria das vezes são pontos muito dolorosos que a gente tá tentando esquecer mais não consegue aí fica difícil, por que temos que responder a forçar para não ficar sem nota” (Estudante 25, feminino, 2º ano).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

A partir disso, demonstram não enxergar sentido ou necessidade em estudar “projeto de vida”, não demonstram conhecimento sobre o que a disciplina contribui, o que ela estuda e qual seu objetivo. Para estes, é apenas mais uma “disciplina” que preenche a carga horária que se resume em fazer atividades e obter notas. O projeto de vida não é tão aceito pelos dos estudantes, pois, segundo eles, o conteúdo engloba falar sobre suas vidas, coisas pessoais e projetos futuros e passados, os quais não possuem interesse.

Na questão seguinte “Quais disciplinas deveriam ser retiradas? Sugira alguma no seu lugar ou que poderia ter a quantidade de aulas aumentadas”, destacam-se tais registros:

Quadro 7 – Opiniões e sugestões dos discentes sobre quais disciplinas deveriam ser retiradas

“Colabore e inove, Projeto de vida, Eletivas, protagonismo juvenil. No lugar delas eu sugiro por: Educação financeira, informática, curso prévio de contabilidade, e uma eletiva que faça com que você opte por estudar o assunto do curso que a pessoa almeja fazer (exemplo: Direito, Administração...) para que tenhamos noção do que é!” (Estudante 26, masculino, 3º ano).
“Poderiam ser removidas as seguintes disciplinas: projeto de vida, eletivas. Sendo colocadas no lugar: latim - pois, é, sem sombras de dúvida, uma língua que merece prestígio e admiração, principalmente para uma melhora do vocabulário -, matemática financeira” (Estudante 18, masculino, 3º ano).
“Nenhuma deveria ser retirada, pois me ajuda muito” (Estudante 27, feminino, 1º ano).
“Retiradas: protagonismo, educação tecnológica e midiática. Fusão: estudo orientado, projeto de vida e tutoria. Ao fundir essas matérias deve ser reduzidas suas cargas horárias para uma aula semanal. Além disso, as matérias de foco de vestibular como o Enem devem voltar a ter carga horária significativa. Como biologia, química, física, história e geografia” (Estudante 4, feminino, 2º ano).
“Eletivas, protagonismo, tutoria e projeto de vida. No lugar delas aumentava às aulas de Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia, Espanhol e Inglês” (Estudante 28, masculino, 2º ano).
“As matérias como projeto de vida, tutoria e eletiva devem ser retiradas, em seu lugar deve ser posto matérias

como biologia, química e física, pois são elas as cobradas no Enem. Diminuir uma aula de português e matemática e colocar história e geografia também é de extrema necessidade” (Estudante 29, feminino, 2º ano).
“Eletivas, tutorias, projeto de vida e etc. O aumento de aulas de química e física, adicionar educação financeiras, educação sexual, aulas de gastronômicas e etc” (Estudante 30, masculino, 2º ano).
“As aulas que deveriam ser substituídas seriam: Protagonismo e Projeto de Vida, deveriam ser substituídas no lugar aulas da base escola (Física, Química, Filosofia, Sociologia, História ou Geografia). Gostaria que houvesse uma diminuição nas aulas de Tutoria, apesar de achar importante, as aulas semanais são basicamente aulas livres, 1 (uma) vez por mês ou a cada duas semanas seria o ideal, Gostaria também que houvesse diminuição nas aulas de matemática e português, apesar de serem extremamente importantes, 5 aulas por semana acaba tirando o foco das outras aulas que deveriam também ter seu destaque, 3 ou 4 por semana são, apesar de poucas, suficientes” (Estudante 5, feminino, 2º ano).
“Nenhuma disciplina” (Estudante 31, feminino, 2º ano).
“Ser retiradas, nenhuma! Até porque todas são essenciais. E deveria ter aulas técnicas” (Estudante 32, feminino, 1º ano).
“Assim projeto de vida era pra ser tirada e colocar outras disciplinas melhores as aulas que era pra ser aumentada era filosofia e sociologia” (Estudante 33, feminino, 2º ano).
“Disciplinas como Projeto de Vida, Estudo Orientado, Protagonismo e a forma de ter uma avaliação semanal deveria ser retirada. E disciplinas como Artes, Filosofia, História e Biologia deveria haver mais aulas” (Estudante 3, masculino, 2º ano).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Questionou-se quais são as suas opiniões sobre as novas disciplinas inseridas no currículo a partir do NEM. Posteriormente, investigou-se quais disciplinas gostariam que fossem retiradas e quais disciplinas poderiam ocupar os seus lugares, mediante às suas percepções e vivências. Como se observa a partir dos registros do quadro 7, há uma certa semelhança nas disciplinas que eles sugerem serem substituídas, como Projeto de vida, Protagonismo, Eletiva e Estudo orientado. Assim como nas disciplinas que sugerem serem inseridas, destacam com certa frequência aumentar disciplinas já existentes, como Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Inglês e Espanhol.

