

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
PROFSOCIO UNEMAT**

FERNANDO CASTILHERO MONTEIRO

**O PROTAGONISMO DOS ALUNOS E DA SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE
RECONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO**

Sinop-MT
2026

FERNANDO CASTILHERO MONTEIRO

O PROTAGONISMO DOS ALUNOS E DA SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE
RECONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO ministrado no Universidade do Estado do Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Sociedade

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Prof. Dr. Roberto Alves de Arruda

Sinop-MT
2026

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M775p MONTEIRO, Fernando Castilhero.

O protagonismo dos alunos e da sociologia em tempos de recontextualização do ensino / Fernando Castilhero Monteiro. - Sinop, 2026.

110f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado",
Sociologia/SNP-PROFSOCIO - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Alves de Arruda.

1. Política educacional. 2. Protagonismo. 3. Ensino de Sociologia. I. Arruda,
Prof. Dr. Roberto Alves de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 37.026:316

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

FERNANDO CASTILHERO MONTEIRO

**O PROTAGONISMO DOS ALUNOS E DA SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE
RECONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO**

Intervenção Pedagógica aprovada como requisito para a obtenção do título de mestre em Sociologia pelo Mestrado Profissional em Sociologia da Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT - MT, pela seguinte Banca Examinadora.

Aprovado em 13 de abril de 2026, em banca on-line.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Roberto Alves de Arruda (Orientador)
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

Prof. Dr. Alberto Dias Mendes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.^a Dra. Sandra Pereira de Carvalho
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT-MT

Prof. Dr. José de Souza Neto
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT-MT

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação e a juventude, em especial a meus mestres e a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus professores por confiarem em mim, especialmente o Prof. Dr. Roberto Alves Arruda pela luta por essa especialização e pela ampliação desta estrutura para o País. E a todos os demais professores que promovem o PROFSOCIO UNEMAT como espaço crítico de transformação do ensino.

A compreensão da professora Dra. Sandra Pereira de Carvalho, pelo carinho e o enorme incentivo, ao meu professor Dr. José de Souza Neto com um enorme apreço pela sua história e coragem. Agradeço ao Prof. Dr. Alberto Dias Mendes, por aceitar o convite e por todas as suas contribuições.

Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES por oferecer as condições necessárias ao estudo e pesquisa.

Agradecer a minha família em especial minha companheira Josieli Andressa de Oliveira e a todos que acreditaram e me apoiaram neste processo.

RESUMO

Partindo das experiências do professor como pesquisador, este trabalho elenca dois objetivos: um prático, exigido pelo mestrado profissional, que mobiliza o saber sociológico e os alunos em um processo de mediação pedagógica; e outro que consiste em avaliar os impactos da BNCC e do NEM. A base teórico-metodológica está alinhada ao método do materialismo histórico-dialético, que problematiza os dados quantitativos, qualitativos e a pesquisa bibliográfica por meio de suas determinações sociais, articuladas a uma totalidade. Para analisar as políticas públicas educacionais, traço uma evolução histórica do sistema educacional e da concepção de educação, bem como das mudanças econômicas e políticas, favorecendo a contextualização desses processos. Uma segunda parte aborda a incorporação do discurso do protagonismo dos alunos e os desafios do ensino de Sociologia diante das alterações promovidas pelas reformas educacionais e pela reestruturação produtiva, apostando na natureza reflexiva e metodológica do saber sociológico. Essa aproximação histórica revela os nexos ideológicos e psicofísicos do "novo industrialismo", inseridos por políticas gerencialistas e privatistas que valorizam a participação, mas reforçam a tendência de ajustamento caracterizada pelas políticas econômicas neoliberais. Neste exame, identifico paradigmas que agem como mecanismos dissimuladores do processo de exclusão, promovidos pelas instâncias que estruturam o Ensino Médio.

Palavras-chave: Política educacional. Protagonismo. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

Based on the teacher's experiences as a researcher, this work outlines two objectives: a practical one, required by the professional master's degree, which mobilizes sociological knowledge and students in a process of pedagogical mediation; and another which consists of evaluating the impacts of the BNCC (National Common Curricular Base) and the NEM (New High School). To analyze public educational policies, I trace a historical evolution of the educational system and the conception of education, alongside economic and political changes, favoring the contextualization of these processes. A second part addresses the incorporation of the discourse on student agency and the challenges of teaching Sociology in the face of changes promoted by educational reforms and productive restructuring, drawing on the reflexive and methodological nature of sociological knowledge. This historical approach reveals the ideological and psychophysical links of the "new industrialism," introduced by managerialist and privatist policies that emphasize participation while reinforcing a trend of adjustment characterized by neoliberal economic policies. In this examination, I identify paradigms that act as dissimulating mechanisms of the exclusion process, promoted by the entities that structure secondary education.

Keywords: Educational policy. Student agency. Sociology teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pessoas de 15 a 29 anos de idade, por sexo e situação de ocupação e estudo - Ano 2024.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Avalia MT	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEBRADE	Centro Brasil Democrático
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CIESP	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CNEs	Conferências Nacionais de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONFENEN	Conferência Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio Novo Ensino Médio.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FATEMAP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso
FENEN	Federação Nacional de Estabelecimento de Ensino
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FIEP	Federação Interestadual das Escolas Particulares
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
GEMTE	Grupo Empreendedor Mato Grosso em Evolução
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
INSE	Indicadores de Nível Socioeconômico
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases

MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível Socioeconômico
NEM	Novo Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PIE	Programa Pesquisa e Inovação na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEE	Sistema Estruturado de Ensino
SENAI	Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
UNESCO	Organização das Nações Unidas
USAID	Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. METODOLOGIA	16
2.1 Concepção científico natural.....	16
2.2 O Método Ontológico	19
2.3 Posição epistêmica	21
2.4 Procedimentos empíricos e o projeto de intervenção.....	23
2.5 O município de Sinop e a escola São Vicente de Paula	28
3. POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAL NO BRASIL	35
3.1 Primórdios do sistema nacional de educação.....	35
3.2 Surgimento da Escola Nova.....	39
3.3 O "Industrialismo" na educação.....	39
3.4 As políticas educacionais de 1930 a 1945.....	43
3.5 Política Educacional pós 1945	47
3.6 Educação como investimento.....	49
3.7 Teoria do Capital Humano	52
3.8 Flexibilização do modo de produção	53
3.9 Década de 80 e 90	54
3.10 O Ensino Médio e a "pedagogia das competências"	57
4. O PROTAGONISMO DOS ALUNOS E DA SOCIOLOGIA.....	62
4.1 O protagonismo dos alunos.....	62
4.2 O protagonismo da sociologia.....	69
4.3 As formas de participação e a recontextualização das práticas.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO I	94
Projeto Lacuna	94
Retrato da pesquisa e o perfil dos alunos.....	95
Perfil socioeconômico dos alunos.....	96
Novo Ensino Médio	97
Quadro psicológico dos alunos	98
Conclusões	99
APÊNDICE.....	101

Anexo I - Gráficos da pesquisa 101

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a natureza da participação dos alunos do ensino médio, na escola São Vicente de Paula, localizada no município de Sinop, no estado do Mato Grosso, após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Além disso, analisa a contribuição do componente curricular da sociologia na realização desses propósitos. A proposta metodológica busca o alinhamento com a teoria crítica, em uma tentativa de avaliar as políticas educacionais como possibilidade de garantir o exercício reflexivo das práticas pedagógicas.

O processo de pesquisa foi organizado por um conjunto de práticas sociais, desenvolvidas pelo professor na condição de pesquisador, durante a execução de uma intervenção pedagógica que aproxima a investigação da realidade da escola e dos alunos. Pautada em uma metodologia quantitativa, essa ação, elevada a condição de interlocução, contribui para caracterização de uma realidade específica. Assim, evidencia seu caráter pedagógico e metodológico, em consonância com as orientações curriculares, ao representar uma forma de reflexão sobre a prática docente e um estímulo à criação de mecanismos de diálogo entre a vivência dos discentes e o ambiente escolar.

A construção teórico-metodológica tem como ponto de partida o exame das políticas educacionais enquanto discurso oficial, articulado a uma totalidade e mediado por determinações da estrutura econômica e política. Investiga-se como essas políticas têm provocado alterações na dinâmica escolar e quais são os impactos sobre a formação dos jovens, mais especificamente sobre as formas de participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Essencialmente os impactos destas políticas, exigiram um debate sobre os princípios que nortearam estes documentos. O protagonismo enquanto um elemento do discurso é um conceito que nos ajuda a compreender o espaço de atuação do aluno no atual cenário.

Nas seções do primeiro capítulo, desenvolvo uma discussão sobre o método mais adequado ao exame da realidade, ponderando as diferenças entre o método científico natural e o método ontológico. Tais princípios, teórico-metodológicos correspondem a necessidade de engajamento político do trabalhador no exaurir da realidade concreta, diante das contradições inerente ao modelo econômico capitalista.

Ainda no primeiro capítulo, apresento o projeto de intervenção, chamado de projeto Lacuna e analiso o tratamento dos dados empíricos, de natureza qualitativa, pelo aporte teórico do materialismo dialético. Esta discussão é seguida pela caracterização do objeto e delimitação do campo empírico, dados geográficos e socioeconômicos ajudam a compreender a Cidade de Sinop e a escola estadual São Vicente de Paula.

Na segunda parte, realizo uma análise histórica das políticas públicas educacionais no Brasil com um enfoque no Ensino Médio, num retrato das ações de normatização e regulamentação do Estado e do sistema de ensino.

A terceira parte, proponho um debate sobre a noção de juventude e das políticas que fomentaram o protagonismo dos alunos, como forma de valorização da participação.

Para finalizar, o terceiro capítulo, procuro apontar as formas de contribuição da sociologia na educação básica, no contexto de mudanças das propostas pedagógicas atuais.

2. METODOLOGIA

Uma parte fulcral da pesquisa é a discussão sobre a metodologia, nesta parte, me predisponho a apresentar as premissas filosóficas com as quais a cientificidade constrói o conhecimento válido, numa discussão sobre os pressupostos que torna viável o exame crítico da realidade social. A segunda tarefa é expor os conceitos indispensáveis para o entendimento teórico e prático da condição ontológica, na elevação da consciência e superação da dicotomia sujeito e objeto, frente ao desafio de preservação da própria condição de transformação da realidade.

Após essa discussão apresento os procedimentos técnicos e empíricos da pesquisa, escolhidos para a análise da realidade específica delineada pela escola estadual São Vicente de Paula. A parte primeira, por meio de uma discussão sociológica sobre conhecimento, especificamente no campo gnosiológico, na tentativa de compreensão da realidade última elaboro uma investigação sobre as noções epistemológicas adequadas.

Neste itinerário, faço uso de premissas do método científico positivista para problematizar a noção de realidade e o desenvolvimento científico, produzidos de uma neutralidade axiomática. Este exame opta por um modelo ontológico, no uso de categorias reflexivas, como noção de totalidade, articulada as particularidades através dos complexos dinâmicos que se implicam dialeticamente.

2.1 Concepção científico natural

O paradigma científico naturalista, cumpriu um papel peculiar na constituição das ciências sociais ao longo dos últimos séculos, a sociologia adquiriu sua autonomia dos demais campos do conhecimento no século XIX, sua institucionalização e expansão continuou no início do século XX, porém, desde do século XVIII o modelo científico-natural encontrava-se engajado na oposição as doutrinas teológicas e clericais que tinham sua origem no Antigo Regime.

Essa ruptura desenvolveu o Positivismo como uma das suas expressões, uma ciência

dos "homens" que pretendia utilizar os métodos das ciências naturais para questionar as ideologias tradicionalistas, através da valorização do campo empírico e afastando-se das discussões idealistas. Essa epistemologia calçava-se em uma objetividade que sujeitava as descobertas dos fenômenos e de suas regularidades, as supostas "leis invariáveis"; outra característica, desta ciência natural da sociedade, estava na visão neutra e direta da sociedade. Neste modo, as interações e estratificações sociais obedeciam a um modelo natural de ordenamento.

Este paradigma científico-natural de produção do conhecimento científico está presente em S. Simon, Auguste Comte e E. Durkheim, sua consagração é associada a um período marcado por profundas alterações econômicas de cunho liberal e capitalista, fatores que levaram este modelo a representar uma forma de justificação científica da ordem industrial que se estabelecia. (Lowy, 2003). Este modelo de objetividade que exige imparcialidade e um autocontrole científico exerce influência considerável sobre a sociologia moderna. Entre as correntes filosóficas do historicismo e do positivismo, do ponto de vista epistemológico, ambas carregam traços conservadores, pois, ora o sujeito está diante de objetos exteriores e totalmente independentes, ora estes objetos externos estão limitados a um ponto de vista relativo e unilateral.

O conhecimento científico-positivistas destruiu potencialmente qualquer possibilidade da ciência em ser instrumento de mudança e a transformou em um mecanismo de manutenção da ordem social, fortalecendo o ceticismo e condenando os métodos que integram a realidade enquanto uma unidade. O desenvolvimento deste princípio de manipulação reduz a atividade científica, em última análise, a compreender o seu sentido imediato.

De acordo com Lukacs (1969, p. 38)

O positivismo e, sobretudo, o neopositivismo ocupam nesse desenvolvimento da filosofia um lugar especial somente na medida em que aparecem com a pretensão de assumir uma posição de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, de deixar simplesmente em suspenso todo o ontológico e de produzir uma filosofia que remove por completo de seu âmbito o complexo de problemas referentes aquilo que é em si, tornando-o como pseudoproblema, irrespondível por princípio."

A compreensão do fato estruturado dialeticamente, construí o núcleo da cientificidade, por permitir a verificação de fatos singulares, não como uma abstração do sujeito, mas por sua conexão concreta em vista de uma totalidade. O espelhamento da realidade por meio de suas representações, produz um sistema correlativo de compreensão do ser humano.

A realidade produzida por epistemologias contemporâneas de cunho neopositivista e estruturalistas, além de um nível elevado de generalização, mantêm incompreendida a complexidade imediata. Nas ciências empíricas e positivistas, assim, como aquelas de tendência metafísica, as categorias lógicas condensam o pensamento de modo abstrato, por um sistema lógico que consiste numa estrutura qualitativamente diversa da realidade, mas, que desempenha esta função. A homogeneização e a repetição destes elementos formais produzem uma autorrealização da própria da ideia (Lukacs, 1969).

Esta forma de entendimento, capaz de captar o fenômeno imediato, presume uma independência e reproduz um pensamento comum, que está sujeita as determinadas condições históricas. A romantização destas representações conferem horizontes subjetivos e imputam um sentido idealista ao método. "Os elementos formais universalíssimos contidos em todo ato prático que se condensam na prática do pensamento humano de forma cada vez mais abstrato, até que, em virtude desses bilhões de repetições, adquirem a solidez de um axioma" (Kosik, 1976, p.154).

Essa particularidade de uma realidade heterogênea, reproduzida num sistema de pensamento lógico, hierarquicamente deduzido, não possui uma autonomia da noção de totalidade. Na filosofia, encontramos três concepções de totalidade, a primeira se destaca por sua característica metafísica, e é entendida unilateralmente como princípio epistemológico, a segunda, possui uma concepção organicista que afirma uma predominância do todo sobre a parte. E a última, a concepção dialética de totalidade, concebe o real como um todo estruturado. "A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo se cria a si mesmo na interação das partes" (Kosik, 1976, p. 50)

A corrente sociológica positivista e empirista desvinculou da concepção da realidade como totalidade, no horizonte subjetivo a totalidade prescreveu no âmbito incognoscível, assim, a objetividade do sujeito, no sentido ao seu objeto realiza através do estranhamento. No mundo das representações ou projeções estes fenômenos externos apresentam se como objetos fixos, e constitui o

núcleo desta antinomia, pois o objeto que se revela é uma síntese do que é produzido na vida cotidiana.

A análise destas relações confere características específicas que induz, neste caso, a um elemento subjetivo que é um produto da consciência cognoscente. Para compreender, a correta relação do homem com a realidade existente é necessária entender que toda atividade humana em sua essência mais íntima, está determinada pela realidade em si. (Lukacs, 1969)

Em contraposição, o mundo dos fenômenos aqui descrito interfere de maneira bem mais direta e desigual na vida pessoal dos indivíduos. Ou seja, o esvaziamento, o estranhamento etc. são muito mais intimamente ligados aos traços individuais dos seres humanos individuais, dependendo inclusive bem mais estreitamente de decisões, atos etc. individuais – possíveis nesse caso –, do que o desenvolvimento geral das faculdades humanas, que na maioria das vezes se realiza independentemente dos indivíduos, sem que eles estejam conscientes disso em sentido social. (Lukacs, 1969, p.244)

A realidade, em sua unidade, distingue aquilo que se manifesta imediatamente pela percepção em um esforço sistemático de decomposição que revela a estrutura da coisa. O método do materialismo dialético demonstra a existência por trás dos fenômenos particulares, de legalidades gerais do processo global no curso histórico-social.

A autonomia relativa da esfera das representações expõe uma dinâmica complexa, existente na relação do fenômeno e sua estrutura. Do ponto de vista ontológico, o sujeito e o objeto são idênticos e a consciência específica nasce da sua ligação com as atividades práticas. Este impulso espontâneo que isola o fenômeno e o separa da realidade, na concepção do materialismo dialético, revela seu aspecto perturbador.

2.2 O Método Ontológico

O nascimento do gênero humano em seu sentido social acompanha necessariamente o desenvolvimento das forças produtivas, este desenvolvimento produz à elevação das faculdades dos homens. Do ponto de vista ontológico, o caráter heterogêneo originário, produzido na constituição do ser social, impõe condições que implicam necessariamente uma relação recíproca e uma determinada tendência. A análise da historicidade ontológica imprime

relevância ao aspecto desigual que ocorrem nos desdobramentos e nas mudanças objetivas das formações antiéticas e contraditórias que delas resultam.

Mesmo no que se refere à cultura, política, lei, religião, arte, ética etc., da sociedade capitalista, ainda precisamos encontrar essas mediações complexas, nos vários níveis da generalização histórico-filosófica, que nos permitirão chegar a conclusões fidedignas tanto sobre a forma ideológica específica em questão quanto sobre a forma dada, historicamente concreta, da sociedade capitalista como um todo. E isso é ainda mais evidente se tentarmos transferir a investigação para um nível mais geral, como de fato se torna necessário no decorrer da análise estrutural de qualquer forma particular de sociedade ou de qualquer forma específica de atividade humana. Não podemos apreender o “específico” sem identificar suas interconexões multiformes com um dado sistema de mediações complexas. (Lukacs, 1969, p.63)

A produção das condições materiais de existência humana, derivada da interrelação com o mundo físico natural, coaduna uma atividade produtiva de elementos indispensáveis para sua reprodução social. Do desenvolvimento e a manutenção destas relações germinam uma categoria básica da materialidade histórico-social, a noção de trabalho, o fato ontológico mais importante das tendências de toda realidade social. Desprendem-se desta determinação uma tendência de desenvolvimento desigual e contraditório que aufere a essa teoria-metodológica a possibilidade de se articular por mediações, em dinâmicas relativamente autônomas e extremamente complexas.

A prioridade ontológica assevera que o conhecimento da realidade possui a processualidade como um traço determinante, que enquanto unidade, ela é constituída de complexos dinâmicos multifacetados. Compreender a realidade naquilo que é concreto, na análise de sua particularidade, exige que possamos interpretar simultaneamente esta pluridimensionalidade, no afloramento de suas próprias determinadas específicas.

Nesta relação da práxis com uma totalidade de atividades vitais que se produz um contexto pleno de sentido. Desprendem-se desta determinação uma tendência de desenvolvimento desigual e contraditório que aufere a essa teoria-metodológica posição central entre singularidade-particularidade-universalidade.

Portanto, a importância e os limites de uma ação, medida, realização, lei etc. só

podem ser avaliados em relação a uma apreensão dialética da estrutura da totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a tarefa de uma apreensão dialética das mediações complexas que constituem a estrutura da totalidade. (Mészáros, 2013, p.62).

2.3 Posição epistêmica

A análise crítica sobre a evolução das ciências sociais denota que a dicotomia entre o sujeito e objeto, ameaça a complexidade que a realidade apresenta na sua imediatez, o projeto rigoroso da neutralidade e autodisciplina científica não foi capaz que compreender os nexos que a cientificidade mantinha na sociedade capitalista, transferindo suas finalidades práticas, diretamente a interesses estranhos e exteriores.

Este método não implica a negação de toda ciência, mas a existência de barreiras que restringem o campo de visibilidade cognitiva, não impede a produção do conhecimento, mas a possibilita de conhecê-los a partir de um horizonte.

Horizonte, perspectiva, ponto de vista, campo de visibilidade; estas metáforas óticas não devem ser compreendidas em seu sentido literal; simplesmente elas permitem colocar em evidência que o conhecimento, o saber estão estreitamente ligados à posição social do observador científico. (Lowy, 2003, p.109)

O materialismo histórico dialético é uma forma de conhecimento ligado necessariamente ao ponto de vista de um grupo social. A classe trabalhadora, diferente de outros setores sociais, tem maior possibilidade de compreender o conjunto da vida social, não só pela forma como participa do processo de produção, mas, pelas condições cognitivas distintas. Essa consciência não é espontânea ou imediata, mas produto das contradições no seio da sociedade capitalista, tornar-se consciente, implica compreender a si, ao mesmo tempo, coloca em questão o conhecimento do conjunto das relações sociais no capitalismo.

Não é senão, por uma análise histórica, que podemos compreender a evolução das ciências sociais e a precondição de toda cientificidade autêntica, representada pela crítica a autonomia relativa da ciência. O materialismo dialético demonstra que todo o conhecimento ligado a determinada classe social decorre da situação objetiva. A função desta consciência científica historicamente determinada, ou seja, da relação entre o conhecimento e o mundo da

produção, é mediatizada por um conjunto de estruturas em diversos graus.

Essa possibilidade de reflexão está indissoluvelmente associada a prática sobre o mundo. A atuação e a reflexão são condições inerentes da forma de estar sendo no mundo, compreendendo sua realidade o humano pode transformá-la, na medida que responde a estes desafios cria seu mundo histórico-social. "Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns. (Freire, 1986, p.16)

O educador que participa de uma pesquisa sobre a educação se reveste da pretensão de reconhecer em suas ações possibilidades de transformação da realidade social, a educação não está limitada exclusivamente ao processo de adaptação dos indivíduos. Essa capacidade de agir e transformar a realidade incorpora no educador um compromisso, que lhe é próprio, um compromisso com si mesmo. A posição e o papel do educador, sua condição de atuação e reflexão acerca das práticas pedagógicas são fundamentais, pois, a ação integra a concepção e a constituição de um ser social, implícito e impugnado através das políticas educacionais.

Essa responsabilidade que é produzida na ação pedagógica não está restrita as salas de aula, como uma forma de organização da sociedade é missão do educador. Segundo Freire (1986, p.06):

E como é próprio da existência humana a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração.

Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um "compromisso" contra os

homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros.

No trecho acima, o educador e pesquisador, retrata a experiência do trabalhador comprometido, como educador, com o processo de humanização e as consequências do modo supostamente neutro que endossam formas reduzidas de ensino. A realidade educativa cotidiana é dinâmica e não está isenta de contradições; submetê-la a um exame é refletir sobre os próprios condicionamentos da estrutura social. A análise crítica se desvencilha das formas imediatas de compreender o ser em relação à realidade. Essa consciência produzida na ação sobre a realidade, diante dos condicionamentos da estrutura social, ampliada na passagem às esferas complexas em que são articuladas, eleva a chance de resistência contra a redução da condição humana a simples objeto.

2.4 Procedimentos empíricos e o projeto de intervenção

Essa iniciativa de exame científico da realidade prática, representa uma maneira de elevar o nível de formação. Para isso o programa de fomento aos cursos de mestrado profissional, o ProEB (Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica), desenvolvido através da Universidade do Estado do Mato Grosso, as bolsas de pesquisa, ofertada pela CAPES e a possibilidade de estar dedicado, exclusivamente aos estudos pela Licença Qualificação Profissional, oferecida pela SEDUC-MT são condições essenciais na valorização e na melhoria dos serviços educacionais.

O exame da realidade em si é uma condição fundamental, para que o conhecimento teórico e as práticas possam produzir mudanças efetivas, no quadro das relações que estabelecem no interior da escola, a valorização de educação como ferramenta prioritária de transformação social depende desta estrutura de oportunidades e estímulo aos educadores.

Ressalto o espaço dos métodos empíricos no exame crítico da realidade. A prática reflexiva apropriada ao método dialético-materialista, estabelece a pesquisa como um elemento de transformação e de debate, que problematiza as próprias condições de reprodução de modo de vida. O tratamento dialético posiciona os dados empíricos, entre sua imediatez e suas interrelações no âmbito de estruturas complexas. As possibilidades de interpretação e análise podem valorizar os dados empíricos desde que sejam compreendidos como produto de uma multidimensionalidade.

As maneiras em que o sujeito e o objeto por meio de uma lógica formal gradualmente

aproximam-se das formas concretas da realidade, dependem da capacidade do sujeito de capturar adequadamente aquilo que é concreto, mesmo que no movimento da matéria vigore diversas dimensões da realidade.

A construção do conhecimento a partir de um entendimento unilateral reside uma falsa prioridade, o esforço do método visa investigar as formas de objetividade, como etapa indispensável para compreender adequadamente o ser social em sua totalidade. As categorias ontológicas são expressões desta multidimensionalidade, deste modo, pressupõe que a interação entre muitos aspectos articulados se condicionam reciprocamente.

A abordagem teórico-metodológica corresponde a base filosófica do método, estas escolhas têm um papel determinante na pesquisa, por imprimir sua disposição teórica, sem que os procedimentos técnicos sejam estreitados ou estejam dissonantes da substância mesma da realidade. Os métodos empíricos possuem a condição de se apropriar de momentos produzido na heterogeneidade dos processos e complexos singulares; é a partir da posição do empirismo que é registrado a ascensão ao concreto. Este princípio significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo.