Alguns sugerem a inserção de conteúdos/disciplinas mais diferenciados, como educação financeira, educação sexual, informática, aulas de latim e de gastronomia. É interessante pontuar que houve estudantes que não sugeriram a retirada de nenhuma disciplina, pois julgam que, da maneira que está, já contribuem para sua vida escolar. Por isso, também não sugeriram nenhuma disciplina a mais que pudesse ser acrescida. Uma outra questão se refere às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que, conforme dois registros, possuem uma carga horária elevada e que poderiam ser reduzidas sem perdas.

O segmento estudantil não foi levado em consideração na construção da política do NEM. Os (as) estudantes, em sua maioria, não se identificam com as novas disciplinas/conteúdos e pouco se interessam por elas. Portanto, os interesses estudantis não foram contemplados em nenhum momento, tornando o currículo escolar menos “atrativo”. O NEM não atende às identidades estudantis/juvenis, não é e nunca foi a “cara dos estudantes”.

De acordo com Dayrell (2003), o ser jovem é frequentemente concebido como um processo pela metade, algo que não se concretizou e que virá a ser, principalmente quando se trata de ser jovem e a escola. Na concepção de Dayrell, o ser jovem é construído com base no cotidiano, pelas vivências e experiências específicas do seu contexto social. A noção de juventude(s) do ponto de vista da diversidade, leva em consideração elementos como classe, gênero, raça, etnia e sua geografia. Portanto, “[...] enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social” (Dayrell, 2003, p. 42). O jovem enquanto sujeito social é ativo, age, modifica, constrói sentidos e significados, faz história, tem desejos e opiniões; e é produzido pela e nas relações sociais em sociedade.

Desse modo, as políticas públicas educacionais voltadas ao ensino médio que abarcam jovens estudantes, devem se apropriar dessa compreensão do “ser jovem” como um sujeito social. Apesar das incertezas, conflitos e fases que são próprias das juventudes, estes como seres sociais são capazes de refletirem e formularem suas próprias opiniões acerca do mundo à sua volta, podendo participar de decisões e discussões sobre a vida escolar.

4.4 A importância da disciplina de Sociologia no Ensino Médio por estudantes

Ainda no questionário com os estudantes, questionou-se quais as suas opiniões sobre a disciplina de Sociologia no ensino médio, vejamos a seguir no quadro 8:

Quadro 8 – Percepção discente sobre a importância da disciplina de Sociologia

“Sociologia é muito importante para nós sabermos nossos direitos como cidadãos e como ser humanos, e como conviver em nossa sociedade” (Estudante 34, masculino, 2º ano).
“É excelente, devemos entender como funciona a sociedade, e saber que somos indivíduos sociais, precisamos cuidar da nossa vida social. A sociologia faz com que a entendamos nosso ser social” (Estudante 35, masculino, 3º ano).
“Acredito que a sociologia ela ajuda os estudantes a desenvolverem uma visão crítica e a compreenderem melhor o contexto em que vivem” (Estudante 36, feminino, 1º ano).
“A sociologia como uma matéria escolar não apenas agrega na questão vestibular, mas também nos forma

como seres humanos. Nós vivemos em sociedade e consequentemente precisamos entender como ela funciona a fim de colaborar com o bem geral” (Estudante 4, feminino, 2º ano).
“É de suma importância que a gente tenha sociologia porque a gente aprende e estuda a nossa sociedade como um todo, suas diferenças e seus meios” (Estudante 24, feminino, 2º ano).
“sociologia era para ser uma matéria que deveria estar presente desde o fundamental 2, pois muitos alunos pulam de paraquedas sem saber absolutamente nada ou do que se trata a sociologia” (Estudante 37, masculino, 2º ano).
“Eu acho que a presença da Sociologia no Ensino Médio é bem importante. A Sociologia ajuda a gente a entender como a sociedade funciona, o que é bem útil pra vida real. A gente aprende sobre temas como desigualdade, cultura, política, e isso faz a gente pensar mais sobre o mundo ao nosso redor” (Estudante 38, masculino, 2º ano).
“Extremamente Necessária. A sociologia ensina de forma didática e crua a evolução e comportamento da humanidade, conflitos sociais, as leis que regem a sociedade e etc. É de grande importância que qualquer e principalmente a futura geração entenda a sociedade em que vive e participa, contribuindo até possivelmente para a evolução da Nação enquanto sociedade” (Estudante 5, feminino, 2º ano).
“Porquê ajuda nós a compreender o mundo social e a desenvolver uma consciência política e desenvolver uma postura crítica em relação a sociedade” (Estudante 39, feminino, 1º ano)