Essa teoria-metodológica não limita a uma discussão abstrata, e complementa uma sequência de procedimentos que transfere um quadro de especificidade dos dados, que apesar do seu conteúdo objetivo, representa somente um momento do processo de investigação da realidade. Só quando os fatos isolados são inseridos no todo correspondente adquirem unidade e concreticidade.

Primordialmente, dentro desta perspectiva, as indagações se desenvolvem inicialmente num exame empírico, por procedimentos que obedecem ao método qualitativo e quantitativo. O projeto de intervenção exigido pelo mestrado profissional é identificado como uma iniciativa científica de cunho quantitativo, e deve se constituir, como momento de aproximação e interlocução, pois, consiste em um mecanismo pedagógico de contextualização da prática pedagógica, ou seja, representa um momento inicial que contribui para compreender da realidade específica e sua complexidade.

Na escola estadual São Vicente de Paula, uma escola pública do estado do Mato Grosso, no município de Sinop, delimitamos o espaço onde aplicam-se ambos os métodos empíricos, importante destacar que as formas de análise e as ferramentas de pesquisa estão permanentemente engajadas a uma prática reflexiva do professor enquanto pesquisador.

O projeto está associado aos aspectos quantitativos dos procedimentos, consiste de

um formulário, contendo 26 questões objetivas e de múltiplas escolhas, aplicado aos alunos do 2º e 3º ano, do período matutino e vespertino. Este formulário foi elaborado com base na iniciativa de diagnóstico socioeconômico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), chamado de Indicadores de Nível Socioeconômico (INSE). A pesquisa indicou uma omissão nas atividades de contextualização e interlocução do planejamento pedagógico com a realidade social.

Os objetivos iniciais desta pesquisa era conhecer o perfil dos alunos, realizando um diagnóstico das condições socioeconômicas. Porém, ao longo da pesquisa, esta iniciativa revelou uma ferramenta de cunho pedagógico, por estreitar laços e permitir dar voz aos alunos, quanto as condições de ensino, além de avaliar as mudanças em curso com base na participação. Este redimensionamento contribuiu para que a nossa proposta de intervenção denominada *Projeto Lacuna*, fosse aprovada no Edital nº 003/2024 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso (FATEMAP), Programa Pesquisas e Inovação nas Escolas Públicas – PIE.

A lema "*saber para prever, prever para prover*" ajuda a explicar o objetivo do projeto, em construir pontes entre o processo de ensino e as complexas realidades; além de refletir as ambições, de combater os problemas posteriores, provocados pela falta ou perda do tato, num sentido afetivo e socioemocional.

As condições técnicas e operacionais, e por vezes política, dificultam prever os problemas que os alunos atravessam ao longo da jornada de amadurecimento intelectual e moral. Evasão, desacordos, difamação, preconceitos, desprezo, estranhamento, depressão, violações, e até surtos psicótico e de ansiedade, são normalmente o modo como se manifesta a insensibilidade das escolas, no trato as questões psicológicas, familiares, socioeconômicas e estruturais das realidades vivenciadas pelo educando.

Abaixo estão os objetivos gerais e específicos do projeto de intervenção do mestrado profissional, aprovado no Programa Pesquisa e Inovação na Escola - PIE da FAPEMAT Nº 002/2024, e chamado de Projeto Lacuna.

Objetivos Gerais:

- Construir mecanismos colaborativos e tecnológicos de acolhimento dos alunos em sua complexidade.
- Produzir um levantamento de dados socioeconômicos e psicológicos que amparem a ação

pedagógica.

- Construir uma identidade objetiva dos alunos que esteja pautada pelo rigor científico.
- Construção da cultura de pesquisa e fundamentação da ação pedagógica.
- Buscar soluções e ferramentas tecnológicas que auxiliem as análises dos dados quantitativos em parceria com as universidades e centros de pesquisa.

Objetivos Específicos:

- Incentivar um clima de apoio e colaboração entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino.
- Favorecer o acolhimento e a identificação de experiências pessoais, mediante um questionário do Google Forms, aplicado no ato ou após a matrícula.
- Aplicar um questionário aos educandos do período matutino e vespertino, para discorrer sobre questões socioeconômicos, familiares, psicológicas, relativas ao gênero e a mobilidade urbana.
- Estimular a participação dos educandos na coleta, análise e apresentação dos dados da pesquisa sobre os educandos.
- Realizar um levantamento junto a outros professores e pesquisadores de ferramentas tecnológicas que podem auxiliar o tratamento dos dados.
- Analisar em conjunto dos educandos, pesquisadores e professores os dados quantitativos, obtidos por meio do questionário, com a ajuda do formulário e outras formas ou recursos.
- Produzir um relatório com as questões mais relevantes que foram reveladas a partir da análise dos dados e dos formulários.
- Apresentar para toda a comunidade os resultados estimulando o protagonismo dos jovens.

Os objetivos listados são extensos, não foram todos executados até a finalização desta pesquisa, considerando a viabilidade material e das condições realização. Todavia, a questão em torno do uso do método quantitativo, associado a um exercício de reflexão sobre a realidade dos alunos permite um aprofundamento das condições objetivas e podem representar uma inovação nas formas de conhecer e de participar do processo de ensino-aprendizagem. Na sequência deste trabalho, haverá um momento para apresentar os resultados da pesquisa e avaliar o projeto de intervenção.

Agora a parte dedicada especialmente a dimensão qualitativa da metodologia,

contempla as experiências do *professor/pesquisador*, posição epistemológica discutida anteriormente, que se caracteriza pelas indagações inerentes a nossa condição, diante das contradições que estamos imersos em nossos afazeres. A ação pedagógica, inadvertidamente, induz a necessidade permanente de avaliação da prática de ensino. Ambas as condições, de professor e pesquisador estimulam um momento de reflexão que identifico como um exercício de estranhamento das práticas.

O método qualitativo usado como referência é o método etnográfico, antropólogos atuam em sua própria sociedade, indagando e questionando os próprios costumes que reproduzimos no cotidiano.

Embora familiaridade não seja igual a conhecimento científico, é fora de dúvida que representa também um certo tipo de apreensão da realidade, fazendo com que as opiniões, vivências, percepções de pessoas sem formação acadêmica ou sem pretensões científicas possam dar valiosas contribuições para o conhecimento da vida social, de uma época, de um grupo. Além disso, há indivíduos ou grupos que talvez por um movimento de estranhamento, como certos artistas, captam e descrevem significativamente aspectos de uma sociedade de maneira mais rica e reveladora do que trabalhos mais orientados (real ou pretensamente) de acordo com os padrões científicos. (Velho, 1978, p.127.)

A metodologia qualitativa exige uma forma sutil de apreensão da realidade, momento indispensável, da natureza investigativa em relação as nossas práticas. A noção de realidade construída em nossas relações deve ser desnaturalizada, via um exercício antropológico, a desvendar sua especificidade. A possibilidade de ter atuado em realidades diferentes também contribui neste momento. Uma prática cotidiana é a *maneira de fazer*, de produção e apropriação que pode ser descrita como uma forma ordenação sociopolítica, auxiliando a interpretação do processo de interação e do conjunto de relações.

Esta etapa da pesquisa a subjetividade pode ajudar a descrever a realidade pela sutileza, nos mostrando a maneira como que as práticas estão organizadas. A trajetória do pesquisador e a sua "bagagem", favorecem o exercício de estranhamento da realidade, insistimos na potencialidade de aliar todos os meios de exaurir a realidade. Partindo da noção de realidade imediata. O conhecimento sensível e subjetivo é um modo inicial de compreender a realidade que não pode ser obliterado, sua circunscrição estende às possibilidades do seu exame, de modo reflexivo buscando transcender sua imediatez.

Na parte do trabalho, aponto que as práticas reflexivas são inerentes ao processo de valorização do profissional do professor, e que o desenvolvimento teórico pode estar aliado o método empírico; inseridos no exame crítico da realidade como momento de um todo

articulado.

O campo de pesquisa no trabalho intitulado "O protagonismo dos alunos e da sociologia em tempos de recontextualização do ensino" é a escola estadual São Vicente de Paula, espaço de atuação do *professor/pesquisador*, delimitado na realização de etapa empírica da pesquisa. O método quantitativo é explorado no projeto de intervenção que foi denominado como *projeto Lacuna*, e o método qualitativo, está definido como um exercício antropológico de desnaturalização das práticas cotidianas. Para concluir, advirto que nesta pesquisa insisto em diferentes formas de apreensão da realidade como forma acessar a realidade concreta.

2.5 O município de Sinop e a escola São Vicente de Paula

Esta fase da pesquisa compreende a caracterização do município de Sinop e da escola estadual São Vicente de Paula, demandando a síntese dos dados geográficos, demográficos e estatísticos. Descritos por meio de dados empíricos, os traços específicos desenvolvem-se por sua articulação com realidades mais amplas da sociedade, suas categorias básicas de entendimento encontram-se subordinadas a outras categorias, mais amplas, que anseiam pela sua expressão prática e histórica.

Com a pretensão de delimitar o campo de pesquisa e delimitar o objeto em sua existência concreta, iniciamos esta fase, demonstrando sua localização, os dados demográficos e econômicos que ajudam a descrever as particularidades, no segundo momento, como unidade de produção e organização social elevada a sua condição ontológica da noção de cidade.

O município de Sinop, está localizado na região centro-oeste do Brasil, no norte do estado do Mato Grosso, possui mais de duzentos mil habitantes, encontra-se entre as cidades médias do País com desenvolvimento econômico acima da média nacional. Este desenvolvimento acelerado tem o agronegócio como um fator importante na evolução populacional, conforme os dados comparativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Sinop ocupa a 155ª posição, num total, de mais de 5500 municípios em termos de crescimento demográfico.

O estado do Mato Grosso é o maior responsável pela renda advinda das atividades agropecuárias no Brasil. O município de Sinop, neste contexto, tornou-se um polo regional

deste crescimento, no aumento populacional, no crescimento do setor da construção civil, na abertura de novas empresas e postos de trabalho, o resultado deste conjunto de atividades coloca o município entre os mais pujantes do estado.

A referência "A Capital do Agronegócio" é a maneira que a cidade tem sido citada popularmente; originalmente, sua ocupação foi planejada por uma colonizadora do estado do Paraná. O fato de ter sido criada pela iniciativa privada como cidade planejada, guarda peculiaridades do projeto de ocupação da região oeste do País. Promovida durante o governo militar, mais exatamente na década de setenta, com pretexto da integração econômica. A construção da rodovia BR-163, que estabeleceu um eixo norte-sul do Brasil, no estado do Mato Grosso, favoreceu a criação deste município entre outros do entorno.

A expansão da ocupação do território no norte de Mato Grosso por parte das colonizadoras privadas contou com o respaldo do Estado, que apoiou as atividades de assentamento e regularização fundiária. Isso implicou na implementação de uma infraestrutura básica nos núcleos de colonização, dotando-os de serviços urbanos essenciais para viabilizar a ocupação e a produção. Ocupar as terras aparentemente "desocupadas" na região amazônica não se limitava apenas a uma estratégia de crescimento econômico, mas também era vista como uma estratégia militar para controlar o espaço amazônico. (Carignani, 2016 *apud* Buose, *et al*, 2024, p. 21).

O município está localizado na região do planalto residual Norte do Mato Grosso, área de limite entre a vegetação do cerrado e a floresta Amazônica, possui clima equatorial, típico da bacia do Amazonas. Como uma região de recente ocupação, atraiu brasileiros da região sul inicialmente, e no decorrer da sua história tem sido espaço de um encontro, que envolve todas as matizes étnicas brasileiras. Sinop é um espaço central da América do Sul, local de confrontos entre as fronteiras agrícolas no monopólio da terra e da resistência de culturas tradicionais de manejo e sobrevivência.

As formas de organização das cidades mencionadas acima é o que predomina no norte do estado de Mato Grosso, sendo uma região com importante destaque no cenário nacional em decorrência da produção agropecuária em larga escala. Quando esse recorte se restringe às cidades da BR-163, estamos falando em sua maioria em áreas de produção de grãos, tendo em vista que a soja tem exercido um papel fundamental na economia regional. As cidades médias, as margens da rodovia têm recebido o nome de cidades do agronegócio, por terem seu desenvolvimento urbano associado de forma intrínseca ao agronegócio. (Carmo; Alves, 2024, p.04).

A escola estadual São Vicente de Paula que está situada às margens da BR-163, no município de Sinop, como um elemento na identidade da cidade, sua origem remonta a década de 80, início a ocupação na região. Suas primeiras atividades foram em 1978, como uma extensão de outra unidade escolar, em 1986 foi oficializada enquanto unidade escolar. A

introdução da escola de educação básica, neste bairro, nos depoimentos dos antigos funcionários é um exemplo do empenho de toda a comunidade para a melhoria das condições de vida na região. É especialmente forte o vínculo entre a história pessoal de muitos alunos e funcionários com a escola como instituição.

Uma situação particularmente significativa, o modo como as práticas coletivas dos moradores que buscavam melhorar a qualidade de vida constituem a história da escola São Vicente de Paula. A instituição e seu valor histórico ganha materialidade nas interações intergeracionais, entre as famílias com a escola, produzindo um vínculo dos professores e gestores que atuaram na formação de centenas de alunos, no modo como estes se realizaram como profissionais e membros da sociedade. Este vínculo histórico corresponde a história de engajamento da sociedade frente aos desafios dos moradores desta região no acesso à educação.

Atualmente a escola São Vicente de Paula, segundo os dados do IDEB 2023, está entre as três maiores escolas do Município, com o total de 1325 alunos divididos em três períodos, mais de uma centena de funcionários entre os efetivos e os contratados. A introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde 2011, ampliou este monitoramento pelo Índice de Nível Socioeconômico (INSE).

Estes indicativos podem atender a muitos objetivos, contribuindo para subsidiar a implementação de políticas e ações, de acordo com nota técnica do Ministério da Educação (2013, p.04) "o indicador estabelece a ligação entre a teoria social ou a política pública adotada, de um lado, e o fenômeno social empiricamente estudado ou monitorado, de outro, ao mensurar e dar sentido às dimensões ou aspectos enfocados desse fenômeno". A iniciativa busca explorar a relação entre desigualdades sociais e educacionais como condicionamentos dos processos de ensino-aprendizagem.

A prioridade dada a duas situações do questionário, como renda familiar e nível de escolaridade dos responsáveis demonstram que as dimensões contempladas podem variar, dependendo da perspectiva da análise, o uso destes mecanismos, reforçam a necessidade de caracterizar o padrão de vida dos alunos e aproximar a educação escolar das condições socioeconômicas vividas pelos alunos. No caso, da Escola São Vicente de Paula, o resultado indica a classificação NSE 4. Este indicador, utiliza informações sobre bens, serviços e escolaridade para dividir as famílias, de forma, a apontar através de um agregado de informações a posição social.

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) permite avaliar a qualidade de ensino e oferece subsídios para elaboração, monitoramento e o aprimoramento de políticas baseadas em evidências. O índice expõe o nível socioeconômico dividido em 8 classificações. Das famílias que não podem assegurar uma estrutura mínima, em termo de renda e utensílios básicos como geladeira, banheiros, celular ou televisões, até aquelas famílias que possuem empregadas, vários carros, o nível superior de ensino dos responsáveis e renda mensal acima de 20 salários mínimos.

Abaixo a classificação NSE- 4 é descrita pelo Ministério da Educação (2015, p.09):

Nível IV - Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.

Outro índice global importante, que ajuda a caracterizar a realidade do município de Sinop e aponta para as condições de renda e escolaridade é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que introduz a longevidade na sua avaliação, elaborado pelo IBGE, em 2010, o resultado foi de 0,754. O IDH é um indicador estatístico que foi criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para avaliar as condições sociais da população em 193 países, produzido para se contrapor ao Produto Interno Bruto (PIB) como fonte exclusiva de análise para o desenvolvimento humano, está dividido em 4 níveis: baixo, médio, alto e muito alto. O Brasil, assim como o município de Sinop, está situado no nível alto de desenvolvimento.

Outro elemento permite uma aproximação da realidade específica de Sinop vieram da Pesquisa *Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2024*, por sua atualidade e por demonstrar alguns contrastes entre a realidade nacional e do estado do Mato Grosso. Na tabela 7206, definida como *Pessoas de 15 a 29 anos de idade, por sexo e situação de ocupação e estudo* encontramos dados que ajudam a compararmos as distintas realidades, nacional e regional do estado do Mato Grosso. Acompanhe o quadro abaixo:

Tabela 1 - Pessoas de 15 a 29 anos de idade, por sexo e situação de ocupação e estudo - 2024

Brasil e Unidade da Federação	Brasil	Mato Grosso
-------------------------------	--------	-------------

Ocupadas e frequentando escola, cursos pré-vestibular, técnico de nível médio, normal (magistério) ou qualificação profissional.	16,50%	19,50%
Ocupadas e não frequentando escola, cursos pré-vestibular, técnico de nível médio, normal (magistério) ou qualificação profissional.	39,50%	47,50%
Não ocupadas e frequentando escola, cursos pré-vestibular, técnico de nível médio, normal (magistério) ou qualificação profissional.	25,50%	18,50%
Não ocupadas e não frequentando escola, cursos pré-vestibular, técnico de nível médio, normal (magistério) ou qualificação profissional.	18,50%	14,50%

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2024

O quadro acima, resulta da análise da pesquisa do IBGE sobre a população jovem, estes dados foram apresentados visando compararmos as questões essenciais que estão relacionadas a educação e o trabalho. Dimensões fundamentais para discorrer sobre a realidade dos jovens. Trabalho e educação mantêm uma mediação permanente; em uma sociedade de classes, o acesso ao nível superior de ensino exige recursos que dificultam a permanência dos alunos mais vulneráveis nos estudos. Vários fatores levam os jovens ao mercado de trabalho, os mais vulneráveis enfrentam condições que promovem evasão e o abandono escolar.

De acordo, com a análise dos dados o nível de ocupação no Estado do Mato Grosso, entre os jovens de 15 a 29 anos é significativamente maior, que a média nacional e o número de jovens que não frequentando escola, cursos pré-vestibular, técnico de nível médio, normal (magistério) ou qualificação profissional, é ligeiramente maior, 62% entre os mato-grossense e 58% na média nacional. Esses dados indicam algumas evidências sobre a dinâmica do

ensino e o trabalho no Estado. O dinamismo do mercado de trabalho para essa parcela da população é uma particularidade do município. A empregabilidade entre os jovens é um fator importante na tentativa de caracterizar o município de Sinop.

A caracterização do município de Sinop e da escola São Vicente de Paula demandou um estudo sobre a localização, a história e o desenvolvimento econômico do município; para ajudar a definir a escola estadual São Vicente de Paula, foi necessário relatar os aspectos socioeconômicos e identitários. Como unidade administrativa do campo-cidade, o município é apontado com produto de uma política de desconcentração e expansão da atividade econômica para o interior da País.

A inserção do município no circuito de acumulação de capital beneficiou-se do aumento da exportação e da interiorização da produção agromineral, acompanhado de um rápido crescimento urbano. Após o declínio da atividade extrativista da indústria madeira, as atividades econômicas voltaram-se a pecuária e agricultura extensiva, com foco no mercado internacional.

Um conjunto de mudanças econômicas que alteraram as relações de produção e as estruturas que organizam as redes urbanas promoveram uma redefinição no papel das cidades médias (Sposito, 2010). No caso de Sinop, a diversificação das atividades dos serviços urbanos e comerciais, estimulado pela especulação imobiliária, alta taxa de empregabilidade, expansão do polo universitário tem imaculado está imagem do agronegócio sobre a cidade.

Essa diversificação já não permite que se pense a cidade como suporte para atividades rurais como fora originalmente pensado. Seja por questões alheias à vontade dos pioneiros que construíram a cidade (inaptidão ou dificuldades de levar adiante as culturas agrícolas que se plantou originalmente), seja pela emergência e posterior declínio de uma atividade que foi fundamental para a estruturação do município e de sua base urbana (extração e beneficiamento da madeira), o certo é que a ampliação da oferta de serviços para muito além das demandas do agronegócio [...] (Macedo; Ramos, 2015, p.21).

A categoria de cidade a partir do método do materialismo histórico dialético trata das condições de produção e consumo, encontramos os meios de produção, a força de trabalho e os bens e serviços, integrando o trabalho e a valorização do capital, enquanto uma tendência necessária, que se realiza como unidade. Os homens associados modificam a terra, essa segunda natureza, a natureza social, incube as forças econômicas a organizar as relações sociais.

A cidade desempenha um lugar essencial para a acumulação de capital, pois, nela a população se encontra subordinada a divisão do trabalho, sua natureza específica, compreende

o capital como força econômica que domina as relações sociais. O crescimento das forças produtivas, da qual a cidade é uma expressão, impõe como atividade vital, a negação dos meios de produção e do produto de trabalho a classe trabalhadora, a dissolução deste vínculo, é sua natureza específica e característica das relações de produção capitalistas.

Ao longo deste processo, a cidade desempenha um papel imenso, ao mesmo tempo, subordinando ao capital as forças produtivas existentes, como lugar de acumulação do capital, da extensão dos mercados, da formação da taxa média de lucro e enfim das intervenções políticas. (Lefebvre, 2001, p.109).

Ao longo deste capítulo, capturamos os dados que organizam a realidade por um movimento histórico num processo global, em que os aspectos específicos exercitam nossa capacidade de compreender uma realidade concreta. A materialidade da cidade de Sinop e suas formas de articulação do modo de produção estão presente na gênese de sua história, seus aspectos derivativos do modo de organização do trabalho não obscurecem as particularidades referentes a sua identidade, seus detalhes significativos para a situá-las em sua dimensão teórica e prática.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O debate sobre as políticas públicas educacionais no Brasil é um amplo espaço de discussão, sua interpretação está definida por um grande conjunto de ações do Estado voltadas a educação, a designação deste conjunto de categorias está determinada pelo método teórico de apreensão da realidade. As políticas públicas são um conjunto de ações governamentais para coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas para a realização de objetivos relevantes politicamente determinados (Bucci, 2002).

Neste capítulo, pretendo discorrer sobre como o Brasil organizou as políticas educacionais com foco para formação dos jovens pela educação básica; espero situar as tendências históricas que marcaram a sua evolução, descrevendo os principais projetos e discutindo as formas de participação e preparação dos cidadãos pelo sistema de educação nacional, com atenção voltada as mudanças econômicas e políticas que ocorreram e acompanham a elaboração das políticas educacionais em nosso País.

Esse conjunto de medidas que constituem as políticas públicas educacionais estão pautadas por objetivos pedagógicos distintos, optamos preferencialmente para aquelas voltadas ao que chamamos de ensino médio pelo caráter intermediário, entre uma educação inicial e a educação superior. Inúmeras discussões têm elevado a relevância desta etapa do ensino no sistema de educação. A partir, desta etapa específica, observamos mais fortemente expostos as medidas e os valores que fortalecem a educação brasileira.

Segundo Camargo e Rosa (2018, p.281)

[...] compreendemos a educação como ação humana e humanizadora que objetiva a reprodução subjetiva das objetivações existentes e que, ao realizar-se, promove o desenvolvimento de capacidades mentais individuais que, por sua vez, incidirão nas atividades sociais, num movimento dialético.

3.1 Primórdios do sistema nacional de educação

Desde do período do Império do Brasil (1822-1889) instituições de ensino fortaleceram a cultura escolar brasileira com a criação de museus, universidades e escolas técnicas. A lei de 15 de outubro de 1827 é considerada uma das primeiras legislações educacionais. Composta por dezessete artigos, nela se estabeleceu os objetivos do ensino e da instrução primária, naquele momento, se instituiu o direito do cidadão a instrução primária,

estas iniciativas restritas a poucas províncias, devido à ausência de qualificação, instalações e recursos, pouco representaram para a expansão do sistema de ensino, somente uma parcela irrisória da população e de investimentos definem a fase inicial dessas políticas.

A transição da colônia-império efetivou parcialmente uma modernização da sociedade brasileira, em vista do modelo de organização do trabalho e da religião oficial que perduraram durante quase todo o período. As instituições de ensino jesuíticas e as escolas mantidas em algumas províncias, criaram um ambiente favorável de inculcação dos elementos culturais da jovem nação. Em 1837, o Colégio Dom Pedro II foi a primeira instituição escolar a oferecer o nível secundário de instrução escolar, considerando o regime escravista, as atividades intelectuais estavam restritas geralmente aos filhos das privilegiadas famílias. Neste momento, o ensino secundário era essencialmente uma etapa de preparação para o ensino superior (Alves; Silva; Júca, 2022) as funções sociais da educação, durante este período, limitaram-se a preservar os privilégios de poucos segmentos sociais.

Durante a transição Império-República os debates sobre a modernização da sociedade brasileira introduzem uma nova concepção de educação, a crescente cientificidade em torno dos temas nacionais, seguido do surgimento de uma elite de intelectuais influenciados pelas teorias sociológicas e iluministas, favoreceram na segunda metade do século XIX, a ascensão de ideais republicanos e uma apropriação das teorias sociológicas, na possibilidade de mudança e modernização da sociedade brasileira.

Neste período, houve um crescente engajamento de intelectuais brasileiros com o projeto educacional, os conteúdos curriculares e os métodos de ensino. O espaço religioso no campo educacional é diminuído, o acesso a teorias sociológicas e as universidades produziram uma elite de profissionais e intelectuais que defenderam uma visão reformadora das políticas públicas educacionais do País.

Devemos salientar que apenas uma pequena parcela da população tinha o acesso à educação e os poucos investimentos, tornava inviável a expansão destes serviços. Ao longo do período do Império do Brasil houve muitas reformas educacionais. De acordo com Saviani (2008, p.11):

Desde a primeira fase do Brasil independente, as reformas sucedem-se, passando da Lei das escolas de primeiras letras, em 1827, para o Ato Adicional de 1834, a reforma Couto Ferraz, de 1854, Leônício de Carvalho em 1879, sem contar os vários projetos de reforma apresentados no Parlamento no final do império, que não chegaram a vingar, como os de Paulino de Souza em 1869, de João Alfredo em

1871, de Rui Barbosa em 1882 e de Almeida Oliveira, também em 1882 e o do Barão de Mamoré em 1886.