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Através desse quadro, é possível identificar que tais estudantes percebem a importância da Sociologia enquanto disciplina curricular do Ensino Médio. Reconhecem que ela auxilia na compreensão sobre a sociedade e o seu funcionamento, contribui para que reconheçam os seus direitos enquanto cidadãos ao desenvolver uma percepção mais crítica e uma consciência política. Uma opinião chama bastante no quadro 8, em que se revela a importância de a disciplina de Sociologia ser inserida no ensino fundamental, fazendo com que não se deparem com ela apenas no ensino médio, caindo de “paraquedas”, sem ter a mínima noção do que se trata a Sociologia. O que dificulta, inclusive, o processo de compreensão da Sociologia dado a essa inserção tardia na etapa escolar.

Quadro 9 – A falta da percepção discente sobre a importância da disciplina de Sociologia

“A disciplina de sociologia na minha opinião ela não é tão essencial pra estudarmos mas temos que ter ela no calendário de estudos” (Estudante 40, masculino, 1º ano).
“eu acho legal, a professora que eu tenho explica bem mas não acho que necessita de sociologia” (Estudante 22, feminino, 2º ano).
“Sociologia é uma matéria que tem mais pouco assunto a maioria das vezes fala de desigualdade social e entre outros assuntos que é relacionado a mulher e tal” (Estudante 25, feminino, 2º ano).
“Não me importo de ter, não vejo diferença, irrelevante” (Estudante 15, masculino, 2º ano).

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Apesar da predominância das respostas que expressam a importância da Sociologia no ensino médio, neste quadro vê-se que a Sociologia ainda é considerada como irrelevante, desnecessária e chata pelos discentes, que não conseguem perceber sentido na inserção dela na sua formação. Às vezes, gostam do (a) professor(a) que leciona Sociologia, mas não gostam da disciplina.

De acordo com as OCN'S (2006), o pensamento sociológico deve possibilitar a desnaturalização do mundo, tornando o olhar “natural” para os fenômenos sociais e para as justificativas destes existirem em um olhar “desnaturalizado”. Deve, igualmente, proporcionar o estranhamento da realidade social, a partir da problematização dos fenômenos sociais e pelas compreensões sociológicas que nos ajudam a compreender a sociedade e as suas relações. Contudo, para além desses dois conceitos, a Sociologia deve promover um olhar figuracional da realidade (Elias, 2001). Uma percepção mais profunda e abrangente que considere os processos históricos, as relações sociais e as estruturas em suas interdependências (Bodart, 2021). Outras disciplinas também podem fornecer contribuições, no entanto, essa é uma das especificidades da própria Sociologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com esta pesquisa que os impactos do Novo Ensino Médio (NEM) têm reverberado no cotidiano escolar tanto de docentes quanto de discentes, como afirmado por estes em suas falas e registros durante a pesquisa. Torna-se perceptível que as escolas deste universo de pesquisa foram afetadas de alguma maneira pelas modificações da Reforma do Novo Ensino Médio (lei 13.415/2017).

Em relação ao corpo docente, em particular os de Sociologia, identifica-se a intensificação da desprofissionalização acompanhada da precarização docente, trazendo consigo a problemática do notório saber que permite a desvalorização da profissão do professor (a). Os docentes de Sociologia acabam, por vezes, dando mais aulas da Base Diversificada do que de Sociologia. A desprofissionalização docente já acontecia, principalmente, para as Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas, e o que o NEM fez foi intensificar tal efeito.

Nesse contexto, os docentes se deparam a realidade de lecionar disciplinas fora de sua formação, (Sociologia), obrigados a assumirem disciplinas como projeto de vida, eletivas, colabore e inove e estudo orientado para complementar a carga horária. O que impactará no tempo destinado ao planejamento pedagógico, uma vez que agora os professores precisam dedicar mais tempo pesquisando e estudando para as disciplinas novas, refletindo no cansaço e adoecimento dos docentes que permanecem mais de nove horas dentro da escola.