Apesar da tendência de nomear as reformas pelos respectivos autores elas foram pouco significativas na forma de garantir a população o acesso ao ensino, este abismo contribuiu para o caráter elitista destas políticas. Ao longo do período Imperial e da Velha República (1889-1930) o ensino secundário esteve reservado a aqueles que pretendiam cursar o nível superior. O fim da escravidão e o crescimento industrial não alterou a segregação preponderante. A discussão acerca de um sistema nacional de educação, ao menos em sua concepção, estava sendo reelaborada. E a partir dos elementos administrativos progressivos incorporados pelas reformas é possível delinear aquilo que viria a se tornar o sistema nacional de ensino no Brasil.

As preocupações dos intelectuais voltavam-se a educação como um princípio basilar na construção de uma nação civilizada e de uma identidade nacional, estes princípios tornaram-se as referências para os projetos de modernização, principalmente para as ações no campo educacional.

No Segundo Reinado (1840-1889) pela reforma Couto Ferraz (1854) são introduzidos elementos como a obrigatoriedade da instrução primária, as condições de formação e contratação dos professores. Desenvolvia-se uma estrutura de gestão e fiscalização das escolas, como destacado na função do inspetor geral. "Pode-se dizer que a fase final do império foi um período fértil em propostas e projetos voltados para solucionar, de forma unificada, o problema da educação nacional, ainda que tais projetos não tenham obtido êxito prático" (Saviani, 2021, p.219)

Em 1879, a Reforma de Leônicio de Carvalho, imprimiu um caráter conservador no ideário pedagógico brasileiro.

Projetava-se, pois, pela educação da população, redefinir algumas condições sociais tais como a moralização dos costumes, a promoção de hábitos de higiene e saúde, a organização da ocupação do espaço urbano, a definição dos papéis dos atores sociais emergentes, com o aumento do número de libertos e as primeiras ondas de imigração, entre outras perspectivas. (Carlos, 2013, n.p.)

A perspectiva civilizatória e salvacionista na acepção desta proposta confrontava os problemas morais da sociedade, desde modo, a educação pública obrigatória supostamente seria um remédio contra os males da ignorância, incúria e indolência. Ligadas ao

desenvolvimento desta estrutura, ocorrem a criação das escolas profissionalizantes, a fixação dos currículos, as condições da docência e a inspeção dos estabelecimentos, estes são valiosos elementos, incorporados progressivamente pelas reformas educacionais do período que ampliam a estrutura educacional brasileira.

A uma compreensão do papel político, impresso ao sistema de educação brasileiro, na substituição da mão de obra escrava, na preparação para vida pública e na reforma dos costumes, possibilitando um espaço que qualificava o indivíduo para a cidadania. Ponderando estas ideias, sobre educação no Brasil durante a primeira república, Rossi (2017, p.162-163) coloca:

Para esses intelectuais, a instrução, o ensino e a escolarização eram pensados como instrumentos para generalizar as práticas higienistas, reformar hábitos e reduzir as consequências sociais da pobreza. O caráter regenerador da educação foi observado por muitos. Difundir a educação a toda população era mudar suas práticas e mentalidade, construir valores civis e republicanos e assegurar a sobrevivência em um mundo cada vez mais letrado. Tratava-se, acima de tudo, de homogeneizar as referências sociais do país.

A exigência de saber ler e escrever, tornou-se um critério importante de participação eleitoral no Brasil, desde da Lei 3.029, de 09 de janeiro de 1881 a reforma regulamentou a introdução do voto direto no Brasil, demonstrando nitidamente uma mentalidade sobre a incapacidade dos "analfabetos" de exercerem seu direito político.

As especificidades dos planos republicanos para educação do Brasil, destacamos a reforma de Benjamin Constant em 1892, no desenvolvimento do um novo espaço de ensino-aprendizagem. As escolas reunidas que cresceram em 1918 e 1923 no Estado de São Paulo, contavam com maior assistência pedagógica, orientação e uniformização didática. Segundo Rossi (2017, p.170):

Os horários de início e término da aula eram seguidos por todos, exigia-se e fiscalizava-se a pontualidade e assiduidade, o espaço físico era projetado para atender aos requisitos de higiene e saúde, a organização das salas por série (uniformidade de classes) substituía a das salas multisseriadas das escolas isoladas, inaugurando outro tempo, um novo espaço e uma nova relação de ensino e aprendizagem.

3.2 Surgimento da Escola Nova

O final da República Velha, as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela intensa atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, no Rio de Janeiro. Em torno, desta entidade, convergiram intelectuais de diversas correntes de pensamento educacional, essa entidade esteve à frente das primeiras Conferências Nacionais de Educação (CNEs), tais eventos foram palco da disputa entre diferentes correntes pedagógicas, e contribuíram na consolidação e legitimação do discurso educacional de âmbito nacional. Após a revolução de 30, Getúlio Vargas apostava, nestas instâncias, para definir as bases da política educacional. "O governo buscava na ABE a legitimação para a sua política educacional; e o grupo que dirigia a ABE buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional (Saviani, 2021, p.347)

Foram entre estas conferências que o grupo de intelectuais formado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros, que em 1932 publicaram o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". O momento foi marcado pelo dinamismo econômico, crescimento urbano e industrial, a colaboração destas entidades tivera papel importante na elaboração das políticas públicas educacionais. Uma parte destes intelectuais aproximou do projeto da "Escola Nova", e imprimiram fortes características a história do pensamento pedagógico, apesar de terem sido formados pelo modelo tradicional de ensino, voltado a uma pequena parcela da população privilegiada, atuaram enquanto lideranças de um projeto de ampliação do direito à educação.

Os conflitos e as iniciativas contrárias a hegemonia do grupo que liderava o movimento pela Escola Nova, se expressaram nos embates existente entre outros grupos e propostas. Os grupos divergentes dividiam-se principalmente em dois, aqueles que propunham uma "escola livre", com menor interferência do Estado, marcadas pela desregulamentação e "desoficialização" do ensino. Já a segunda corrente, era composta por intelectuais que apostavam no estabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas.

3.3 O "Industrialismo" na educação

A crise da bolsa de valores de New York em 1929, mundialmente conhecida como um momento de crítica a economia liberal e de guinada ao Estado regulador e intervencionista,

alterou no Brasil o predomínio da matriz produtiva. Essa mudança no modelo produtivo alterou a dinâmica econômica e social, no Brasil a "Revolução de 1930" representou um marco do recuo do setor cafeeiro, suas implicações influenciaram diretamente nos desdobramentos das novas diretrizes das políticas públicas educacionais.

O fator de integração nacional produzido na obrigatoriedade de ensino primário, a organização das etapas de escolarização e um entusiasmo com aumento da capacidade produtiva, promovida pelo crescimento do setor industrial, exigem uma discussão sobre as condições históricas que estão articuladas, neste momento específico, do processo de elaboração das políticas educacionais.

Os debates, que seguem, sobre um plano unificado de educação, desenvolveu-se ao problematizar o modelo educativo que ficaria conhecido como "educação tradicional". A evolução desta crítica, esteve condicionada a formação de elite de intelectuais brasileiros, este novo agrupamento beneficiado pela ascensão da base industrial moderna, num contexto da perda da supremacia da velha classe agrária, assimilaram as experiências dos países mais desenvolvidos e como um corpo burocrático da nova estrutura, criam as condições necessárias para uma ruptura a tradição anterior.

Essa concepção de ensino se afasta de uma tradição clássica de educação, que foi útil para organizar uma sociedade aristocrática. A pedagógica tradicional desenvolvida pelos "sistemas nacionais de ensino" a partir do século XIX, diferem-se por serem concebidas como um instrumento de ampliação da cidadania, ou seja, como base no direito público e no dever o Estado, a escola organizada, por este modelo pedagógico é descrito por Saviani (2008, p.05) da seguinte maneira:

A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Anísio Teixeira em seu livro *"Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou a transformação da escola"*, originalmente publicado em 1935, defende a necessidade de uma escola progressista e justifica a alteração da velha escola "preparatória" e

"suplementar". Como um dos grandes representantes do movimento de reforma daquele período, presumia uma tendência de ampliação da função social da escola como condição para ascensão do "novo homem". A discordância indicada pelo autor a "pedagógica tradicional" está fundamentalmente na relação entre os saberes e a matriz social, no progresso lógico e psicológico da criança, em "organizar esse meio pelo estudo de matérias que não se achavam devidamente impregnadas do sentido social necessário à sua perfeita compreensão" (Teixeira, 2000, p.75).

A crítica ao método de transmissão enraizado pelo modelo de educação clássica, destinada a distinguir estes homens pelo cultivo da herança cultural e literária é ressignificada nos tempos modernos, com a pretensão de advogar em defesa da igualdade entre os homens. Entretanto, neste modelo tradicional, a noção de trabalho e a produção estavam mais distantes das intenções da escola. Referindo-se ao sentido do movimento que se processa entorno da escola, Teixeira (2000, p.25) acrescenta "Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ele se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção."

Na avaliação do autor, três tendências atuam sobre a escola no sentido da transformação e definição das novas diretrizes. A primeira é uma atitude de segurança e otimismo, marcada pela crença na cientificidade e no progresso social, a segunda, uma noção de integração a uma enorme unidade planetária, representada pelo industrialismo. E por último, a democracia como uma expressão ética. Em conjunto, as novas diretrizes da educação, estabelecem como princípios aspectos práticos que atendessem aos problemas contemporâneos.

Analisando as mudanças da Escola Nova, Saviani (2008, p.08) acrescenta:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender".

As tendências históricas de desenvolvimento da educação a partir destes princípios educativos, são importantes indicadores do amadurecimento de uma concepção integral de ensino. A sociedade tecnológica e a educação pública, nesta concepção, criam novas condições para evolução pessoal, estimulam a integração e a compreensão das novas complexidades, ao mesmo tempo, consolida a natureza instrumental da educação moderna, sem abandonar sua dimensão humanística, científica e literária. Para Anísio um "novo homem" nasceria na qualidade deste ajustamento e adaptabilidade.

No capítulo intitulado "*A escola secundária em transformação*", do livro "*A educação e a crise brasileira*" de 1966, me parece exemplar.

A nova pedagogia da nova escola secundária será assim, a pedagogia da formação do adolescente, insistimos; como a da escola primária é a pedagogia da formação da criança. O programa consistirá de atividades educativas de nível adaptado a adolescentes, na diversíssima variedade de suas aptidões. Sempre, entretanto, se poderá dizer que a educação se fará ou predominantemente literária, ou predominantemente científica, ou predominantemente técnica, conforme os interesses dos alunos, os seus talentos e a sua capacidade. Em cada um desses aspectos, haverá ainda variedades, pois, em rigor, toda educação atende ao individual e cada aluno se educará de um modo especial ou com um cunho pessoal." (Teixeira, 1966, n.p)

Os destaques indicados pelo trecho acima, transporta aspectos sugestivos sobre a essência do movimento que marcou este período de afloramento e engajamento da educação na transformação da sociedade. É peculiar, como os ideais de modernização e da perspectiva de mudança permanente, prescreveram na educação um sentido de realização mais adequada dos indivíduos, valorizando princípios imediatistas e utilitários. Por vezes, além da influência da filosofia de John Dewey, na valorização da ciência e da educação, estão presentes, os ideais positivistas e um entusiasmo inspirado no "American Way of Life". A reprodução de uma concepção integral e popular de ensino público, indicada a toda a população, claramente, estabelece uma aproximação com o ideal da "escola unitária", objeto de análise da teoria crítica Marxista e Gramsciana, para concluir, percebemos evidentemente elementos compactuados a sociologia funcionalista.

Os reformadores da educação moderna no Brasil, reproduziram e se apropriaram de um conjunto de categorias tautológicas, questionáveis pela incoerência e precariedade de conexão (Mendes, 1987). Do ponto de vista fático, eventos históricos apontam as limitações que a "utopia" pedagógica dos intelectuais encontraram na esteira de processos de luta das

forças política-ideológicas. Coube investigar as propostas em termos das concepções elaboradas e suas definições, sem deixar de retratar os rumos históricos do país atravessados nas décadas de 30 e 40. Na década de 1930, o "industrialismo" e a "Escola Nova", ergueram uma visão moderna da sociedade brasileira, assegurando a função pública da educação, laica e gratuita, valorizando os interesses e as motivações dos alunos, como elemento fundamental na construção do conhecimento. Estabelecendo características modernizadoras a pedagogia, suprimindo os modelos mecânicos e "desinteressados" da educação clássica e tradicional.

Os cursos profissionalizantes ofertados, até a década de 20, eram o curso básico agrícola, rural, profissional e técnico comercial. Em 1934, a criação do Ministério da Educação e Saúde inicia uma nova etapa da educação no Brasil. Importantes instituições passaram a atuar neste período, o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP) fundado em 1928, a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) em 1931. A dimensão corporativa representada por estas entidades fortaleceram um vínculo de caráter técnico e científico da escola ao sistema produtivo, e introduziram uma tensão, entre o ensino profissionalizante e a preparação do indivíduo para o ensino superior, esta dualidade persiste no campo educacional e atinge principalmente o ensino secundário.

Os rumos da educação na década de 30 são gradualmente sentidos pelas medidas direcionadas no quadro político, as características de uma sociedade industrial complexa, impugnaram determinações no âmbito do desenvolvimento econômicos que podem ter contribuído para um pacto entre os diferentes setores sociais, iniciando uma fase marcada, por valores integrativos e corporativos, que produziram um novo nexos psicofísico de sujeição ao industrialismo, além de impor um modelo hegemônico de racionalidade (Arruda, R. 2017).

3.4 As políticas educacionais de 1930 a 1945

No decorrer dos eventos históricos procuro relatar os ecos que produziram o movimento da "Escola Nova" na realidade brasileira. Principalmente pela atuação dos grupos ligados aos ideais mais tradicionais, que permaneceram mantendo uma posição crítica, quanto a laicização promovida pelas novas diretrizes, este grupo, composto majoritariamente de católicos, pressionavam contra o desrespeito a tradição religiosa e o monopólio estatal. (Saviani, 2021).

Duas grandes reformas que ocorreram, neste período, a reforma de Francisco Campos

de 1931 e da Capanema em 1942, ambas podem ajudar a expor fatores essenciais que se erigiram entre 1930 e 1945. O fator inicial, são as necessárias reivindicações que se associam a expansão industrial e a integração do Brasil numa ordem social moderna e capitalista, o segundo fator é descrito na aproximação de setores mais conservadores, que resistiam, por um papel importante da igreja no fomento a educação nacional.

A primeira questão, compreende, as condições como os estratos sociais se ajustam aos imperativos estruturais e dinâmicos, das contradições internas que a crise do modelo de acumulação experimenta no seio do Estado Nação. A integração nacional numa ordem competitiva, principiou a formação de requisitos democráticos e expôs a necessidade da sociedade brasileira auferir o funcionamento da estrutura capitalista moderna, de maneira imediata e em escala nacional. Florestan Fernandes (2009, p.117) analisando a revolução burguesa no Brasil, coloca "é obvio que o Estado republicano só poderia funcionar e crescer normalmente se se tornasse o ponto de convergência e de equilíbrio dos interesses sociais comuns das diferentes classes."

As relações sociais de produção necessárias ao modelo de acumulação, tornam se eficientes a medida as instituições sociais no intercâmbio social tornam mecanismo de mediação da ordem econômica, os indivíduos "internalizam" essas perspectivas, destarte, as políticas educacionais indicam um processo no qual a educação constitui um elemento integrado e mediado por essa totalidade, na qual o campo educacional se vincula ao aparato da ordem social e econômica.

Essa é uma questão muito importante porque exhibe os limites dentro dos quais o capitalismo é capaz de dominar suas contradições internas. As assim chamadas "metas nacionais" - os interesses globais da classe dominante como um todo, elaborados por meio do mecanismo político bastante idealizado dos acordos - são determinadas em concordância com os interesses imediatos da maioria dos capitalistas individuais (Mézaros, 2016, p.493)

O retorno da educação religiosa e a Constituição 1934, articulam-se a um contexto de aumento da influência integralista e de decadência da democracia liberal, a transição de uma economia eminentemente agrária para uma industrial seguiu-se de uma polarização entre a concepção liberal e a nacionalista de desenvolvimento econômico. Os intelectuais que protagonizaram o movimento da Escola Nova, alinharam-se a uma proposta nacionalista, ocupando cargos de gestão e planejamento, auxiliando o Estado desempenhar funções de

promoção e regulação dos direitos sociais.

O afastamento de Anísio Teixeira da Secretaria da Educação do Distrito Federal, acontece em um momento que os militares passam a inquirir maior influência nas políticas de estado. A constituição de 1934, que implicou a vinculação de parte do orçamento ao desenvolvimento dos sistemas educacionais, contribuiu para um aumento das verbas destinadas à educação, entretanto, priorizando uma formação mínima e rápida.

Ao elevar a educação a problema nacional, o governo justificava sua intervenção nos diferentes níveis de ensino, centralizando cada vez mais ações em torno da federação, instituindo o Conselho Superior de Segurança Nacional, superior aos demais conselhos existentes junto ao Ministério da Educação e Saúde. O currículo sofreu algumas alterações com o retorno do ensino religioso, com a introdução da educação moral e cívica, subsidiando materiais para o culto ao patriotismo, fonte de inspiração nas corporações militares (Silva; Souza, 2011, p.75).

As principais inovações além da congregação dos interesses industriais e grupos conservadores, esteve no debate sobre a elaboração das diretrizes educacionais do Plano Nacional de Educação e as leis orgânicas, a limitação do Conselho Nacional de Educação a um papel consultivo deve ser ponderada. Estes desdobramentos importantes fortaleceram a promoção do ensino propedêuticos e um modelo político de centralização do Estado, que inibiu a iniciativa baseada na Escola Nova, no plano da educação e no plano social (Mender, 1987).

No limite de um pacto no equilíbrio entre forças antagônicas, estavam as condições de funcionamento do Estado corporativo, a relativa influência exercida pelas entidades e organizações, que representam interesses específicos, incorreu na conjugação das forças políticas e ideológicas, manipulando e construindo aqueles que seriam os elementos de consentimento e persuasão.

Sobre a influência de entidades ligadas ao setor produtivo, Saviani (2021, p.297) relata:

O IDORT exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-revolução de 1930 que se estendeu até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva.

O Estado Novo é uma grande expressão desta tendência nacionalista e autoritária. Esse período acentuou a presença do Estado no papel de regulação. A criação, em 1943, do Serviço

Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI) se insere, entre um conjunto de medidas que ainda corroboram para certo afastamento pedagogia *escolanovista* e a evolução do modelo tecnicista de ensino. A polarização entre o liberalismo e o nacionalismo se seguiu também pela influência do Keynesianismo na política econômica.

A constituição de 1937 e a exaltação do nacional-socialismo nos países europeus, podem ter alterado definitivamente o debate necessário acerca das políticas educacionais no período, estas iniciativas descortinaram uma posição de defesa da educação cívica e moral, com um forte controle do estado sobre a concepção e as práticas educativas.

Ciavatta e Ramos (2012, p.14) definem o período no trecho abaixo:

Um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista impunha-se como indispensável à modernização do país. O trabalho e a educação como dois “temas de salvação nacional” conduziram à organização do trabalho logo no início do governo Vargas, e da educação no início da década de 1940, em pleno Estado Novo.

Neste período foram introduzidas modificação no currículo, incorporando elementos de militarização e formação cívico-moral, Getúlio Vargas era homenageado nas repartições públicas e em atividades patrióticas, os hinos e materiais didáticos constituíam elementos de interesse político e de propaganda do Estado Novo. A vitalidade exaltada pela brasilidade cultivava em Getúlio Vargas uma figura paterna, ligada a legislação trabalhista e as reformas sociais.

Com a dissolução de congresso, promovida em 1937 e a declaração de guerras aos países do Eixo em 1942, a campanha nacionalista e anticomunista se intensifica, apesar das controversas iniciativas brasileiras no âmbito internacional. As medidas de cunho moral e profissionalizante nas políticas educacionais do período exumaram uma síntese de conexão com fatores econômicos e políticos, por uma articulação as determinações do modo de reprodução das forças produtivas no sistema econômico capitalista. A mobilização de recursos didáticos e pedagógicos, em geral, atrelava-se a culto de Getúlio Vargas, assevera o epifenômeno da condição básica e essencial da educação como uma das maiores tarefas nacionais.

Nos anos 1940, com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época, as leis orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), primário e normal introduziram padrões de organização e

disciplina do espírito fabril para o fortalecimento da nacionalidade. (Ciavatta; Ramos, 2012, p.14)

O período que encerra a economia de "substituição de importação", que vigorou ao longo das duas guerras mundiais, propiciou condições favoráveis para o desenvolvimento de uma indústria de base e de bens de consumo. Após 1945, com o fim da ditadura de Vargas, um conflito entre as demandas populares e setores mais conservadores exacerbam uma crise, o modelo político populista marcado politicamente pela assimetria de poder; os conflitos provocados pelas contradições das relações de produção e redistribuição do produto social encaminharam a sociedade rumo a um processo de radicalização.

Até aquele momento, algumas características predominaram em referência a educação básica, primeira é a dualidade entre ensino técnico-profissional e a formação preparatória, a parcela da classe trabalhadora, no pacto corporativo, entravam na escola com a pretensão de ingressar em setores mais qualificados do processo produtivo. A elevação de renda e a especialização da mão de obra reforçaram o ensino profissionalizante como uma marca registrada das políticas públicas educacionais.

Norbeto Dallabrida (2009, p.187) apresenta algumas alterações que marcaram o ensino secundário entre as reformas instituída, até a Reforma de Francisco Campos, dividia-se o ensino secundário entre os cinco primeiros anos (fundamental) com os dois últimos, voltados ao ensino propedêuticos.

A divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginasial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginasial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial [...].

3.5 Política Educacional pós 1945

Com o fim do Estado Novo e a promulgação da Constituição de 1946, reforçou a necessidade da elaboração novas diretrizes educacionais que substituíssem as do período varguista. Neste momento mobilizaram-se os setores privatistas e os grupos ligados aos setores mais conservadores que defendiam a Igreja no exercício da função educativa.

Os debates acerca das Leis de Diretrizes e Base da educação, se arrastaram por mais de uma década e representaram um momento importante, fortalecendo os intelectuais ligados

a "Escola Nova", constata-se que houve uma maior acomodação destas teorias no sentido didático e pedagógico, em relação aos métodos de ensino. No mesmo sentido, podemos indicar "Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados" de 1960, e o surgimento de movimentos populares como Movimento de Educação de Base (MEB) fundado em 1961, pressionavam pela universalidade da educação integral, essencialmente pública, mediante elevação do trabalhador como elemento fundamental na construção do conhecimento e na superação das condições de exploração econômica.

[...] A fase que vai de 1945 até o início dos anos 60 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. No nível político, sua expressão mais perfeita é o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos estável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização nacional, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas as aspirações de participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso a mecanismos de decisão) são manipulados tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias [...] (Freitag, 2005, p. 97).

Esta desigualdade estrutural, exposta pelas políticas educacionais na década de 50 e 60 tornaram-se uma questão importante na análise crítica do sistema educacional brasileiro. A entrada em vigor, da primeira Lei de Diretrizes e Base, em 1962, aumentou a participação da educação nas receitas públicas, arquitetou o Fundo Nacional do Ensino Primário, acompanhado pelo Plano Nacional de Educação, medidas que resultaram na diminuição do analfabetismo no Brasil e permitiram um processo de descentralização, com o desenvolvimento dos sistemas estaduais. O caráter propedêutico e dual, entre ensino técnico e regular passam por algumas mudanças promovidas pelas "leis da equivalência" que aboliu a discriminação ao ensino profissional e equiparou ambas as formações.

Assim a qualificação da força de trabalho para a reprodução das relações de produção passam a estar diretamente interligado ao sistema de ensino, associado a uma concepção de mundo, onde as classes subalternas recebem uma oportunidade de ascensão social, submetidas a um rígido padrão de seletividade, através de mecanismos de controle, regidos por uma "lógica de contenção" que assegura um processo de segregação e desigualdade nas relações sociais de produção, por outro lado, imputa a responsabilidade pelo insucesso.

Freitag (2005, p. 121) apresenta as seguintes ponderações:

Numa análise superficial, aparentemente todos os interesses são atendidos: o

setor privado se expande no ensino médio e obtém seus lucros. As classes subalternas recebem, mesmo com dificuldades, suas oportunidades de ascensão social. A classe dominante preserva para seus filhos as vagas nas universidades.

A hierarquização no ensino secundário, entre um campo de ensino profissionalizante e o preparatório, na formação ginasial e colegial consolida o perfil heterônomo da invertida divisão social do trabalho, reproduzindo um fator determinante para a manutenção das classes sociais na sociedade complexa. A incorporação de iniciativas técnicas e aumento da produtividade exigiu uma sujeição ao industrialismo e a sobredeterminação da educação e do ensino, em vista, da reestruturação, desenvolvimento e valorização do capital. A análise da economia política, em seu movimento e materialidade se destaca a captura da subjetividade do indivíduo por meio de uma linguagem evocada pelas forças política-ideológicas.

Apontando os elementos ontológicos, Roberto Alves de Arruda faz uso do aporte teórico Gramsciano para explorar essa "segunda natureza", enquanto um novo modo hegemônico de realização da vida material. Segundo o autor:

Uma nova configuração da sociedade dirigida pelo consumo de massa, intensificação do trabalho e aumento da produtividade; esgarçamento da solidariedade orgânica com efeito paralisante sobre as lutas dos trabalhadores assalariados, fato que permitiu à burguesia se estabelecer e se consolidar hegemonicamente, até então atingida pelos efeitos da crise orgânica [...] (Arruda, 2017, p. 28).

3.6 Educação como investimento

As décadas de 60 e 70 foram historicamente momentos de agitação estudantil e de pressão dos setores populares, através dos sindicatos, agremiações e partidos, essas mobilizações aglutinaram um bloco em defesa das transformações estruturais na sociedade brasileira. A renúncia do presidente Jânio Quadros em 1961, levou os setores ligados a burguesia nacional e os militares preocupados com os rumos do País, em conjunto, aos grupos internacionais a se organizarem pela necessidade de sublevação da ordem democrática, diante dos possíveis impactos que as propostas de reformas, teriam se fossem realizadas pelo vice-presidente João Goulart.

A mobilização pela reforma agrária e a proposta de aumento de salário mínimo são elevados a um tom de ameaça pelos setores agrários e os industriais, contribuindo para

justificar um alinhamento da burguesia nacional com a capital estrangeiro e provocando uma ruptura do pacto político, nacional-desenvolvimentista, entre a burguesia nacional e os setores populares. A iniciativa de deposição e afastamento de todos elementos "subversivos", levaram os militares a levantarem-se com a missão salvaguardar os princípios da liberdade econômica, contra o avanço das políticas econômicas e sociais progressistas; a crise deste modelo e a polarização política levariam a instalação de uma ditadura militar.

Quanto a análise das políticas educacionais, a ruptura do pacto político dos setores dominantes com aqueles ligados ao trabalhismo, acompanhado das mudanças que estavam em curso no modo de produção mundial, inaugurava uma época marcada economicamente pela abertura ao capital estrangeiro e internacionalização do mercado interno. Essas alterações promoveram uma radical cooptação do ensino pelas técnicas fordista e tayloristas. Neste processo, a Constituição de 1967 e a Lei de Diretrizes Básicas de 1971 são heteróclitos indicadores que ilustram o sentido e a lógica incutida nestas iniciativas.

O Estado, que no fim do período anterior se havia tornado mais ou menos o porta-voz dos interesses daquelas frações da classe média e das classes subalternas que eram adeptas da alternativa de democratização do consumo com preservação da autonomia nacional, é forçado a ceder à nova tendência de internacionalização do mercado interno (Freitag, 2005, p. 132).

Dissolvida a pseudo-aliança entre a burguesia nacional e o povo, "as forças armadas levantaram-se para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições" (Saviani, 2021, p.524). Em busca de obter um crescimento econômico mais dinâmico são incorporados princípios voltados a produtividade, eficiência e racionalidade. O sistema educacional passa a ser orientado por uma tendência de ensino integral e produtivista, respaldado pela "eficácia técnico-profissional". A racionalidade desempenha um papel fundamental na produtividade, sua inserção como princípio de reorganização, torna a escola semelhante a uma fábrica, no ato de agregar valor ao produto, que neste caso, é a força de trabalho, reduzindo a educação a um simples fator de produção.

Por isso, em 1971, uma nova LDB foi sancionada, desta vez pelo militar Emílio G. Médici, que no momento ocupava o cargo de presidente do Brasil. A LDB, Lei nº 5.692/1971, fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. (Alves; Silva; Jucá, 2022, p.142).

Durante a Guerra Fria o regime militar estabeleceu a Doutrina de Segurança Nacional que estabelecia uma divisão geopolítica; o Brasil integrado a um continente americano, liderado pelos EUA, fazia oposição, ao bloco oriental comunista, liderado pela URSS. Na década de 60 os EUA buscaram conter a crescente influência socialista, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o programa "Aliança para o Progresso", buscavam concretizar estes objetivos.

A discussão que levaria a educação de encontro ao processo produtivo, como instrumento de superação do subdesenvolvimento dos países latinos americanos, começou a estabelecer suas bases, através de convênios e organizações financiadas por grandes empresas nacionais e internacionais, como o acordo entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID) em 1965, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) fundado no ano de 1961, estes acordos e entidades foram responsáveis por promover ações de cunho ideológico e político-militar como eventos, simpósios e programas que promoviam e divulgavam estudos de economia da educação. Estas corporações elaboraram uma resposta à crise educacional brasileira associando as políticas educacionais aos padrões internacionais de desenvolvimento econômico.

Esta perspectiva já estava presente na Conferência de Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, em 1962, patrocinada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO). Na prática estas iniciativas reelaboraram as novas diretrizes educacionais, assediando o Estado assumir os gastos em qualificação que beneficiaria as empresas privadas. As ambiguidades existentes compreendiam o ensino médio como um espaço primordialmente de seletividade e dualidade.

A introdução das disciplinas de Moral e Cívica e a ênfase no planejamento do modelo empresarial reforçaram as metamorfoses ocorridas na relação de capital e trabalho, fazendo com que a educação profissionalizante estivesse no centro da relação entre educação e economia; a eficiente racionalização dos recursos, busca objetivamente, suprimir a demanda permanente de trabalho dócil e qualificado, este vínculo consolida um modelo de saberes técnicos e uniformes que sugerem uma noção "única" e "integral" conduzida por uma racionalidade pedagógica específica.

O sistema de ascensão social por meio ensino técnico ocultava a crescente automação e flexibilização da moderna tecnologia e conferia um alocamento dos indivíduos na estrutura ocupacional que reservava para os setores mais populares um ensino propedêutico, mediante

uma lógica de contenção da demanda, ao nível superior, destinadas a uma parcela da população das camadas médias e altas.

A redefinição dos ciclos de ensino em 1º e 2º grau e a unificação dos exames classificatórios, para ingresso nas universidades são medidas, inclusas no bojo das reformas instituídas pela LBD de 1971. É importante, destacar a regulamentação do ensino particular, nas atividades ligadas ao supletivo e o ensino superior, ampliaram da estrutura educacional, sem acréscimo de recursos investidos, atenuando o descontentamento estudantil e promovendo uma contenção da demanda pelas universidades públicas.

3.7 Teoria do Capital Humano

A discussão sobre o modelo de "modernização conservadora" brasileira, ganha contornos científicos profundos quando postulamos as interrelações que dialeticamente agem sobre as formas ideológicas da determinação econômica, produzidas mediante uma concepção "desenvolvimentista" para os países Latinos Americanos. O livro *"O valor econômico da educação"*, de Theodore Schultz, publicado em 1967, é citado como a principal referência do Teoria do Capital Humano, depois da segunda metade do século XX, as teorias econômicas agiram enquanto um mecanismo superação a crise promovida pelo capitalismo monopolista, para isso, desprendem-se das determinações produzidas pela divisão internacional do trabalho para promover e estimular um novo ideal de desenvolvimento que equaliza os problemas em uma perspectiva técnica, num quadro de acirramento das tensões geopolíticas internacionais.

Neste contexto, surgem como novos mecanismos de superação da crise global. Estas análises de cunho econômico elevam a educação a condição de investimento, que capacita e qualifica o trabalho, dimensionando a relação entre educação e economia. A economia dependente, num quadro internacional, e sob a ótica da teoria do capital humano, deveria orientar o país no sentido de uma produtividade crescente, apostando no processo de qualificação e planejamento como mecanismo de superação das desigualdades estruturais. E desde modo, a prática educacional, estabelece sua instrumentalidade política e econômica, relacionando a educação ao um fator de produção.

A contribuição da análise do método histórico-dialético sobre a teoria do capital humano eleva sua função de ocultação da verdadeira natureza do processo. A efetividade do trabalho pedagógico transforma o estudante em objeto, na medida que sua função produtiva

dentro das relações de produção por excelência está subordinada a valorização do capital, o aumento da mais-valia e expropriação do produto do seu trabalho.

A função da teoria do capital humano passa a ser entendida quando se percebe que é nesse contra-senso histórico que ela se funda. Sob sua aparente elaboração científica e suposta função técnica, evade sua função política e ideológica. Função que se efetiva tanto a nível das relações imperialistas quanto das relações entre as classes sociais específicas [...] (Frigotto, 2001, p.219).

3.8 Flexibilização do modo de produção

Para iniciar a exposição sobre as políticas públicas educacionais do final do século XX, é urgente examinar as alterações que ocorreram no modo de produção ao longo da década de 70 e 80. O desenvolvimento da automação industrial e a busca de padrões de organização de trabalho mais flexíveis, promoveram uma nova forma de participação do trabalhador. A antiga linha de produção em massa, onde o operário seria apenas um executor de atividades fragmentas é recusado, a segmentação do mercado e do consumo, implicou a substituição da produção em massa.

Apesar do trabalhador permanecer alheio e estranho concepção efetiva dos produtos, à medida que se minimizou a rigidez do modelo fordista, através de um maior envolvimento do trabalhador, sua personalidade e sua inteligência tornam-se subordinada ao capital.

[...] mundo do trabalho em decorrência do incremento tecnológico voltado exclusivamente para a criação de valores de troca, são apenas alguns dos exemplos mais gritantes e diretos das barreiras sociais que obstam, sob o capitalismo, a busca de uma vida cheia de sentido e dotada de dimensão emancipadora para o ser social que trabalha. (Antunes, 1995, p. 91)

Essa reestruturação no interior do processo de acumulação de capital foi uma resposta à crise do modelo fordista. O surgimento do Toyotismo na década de 70, se caracteriza pelo crescimento da concorrência, pela diferenciação e pela qualidade (Antunes, 1995). A ordem mundializada e globalizada do capital sintonizada a lógica neoliberal produziu um novo ordenamento social compactuado entre o Estado, capital e o trabalho, ademais, representou um avanço do fordismo e do taylorismo.

As múltiplas processualidade que acompanharam a atual fase do capitalismo incorporam os avanços tecnológicos, lhe acrescentando produtividade, sem dar prioridade as tensões entre as relações sociais e as relações produtivas. Essas inovações, ao contrário, intensificaram a expropriação dos trabalhadores, atrelando renda e produtividade, e estendendo o controle de qualidade dos produtos a todos "associados". O enorme crescimento das práticas de trabalho do setor informal, o desemprego estrutural e o retrocesso na ação sindical são fenômeno que ajudaram a delapidar as dimensões coletivas de representação da classe trabalhadora.

E nítido, que as novas tecnologias, permitiam o aumento da produção ao mesmo tempo, que reacomodou simultaneamente o trabalhador e a máquinas, através do modelo de reposição determinado pela demanda, conhecido como *Just in Time*. E para aproveitamento do tempo, exigiu que o trabalhador desenvolva novas capacidades operacionais, promovendo um desespecialização que foi preenchida pela polivalência, dos chamados "trabalhadores multifuncionais", este vínculo é qualitativamente distinto daquele existente no fordismo. A contraditoriedade das múltiplas processualidade "de um lado, reduz o operário industrial e fabril, de outro, aumenta o subcontratado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços". (Antunes, 1995, p.41)

3.9 Década de 80 e 90

Para contextualizar os eventos e as propostas educacionais discutidas durante este período, devemos recordar que com a desvinculação do orçamento da educação, promovida pela constituição de 1967, durante a década de 70, houve um abrupto contingenciamento, que significou uma queda no volume de recursos aplicados a este segmento das políticas públicas (Vieira, 1983 *apud* Saviani, 2021). Paralelamente desenvolveram-se entidades acadêmico-científicas que favoreceram a emergência de concepções pedagógicas engajadas numa crítica ideológica ao modelo e as práticas tecnicistas, predominantes durante o regime militar.

Ainda durante a década de 70, existem aspectos transitórios que operaram no plano político que levariam a aprovação da Assembleia Constituinte no Brasil em 1987. A partir de 1974, no decorrer do Governo de Ernesto Geisel e do João Figueiredo, iniciamos o processo de distensão do regime, que colocaria fim ao modelo do *internacionalismo autoritário* que suplantou o *internacionalismo liberal* e o modelo *nacional-desenvolvimentista*, após o golpe

militar de 1964. Os aspectos transitórios mobilizaram a sociedade para o processo de redemocratização, estimulando uma inflexão sobre o modelo pedagógico de inspiração analítica e positivista, desde momento, em diante, verifica-se que a formação tecnicista inicia uma fase de recrudescimento.

Com o fim do “Milagre econômico” em meados dos anos 1970 e fortes pressões sobre o regime militar, planos e programas foram implementados junto às populações das áreas mais pobres. Ainda no final dessa década, a profissionalização universal e compulsória empreendida pela lei n. 5.692/71 é flexibilizada pelo Parecer do CFE n. 75/76 e consolidada pela lei n. 7.044/82 com as seguintes alterações: a) substituição de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” (caput do art. 1o); b) absorção de “preparação para o trabalho” como elemento da “formação integral do aluno” em caráter obrigatório no ensino de 1o e 2o graus (art. 4o, parágrafo 1o); e c) conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (art. 4o, parágrafo 2o). (Ciavatta; Ramos, 2012, p.14)

A mobilização dos setores progressistas ligados a educação, durante as décadas de 80, questionavam a eficiência e a neutralidade do sistema de ensino, os projetos ampliaram o acesso a maioria da população, num momento, de intenso processo de desnacionalização da industrial e abertura econômica, apesar de garantir o direito ao ensino fundamental, o período apresentou um nível elevado de segregação no processo de acesso e permanência dos alunos.

Contudo, foi entre as décadas de 1970 e 1990 que houve um aumento expressivo no número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização. Mas outras formas de exclusão assumiram a posição central no processo de escolarização nas décadas de 1970 e 1980: os próprios procedimentos internos da escola, sua estrutura e funcionamento, que conduziam à elitização do ensino, não mais por falta de vagas ou mecanismos de seleção, mas mediante a produção do fracasso escolar (repetência, evasão) como fator de diferenciação entre os merecedores e os não merecedores do acesso ao saber historicamente construído. (Araujo, 2011, p. 290)

A distensão política e a organização dos intelectuais através de entidades de caráter reivindicativo e acadêmico-científica redesenharam as teorias pedagógicas e as pautas de reivindicação em torno da educação básica. A criação do Centro Brasil Democrático (CEBRADE) em 1978, da Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1979, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 1977, foram entidades que aglutinaram pesquisadores e professores no âmbito nacional, contribuindo para uma grande mobilização do campo educacional. A atuação destas entidades, através da Conferência Brasileira de Educação e posteriormente, pelo Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) produziram um exitoso papel de denúncia das políticas

educacionais e ampliaram, significativamente a produção acadêmico-científica.

A universalização do ensino fundamental e o aprofundamento do caráter reivindicativo, no contexto marcado pelo processo de redemocratização, foram características que refletiam, a arriposta necessidade de desenvolvimento de uma educação pública voltada ao interesse da maioria do povo brasileiro, divergindo da sua subordinação aos interesses dominantes, por isso, estas análises ficaram conhecidas por serem propostas pedagógicas contra hegemônicas (Saviani, D. 2021). Este conjunto de medidas em torno de propostas alternativas, encontravam espaços de discussão e difusão dos temas educacionais, em revistas e relatórios que ganham adstrição da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) contribuindo para um momento de grande relevância para a teoria educacional brasileira.

A visão crítico-reprodutivistas constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. (Saviani, 2021, p.568).

O desenvolvimento de novas tecnologias alterava as condições de empregabilidade, à medida que aumentava excedentes de força de trabalho, aumentava a extração de mais-valia, e desgastava noção de estabilidade no trabalho, elevando a trabalho informal e impondo a necessidade de uma adaptação do trabalhador as formas mais racionalizadas de organização da produção. Essa "revolução técnica" contribuiu para que elaborássemos uma concepção de educação que assegurasse um conjunto indispensável de noções no âmbito do trabalho, aproximando de uma escola unitária de caráter politécnico.

A pedagogia *Crítico-social dos conteúdos* defendia uma apropriação do conhecimento historicamente acumulado, a partir da realidade dos alunos, de maneira a articular a educação aos interesses dos trabalhadores. Segundo Neves (2000, p.16) "O novo binômio industrialismo/democracia, passa a se constituir em determinantes das alterações no ritmo e na natureza do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro."

De tal esforço emerge o entendimento de que diante das mudanças da base produtiva e da sociedade contemporaneamente em nosso país, deveriam ser formados não apenas "técnicos de fábrica", mais sim futuros "cidadãos trabalhadores" Isto é a formação "técnica" da força de trabalho - determinado patamar de escolaridade, determinados conhecimentos profissionais imediatos - não poderia ser separada, nestes novos tempos, de uma "aprendizagem" de certos comportamentos e atitudes conforme a um a determinado padrão de convivência na sociedade, marcado pela tolerância e pelo respeito às regras característica de uma formação social

efetivamente democrática. (Andrade, 2000, p. 62).

Na virada para a década de 90, as instâncias representativas do empresariado passam a envolver-se diretamente na construção da alternativa político-pedagógica para o sistema educacional, podemos apontar Federação Nacional de Estabelecimento de Ensino - FENEN, a Conferência Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) e a Federação Interestadual das Escolas Particulares (FIEP) fundada em 1989, estas instituições, atuaram junto do poder executivo e legislativo, porém, foram a visão dos organismos internacionais, que passam a incidir mais fortemente nas políticas institucionais de adaptação da sociedade brasileira a globalização competitiva.

3.10 O Ensino Médio e a "pedagogia das competências"

A mais de trinta anos, a sociedade brasileira inaugurou um período marcado pelo retorno do regime democrático, coroado pela promulgação da constituição de 1988, nela a educação é reconhecida como direito social fundamental. Esta fase, de retorno da democracia, num momento de intensificação da tecnologia informacional e de grandes transformações no mundo do trabalho, produziram um consenso sobre a necessidade de reformulação das políticas públicas voltadas a educação. Nestas próximas linhas, apresento algumas legislações de tiveram a tarefa de consubstancializar as diretrizes de uma educação que respondesse aos desafios da sociedade que emergia.

Em 1996, a *Leis de Diretrizes Básicas*, teve a finalidade de definir a educação escolar, no âmbito de um processo de expansão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e médio; organizada a partir de uma base nacional comum, a legislação associa a educação escolar ao mundo do trabalho e às práticas sociais, fortalecendo uma formação comum, o pensamento crítico e a autonomia intelectual. É importante compreender que esta legislação foi uma expressão do paroxismo entre uma política que busca democratizar o acesso ao ensino e os mecanismos de participação, por outro lado, consolida a tendência neoliberal de ajustamento dos sistemas educacionais. A valorização da gestão democrática como princípio básico representou uma conquista histórica dos movimentos sociais neste momento.

O Planejamento Político-Estratégico relativo ao ensino médio de 1998, desenvolvido

na esfera do MEC, define alguns desafios, que entres outros aspectos, se voltavam ao atendimento à demanda e a melhoria da qualidade de ensino, a reforma curricular e as novas formas de avaliação do sistema.

Já no ano de 2004 a publicação do Decreto nº 5.154/04 incorporava elementos presentes no referido Seminário (Seminário Nacional “Ensino Médio: construção política), ao determinar que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio deveria se efetivar, preferencialmente, na forma “integrada”, considerando as dimensões da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia como eixos a partir dos quais se associaria formação científica básica e formação técnico profissional. (Silva, 2023, p.06).

Nos anos seguintes, no âmbito do Ministério da Educação tivemos a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que procura integrar à função social da escola, as necessidades e as expectativas de alunos e toda comunidade. Em 2003, são publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* que elucidam os desafios do ensino de ciências por área de conhecimento e da produção conhecimento relacionado as expectativas sociais. O currículo no documento é uma expressão dinâmica do próprio desenvolvimento dos alunos, onde o trabalho social produzido pela escola, constitui uma experiência formativa que articula tanto a formação cultural como o trabalho produtivo.

Do ponto de vista de uma nova configuração curricular, em 2012, uma nova legislação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM). Essas diretrizes foram discutidas pelos segmentos das organizações científicas e demais movimentos que militam pela educação secundária no Brasil. As diretrizes representam a conquista de uma proposta curricular que reconhece a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo integrador dos conhecimentos na perspectiva do trabalho como princípio educativo. (Ferreira, 2017, p.300).

Um pouco mais de uma meia década, a *Base Nacional Comum Curricular* foi homologada, em 2017, no bojo destas reformas, juntamente com o Novo Ensino Médio. Lentamente estas mudanças foram incorporadas as escolas no âmbito nacional, ditando um ritmo de reacomodação das estratégias organizativas do ensino e da dinâmica de interação dos alunos com o processo de ensino aprendizagem. A flexibilização do currículo e da modalidade de ensino presencial foram marcadas pela inclusão de novos elementos na matriz curricular.

Organizadas por áreas de conhecimento, os conteúdos e a matriz curricular flexibilizaram o curso regular, de modo a compor uma parte obrigatória, e outra optativa,

nesta abordagem, os conhecimentos estão sobredeterminados pelas competências cognitivas e emocionais, refletindo uma visão moderna de educação integral, que prepara os alunos aos desafios da vida, reforçando a tendência conhecida como *pedagogia das competências* sob influência nítida dos princípios *escolanovistas*.

No século XXI, a reorganização das etapas de formação na educação básica, em seu movimento histórico absorveu o ensino médio, como parte do sistema educacional e de garantias dos direitos fundamentais, cabendo aos Estados no pacto federativo, as responsabilidades de aplicação das legislações específicas. Ao longo da discussão sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, procuramos nós respaldar na articulação do Estado com diferentes setores sociais, sem perder a processualidade contraditória que implicam as relações sociais no domínio econômico e político.

As dimensões ideológicas imputam uma natureza corporativa na elaboração das políticas educacionais, inicialmente acentuava o ensino humanístico, em sua tendência tradicional. Após a década de 30, uma tendência liberal, defendia que a função da escola deveria ser de ajustar os indivíduos de acordo com as aptidões, valorizando os alunos como sujeito do conhecimento, no que ficou conhecido com a tendência *liberal renovada*; ou atuando, no aperfeiçoamento como meio eficaz no aumento da produtividade, como na tendência *liberal tecnicista*, que se desenvolveu após a ditadura militar. (Libâneo, 2002)

Ao voltarmos nossas atenções ao Ensino Médio, desejo detalhar resumidamente este processo histórico. Durante o século XX, o ensino secundário tornou gradualmente um espaço de acirrada disputa entre as classes sociais no projeto de modernização do País, essas forças sociais ligadas à estrutura social e ao grau de desenvolvimento das forças produtivas, segundo Gramsci (2024, p.31) "cada um dos quais representa uma função e tem uma posição determinada na própria produção".

Até da década de 30, o ensino secundário possuía a duração de 7 anos, posteriormente, houve uma divisão entre formação geral e específica, voltadas ao conhecimento preparatório ou complementar. Em 1961, passa ser conhecido como ensino médio, reforçando dualidade entre formação técnica e regular. Na década de 1970, o segundo grau é *refuncionalizado* para suprimir a demanda profissional do mercado de trabalho. Em 1996, é incluso na educação básica, tornando-se obrigatório em 2013. Nos últimos anos testemunhamos a implementação do Novo Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017.

Gilda de Cardoso Araujo (2011, p.286) discutindo a política educacional do período

acrescenta:

Exemplo desses novos marcos regulatórios nas políticas educacionais atuais são o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a criação de indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a expansão (muitas vezes com sobreposição) dos testes padronizados em larga escala com ênfase no ranqueamento entre instituições e sistemas de ensino - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - que desconsideram os processos educativos e valorizam apenas os resultados obtidos.

Acima, acompanhamos algumas legislações que, no século XXI, fixaram as novas diretrizes da política educacional no Brasil. No momento, predomina de uma concepção de educação básica que imputa a finalidade de formação dos jovens focada no trabalho e na cidadania, esta dicotomia, abrange pedagogicamente uma variedade de influências e tendências. As mudanças no mundo do trabalho e a influência dos organismos multilaterais produziram um ecletismo pedagógico marcado pelo pragmático. Visto que nega as formas clássicas de educação escolar, retira o peso dos conteúdos e da transmissão, e se aproxima de um relativismo epistemológico que limita o conhecimento à sua utilidade cotidiana, identificada enquanto prática social.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. (Duarte, 2010, p.38).

Diante destas tendências pedagógicas, constatamos a presença de uma "cultura da qualidade" que está alinhada a flexibilização do currículo e o aumento da participação empresarial. A *Pedagogia da Qualidade* representou uma vertente muito relevante deste processo; ao longo da década de 90, o *Programa Educação pela Qualidade* de 1992, produzido pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), lançado no Encontro Nacional de Pedagogia da Qualidade, em Brasília, acompanhado por iniciativas da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, protagonizam um processo nacional de articulação interinstitucional que estimularam um processo pedagógico ambientado pelos valores do industrialismo contemporâneo, pavimentando as condições para o aumento da competitividade e elevando a importância da organização escolar no quadro

mais amplo do conjunto das relações.

Em última instância, poderíamos afirmar que a intencionalidade do discurso e das práticas formativas empresariais constitui-se no estabelecimento de um determinado consenso ideológico-político em torno de uma proposta de entendimento da sociedade embasada nos valores de um "novo industrialismo. (Neves, 2000, p.76)

A concepção de ensino gerada por uma confluência destes interesses, reforça o espaço escolar com um local de disputas e a tendência de *hidridização* das políticas educacionais elaboradas através dos organismos internacionais. Estas políticas educacionais incidem na produção de um indivíduo apto a desenvolver-se suas potencialidades permanentemente, visando a iniciativa, a capacidade de empreender, desenvolver planos; incentivando solidariedade e conciliação de interesses com os de uma coletividade. As categorias que reforçam estas competências estão definidas pelos quatro pilares da educação, difundidos pelo *Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI*. São quatro dimensões do apreender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. (Delors *et al*, 2010).

A "pedagógica das competências" primaram por atenuar na educação escolar, uma ênfase na prática formativa, que prevê, a iniciativa dos alunos e sua responsabilidade sobre as propostas de mudança pessoal e coletiva. A valorização da atuação dos jovens na construção do conhecimento e a capacidade de agir pressupõe uma qualidade natural destes indivíduos em propor inovações e mudanças. Este quadro conceitual, marcado positivamente pela atuação dos estudantes como protagonistas é o ensejo de uma política educacional que prepara os jovens ao mercado de trabalho, com atitudes e comportamentos correspondentes ao trabalhador polivalente.

A correspondência entre as atitudes e competências sugeridas na políticas educacionais do ensino médio, e aquelas destinadas a formação humana, implica que os jovens sejam capazes de produzir e prever os resultados de suas ações individuais, e também problematize as condições sociais relacionadas a pobreza e marginalidade; a partir de uma concepção de indivíduo proativo que esteja em condições de vencer as dificuldades impostas pela sociedade, reforçando a culpabilização do indivíduo pelo seu grau de sucesso e fracasso de sua vida. Apesar da valorização do jovem como solução, as formas de participação enfrentam desafios institucionais e normativos do modo de gestão escolar e da tradição didática tecnicista.

Segundo Freitas (2002, p.310):

As políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar.