Observa-se na prática a valorização de determinados conhecimentos voltados ao mundo do trabalho e do empreendedorismo em detrimento de outros, principalmente aqueles que fomentam um olhar mais crítico-reflexivo. Nesse sentido, a Sociologia segue sofrendo ataques à sua legitimação enquanto disciplina, não por acaso, Sociologia permanece nos currículos da Paraíba com uma hora-aula por semana, enquanto projeto de vida e eletivas, por exemplo, têm duas horas-aula.

No que concerne ao livro didático do NEM, apresentam-se textos curtos sem maiores detalhes. Sobre o livro das ciências humanas, identifica-se a sua tendência em enfatizar perspectivas mais geográficas e historiográficas, negligenciando a perspectiva sociológica. Quando é importante que todas as disciplinas tratem dos conteúdos e temáticas a partir de seus objetos de estudo e especificidades. Para além dessas questões, o livro não respeitou a sequência didática dos conteúdos de acordo com as séries/anos. Ainda, percebe-se que as escolas regulares foram as mais afetadas em relação ao quantitativo de livros. No entanto, o

livro didático, mesmo com suas problemáticas, permanece sendo uma ferramenta importante no processo de aprendizagem.

Constatou-se que, na Rede Estadual da Paraíba, todos os itinerários formativos com relação às áreas de conhecimento são ofertados. Ou seja, todas as disciplinas comuns e tradicionais seguem sendo ofertadas. Assim, considera-se um fator favorável, diferentemente de alguns estados que optaram por não ofertar todas, interferindo à formação ampla dos discentes. Além disso, verifica-se que não houve nenhum treinamento ou formação específica dada aos professores/as para receber ou lidar com as modificações do NEM, na realidade do Estado da Paraíba.

Apesar dos entraves e desafios, os docentes vão formulando estratégias de resistência que possam minimizar ou desviar um pouco dos efeitos do NEM. Por exemplo, alguns aproveitam a Base Diversificada para se aprofundar nas suas áreas, ou recorrem a outros recursos tecnológicos e ferramentas didáticas que auxiliem e melhorem as aprendizagens. Faz-se necessário que as políticas públicas em educação considerem as diversas vozes docentes que vivenciam as realidades escolares dia após dia, ano após ano.

Em relação ao corpo discente deste universo de pesquisa, verifica-se que a maioria tem conhecimento sobre o NEM, correspondendo a 85,9%. Assim também, 76,1% conhecem estudantes que se transferiram de turno ou escola em virtude do NEM, nisso percebemos o impacto que exerce sobre a continuidade e permanência dos(as) estudantes na escola, devido aos mais variados fatores: trabalho, rotina em casa, falta de interesse, cansaço e entre outros.

Destaca-se que a maioria desses estudantes deseja ingressar no ensino superior, correspondendo a 50,7%. Acessar a educação superior é algo importante para eles, mas que o próprio NEM dificulta ao reduzir as disciplinas da Base Comum Curricular (cobradas no ENEM), em virtude do aumento da Base Diversificada (não é cobrada no ENEM). Vale ressaltar que tal fato não ocorre nas escolas privadas, conduzindo à (re)produção de assimetrias na formação estudantil, na possibilidade de acesso ao ensino superior e mobilidade social para discentes das escolas públicas.

O NEM privilegia uma concepção de educação utilitarista e dualista, conforme os moldes ultraneoliberais e conservadores. Oferecendo uma educação para as classes populares com ênfase na abordagem técnico-profissionalizante, e outra educação para a classe dominante com ênfase propedêutica – preparatório para o ensino superior.

A respeito das opiniões dos discentes sobre as disciplinas novas, constata-se que eles concebem certa importância às disciplinas diversificadas, mas que não deveriam preencher

tanto espaço no currículo, sendo uma aula suficiente. O espaço excessivo que ocupam deveria ser cedido às disciplinas tradicionais, pois identificam que as disciplinas comuns são mais importantes. Alguns tiveram experiências isoladas de maneira “positiva”, e as consideram importantes. Percebeu-se também uma forte rejeição ao projeto de vida.