A educação como atividade mediadora de segunda ordem (Frigotto, 2001), associada a outras formações que articulam a produção das condições de existência, com o progresso econômico que objetivamente, correspondem ao desenvolvimento das forças produtivas, elevam sua complexidade e dinamismo, sem exumar as determinações do processo global e de formações qualitativamente diferentes, no entanto, ao intensificar o processo de exploração a relativa autonomia da educação, corroborada por uma visão idealista, imprimir sua relação entre as legalidades gerais. Nas novas situações, produzidas pelas políticas educacionais enquanto possibilidade formação do indivíduo persiste uma reciprocidade, dialeticamente integradas as particularidades, que podem produzir formas contra hegemônicas e designar rumos novos no processo de ensino-aprendizagem, que estejam em sintonia com as demandas participativas de avaliação e diagnóstico.

4. O PROTAGONISMO DOS ALUNOS E DA SOCIOLOGIA

4.1 O protagonismo dos alunos

Partindo do contexto histórico e metodológico que marcaram a construção da noção de juventude, começaremos discutindo as estratégias de integração deste agrupamento social. A formação do Estado Moderno e o desenvolvimento das sociedades industriais, paulatinamente, imputaram aos jovens um protagonismo e direitos que nunca houveram. Inicialmente, a noção de civilidade favoreceu uma separação do mundo dos adultos, instituindo a instrução pública. No ideal liberal, as responsabilidades de todos os cidadãos estão centradas na sua conformidade, e no consentimento aos ordenamentos da ordem pública, estes princípios tiveram um impacto fundamental para o advento da escolarização.

O desenvolvimento das forças produtivas resultantes da revolução industrial inicia um

período de sujeição e desumanização dos jovens; e quanto às formas de violências impostas pelos imperativos da industrialização, este segmento social esteve desassistido de qualquer garantia de proteção. Estes fatores teriam contribuído para sua presença entre os grupos perigosos das grandes cidades, através do ganguismo¹ e as condições desumanas de exploração dentro das fábricas, desde modo, surge esta categoria como uma nova forma de agrupamento social.

As iniciativas de pesquisa sociológica da escola de Chicago, do início do século XX, já denunciavam o aviltamento destes agrupamentos urbanos. A juventude se apresenta no cenário teórico do século XX como um problema social, os estudos sociológicos direcionavam este tema a partir de uma suposta predisposição dessa faixa etária à transgressão e à delinquência. No decorrer do século XX, os regimes nacionalistas e as ditaduras esforçaram-se no sentido de promover a integração desse segmento social, as instituições valorizando a autoridade e a disciplina se pautavam em uma educação moral ou militar.

Após as duas guerras mundiais desponta outro momento de ressurgimento desta categoria, por uma tendência teórica que questionava a homogeneidade e o caráter intergeracional, neste quadro, a rigidez dos métodos educativos, começaram a ser objeto de crítica, como estratégia de orientação às novas gerações. Neste modelo de sociedade, produto das disputas ideológicas e da mundialização do capital, surgiu a nova página do protagonismo juvenil, ilustrado pelas histórias registradas pelo movimento estudantil da década de 70, pelo caráter rebelde, questionador e engajado.

Após duas guerras mundiais as gerações testemunharam o progresso científico e tecnológico a serviço de uma agenda belicista e imperialista. O modo de produção conhecido como o modelo fordista, já não possibilita uma perspectiva de estabilidade e garantias e as instituições de ensino no imaginário da juventude representavam os velhos padrões. Por último, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação em massa, difundiram-se os arranjos líricos e transgressores da juventude. Este momento, exigiu uma inflexão sobre este segmento social, adiante do desafio de sua integração a ordem democrática.

Surgem as teorias pedagógicas não-diretivas e críticas, que reforçaram que as práticas pedagógicas deveriam se estabelecer em diálogo, com a realidade concreta e os interesses dos

¹ O ganguismo refere-se à formação e atuação de grupos organizados (ganges) que utilizam a violência, intimidação e comportamento agressivo, motivados por rivalidade, disputa de território ou identidade subcultural. Esse fenômeno é comumente associado a movimentos juvenis urbanos, como observado na cena punk de São Paulo nos anos 80/90, ou em brigas entre torcidas organizada.

jovens. Durante as décadas de 80 e 90 os aspectos socioeconômicos relativos às várias dimensões da violência, acompanhadas pelo avanço tecnológico, deslocaram os métodos educacionais e as estratégias de integração.

A partir da segunda metade do século XX, as mobilizações dos jovens construíram espaços de discussão sobre as formas de participação e integração, criando uma categoria nova dentro da tradição política. A ampliação do papel político e o desenvolvimento de políticas sociais específicas, promoveram a superação do método marcado pela falta de autonomia na forma de pensar e se posicionar, ou como mero reflexo da condição familiar.

Há uma reinvenção da noção de jovem como agente de inovações e mudanças, não como problema, mas, como solução. Há uma valorização dos métodos que captam sua participação ativa nas diversas dimensões da vida social, para além de uma fase que discutia a crise de identidade e a formação de subculturas. Uma supervalorização da participação da juventude passa a ser defendida como solução para os problemas relacionados à exclusão e à marginalidade.

A sociologia enquanto campo autônomo, inicialmente, inseriu esta discussão pela noção geracional e de transmissão de valores. Entretanto, as noções tornam-se mais profundas à medida que este segmento da sociedade organiza formas de resistência às estratégias de integração. A crise representada pelas duas guerras mundiais e pelo fim do modelo fordista, empurraram as subjetividades destes grupos a uma posição de negação dos padrões societários, com formas de resistência cultural, política e estética que marcariam inegavelmente os paradigmas teórico-metodológicos da segunda metade do século XX.

As ciências sociais têm se aproximado das questões educacionais, também como forma de tratar novas configurações relacionadas à juventude, menos no sentido de apontar vicissitudes dos métodos de socialização e integração dos jovens na sociedade, mas, de reconhecer a posição do jovem como uma agência plena de sentidos e de reverberação das estruturas sociais.

Numa sociedade caracterizada pelas incertezas, a juventude é normalmente recebida com grandes expectativas. As políticas educacionais e as orientações dos organismos internacionais investem em disseminar uma nova forma de participação, que seja desideologizada e pautada nos problemas imediatos. Como estratégia, apostam no desenvolvimento de habilidades e competências que preparem os jovens às exigências da sociedade.

A aproximação das ciências sociais da realidade da juventude, enquanto estudantes, expõe uma dimensão de acentuada importância na escola, como instância de integração e sociabilidade da juventude. As instituições escolares com a ampliação do seu acesso tornaram-se um espaço privilegiado de análise da juventude, tornando a escola o espaço central e, por vezes, exclusivo, das políticas voltadas à juventude. Durante a última década do século XX, o Brasil testemunhou o processo de redemocratização, acompanhado de reformas educacionais alinhadas a esses princípios. Na tarefa de construir uma sociedade democrática, a educação tem sido um elemento essencial para o exercício da cidadania. O percurso de alinhamento da educação aos princípios democráticos foi acompanhado por um esforço de produzir uma educação mais inclusiva e integral.

Simultaneamente, a reestruturação produtiva tem criado um aspecto hegemônico no processo de inserção das economias dependentes, os governos nacionais estão cada vez mais vulneráveis à influência de instituições e organismos multilaterais, que orientam reformas socioeconômicas nestes países. No caso da educação brasileira, apesar da influência da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) na definição dos quatro pilares do projeto educacional, houve uma ampla discussão na urgência de se adequar os currículos aos novos tempos, tanto na aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases* em 1996, como na definição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em 1999.

Segundo Vargas (2011, p.03),

[...] as concepções assumidas pelos documentos oficiais pautaram-se pela tentativa de romper com as práticas educacionais tradicionais, unilaterais, centradas na ação do professor e na transmissão e absorção de conhecimentos formalizados. Ao invés disso, propõem-se novas práticas baseadas na iniciativa e nas condições subjetivas do próprio educando, a educação sendo definida como um processo social mais amplo.

Analisando estes documentos, notamos a intencionalidade de imprimir um caráter amplo ao conceito de educação, e um empenho para que as práticas de ensino estejam em consonância com as realidades concretas. A proposta de superar a fragmentação do currículo, agrupando as disciplinas por área de conhecimento, apesar de distante da dinâmica cotidiana das escolas, possui coerência no sentido de produzir uma interlocução entre as matérias e ampliar o significado destes conteúdos, tendo em vista, principalmente, a interdisciplinaridade exigida pelas orientações e diretrizes curriculares.

A atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC, do ano de 2017, recomenda a

necessidade da educação básica em uma sociedade em transformação, que reconheça a juventude como participante ativa do processo de escolarização. A formação do jovem deve representar uma preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Por competências essenciais, busca-se garantir o protagonismo e produzir indivíduos capazes de se adaptar, dando suporte ao jovem no desenvolvimento de suas potencialidades e de atitudes éticas, responsáveis e empreendedoras.

As mudanças na matriz curricular, direcionadas aos adolescentes do Ensino Médio têm o objetivo da continuidade e progressão aos estudos e representa uma expressão do fenômeno da flexibilização. "Uma parcela desta matriz está direcionada a uma especificidade de práticas que permitam atender aos interesses dos estudantes, estimulando o protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos da vida" (Brasil, 2018, p.468).

Conhecidas como *Itinerários Formativos*, estas iniciativas devem se valer de formas específicas de interlocução entre as realidades concretas e os interesses de formação dos alunos, exigindo que os professores, detenham conhecimento teórico necessário na área e capacidade de articular esse conhecimento com os interesses e vivências dos estudantes.

Estes novos componentes curriculares, trouxeram novas dinâmicas de interlocução e estão se adaptando aos imperativos do modelo tradicional. O esvaziamento dos papéis atribuídos aos conteúdos, professores e mesmo à escola, são possíveis consequências que parecem estar sendo examinadas em cada caso específico, porém, é notório o esforço destas novas políticas de valorizarem o espaço de protagonismo dos alunos por meio de metodologias ativas e projetos educativos.

A concepção de participação difundiu uma visão otimista das formas de organização dos jovens estudantes, e nos remete a um paradigma dos movimentos sociais que se desenvolveu nos Estados Unidos, como esforço de análise dos movimentos sociais dos anos 70. Segundo Gohn (1997, p.36):

Isto porque o campo de surgimento dos novos movimentos sociais, a sociedade civil com suas associações autônomas, passou a ser valorizada por se tratar de um espaço pluralista, um canal de expressão. Deixou-se de ter a visão da sociedade civil como um pesadelo, o espaço da sociedade das massas irracionais que a abordagem tradicional descrevia. Os novos grupos e movimentos, por serem dotados de racionalidade instrumental, eram compatíveis com o jogo democrático e o reforçavam. Não representariam um perigo para a democracia, ao contrário, era um sinal de sua vitalidade.

Enquanto paradigma explicativo, esta abordagem levanta elementos que contribuem

para interpretar a concepção de participação presente nas políticas educacionais, principalmente por indicar as ações coletivas dos diferentes segmentos sociais, enriquecendo e legitimando o processo democrático. O processo de redemocratização da sociedade brasileira, aconteceu paralelamente ao desenvolvimento de iniciativas que procuraram fortalecer o papel da juventude, valorizando a sua prática como forma de aprendizagem, neste sentido, que o protagonismo juvenil foi incorporado ao discurso educacional.

As prerrogativas políticas acerca desta nova forma de participação encontram sua exegese apropriadas pelo engajamento e luta da juventude durante a década de 70, entretanto, estão delimitadas as esferas institucionais, afastando os elementos ideológicos e transgressores, presentes nas gerações anteriores. Estas prerrogativas legitimadas num período marcado pelo fortalecimento das instituições democráticas no Brasil, são vistas como parâmetro da vitalidade e integração dos jovens ao modelo democrático. Assim, por meio da educação voltada a essas práticas, tornar-se-iam aptos a participar na elaboração e execução das políticas públicas, ou seja, em defesa dos seus interesses.

De acordo com Costa (1999, p.179):

O termo protagonismo juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

Essa valorização da participação dos jovens, na medida que afastava os elementos transgressores e ideológicos se constitui como um mecanismo de integração. O discurso, no entanto, não os torna sujeitos, apesar de representarem uma nova forma de participação, não há espaço para mudanças efetivas nos princípios e critérios predeterminados; este discurso pretende estabelecer comportamentos em conformidade, sob o princípio da atividade, ocultam-se as regras.

Pode-se afirmar que, em lugar de formação, o termo mais adequado para nomear o objetivo da educação em questão seja formatação, com o cuidado de supor, não formato rígido, mas um formato maleável de indivíduo que, por si só, seja capaz de amoldar-se às diversas conjunturas. (Souza, 2006, p.201)

A noção da participação e de protagonismo possuem distinções que se desdobram nos próprios limites impostos ao discurso. Esta participação "ativa" se resume à aceitação sem

grandes alterações das recomendações previstas, estabelecendo um mecanismo de integração e reservando uma função delineada pelas regras instituídas. Apesar da importância social e política da juventude, o discurso que fomenta o protagonismo juvenil está alicerçado por uma atuação marcada pela passividade, pois, em vez de sujeitos, a participação dos jovens torna-se o objeto do discurso. (Souza, 2006).

As competências e habilidades exigidas pelo processo de ensino e aprendizagem aparentemente desejam promover uma formação política dos jovens, entendendo que são os indivíduos que devem assegurar seus direitos. Assim, o protagonismo é entendido, ao mesmo tempo, como aprendizagem e como forma de exercício da cidadania. Essa questão está associada as demandas do capital em prerrogativas requeridas pelo mercado de trabalho. Concluindo, é possível deduzir que as articulações econômicas e políticas de uma determinada ordem social produzem um modelo de competências que influencia diretamente as intenções pedagógicas.

Um documento que defende esta urgência e compõe o *Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* aponta:

A comissão, consciente das realidades concretas da educação, atualmente, insistiu muito na necessidade de meios, em quantidade e em qualidade, quer clássicos - com livros - quer modernos - como as tecnologias de informação - a utilizar com discernimento, procurando suscitar a participação ativa dos alunos. Os professores, por seu lado, devem trabalhar em equipe, principalmente no secundário, de modo a contribuir para a indispensável flexibilidade dos cursos. O que levará à diminuição do insucesso, fará emergir determinadas qualidades naturais dos alunos, e facilitará, portanto, uma melhor orientação dos estudos e dos percursos individuais, na perspectiva de uma educação ao longo de toda a vida. (Delors *et al*, 2003, p. 27-28).

Estes princípios expressam os planos de uma política global, além de traduzir os valores que dão fundamento aos sistemas educacionais, acompanhados de uma estratégia de integração dos jovens via participação, em um momento de mudança drástica no mundo do trabalho. As categorias que se apresentam nesta nova modalidade de ensino, trazem elementos discursivos, de valorização do espaço de atuação e preparação dos jovens ao mundo do trabalho. O adjetivo "ativo", os termos "empreendedorismo", "protagonismo" são, em parte, códigos que regulam a aquisição e a inclusão destes sujeitos.

As mudanças propostas pela BNCC diminuíram a autonomia das disciplinas em relação aos princípios de ordenamentos dos currículos, pois, não só dissolveram os conteúdos

dos componentes disciplinares por grupos de competências e habilidades, como substituíram uma matriz que reforçava os conteúdos como "direitos de aprendizagem" ao subordinar a educação à uma uniformização das políticas educacionais em escala mundial. As finalidades apresentadas recomendam um currículo instrumental definido como base num modelo de racionalidade econômica em que a educação é fator de desenvolvimento e produtividade:

O currículo instrumental ou de resultados imediatos tem sua origem nas orientações de organismos internacionais para sistemas educacionais de países emergentes, principalmente o Banco Mundial e Unesco, conforme já mencionado neste texto e nos capítulos precedentes. A escola prevista nesse modelo visa a preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. (Libâneo; Freitas, 2018, p.54).

No decorrer do texto, identificamos que as políticas educacionais voltadas à juventude fortaleceram princípios integrativos via participação dos jovens; este discurso de valorização se estabelece num contexto de fortalecimento das instituições democráticas no Brasil. Apesar de pautarem seus pressupostos no engajamento dos jovens positivamente, ocultam as regras e limites implícitos entre a execução e a elaboração das metas e planos de ensino.

O protagonismo juvenil como processo de aprendizagem e exercício da cidadania aparece como pré-requisito às novas exigências dos organismos internacionais. As mudanças das políticas educacionais, como a BNCC, reproduzem princípios e valores que representam uma uniformização das políticas educacionais. Demonstrando que a atuação e participação dos jovens, outrora transgressores, hoje configura um elemento positivo difundido pela política educacional. Essa incorporação está submetida a uma racionalidade econômica que reforça a qualificação como um fator produtivo. Foi imprescindível, indicar no discurso que estrutura as políticas públicas educacionais, compreendido em sua totalidade, um movimento dinâmico e contraditório, de captura das forças extraeconômicas em jogo nas relações específicas.

4.2 O protagonismo da sociologia

O recente movimento de luta pelo ensino de sociologia na educação básica se mobilizou em universidades, sindicatos e movimentos sociais por anos, na defesa da

obrigatoriedade desde componente curricular, após esta conquista, na Lei nº 11.684/2008, foi necessário superar a falta de uma tradição do ensino, resultado da intermitência que marcou sua história na educação básica. Deste modo, o Ministério da Educação, as Secretárias Estaduais e outras entidades estimularam iniciativas que promoveram um debate sobre o seu processo de normatização e inclusão no currículo, para isto, ocorreu uma ampla discussão sobre elementos curriculares e metodológicos mais adequadas, para ensino da sociologia para os alunos do ensino médio no Brasil.

Após duas décadas, sua reinserção trouxe o engajamento de pesquisadores, intelectuais e professores na produção de saberes a acerca da sua contribuição à educação básica, com um enfoque pedagógico e científico; estes debates, relativos ao ensino da sociologia definiram conteúdos, princípios e valores que preenchem uma necessidade fundamental da educação básica, nos quesitos relativos à democratização dos conhecimentos, no fomento a autonomia intelectual e o senso crítico.

Essas discussões exploraram os aspectos educacionais da sociologia, especialmente as metodologias, temas, didáticas e a formação de professores, e tornaram-se determinantes para consolidação do ensino deste componente; contudo, é inegável que ainda encontramos muitas dificuldades, principalmente no modo quanto aos métodos de ensino; para além da discussão exclusiva do ensino de sociologia. O desafio cotidiano do trabalho pedagógico deve articular os saberes sociológicos como possibilidade de responder às questões práticas do processo de ensino-aprendizagem.

A urgência de se adequar os currículos aos novos tempos e a influência de instituições e organismos multilaterais, promoveram uma grande mudança nas diretrizes educacionais. Os PCNs, na parte sobre Ciências Humanas e suas Tecnologias, propõe competências que qualificam o ensino, estas competências não devem impor uma finalidade ao conhecimento, uma vez que o resultado deste processo é produto da interação dos agentes, na mediação dos conhecimentos e na problematização da realidade.

Consoantes as DCNEM, a finalidade da proposta pedagógica e do currículo estão pautados de um lado por princípios éticos, estéticos e políticos, e por outro pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Para tanto, há uma necessidade de adotar metodologias de ensino aliados aos fundamentos científico-tecnológicos para aproximar as práticas escolares das demandas e necessidades dos alunos; uma vez que esta relação é condição para que as habilidades sejam desenvolvidas no contexto específico em que os

alunos estão inseridos.

As questões colocadas ao ensino de sociologia na educação básica não podem ser tratadas a partir da particularidade do componente curricular, as dificuldades no exercício das orientações contidas nas políticas educacionais são problemas que devemos enfrentar de uma forma ampla, ignorá-los impediria uma reflexão sobre o papel da sociologia na educação básica. É exatamente, pela compreensão do processo de elaboração e execução destas políticas, e por meio das características de natureza sociológica que procuramos encontrar seus desafios, “os sociólogos que ensinam Sociologia devem estar dispostos a fazer uma Sociologia da sala de aula em sala de aula. Assim como uma Sociologia da escola na escola” (Carniel; Feitosa, 2012, p.24).

No ensino de sociologia as concepções e as condições gerais do sistema atuam como condicionantes nas escolhas metodológicas, na maior parte das vezes, as orientações não encontram condições adequadas que permitam viabilizar tais pressupostos. Por isso a necessidade de que as técnicas de ensino e os conteúdos ministrados sejam permanentemente revisados.

De acordo com Silva (2012, p.12):

Temos que nos concentrar em duas dimensões da nossa tarefa: o saber acumulado da sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos. Do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar.

O ensino de sociologia corresponde a como o sistema escolar valoriza esta ciência e o modo como currículo está organizado, não cabe a este trabalho, discutir quais são os conteúdos essenciais ou indispensáveis para uma postura intelectual autônoma, é importante destacar que não há um consenso sobre eles; entretanto, é preciso reconhecer que a base de atuação dos professores está na maneira como esses lidam com as necessidades contemporâneas da juventude e o saber acumulado pela ciência.

Os PCNs e DCNEM foram fundamentais no processo de normatização do ensino de sociologia e constituíram um novo patamar de definições e princípios para nortear as práticas educacionais. Depois de analisar este conjunto de documentos e textos que são considerados referências na reflexão sobre a prática do planejamento e o desenvolvimento do currículo, questiono quais são as medidas concretas na mediação e no diálogo que precisamos construir

durante o processo de ensino e aprendizagem?

No documento sobre Ciências Humanas e suas Tecnologias produzido nas OCEM a disciplina de sociologia é marcada pela sua capacidade de desnaturalizar os fenômenos sociais e de distanciar seu olhar sobre a própria realidade. Uma das dificuldades estão no modo como os conhecimentos sociológicos adaptam sua linguagem e seus métodos aos contextos específicos em que estão inseridos. É importante destacar que a organização do currículo deve estar orientada pelo interesse social, e que os princípios que estruturam as diretrizes buscam garantir as *mediações pedagógicas*.

Visando discutir o protagonismo da sociologia na educação básica, inicialmente, demonstro que sua presença é uma tentativa de fortalecer o caráter humanista e os valores democráticos da sociedade. No momento seguinte, defendo que alguns avanços normativos das últimas décadas foram importantes elementos no processo de legitimação do componente curricular, além do aspecto interdisciplinar de problematização e articulação científica de uma variedade de metodologias. A parte propositiva deste trabalho de pesquisa aposta em métodos e procedimentos que beneficie essa mediação, mobilizando os saberes sociológicos pela cientificidade da ação pedagógica.

Dessa feita, procuro responder ao desafio colocado ao ensino de sociologia, de produzir uma reflexão sobre metodologias que auxiliem a superar as dificuldades dos alunos e da escola; neste processo, é impossível não problematizar as condições destas relações, os vínculos e a contextualização dos conteúdos que, assim como o currículo, devem atender às necessidades da escola, dos professores, mas, principalmente dos alunos.

A proposta de realizar uma pesquisa quantitativa como um exercício teórico-metodológico do campo sociológico e pedagógico, configura uma proposta simples, que busca elevar os saberes sociológicos e científicos da prática de ensino. Avaliando as condições socioeconômicas e a opinião dos alunos, além da natureza teórico-metodológica, tais iniciativas, constroem pontes e fornecem novas possibilidades para uma perspectiva pedagógica de interação, integração e fundamentação.

Segundo a OCEM (Brasil, 2006, p.108), a *mediação pedagógica*, é esquecida pelo fato dos professores que “desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo”. Porém, não é o desconhecimento, mas, uma forma de omissão coletiva em consubstancializar uma prática coerente as concepções presentes nos orientativos pedagógicos. A atual

sobredeterminação das políticas públicas educacionais, nos Estados e municípios, e dos valores e princípios orientados no âmbito Federal, concerne formas de incongruentes de ação pedagógica. A participação dos alunos ou da comunidade no projeto político pedagógico, na elaboração do currículo, na maior parte, são limitadas ao que os professores e gestores, deduzem intuitivamente em suas práticas.

A incapacidade da escola em construir mecanismo de interlocução que assegurem estas prerrogativas é um desafio enorme para contextualização do ensino. Como podemos responder à pergunta, “quem são nossos alunos?”, sem métodos de análises mais rigorosos que nos tornem capazes de adequar a linguagem e os temas a uma realidade concreta. Assim sendo, acreditamos que não é possível construir sentidos pedagógico ao processo de ensino, sem que isto seja considerado.

O papel essencial da sociologia na escola é ajudar a produzir uma reflexão que transcorra das condições materiais as questões estruturais, com finalidade de apontar e desenvolver indicativos que possam oferecer alternativas didático-pedagógicas. Para tanto, a contextualização dos conteúdos corresponde, segundo Silva (2009, p.27) “Prática Social Inicial consiste no primeiro passo do diálogo que o professor mediará entre os alunos e os conhecimentos, pois nessa fase o professor deve buscar compreender as práticas sociais dos sujeitos do conhecimento”.

O problema relativo à seleção do conteúdo é um desdobramento das dificuldades que as escolas encontram para romper uma tradição no ensino, uma vez que constatamos práticas pedagógicas formalistas, “destinadas à simples transferências de informações, como uma profunda resistência e aversão dos estudantes” (Vargas, 2011, p.07). Nessa esteira, a angústia que persegue o professor, não resulta a intermitência do ensino de sociologia, mas, sim das proposições, métodos e formas *mediação que estejam* ancorados em pressupostos científicos. Aproximando da realidade com o devido rigor, por mecanismos de interlocução, que possam nortear as escolhas dos professores.

De acordo com Silva (2009, p.25):

Se levarmos a sério o princípio de que as necessidades contemporâneas dos jovens devem ser problematizadas e incorporadas pelas práticas de ensino, poderemos superar esse risco de tornarmos a sociologia mais uma coleção de conceitos e temas deslocados da realidade.

Os conhecimentos sociológicos, iniciaram sua reintrodução lentamente nos currículos, no período de distensão política como forma de diversificação do currículo (BRASIL, 2006),

entretanto, apesar dos desafios do ensino de sociologia, suas especificidades metodológicas, ao longo do tempo, fortaleceram seu papel em diferentes dimensões, no aspecto relativo ao protagonismo dos jovens, no acolhimento de identidades e na sua interlocução com os demais saberes, acima de tudo, na possibilidade de mobilizar competências específicas no processo de ensino-aprendizagem.

Com uma postura que relativiza as condições e impele a desnaturalizar os processos, desde os primeiros momentos, a sociologia articula métodos e conceitos que lhe permite lançar um olhar sob processos educacionais como objetos de análise. De acordo com Rosistolato (2012. p.27) “o desafio colocado pode ser pensado metaforicamente como uma intercessão entre ensino e a pesquisa. É necessário ensinar pesquisando e pesquisar ensinando”.

A previsão quanto a necessidade de institucionalizar mecanismo e formular programas que fortaleçam a autonomia e a participação, tem objetivo de garantir os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia. É evidente, a preocupação em produzir um diálogo permanente com a realidade e os interesses dos alunos. Concluindo, a criação de mecanismos que assegurem esses princípios constitui um avanço significativo no sentido de uma escola democrática.

Nessa esteira, Zitkpski (2014. p.124) assevera que:

[...] precisamos criar mecanismo institucionais de inclusão capazes de romper com a padronização do ensino e garantir o apoio necessário para que todos aprendam, principalmente, a constituírem-se de forma autônoma, socialmente emancipada e cidadã.

Ao longo deste capítulo, destacamos o amadurecimento e a consolidação da disciplina de sociologia na educação básica, apontamos os desafios representados quanto aos métodos de construção do conhecimento, reforçando o pressuposto de que as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro. É neste sentido, encontramos uma perspectiva teórico-metodológica nítida de atuação da sociologia na educação básica. Produzindo e ampliando os saberes que estão imbricados no processo de construção do conhecimento, por meio de mecanismos interlocução que fortaleçam as formas de mediação, restaurando diálogo essencial no processo de produção do conhecimento e dos valores democráticos e científicos na educação escolar.

4.3 As formas de participação e a recontextualização das práticas

Em 2024, cerca de sete mil alunos foram matriculados no Ensino Médio no município de Sinop, o censo estima que o número de jovens entre 15 e 19 anos seja o dobro, demonstrando que a educação escolar é uma realidade para uma parcela dos jovens. Neste capítulo, exponho os dados empíricos da pesquisa que foram produzidos a partir da escola estadual São Vicente de Paula, localizada no município de Sinop, tais dados, foram extraídos das pesquisas bibliográficas, publicações oficiais e por dados quantitativos e qualitativos. Esta escola, está entre as maiores escolas do Ensino Médio, e responde a uma parcela significativa dos estudantes do ensino médio do município.

Os dados empíricos da pesquisa, estão organizados pelo projeto Lacuna, iniciativa aprovada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso - FAPEMAT e pelo Conselho de Ética em Pesquisa - CEP, que acolheu a opinião de 54 alunos de período matutino e vespertino em 2025. A análise dos dados deste projeto traça um perfil socioeconômico e psicológico dos alunos, ouvindo a opinião sobre as mudanças em curso, após a implementação do NEM; através dos dados obtidos do Projeto Lacuna foi produzido um relatório anexado a esta dissertação, junto a estes dados, incorporei minhas experiências como professor. A principal contribuição destes dados, está em expor distintas formas de participação e o protagonismo dos alunos, principalmente, na gestão escolar e nas práticas de ensino.

Mais que angústias e desabafos, as experiências dos professores/pesquisadores estão repletas de indagações e suposições; o relato de experiência a seguir, deixa transparecer de modo didático os percalços que a escola tem encontrado, no caminho de promover um ensino significativo e uma prática emancipatória. Por um levantamento de dados empíricos realizamos uma apropriação de informações extraídas pelos métodos de quantitativo e qualitativo; o projeto Lacuna representou a natureza quantitativa e os relatos do *professor/pesquisador*, a parte interpretativa e qualitativa da metodologia, em ambas, a participação dos alunos são indiretas, mediadas pelos métodos científicos.

As contribuições da sociologia para o desenvolvimento de métodos que respondam às demandas pedagógicas são alternativas que podem favorecer um diálogo com os alunos e sua condição econômica e emocional, construindo processos e mecanismos que permitam aos alunos avaliar as iniciativas pedagógicas; os saberes inerentes ao ensino de sociologia por sua

qualidade interdisciplinar e integrativa associam distintos métodos de aproximação da realidade empírica, defendemos sua contribuição no sentido da prática social e da problematização da realidade, pavimentando uma prática reflexiva sobre uma realidade concreta, revestindo-a da pretensão de reconhecer em suas ações, as possibilidades de transformação da prática educativa e da realidade social.

A proposta do desenvolvimento de um espaço de escolha dos alunos e das famílias, nos cursos ofertados pelo Novo Ensino Médio foi objeto da pesquisa no projeto Lacuna. A questão número 22 do questionário aplicado aos alunos, perguntava se o aluno teve a possibilidade de escolha da área de conhecimento, que iria cursar no ensino médio. Na resposta, 17,3% alegam que não foram consultados, e outros, 21,2%, não souberam responder. No total, 38,5%, não souberam responder ou não foram consultados; os dados demonstram que precisamos ponderar sobre essa forma de participação, representada pela escolha da área de conhecimento que os alunos desejam cursar.

Ao longo destes sete anos, atuando como professor do Estado do Mato Grosso, testemunhei diversas mudanças nas políticas educacionais, que afetaram as formas de gestão, currículo, dinâmica de trabalho e a própria convivência dos estudantes. Este processo é indissociável das formas de participação dos alunos e da comunidade escolar. A possibilidade de examinar estas mudanças, responde a uma necessidade de avaliar o espaço de protagonismo dos alunos através das condições de ensino-aprendizagem e na modalidade de gestão e organização escolar.

Os elementos que serão utilizados nesta discussão foram produzidos por métodos distintos e estão relacionados a participação dos alunos na gestão escolar e nas práticas de ensino. Quanto à primeira questão, destacamos um contexto que trata do fim da eleição para diretores e coordenadores, seguida da indicação ao cargo de presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), maior órgão de decisão política da unidade escolar e expressão profícua da gestão democrática.

Entre os momentos marcantes que carregou como professor, ao chegar para atuar no município de Sinop, vindo de São Paulo, pelas diversas escolas, foram minhas participações nas Assembleias Gerais, convocadas pelos gestores. Estes momentos demonstraram um caráter extremamente mobilizador da comunidade escolar. Estas assembleias regulares são compostas por toda a comunidade escolar, reuniam pais, alunos, professores, todos os funcionários, para deliberarem sobre medidas a serem adotadas, visando a melhoria das

condições e a escolha de gestores, coordenadores e membros do CDCE, este conselho obedecia a uma paridade entre funcionários, pais e alunos.

O pátio da escola se transformava em um espaço da *qualidade negociada*, ali juntavam-se muitas cadeiras em forma circular, em torno da pequena estrutura sonora e uma mesa destinadas a relatoria dos trabalhos. O CDCE é a esfera superior das decisões da escola, todos seus cargos eram eletivos, como seu presidente, secretários e tesoureiro; o conselho desempenhava um papel ímpar, integrando a comunidade e os funcionários a gestão escolar, compartilhando da responsabilidade de fiscalizar, aprovar e eleger, aqueles que melhor representavam toda comunidade escolar.

Discutindo mudanças da gestão escolar, avaliando o trabalho dos agentes públicos, promovemos canais de participação na elaboração da política pedagógica e enriquecendo o caráter pedagógico e identitário; essas iniciativas estimulam a reprodução dos valores democráticos e representativos. Luiz Carlos Freitas discorrendo sobre o processo de avaliação institucional construído coletivamente, apresenta o conceito de *avaliação negociada*, que ajuda a apontar os mecanismos de participação promovidos pelas assembleias gerais escolares.

É fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela construa o seu caminho de melhoria e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação e sensibilize todos os servidores para a importância do seu trabalho. Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. Este desafio poderá ser mediatizado pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna de forma participativa. (Freitas, 2005, p.928).

No ano de 2020, uma decisão do STJ julgou inconstitucional a escolha, por eleição direta, dos gestores e coordenadores. Esta medida fortaleceu o critério técnico na escolha destas funções, e alterou a indicação a estes cargos, que passaram a ser feita por meio de processo seletivo de provas e títulos. Seguido desta medida, a Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024, o Diretor escola passou a atuar também como diretor do CDCE. Essas alterações determinaram uma perda significativa da autonomia de decisão da comunidade escolar. Associação Nacional de Política e Administração da Educação classificou a medida como autoritária e antidemocrática (Sintep-MT, 2025).

Recentemente o período também foi marcado por uma política de fomento ao grêmio

estudantil que permite com que os alunos participem ativamente de iniciativas estratégicas da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), em campanhas do Núcleo de Mediação Escolar, estimulando uma responsabilidade dos estudantes como agentes ativos. Esta instância de participação conta com um coordenador, que acompanha os trabalhos dos estudantes, este espaço sido um canal de manifestação e descontentamento dos alunos. As pautas discutem as estruturas inadequadas das escolas e mobilizam atividades escolares extracurriculares como campeonatos, feiras e eventos.

Quanto ao segundo aspecto, voltado ao exame das práticas de ensino, proponho um exercício interpretativo sobre as práticas didáticas que vem sendo promovidas junto aos novos componentes curriculares, incluídos após o Novo Ensino Médio e a BNCC.

No ano de 2022, o governo do estado do Mato Grosso criou o programa *Educação - 10 anos*, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no Estado, nele se estabeleceu metas e indicadores norteadores, alinhados as algumas questões estratégicas, o projeto prevê o monitoramento contínuo na execução de metas de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em uma breve pesquisa, constatamos um conglomerado de empresas privadas que atuam na consultoria e no planejamento destas políticas. Um destas empresas é o Grupo Empreendedor Mato Grosso em Evolução (GEMTE) que reúne lideranças empresariais na promoção de uma gestão estratégica e orientada por resultados.

O GEMTE consiste numa empresa financiada por 21 mantenedora, ligadas ao setor agrícola, tecnológico e financeiro, da esfera regional e internacional que compactuam com um conjunto de ideias que estão baseadas em medidas de racionalização das políticas públicas educacionais para superação dos desafios enfrentados pela educação do Estado.

São políticas públicas com uma gama variada de ações que almejam melhorias em termos de ensino e aprendizagem, taxa de alfabetização e redução da evasão e abandono escolar, buscando colocar o aluno no centro desse processo, tornando-o protagonista. (Alves, *in* pud Scheffer, [s.d.])

O principal objetivo do GEMTE, fundada em 2021, é transformar a educação pública de Mato Grosso em referência nacional até 2040. Na realidade, este grupo empresarial está integrado em políticas de natureza interinstitucional; definidas na parceria público-privado pelo melhoramento dos processos, diagnóstico, formação, elaboração e execução de política educacionais. Outra empresa, que instituiu parceiras, neste sentido, é a Falconi Consultoria e Tecnologia de Gestão Empresarial, presente em 42 países, que em 2016, promoveu junto a

SEDUC programas de formação com o objetivo de implantar um modelo de gestão para resultados.

Fundada em 1984, pelo professor Vicente Falconi, a entidade tornou-se uma das empresas responsáveis por introduzir no Brasil o conceito de "gestão de qualidade", liderando o intercâmbio entre o sistema de gestão japonês e as grandes indústrias brasileiras. Um dos seus objetivos em suas atividades ligadas ao sistema educativo no Mato Grosso foi construir mecanismos de intervenção na educação com bases em índices próprios, como a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (Avalia MT).

A questão principal, inveterada ao Programa *EducAção - 10 anos* é a promoção das condições do desenvolvimento de uma educação de excelência, os seus seis pilares, habilmente nos trazem princípios e pressupostos teórico-metodológicos que incidem sobre as políticas públicas educacionais do Mato Grosso. A noção de "qualidade" que orienta seus seis pilares, procura reorganizar completamente a dinâmica das escolas estaduais. A partir da justificativa de desenvolver uma aprendizagem centrada no estudante e nas competências indispensáveis, promete elevar a educação do Estado aos níveis dos "países de ponta".

Deste modo, propõe uma *Política Pública de Sistema Estruturado de Ensino*, que foi implantado na rede estadual, a partir de 2022, com um investimento de quase 549 milhões de reais. Desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas o *Sistema Estruturado de Ensino* (SEE) é "composto por material didático, Plataforma Digital Plural, avaliações, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores com duração de 120 horas por ano." (Mato Grosso, 2015).

Outros pontos importantes do projeto dizem respeito a dimensão tecnológica e de infraestrutura, articulada ao processo de aprendizagem, o projeto respalda a valorização profissional por gratificações, e condiciona a elevação da carreira dos servidores ao desempenho dos profissionais. O quinto pilar que sustenta suas intenções é chamado a *Gestão para resultado* que ensejam entre outras, a *Política Pública de Gestão Escolar*.

De acordo com Freitas (2002, p.306):

A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício.

Voltando a tratar o processo de ensino e aprendizagem, desde sua implementação, o Novo Ensino Médio tem reservado um espaço de inovação na matriz curricular, tanto nos *Itinerários formativos*, como na disciplina do *Projeto de vida*. Os professores destes componentes curriculares, experimentam novas formas de interação e de construção didática. As metodologias ativas privilegiam aspectos que trazem situações desafiadoras aos professores, mais familiarizados com os conteúdos disciplinares. Estes são estimulados a adaptar seus planos de aula, a partir de interesses e vivências dos alunos. Este modo de interação pauta uma tarefa árdua aos professores, pois, os temas e conteúdo são sugeridos pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC) através dos materiais didáticos do *Sistema Estruturado de Ensino*, a obrigatoriedade no seu cumprimento tem representado uma regressão do papel do trabalho pedagógico dos professores.

Os estudantes nestes novos componentes disciplinares, deixam de ser avaliados por notas, o que por um lado é positivo, por suavizar a preocupação dos estudantes com seu rendimento no componente curricular. Por outro lado, sabemos que, condicionados a estarem preocupados com as notas, há um aumento significativo da necessidade de que os temas e didáticas estejam integrados as necessidades dos alunos. Outra dificuldade dos professores, em atuar em componentes curriculares diversificados, tem sua origem na própria formação docente, acostumados com uma abordagem didática com um maior enquadramento, ou seja, com um rigor maior de controle dos códigos transmitidos, ambos os fatores, contribuem para um clima de apatia da maioria em relação às novas disciplinas.

Objeto de exame do projeto de Lacuna, na questão 24, perguntados se consideravam os novos componentes curriculares, chamados de Eletivas, Trilha de aprofundamento e Projeto de vida importantes para a sua formação, os alunos demonstraram em 57,4% das entrevistas, que não os consideravam relevantes, 25,9% não souberam responder, e somente 16,7% dos alunos que participaram, declaram que eram sim, importantes em sua formação.

Apesar de haver projetos ousados que representam uma mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem, a participação dos alunos e a autonomia dos professores tem capacidade limitada, pois, os planejamentos são orientados pelos temas e conteúdos ofertados pelos materiais didáticos, em um sistema já "estruturado". A flexibilização no currículo introduziu os *Itinerários formativos* e o componente curricular chamado de *Projeto de Vida*, buscando ampliar um espaço de inovação na matriz curricular, contribuindo para uma dinâmica menos rígida no enquadramento dos conteúdos. Na prática, impõe a suspensão da

autonomia do professor, que limita a participação dos alunos à execução de atividades sugeridas pela apostila do SEE. O desafio de trabalhar pelo material determinado pela SEDUC e mobilizar os alunos para uma metodologia ativa, produz uma dinâmica tensa e contraditória que leva à reprodução de um modelo tradicional de organização do trabalho didático.

Muitos professores pressionados realizam uma prática antiga que se baseia em auxiliar os alunos a responder e preencher as apostilas, que tem funcionado como um manual de exercícios e situações de aprendizagem. O papel do professor em muitos casos é reduzido a verificar as tarefas sugeridas pelas apostilas, cabendo aos alunos estar em dia com suas atividades. A interação entre os alunos por meio deste SEE, tem sido um imperativo que determina uma prática improfícua e engessada. As medidas que flexibilizaram o currículo contrastam com práticas inflexíveis do planejamento pedagógico e do conteúdo curricular, estas ambiguidades demonstram a subordinação do processo de ensino-aprendizagem a uma racionalidade formal.

As práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa. (Franco, 2015, p.613)

Cada vez mais, a discussão entre os professores sobre as formas de participação e interação dos alunos, estão especialmente delimitadas a conformidade e a passividade dos alunos em relação às atividades ofertadas através das apostilas do material didático obrigatório. Atualmente, os testes e avaliações externas aumentaram a pressão sob o trabalho dos professores que resultam numa prática tecnicista e conformista, aumentando o papel fiscalizador dos coordenadores e burocrático do diretor.

A recondução do ensino às competências necessárias, sustentada pela retórica gerencial e métodos de gestão que articula o setor público e o privado, produz um modelo de escola hídrica; sujeita à lógica econômica, permeada por aspectos do setor mercantil e características de sistemas burocráticos (Laval, 2004) produzindo novos gestores e fortalecendo o controle sobre professores e alunos, gerindo a escola como uma empresa, transformando os gestores antes eleitos pela comunidade escolar em administradores das estratégias modernizadoras e aprimorando uma linha de comando mais integrada.

O discurso relativo a protagonismo dos alunos no processo de construção do

conhecimento, imprimir uma pressuposição que este processo esteja organizado para o desenvolvimento integral das capacidades humanas, porém, tais discursos reestabelecem o vínculo de ajustamento que marca a tendência liberal que predominou na teoria pedagógica do século XX, agora estes vínculos entre democracia e industrialismo além de associar pela "pedagogia da qualidade", empresa, escola e governo, exigem um novo patamar de conhecimento profissional do futuro trabalhador, estas novas demandas surgem como resposta as transformações do sistema produtivo, naquilo que ficou conhecido como "*novo industrialismo*".

Trata-se, portanto, de um esforço no sentido da "educação" do conjunto da população relativamente aos valores inerentes a este novo industrialismo contemporâneo, visando a criar uma ampla base humana adequada às exigências do desenvolvimento capitalista em nosso país. (Andrade, 2000, p. 70)

Para concluir, esta última parte não podemos deixar relatar as intercorrências que a concepção de educação centrada no aluno, numa perspectiva de autonomia intelectual pautada pelo eterno *aprender a aprender*, promovem um esvaziamento das funções das escolas na democratização dos conteúdos socialmente construídos. A responsabilização incorporada pelo modelo de desenvolvimento de competências e habilidades, introduzida na hibridação escola-empresa, num período marcado pelas incertezas estão promovendo um quadro psicológico preocupante. A pesquisa aplicada pelo projeto Lacuna, indicou que somente 24,1% dos alunos, alegaram não terem passado por estes tipos de problemas.

Os alunos alegam ter dificuldade de concentração são 56% dos entrevistados, 58% sentem tristeza, 56% crise de ansiedade. O quadro é alarmante, e retrata a falta de confiança que abate mais de cinquenta por cento dos alunos. Além dos 22% que alegaram já terem sofrido com a depressão.

A reestruturação do processo de desenvolvimento e valorização do capital, produzido pelos novos dispositivos institucionais de reorganização da relação trabalho e educação, num contexto de diminuição constantemente o trabalho vivo, precarização das condições de trabalho e empregabilidade são fatores que colocam a educação como um instrumento de enfrentamento destas condições pelos alunos.

O trabalhador é constantemente desafiado a desenvolver novas capacidades operativas de autorrealização e adaptação, de pensar de maneira proativa, produzindo um novo perfil

psicofísico que tem estimulado um desequilíbrio emocional latente nas novas gerações. Neste sentido, a escola tem contado com uma equipe de apoio psicossocial, essencialmente, dedicada a estes problemas, porém, é evidente que as condições de escolaridade e os mecanismos de inclusão estão longe de promover uma equalização das condições de confronto dos alunos, diante da fase de desenvolvimento das forças produtivas, marcadas pela desregulamentação e flexibilização do modo de produção.

Assim as características que marcaram a mudança de percepção sobre as formas de participação dos jovens, ocorrem com a apropriação de uma noção crítica que marcou a geração da década de 70, caracterizada pela mobilização política provocativa e subversiva de outrora, essa noção é ressignificada e incorporada a política educacional pelo discurso do protagonismo dos alunos, num contexto de flexibilização do modo de produção, de precarização da relação de trabalho, desideologização e despolitização da ação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de discussão sobre as formas de protagonismo dos alunos e da sociologia, exigiram deste trabalho uma metodologia que articula a educação as demais dimensões da vida social, buscamos pela objetividade do método científico decifrar os fatos, esta apropriação teórica possui um duplo sentido, em que o contexto aproxima o conhecimento da realidade histórica através da conexão da singularidade com uma totalidade, das quais são fontes de seu movimento e desenvolvimento dialético.

A imediatividade do fato apropriado, articulado a função mediadora da prática educacional, relacionam as formas de manutenção das condições de produção e os aspectos endógenos de constituição ontológica do ser social. A interrelação entre trabalho e capital, condenou essa processualidade a um desenvolvimento desigual e contraditório. A concepção do método histórico-dialético tem a qualidade de conceber o real como um todo estruturado, que compreende a particularidade como um momento da totalidade, mediatizado por um sistema de realização, assim ao discorrer sobre a regulamentação jurídica produzida no intercâmbio social humano identificamos a função material e teleológica que confere prioridade a ordem produtiva capitalista.

No interior de atividade produtiva, constituída pelas relações sociais uma processualidade contraditória convida as forças político-ideológicas a organizar uma segunda ordem de legalidade, nas quais a educação é instrumentalizada pelo processo de desenvolvimento das forças produtivas e pelo processo crescente de acumulação do capital. A análise das políticas educacionais compreende uma realidade efetiva introduzida por via legislativa e coercitiva, concebida por grupos que coordenam os interesses gerais como interesses econômico-corporativos. Gramsci sugeriu uma relação entre sociedade civil e Estado, mediante um nexos ideológico que supera o círculo corporativo e se realiza como interesse de outros grupos subordinados, descortinando os aspectos hegemônicos das relações de social.

O conhecimento da realidade histórica na discussão sobre as formas de protagonismo dos alunos e da sociologia, demonstrou que a noção de educação, alinharam tais políticas e redefiniram seus objetivos continuamente, levando em conta os interesses e as tendências sobre as quais a hegemonia foi exercida.

Ao longo do século XIX, ergueram-se iniciativas e medidas, que produziram em conjunto o estabelecimento de um sistema público de educação, destarte a necessidade de

responder as necessidades contemporâneas provocaram uma grande mudança na concepção de educação, sua natureza insípida deve-se a distância que preservava dos problemas derivados da industrialização. A educação tradicional, de caráter humanista, contribuiu para preservar a distinção dos homens nas sociedades estamentais ou clássicas. Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico redefiniu a noção de educação e as suas finalidades, abertamente se torna integrada a modernização, trilhando um caminho mais pragmático e subjetivo, ligado as capacidades individuais.

A participação de intelectuais no processo de modernização da sociedade brasileira, interferiu na forma como as teorias pedagógicas modernas elevaram a concepção de educação e as políticas educacionais, no caminho da democratização e modernização da sociedade brasileira, estas justificativas guiaram o projeto *escolanovista*, rumo a uma das mais importantes reformas educacionais na pedagogia moderna brasileira.

O levantamento sobre as políticas públicas inicialmente pretendia tratar a especificidade ligada ao ensino médio, que no início do século foi tratado originalmente como ensino secundário. Esta arquitetura ou ramo foi espaço privilegiado da evolução do exame histórico sobre as políticas públicas educacionais. As profundas alterações da estrutura social produzidas pela modernização da sociedade brasileira agiram como um modelo de sujeição e ajustamento dos indivíduos ao industrialismo, assim, a escolarização voltada ao ensino médio ergueu estruturas dicotômicas sobre a divisão social do trabalho que promoviam seletividade e diferenciações na base da força trabalho.

A primeira esfera destas instâncias mobilizaram os saberes profissionais e os saberes gerais, como etapa preparatória para o ensino superior, produzindo distintas oportunidades aos indivíduos. Neste contexto, o projeto de uma educação integral preparava os indivíduos as mudanças tecnológicas, cabia as instituições escolares, promoverem esta equalização das capacidades produtivas. Porém, a segunda metade dos séculos XX, uma nova ordem de elementos reorganiza estas condições.

A ampliação da base industrial e a formação de uma massa de trabalhadores majoritariamente ligados pela estrutura urbano-industrial, trazia consigo a tendência corporativa de integração das bases sociais ao modelo de Estado populista, compactuando um tipo de aliança entre os grupos nacionais. A crise deste modelo, reforçou a tradição autoritária da política brasileira num momento de concentração dos monopólios capitalistas internacionais, influenciando diretamente no conjunto de medidas jurídicas que ordenaram as

políticas públicas educacionais. O modelo econômico baseado no keynesianismo e a influência das teorias econômicas sobre a educação reforçaram uma proposta de ensino profissionalizante que promovesse a otimização dos recursos humanos, com um modelo compulsório de ensino voltado a suprimir as demandas industriais e técnicas.

A crise do modelo fordista e taylorista, acompanhado pela redefinição da noção de juventude reapropriada pelas formas de engajamento político dos jovens nos anos de 70, produziram um conjunto de características novas sobre o binômio industrialismo/democracia, que consolida a tendências produtivistas e integrativa. Neste quadro, constatamos uma possível diversificação curricular que foi acompanhada pela reintrodução da disciplina de sociologia, a substituição da noção de trabalho pela de noção empregabilidade, a valorização do protagonismo juvenil e uma tentativa fracassada de produzir um projeto de educação unitária e integral.

O esforço de pavimentar estas condições alcançou na BNCC, uma proposta desconectada da democratização dos saberes socialmente construídos, dedicada as novas formas de sociabilidade contemporânea e gerenciadas por um programa elaborado para imprimir uma educação de qualidade, por meio da padronização dos exames de avaliação propostos pelos organismos internacionais. Neste sentido, estreita-se a participação de grupos econômicos no processo de privatização da gestão das políticas públicas educacionais.