Quanto às sugestões e opiniões dos(as) estudantes sobre as disciplinas que poderiam ser acrescidas e as que poderiam ser retiradas, há uma recorrência pela retirada de projeto de vida, eletiva, protagonismo e estudo orientado. Da mesma forma, há uma recorrência no aumento das disciplinas tradicionais da base comum: história, geografia, química, física, sociologia, filosofia. Dessa forma, conclui-se que os discentes precisam ser considerados na elaboração de políticas públicas educacionais. Os(as) estudantes possuem opiniões, interesses próprios, voz ativa e crítica, portanto, devem participar das tomadas de decisões e de suas discussões.

O Novo Ensino Médio reforça as desigualdades escolares com a (re)produção de uma ordem, intensificando os processos de segregação. Esse projeto de educação que não é novo, mas vem sendo construído desde a década de 90 através de uma agenda neoliberal. O NEM não representa verdadeiramente os(as) estudantes e professores(as); na verdade, representa as mentalidades conservadoras desta sociedade brasileira.

Conclui-se que as políticas públicas em educação, especialmente aquelas pensadas para a etapa do ensino médio, devem considerar e incorporar as vozes plurais de docentes e discentes que vivenciam e lidam diariamente com as contradições da educação escolar, de maneiras tão particulares entre si, a partir da realidade socioespacial, cultural e socioeconômica. Destaca-se a importância do fortalecimento da Sociologia nos currículos escolares e universitários.

Por fim, os objetivos que nortearam a presente pesquisa foram plenamente alcançados. Os instrumentos de coleta de dados possibilitaram um volume de dados significativos e de variáveis que não estão sendo tratadas nesta análise, pois o estudo se dispôs apenas a descrever os impactos produzidos pelo NEM, mediante a análise das percepções e vivências de estudantes e professores(as). Outrossim, sobre variáveis não tratadas ou não aprofundadas, os dados coletados oportunizarão novas pesquisas ao serem analisados e ampliados em futuros estudos na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALVES, G.; MOREIRA, J.; PUZIOL, J. Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. **Revista Educere et Educare**, v. 4, n. 8, p. 45-59, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2281/2808>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ANTUNES, R. **Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. MEC, Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 27 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 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 no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a->

informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 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: 25 abr. 2024.

BODART, C. das N. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. **Latitude**, Maceió, Brasil, v. 15, edição especial, p. 139-160, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11397>. Acesso em: 16 maio 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos em Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COSTA, S. de. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 15 ago. 2024.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2024.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/35/0>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. de. A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 21, p. 41-53, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/PS/article/view/1740>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso dado no College de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HEINSFELD, B. D. de. S. S.; RAMOS, F. R. O. R. Reforma do ensino médio de 2017 (lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. **EDUCERE** (XIII Congresso Nacional da Educação), 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320265714_Reforma_do_Ensino_Medio_de_2017_Lei_n_134152017_um_estimulo_a_visao_utilitarista_do_conhecimento. Acesso em: 12 maio. 2024.

INEP. Resultados do IDEB. Governo Federal, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 15 out. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Marcia. Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais. *In*: ABDAL, A. *et al* (Orgs.). **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais – Bloco quantitativo**. São Paulo: Sesc-São Paulo/CEBRAP, 2016, p. 10-31.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI, P. J. *et al* (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://cadernos.ensp.fiocruz.br/ojs/index.php/csp/article/view/425/858>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação, Lisboa**, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MOTTA, V. C. da.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2027). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkTk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2024.

MOURA, M. D. A. de. **O ensino de sociologia e o Novo Ensino Médio (NEM):** um estudo de caso da Escola Ademar Veloso Silveira. 2024. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

PARAÍBA. **Proposta Curricular da Paraíba.** 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurricularDoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

PARAÍBA. **Diretrizes das Escolas Cidades Inteiras.** 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/624698080/Diretrizes-escolas-Cidades>. Acesso em: 23 nov. 2023.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho e Trabalho Docente na Educação Básica em Tempos Precarização no Brasil. **Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**, vol. 11, n. 20, p. 223-240, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787013>. Acesso em: 12 set. 2024.

RIBEIRO, L. C. de Q.; KOSLINSKI, M. C. A cidade contra a escola? Um caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 8, p. 356-383, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1590/1438>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SANTOS, A. R. G. B. dos. **Ensino de sociologia no urbano:** refletindo a territorialidade na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nina Alves de Lima. 2024. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

SILVA, Iolanda Barbosa da.; SILVA, Samara Beatris da Costa Silva. O novo ensino médio é “novo” ou é uma proposta reprodutivista, neoliberal e conservadora? **Revista ENESEB** (Anais do VIII Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica), Belém, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92609>. Acesso em: 12 mai. 2024.