No campo educacional, o fenômeno da hibridação entre a lógica empresarial e a escolar, promoveu o esvaziamento da função pedagógica. Os princípios ordenadores das práticas educacionais promovidos pela chamada pedagógica da qualidade, estimularam uma visão produtivista articulada a uma tendência de valorização da pedagógica das competências, como condições indispensáveis da reestruturação produtiva, derivada da flexibilização deste modelo. Tais princípios, inseriram medidas que alteraram profundamente a práticas de gestão e ensino que estavam pautadas na participação política dos alunos e da comunidade escolar mediante a gestão democráticas das unidades escolares.

As formas de organização das políticas educacionais voltadas ao ensino médio foram marcadas pelo movimento de redemocratização da sociedade brasileira, entretanto, a partir de década de 90 acentua-se uma perspectiva economicista que sobrepujou as políticas centradas no direito à aprendizagem, diálogo e participação dos alunos na gestão e no ensino. O esforço na promoção de uma educação unitária não foi suficiente para superar a dicotomias que estruturam as instâncias de organização do ensino médio, como ensino regular e ensino

profissional, educação pública e privada, ensino regular e supletivo, estas instâncias, atuam na formação da força de trabalho, na reprodução das relações de classe e desempenham um mecanismo de dissimulação dos atos de exclusão que reforçam o papel do sistema educativo a serviço da competitividade econômica (Freitas, 2003).

A flexibilização do currículo evidencia o envolvimento da escola, diante do paradigma do "novo-industrialismo", produzindo um nexos ideológico entre o modo produção e formação de indivíduos "polivalentes" e "proativos". As reformas do ensino médio articulam a hegemonia das políticas do aprender a aprender, como um princípio educativo de valorização da participação que incorporou a categoria de protagonismo como uma forma de captura da subjetividade, reforçando o nexos psicofísico de sujeição ao *novo industrialismo*, que em conjunto aos mecanismos dissimulatórios estimulam um consenso sobre a narrativa meritocrática.

Ao nível teórico, o neoliberalismo, mobiliza as políticas públicas educacionais através de modelo econômico hegemônico de racionalidade que reduz a esfera pública em um processo que transfere os fundos e as funções públicas a um número de grupos econômicos que reivindicam o monopólio de instrumentos tecnológicos disponíveis de aumento da produtividade, produzindo novas formas desinstitucionalização como no modelo de escola como empresa.

As formas de participação dos alunos na administração foram reduzidas ao canal de representação restrita ao espaço dos Grêmios Estudantis. As escolas como unidade política e administrativa e a gestão escolar desempenham um papel educativo, e mesmo que as políticas educacionais tenham passado por um processo de descentralização, no pacto federativo da constituição de 1988, o modelo de gestão e estruturação de ensino tem afastado progressivamente, a autonomia didática e administrativa por medidas de natureza antidemocrática, apesar da resistência dos alunos e dos educadores, o cerceamento promovido pelas imposições de metas, conteúdos e materiais, desassocia os princípios pedagógicos que historicamente elevaram a mediação como espaço essencialmente reflexivo das práticas de ensino-aprendizagem.

A tese em discussão sobre os impactos das políticas públicas educacionais sobre as formas de participação dos alunos, evidenciam que os mecanismos dissimulatórios empregados pelas políticas educacionais para o ensino médio, recolocam o processo de exclusão sob completa responsabilidade dos alunos e dos profissionais da educação, como um

ato de autoexclusão, que encontra o estímulo através de um discurso que valoriza a participação e o protagonismo juvenil, legitimando uma estratégia de produção de desigualdades e despolitização do sistema escolar.

O processo de recontextualização das práticas educativas assume a materialidade das relações capitalistas quando impulsionam produtividade e competitividade, pelo desenvolvimento de políticas de aprofundamento do processo de privatização dos recursos educacionais, no contexto de crise do trabalho formal e desenvolvimento das capacidades alinhadas a reestruturação dos paradigmas produtivos. Esta pesquisa, compreende que desafios políticos e metodológicos articulam diretamente as finalidades pedagógicas e o processo de investigação das práticas, como parte de uma indagação dos trabalhadores da educação, quanto a como as políticas educacionais estão sendo reproduzidas no cotidiano escolar.

O projeto Lacuna é parte deste esforço de desenvolvimento de formas de mediação que fundamentam as práticas pedagógicas, integrando a realidade concretas dos alunos ao processo pedagógicos da escola São Vicente de Paula. Esta iniciativa representa uma contribuição metodológica que integra o cotidiano da escola ao ensino de sociologia, estimula uma contextualização e qualifica o espaço de diálogo.

As iniciativas gerencialistas de ensino afastam aqueles indicadores que representam uma avaliação institucional coletiva, impactando na função educativa e no espaço do protagonismo dos alunos, investe contra a autonomia dos professores no planejamento pedagógico, corrompendo-o pela imposição do material didática. A conclusão deste trabalho, deixa em aberto, as investigações sobre incongruências no desenvolvimento das políticas públicas educacionais produzidas pela descentralização administrativas. A resposta da pesquisa em sua condição última, assegura novos olhares sobre a dimensão coletiva das práticas escolares, da luta dos trabalhadores e estudantes por uma educação libertadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do Trabalho. 3ªED. Campinas, SP: Ed. Cortez. 1995.
- ALVES. P. T. A; SILVA. S. A; JUCÁ. S. C. S. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**. v. 17, n. 39, 2022. Disponível: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45994>. Acessado em 05/12/2025.
- ANDRADE, F. A. A formação do "cidadão-trabalhador": educação e cidadania no contexto do "novo industrialismo". In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.
- ARRUDA, R. Os processos sociometabólicos e as metamorfose do trabalho. In: ARRUDA, R. (Org.) **Trabalho, subjetividade e formação humana em tempos de reestruturação do capitalismo**. V. 01, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica: indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica (Inse). Brasília, DF: Inep, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica: indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica (Inse). Brasília, DF: Inep, 2015.
- BUCCI. M. P. D. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002
- BUOSE, B. *et al.* Dinâmica Socioeconômica de Sinop: Análise do Território e suas Implicações. **Revista Latino-americana de Ambiente Construído & Sustentabilidade**. Vol. 5. n. 20. p.19-31, 2024. (ISSN 2675-7524).
- CAMARGO. S. A. F. ROSA .S. V. L. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho

docente e precarização do ensino. In: **Políticas educacionais neoliberais e escola pública** : uma qualidade restrita de educação escolar. LIBÂNEO, J. C; FREITAS. R. A. M. M. (Orgs.) Goiânia-GO: Editora Espaço Acadêmico, p.277-297, 2018

CARMO, B. ; ALVES, V. E. A expansão da fronteira agrícola no norte do estado de Mato Grosso e o surgimento das cidades “plantadas”: Sinop (MT), uma cidade do agronegócio? **Revista NERA**, v.27, n.2, e10101, abr.-jun.,2024

CARLOS, V. N. V.. A instrução pública primária no Decreto nº 7247 (1879): perspectivas civilizatórias de reforma da sociedade imperial. **Rev. História da Educação**, v. 27, p, 2023.

CARNIEL, F; FEITOSA, S. (Orgs.). **A sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

.

CARMO, M. E. DO .; GUIZARDI, F. L.. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 3, p. e0010141, 2018.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, pp. 11-37, Rio de Janeiro, fev-abril, 2012

COSTA. A. C. G. **A presença da Pedagogia**: Teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo. Ed. Global. Instituto Ayrton Senna, 1999.

DALLABRI, N. Da A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**. v. 32, n. 2, p. 185-191. Porto Alegre. maio/ago. 2009.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas Newton Duarte. In: **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FERREIRA, E. B.A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo,v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 02 de maio. 2025.

FLORESTAN, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 6ªed. Ed. Gaudi: São Paulo.

2009

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Ed.: 12. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Paz e Terra. 1986

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Ed. Centauro. 2005.

FREITAS, L. C. A internalização da Exclusão. **Rev. Educ. Soc**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, Set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 01/03/2026.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública. **Rev. Educ. Soc**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 01/03/2026.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 7ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: caderno 13**: 1932 - 1934 : notas sobre a política de Maquiavel. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GONH. M. G. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos**. 1ª Ed, São Paulo: Edições Loyola, 1997

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18ª Ed. São Paulo: Ed. Loyola. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. - 1ª ed. - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 23-44.

LEFEBVRE, H. **A cidade do capital**. 2ª Ed, Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 8ª ED. São Paulo: Cortez. 2003.

LUCAKS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social**. V. 1. Editora Boitempo. São Paulo. 1969.

MACEDO, F. C.; RAMOS, P. Formação, expansão e diversificação econômica: o caso do município de Sinop-MT. In: **Seminário internacional sobre desenvolvimento regional**. VII. Anais: GLOBALIZAÇÃO EM TEMPOS DE REGIONALIZAÇÃO. Santa Cruz do Sul: UCS. 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Seduc apresenta Sistema Estruturado**

no II Seminário Internacional Gestão para Aprendizagem. Cuiabá: SEDUC-MT, 29 abr. 2025. Disponível em: <https://www.setasc.mt.gov.br/web/seduc/w/seduc-apresenta-sistema-estruturado-no-ii-semin%C3%A1rio-internacional-gest%C3%A3o-para-aprendizagem>. Acesso em: 21 fev. 2026

MENDES, D. T. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 68, n. 160, p. 493-506. Brasília. set./dez/1987.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

NEVES, L. M. W. (Org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores associados. 2000.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas: Campinas. n. 24, p. 7-16, junho 2008

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6º ed. Campinas, SP. 2021. ePub.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados. 2008.

SILVA, A. S. S., SOUZA, A. O. Política educacional no Brasil: Do império à República. **Revista Científica da FASETE**. Ano 5, n.5, Dezembro. 2011. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/politica_educacional_no_brasil.pdf. Acessado em 05/12/2025.

SILVA, I. L. F. (org.) **Cadernos de metodologias de ensino e pesquisa de sociologia**: Lenpes laboratório de ensino, pesquisa e extensão de sociologia (org.) - SETI-PR, 2009.

SILVA, M. R.. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos - Revista Científica**, n. 67, p. 1-15, e25514, São Paulo, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>.

SPOSITO, M. E. B. Novas redes urbanas: cidades médias e pequenas no processo de globalização. **Geografia**. Rio Claro, v. 35, n. 1, p. 51-62, jan./abr. 2010

ROSSI, E. R. A educação escolar primária na Primeira República (1889-1929). **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 45, p. 159-171, maio/ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1048>

SCHEFFER. **Scheffer é uma das fundadoras de grupo que apoia o desenvolvimento estratégico da educação em Mato Grosso**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.scheffer.agr.br/noticias/scheffer-e-uma-das-fundadoras-de-grupo-que-apoia-o-desenvolvimento-estrategico-da-educacao-em-mato-grosso/>. Acessado em 28/01/2026

SINTEP-MT. **Nota de repúdio à minuta de lei que altera a Lei da Gestão Democrática MT**. Cuiabá, 25 set. 2023. Disponível em: https://www.sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/nota-de-repdio-minuta-de-lei-que-altera-a-lei-da-gesto-democrtica-mt/i:2810. Acesso em: 02/02/2026.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, A.. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

VARGAS, F. E. B. **O Ensino da Sociologia**: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. Pelotas, RS. 2011. Disponível em:
<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf>.
Acessado em 25/01/2025

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, E. O. **A Aventura Sociológica**, Rio de Janeiro: Ed Zahar, 1978, p. 121-132.

ZITKOSKI, J. J., HAMMES, L. J. (2014) Juventude, educação e cidadania: os desafios da participação social e política. **Revistas Debates**, 8(2), Recuperado de:
<https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/46470>.

ANEXO I

Projeto Lacuna

Este anexo tem por finalidade apresentar e discutir os resultados do relatório extraído dos dados coletados pelo projeto Lacuna, implementado na Escola Estadual São Vicente de Paula entre 2024 e 2025, no município de Sinop, no Estado do Mato Grosso. Descrevendo o perfil socioeconômico e interpretando a identidade dos alunos, além de coletar a opinião acerca das mudanças promovidas pelas novas políticas públicas educacionais, como o N. E. M. e a B.N.C.C. Esta iniciativa constitui uma forma de incentivo aos mecanismos de interlocução entre a escola e a realidade dos alunos; consistindo de um momento de exercício reflexivo sobre as práticas educacionais e as formas de participação dos alunos.

O relatório, objeto de exame, foi encaminhado juntamente com a tese "*O protagonismo dos alunos e da sociologia em tempos de recontextualização do ensino*" com o título: *Projeto Lacuna: um exercício de diálogo entre escola e alunos*. O projeto Lacuna, aprovado e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso - FAPEMAT pelo Edital 003/2024 no Programa Pesquisa e Inovação na Escola - PIE, compreende o projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Rede Nacional - Profsocio da UNEMAT. O projeto Lacuna é uma tentativa de promover um mecanismo de interlocução entre a realidade dos alunos e a escola, no sentido de uma aproximação da escola as condições específicas englobada à realidade concreta. O seu público alvo são os alunos do segundo e terceiro ano do ensino médio, do período matutino e vespertino, no ano letivo de 2025, da Escola Estadual São Vicente de Paula.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho científico, sua aplicação e publicação exigiram a aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa -CEP e da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso - SEDUC, e por constituir, uma pesquisa de opinião, da autorização e do consentimento dos responsáveis e dos alunos interessados, assegurando todos os direitos ao pesquisado.

A Escola Estadual São Vicente de Paula é o espaço em que o pesquisador atua como professor, muitas das questões levantadas pela pesquisa foram produzidas no cotidiano da escola e trazem indicações e sugestões, dos alunos, coordenadores, gestores e secretários, além do levantamento sobre as iniciativas institucionais semelhantes. Iniciamos com uma introdução, a segunda parte, apresenta as características da pesquisa e do público-alvo. Na

terceira, exponho do perfil socioeconômico e as atividades de atuação dos jovens. Na quarta, promovemos uma discussão sobre as novas políticas educacionais, e como estas mudanças estão alterando a dinâmica de funcionamento da escola e do ensino dos alunos. A última parte, antes da conclusão, pondero sobre aspectos psicológicos dos alunos da Escola Estadual São Vicente de Paula, e dos pressupostos que marcam a identidade e os desafios da participação dos alunos.

Retrato da pesquisa e o perfil dos alunos

A pesquisa desenvolveu-se durante o ano de 2024, entretanto, o prazo de aquisição das autorizações das instituições de pesquisa, do consentimento dos alunos e seus responsáveis prorrogaram sua aplicação para 2025. A data de sua aplicação foi de 22 a 25 de julho de 2025. Com uma valorização da natureza quantitativa, a pesquisa consistiu na aplicação de um formulário com 26 questões de múltipla escolha e objetivas, que retratavam questões socioeconômicas e as mudanças que as novas políticas educacionais estão promovendo na dinâmica escolar.

O formulário foi aplicado para um total de 54 alunos, a necessidade de consulta e autorização dos responsáveis, entre outros aspectos, podem ter dificultado a adesão de um número maior de alunos. A maioria dos alunos que participaram da pesquisa eram do período matutino (72,2%), divididos entre alunos do segundo e do terceiro ano, esta escolha foi motivada por entender, que os alunos do primeiro ano estão se adaptando ao ensino médio, e que os alunos mais experientes, ou seja, com maior tempo na escola teriam melhores condições para responder.

Quase setenta por cento dos alunos pesquisados eram mulheres (68,5%) e a maioria se considera pardos (55,6%), com quase trinta por cento brancos (29,6%) e quinze por cento em média, pretos (14,8%). É possível notar que a maioria dos alunos possuem outros parentes que já estudaram ou estudam na mesma escola (54,8%), demonstrando como a escola é um espaço historicamente privilegiado de formação e identidade da cidade. Sobre a formação escolar dos seus responsáveis é possível observar que quase metade dos responsáveis não ultrapassaram o ensino fundamental (49,1%) e que em média, somente dez por cento deles, possuem ensino superior (10,3%).

Apesar da escolaridade relativamente baixa entre os responsáveis destes estudantes, o

incentivo é permanente, conversando sobre o que ocorre na escola (42,6%), incentivando a estudar (64,8%), comparecer às aulas (59,3%), realizar as tarefas (33,3%), entre os alunos pesquisados, 42,6% apontaram que os pais comparecem às reuniões na escola.

Acima podemos destacar os fatores étnicos e históricos ligados ao espaço da escola. Outra dimensão revela a estrutura familiar em que os jovens estão inseridos, o incentivo da família e o nível baixo de formação dos responsáveis.

Perfil socioeconômico dos alunos

Conforme a pesquisa, a quase totalidade dos alunos abordados pela pesquisa possui em suas residências geladeiras (98,1%), celular com internet (90,7%) ou Wi-Fi em casa (98,1%). Uma mesa para estudar, são um pouco mais da metade (51,9%) e neste recorte, a maioria possui um quarto próprio (66,7%). Retratando ainda o perfil destes alunos, é possível afirmar que a maioria depende do transporte escolar (55,6%) e que um número considerável se desloca por meio de bicicletas (37%).

Certos dados que retratam a pesquisa não devem ser generalizados, pois a participação dos alunos possui um recorte específico, o que limita o alcance desses resultados. É necessário, sublinhar que a análise dos dados socioeconômicos entre os alunos é compatível com a classificação do Índice de Nível Socioeconômico (Inse) promovida pelo SAEB, essas questões são tratadas com maior representatividade no projeto Lacuna, inserindo uma avaliação sobre elementos políticos e psicológicos.

Entre aqueles que participaram, a educação pública é a base da formação destes alunos, 94,4% dos entrevistados estudaram exclusivamente no ensino público. O nível de reprovação dos alunos é de quinze por cento em média (15,3%), os que já abandonaram o ensino alguma vez (5%). Essa média deve ser muito maior entre alunos do período do noturno, sugiro que a pesquisa possa ser refeita, em um segundo momento, com mais abrangência.

A décima questão, permite um quadro de ações em que diariamente os alunos estão engajados, quando não estão na escola, a opção trabalhar em casa, ficou em primeiro lugar (77,8%) acompanhada pelas atividades ligadas ao lazer (70,4%), trabalho fora de casa (63%) estudar (53,7%) fazer cursos (25,9%). A respeito a expectativa dos jovens ao terminarem o ensino médio, nenhum deles tem a expectativa de continuar estudando, exclusivamente, a

maioria deseja conciliar estudo e trabalho (83,3%), treze por cento desejam seguir só trabalhando (13%).

Segunda parte, desta análise demonstra que mesmo sem ter explorado o nível de renda dos alunos, uma parte considerável das questões trataram do acesso a bens e serviços, permitindo afirmar que uma minoria está exposta a altos níveis de vulnerabilidade. A vulnerabilidade social expressa por diferentes situações sobre os riscos a que grupos populacionais estão submetidos ou que podem acometer os sujeitos em seus contextos de vida. (Caramo; Guizardi, 2018).

Estes alunos, conciliam atividades escolares, domésticas e profissionais com momentos de lazer. A escola deve ser entendida como um local privilegiado de formação, a atuação destes alunos fora da escola, se expressa, principalmente, nos afazeres domésticos, no lazer e no trabalho fora de casa, e demonstra que somente a minoria, participa de formações que vão além do espaço escolar. O desejo de conciliar trabalho e educação após o término do ensino médio, retrata os desafios encontrados pelos jovens das classes populares que almejam elevar o nível de formação.

Novo Ensino Médio

O Novo Ensino Médio foi progressivamente implementado nas escolas estaduais do Mato Grosso. Em 2024, as primeiras turmas se formaram no ensino médio neste novo formato. A divisão do ensino regular em áreas de conhecimento, alterou o conteúdo curricular e seus componentes, de acordo, com cada uma das áreas do conhecimento, com a implementação do N.E.M e a B.N.C.C. houve a inclusão dos *itinerários formativos*, um aumento da carga horária, além da flexibilização de parte da jornada presencial.

Questionados sobre a possibilidade de escolher qual a área de conhecimento do Novo Ensino Médio, 17,3% dos alunos alegaram que não foram consultados, 21,2% não souberam responder, 61,5% alegaram os responsáveis que fizeram a escolha. A pergunta em questão nos impede de afirmar com exatidão quantos alunos fizeram a escolha, e talvez, este seja um desafio para os futuros desdobramentos desta proposta pesquisa.

O aumento da carga horária resultou na mudança no horário das aulas, depois do N.E.M os alunos passaram a ter seis aulas diárias, o que representou um aumento no tempo de permanência na escola, entretanto, somente a parcela dos estudantes, que não dependem do

transporte escolar, podem permanecer na escola até a última aula. O sistema de transporte não foi alterado para as novas condições. A aula em questão, a sexta aula, como previsto no N.E.M. passou a ser realizada de modo remoto, entretanto, o professor continuou a lecionar presencialmente com os alunos que não dependiam de transporte, sobrecarregando os professores, com ambas as modalidades, é necessário estar em sala, com a minoria dos alunos que não dependem do transporte e encaminhar atividades através da plataforma online, para os outros alunos, ou seja, o professor administra duas modalidades de ensino dentro do mesmo tempo de aula.

A alteração na matriz curricular e a inclusão de novos componentes diversificaram a grade curricular, estes novos componentes constituíam as disciplinas Eletivas, Trilha de Aprofundamento e o Projeto de Vida. Aqui estavam algumas das principais mudanças da BNCC na matriz curricular. Na questão vinte quatro perguntava: Você considera que as novas disciplinas chamadas de Eletivas, Trilhas de Aprofundamento ou Projeto de Vida tem sido importante na sua formação? 57,4% dos alunos entrevistados alegaram que as novas disciplinas não possuem importância para a sua formação, 25,9% não souberam responder e 16,7% entendem, que estes componentes, estão sendo importantes em sua formação.

Ao longo destes mais de três anos, a matriz curricular permaneceu em processo de mudança, alterando constantemente os componentes dos itinerários formativos em cada uma das áreas de conhecimento. Estas mudanças exigem um olhar mais atento sobre as práticas de ensino e as especificidades deste processo de implementação da BNCC.

Quadro psicológico dos alunos

As duas últimas perguntas da pesquisa retratam a dimensão psicológica dos alunos do ensino médio da escola estadual São Vicente de Paula. Entre os pesquisados, quase quarenta por cento (38,9%) afirmam que já tiveram algum problema psicológico, e os outros quase quarenta por cento (37%) apontam que talvez tenham tido algum destes problemas. Somente 24,1% afirmam não ter nenhum problema psicológico. Entre as características comuns, apontadas como possíveis num quadro psicológico. Dificuldade de concentração (56%), tristeza (58%) e crise de ansiedade (56%) estão entre as mais comuns, girando em torno de cinquenta a sessenta por cento.

Logo após demonstrar um quadro interessante sobre o perfil psicológico e emocional

destes alunos, encontramos um lado que retrata a falta de confiança que se abate entre eles, mais de cinquenta por cento dos alunos (52%). E outros 22% alegam terem sofrido com depressão.

Conclusões

A validade científica exige, inicialmente, o respeito ao direito dos pesquisados, a autorização do responsável pela participação foi um fator desmobilizador. Um pouco mais de dez por cento dos alunos convidados a participar obtiveram o consentimento. Preservando o direito de participação e respeitando a representatividade dos alunos levantamos questões importantes sobre o perfil socioeconômico e emocional destes jovens.

A escola é uma expressão do engajamento e luta dos moradores pela melhoria na qualidade de vida, muitos alunos são filhos de antigos estudantes. E a história da escola se interrelaciona com a do município, os relatos enaltecem a escola como uma conquista popular, as histórias destacam a disposição e a força de vontade em relatos permeados de muita emoção. Entre os próprios funcionários e professores encontramos ex-alunos, e muitos testemunharam a participação da comunidade na luta pelo acesso a um serviço público de qualidade.

Os fatores étnicos e identitário são complementados pelos dados relativos à estrutura familiar, apesar de um nível baixo de escolaridade entre os pais, estes procuram valorizar o espaço de formação escolar incentivando os seus filhos a permanecerem estudando. E mesmo com um nível alto de reprovação entre os alunos, a um desejo de continuar os estudos após a conclusão do ensino médio.

A avaliação sobre as experiências promovidas pelas novas políticas educacionais, demonstram que o aumento da carga horária teve um impacto negativo sobre a dinâmica da escola, na sobrecarga no trabalho dos professores e privilegiando os alunos que residem mais próximo da escola e não dependem do transporte escolar.

Por último, são alarmantes as relações que podemos estabelecer, que diz respeito a preparação para o mundo adulto, a profissionalização e inserção ao mercado de trabalho, este processo inevitável é um dos aspectos mais relevante na vida de cada um dos jovens. As oportunidades de trabalho e renda, neste sentido, produzem um efeito direto sobre a educação, o desejo aos bens de consumo e a necessidade de complementar a renda familiar favorecem a inserção precoce no mercado de trabalho, muitos passam a trabalhar antes de concluir o

ensino médio (63%), tornando a jornada diária extenuante, contribuindo para a falta de compromisso e desinteresse dos alunos.

Quanto à questão relacionada as formas de participação, gostaria de recordar da fala de uma das alunas, que questionou o fato de sua opinião servir para alguma coisa. "Professor mais a minha opinião vai servir de quê?". Esta pergunta tinha um tom afirmativo de valor pejorativo que estava relacionado a sua opinião. A naturalidade ou até ingenuidade da fala, revela um modo de entendimento dos alunos sobre as próprias condições, quando convidados a participar da pesquisa.

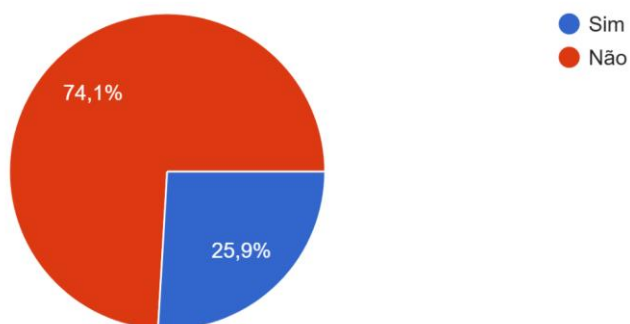
Após analisar os dados, o aspecto psicológico, demonstram que metade dos alunos convivem com problemas de autoestima e confiança, tristeza e ansiedade, que se evidenciam pela dificuldade de atribuírem valor a sua opinião, ou seja, a figura do jovem "desmotivado" e "desinteressado" é um produzida em um clima de tensão intergeracional, que promove um discurso de valorização da participação e protagonismo numa sociedade marcada pela precariedade das relações de trabalho e incertezas. Este quadro desolador é percebido pelos jovens estudantes, que encontraram grandes dificuldades para acessarem o ensino superior após concluírem o ensino médio.

APÊNDICE I

Anexo I - Gráficos da pesquisa

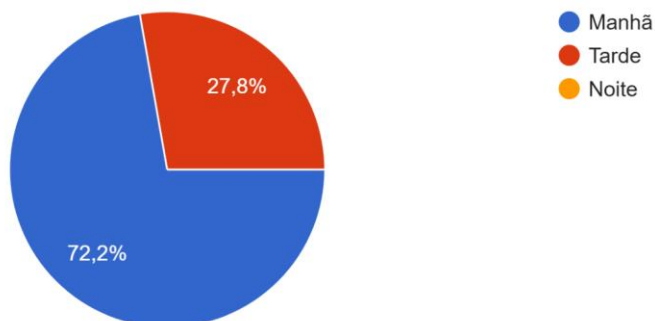
1) Possui o nome social?

54 respostas



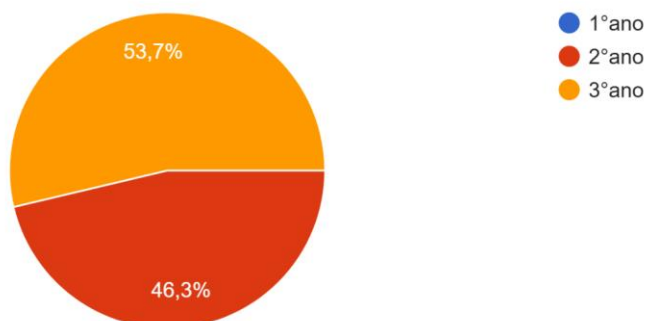
2) Qual é o período que estuda?

54 respostas



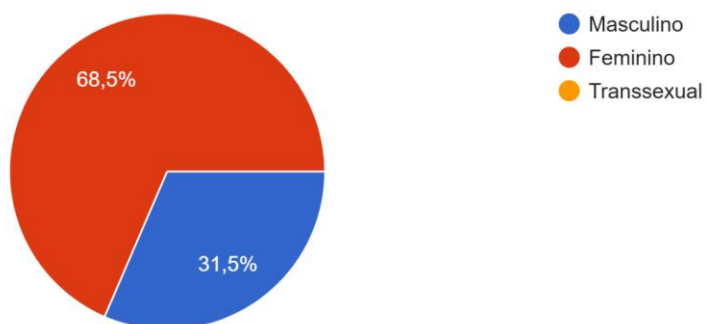
3) Qual é a série?

54 respostas



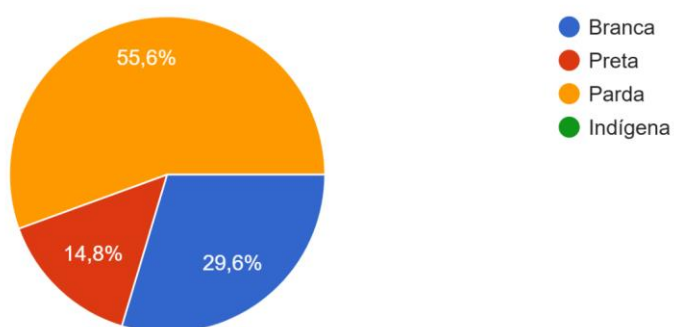
4) Qual é seu sexo?

54 respostas



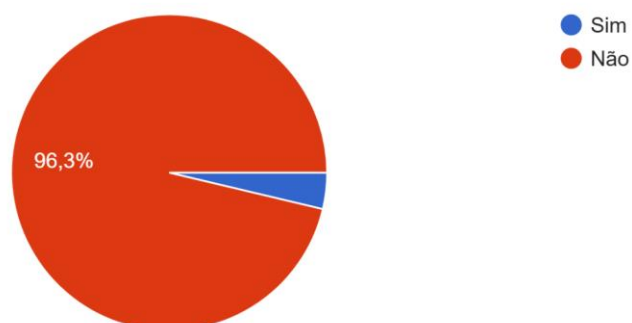
5) Qual é sua cor ou raça?

54 respostas



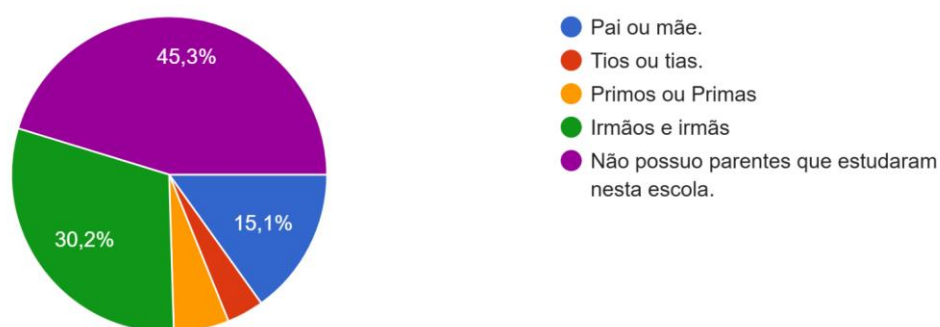
6) Você possui algum tipo de necessidade especial?

54 respostas



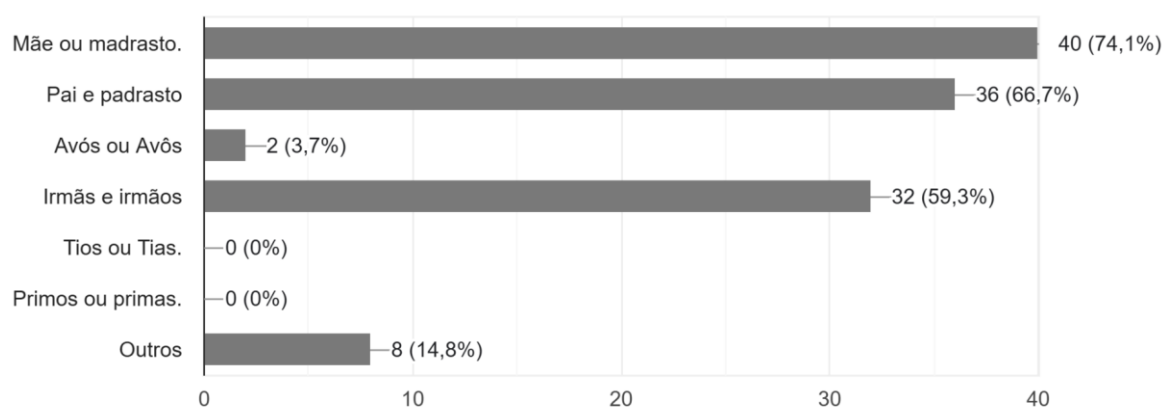
7) Há outros familiares que já estudaram na Escola São Vicente de Paula?

53 respostas



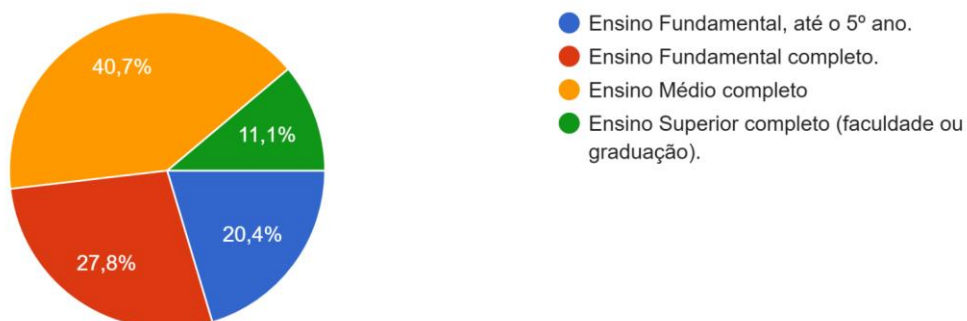
8) Normalmente, quem mora na sua casa?

54 respostas



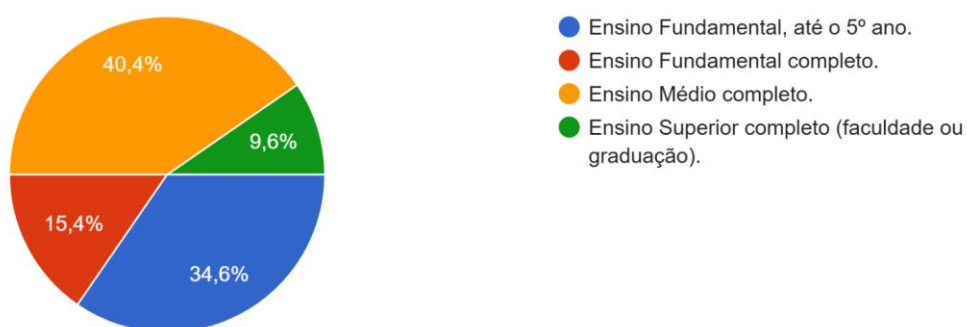
9) Qual é o nível escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você)?

54 respostas



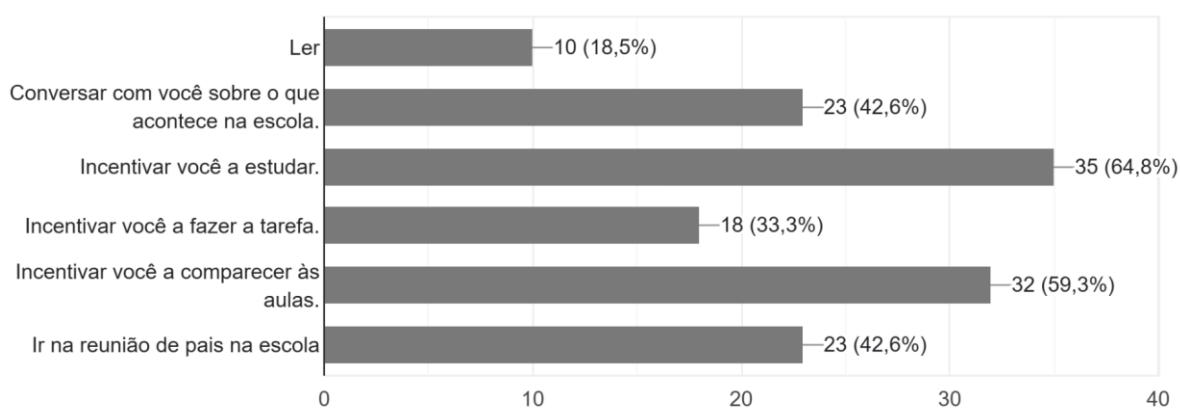
10) Qual é a nível de escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você)?

52 respostas



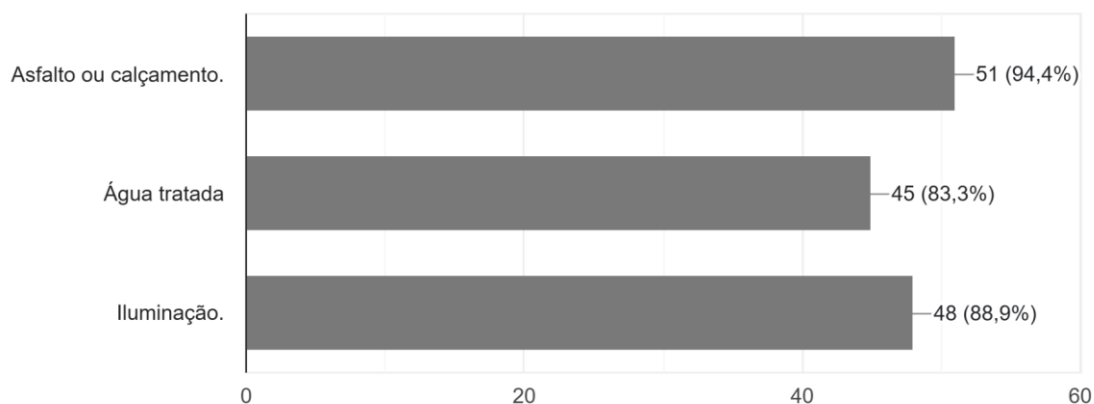
11) Seus pais ou responsáveis costumam:

54 respostas



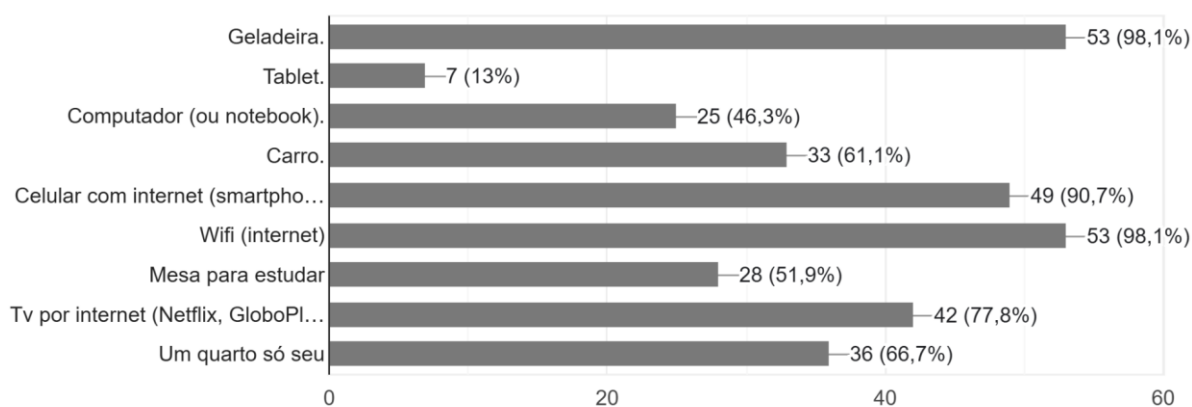
12) Na rua em que você mora tem:

54 respostas



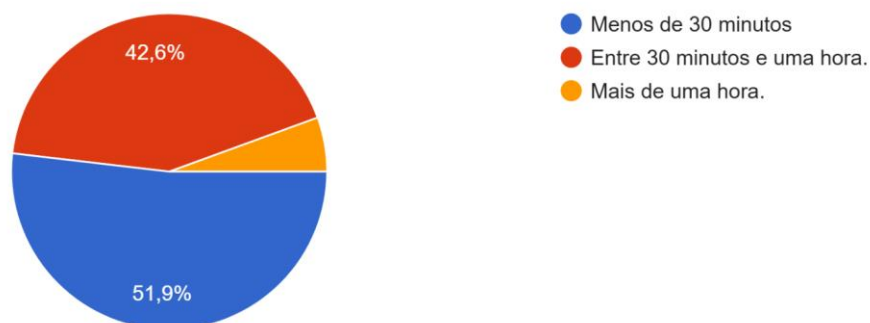
13) Dos itens relacionados abaixo, quais existem na sua casa?

54 respostas



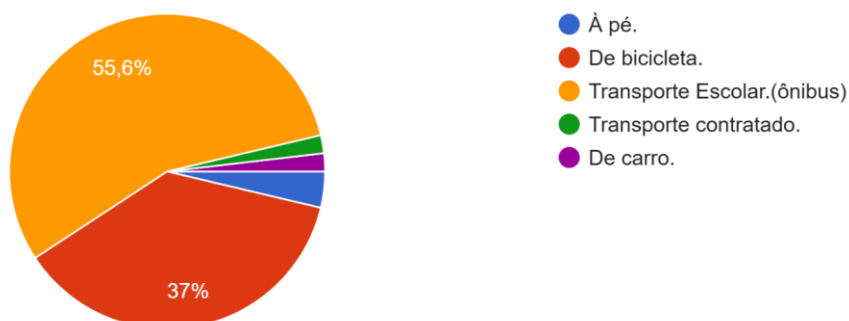
14) Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?

54 respostas



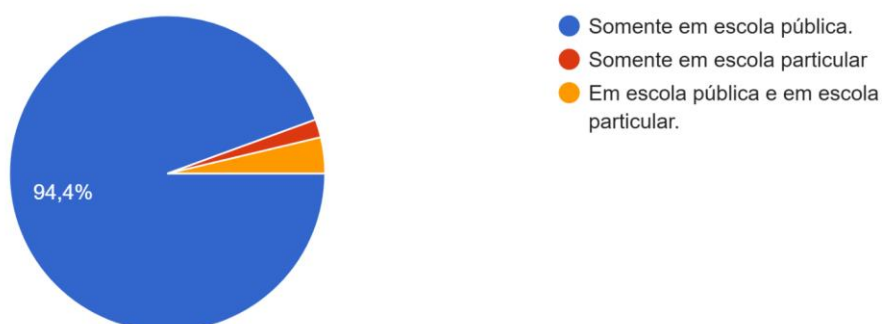
15) Considerando a maior distância percorrida, normalmente de que forma você chega à sua escola?

54 respostas



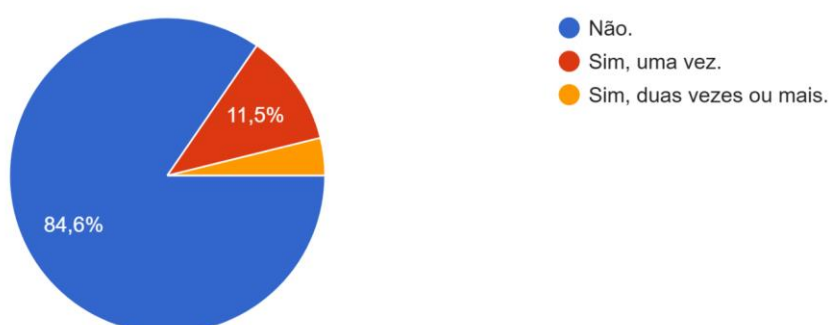
16) A partir do primeiro ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?

54 respostas



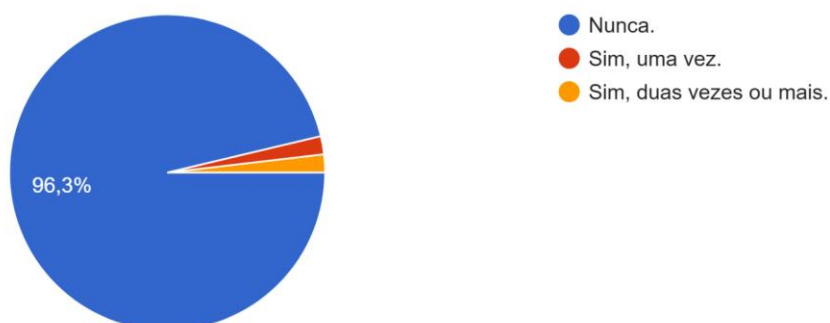
17) Você já foi reprovado(a)?

52 respostas



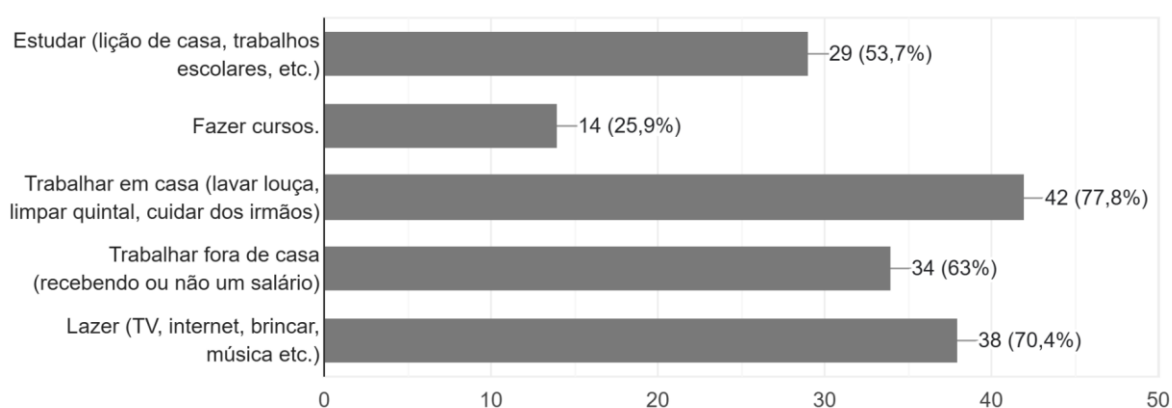
18) Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?

54 respostas



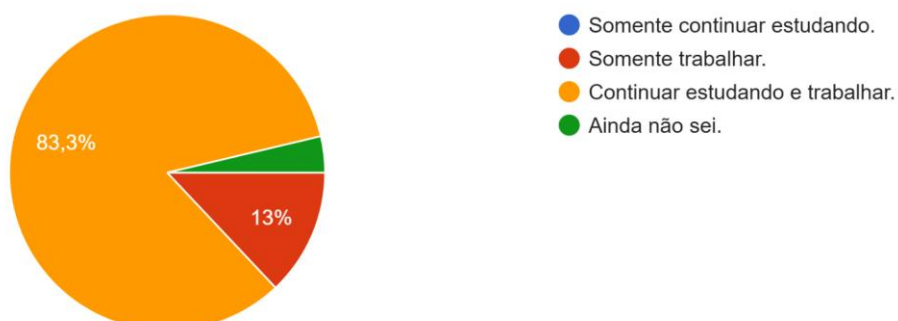
19) Fora da escola e em dias de aula, quais atividades você realiza?

54 respostas



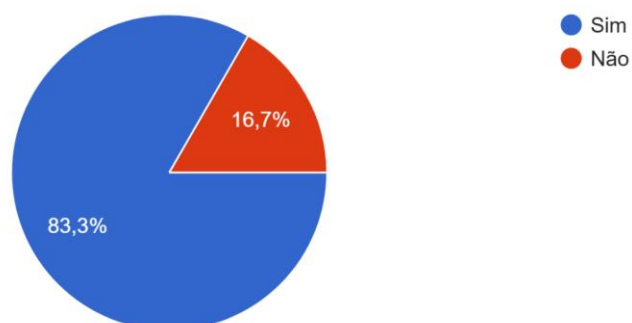
20) Quando terminar o Ensino Médio, você pretende?

54 respostas



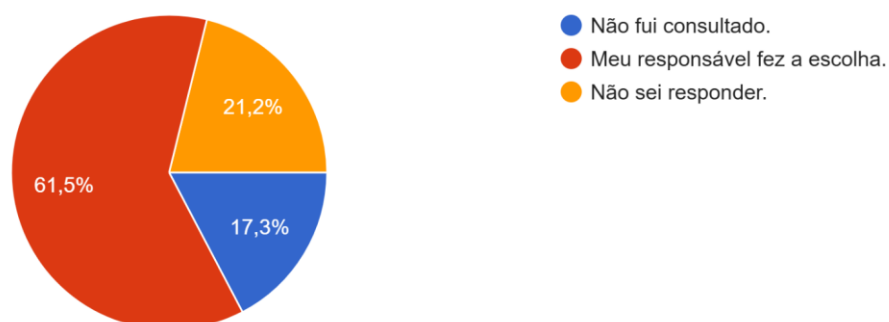
21) Você realiza atividades pelo portal da Plurall?

54 respostas



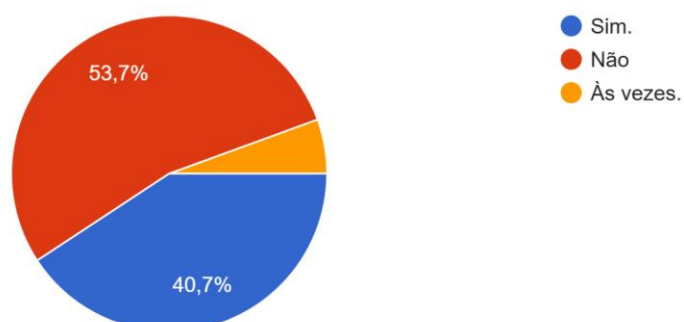
22) Você teve a possibilidade de escolher qual a área de conhecimento você iria cursar no ensino médio?

52 respostas



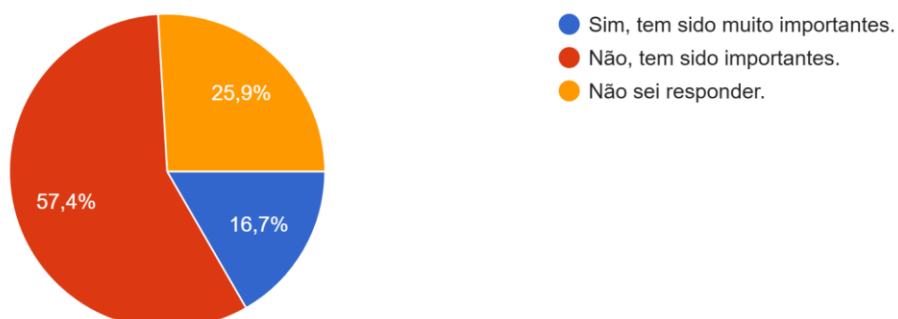
23) Ao longo das semanas você participa presencialmente da sexta aula?

54 respostas



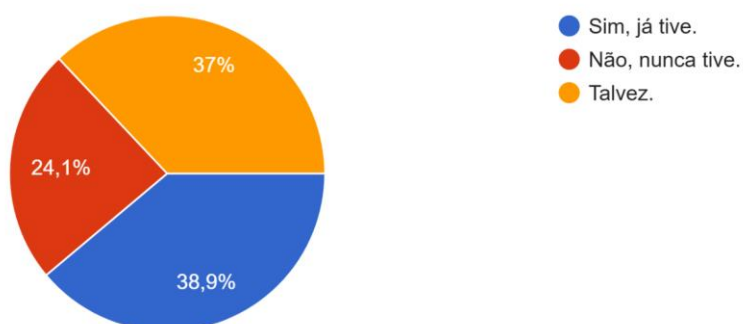
24) Você considera que as novas disciplinas chamadas de Eletivas, Trilhas de Aprofundamento ou Projeto de Vida tem sido importante na sua formação?

54 respostas



25) Você já teve algum problemas psicológicos?

54 respostas



26) Caso você tenha ou já teve algum problema psicológico. Qual ou quais foram estes problemas?

50 respostas