SOUZA, D. C. da. S. Relato de experiência no Novo Ensino Médio: precarização do trabalho doente e perda da identidade profissional. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 41, p. 767-780, mai./ago. 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2040>. Acesso em: 12 set. 2024.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 25 abr. 2024.

TORINI, Danilo. Questionário on-line. In: ABDAL, A. *et al* (Orgs.). **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais – Bloco quantitativo.** São Paulo: Sesc-São Paulo/CEBRAP, 2016, p. 52-75.

ZANARDI, G. S. De Benjamin Constant à lei 11.684/08: uma breve trajetória das tentativas de inclusão da disciplina sociologia no currículo da escola brasileira. **Sociologias Plurais**, v.

1, n. 2, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/64736/37662>. Acesso em: 12 mai. 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES(AS)



- 1) Qual sua formação?
- 2) Qual é a modalidade da escola?
Regular
Cidadã Integral
Cidadã Integral Técnica
- 3) Quais os impactos das mudanças trazidas pela nova reforma do ensino médio para o ensino de sociologia nas redes de ensino da Paraíba?
- 4) De que forma a implementação do novo ensino médio impacta os recursos didáticos e as propostas pedagógicas utilizadas durante o ensino de sociologia, especialmente, na(s) escola(s) a qual você está inserido?
- 5) Quais os efeitos da nova proposta curricular sobre o corpo docente da área de Sociologia? Considerando os indivíduos que estão no processo da graduação e aqueles já formados (formação continuada).
- 6) Como a escola que você trabalha está aderindo o novo ensino médio? E quais os itinerários podem ofertar?
- 7) As instituições de ensino é que escolhem quais os itinerários são ofertados, este fato abre espaço para a exclusão do ensino de sociologia. Como a falta da obrigatoriedade de ofertar todos os itinerários implica na formação crítica do estudante?
- 8) Como a nova proposta do livro didático tem funcionado? Quais os impasses essa nova proposta traz para o ensino de sociologia?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS - ESTUDANTES

1. Uso das minhas respostas na pesquisa científica (sem identificação do nome).
Estou de acordo
Não estou de acordo
2. Sexo/Gênero
Feminino
Masculino
Outros
3. Cor/Raça/Etnia
Negro
Pardo
Branco
Indígena
Amarelo
Outro
4. Idade
14 a 15 anos
16 a 17 anos
17 a 18 anos
5. Escola
Escola Regular – apenas um horário
Escola Cidadã Integral
Escola Cidadã Integral Técnica
6. Série/Ano
1º - Ensino Médio
2º - Ensino Médio
3º - Ensino Médio
7. Ocupação fora da escola
Trabalho (carteira assinada, contrato, “bico”)

Ajudar em casa

Ajudar os meus pais (comércio e outros)

8. Você já ouviu falar sobre o “novo ensino médio” ou sobre a “reforma do novo ensino médio”?

Sim

Não

9. Qual a sua opinião sobre as mudanças trazidas pelo ensino em tempo integral (novo ensino médio)? Como afeta sua vida escolar e pessoal? E como contribui?

10. Qual a sua opinião sobre as novas disciplinas, como Projeto de Vida, Eletivas, Técnico, AVS, Colabore e Inove? (Responda de acordo com as disciplinas que você tem na sua escola).

11. Qual a sua opinião sobre a presença da Sociologia no Ensino Médio?

12. Você conhece estudantes que se transferiram, trocaram de turno ou desistiram de estudar na escola a partir das novas mudanças? Ou por causa do ensino integral?

Sim

Não

13. O que você pretende fazer depois que terminar o ensino médio?

14. Quais disciplinas deveriam ser retiradas? Sugira alguma no seu lugar ou que poderia ter a quantidade de aulas aumentadas.

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
- PROFESSORES(AS)**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a),

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: DAS PERCEÇÕES DOCENTES E ESTUDANTIS AOS IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE-PB, sob a responsabilidade de: Samara Beatris da Costa Silva e da orientadora Iolanda Barbosa da Silva, de forma totalmente voluntária. Esta pesquisa resultará no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para fins de conclusão da Licenciatura em Sociologia da Universidade Estadual da Paraíba.

Eu, _____, autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados coletados através da entrevista sejam utilizados em trabalhos acadêmicos e divulgados em eventos científicos, preservando a minha identidade.

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante.