OLHARES
REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

HUMANIDADES EM RISCO: CURRÍCULO PAULISTA NA CONTRAMÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL

HUMANIDADES EN RIESGO: EL CURRÍCULO PAULISTA A CONTRACORRIENTE DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

HUMANITIES AT RISK: THE SÃO PAULO CURRICULUM RUNNING COUNTER TO HOLISTIC EDUCATION

https://doi.org/10.34024/olhares.2026.v14.21202

Flavia Bischain Rosa.
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
flavia.bischain@unifesp.br

Márcia Aparecida Jacomini
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
jacomini.marcia@unifesp.br

Resumo: Este artigo analisa criticamente as mudanças curriculares do Ensino Médio na rede estadual paulista, no que diz respeito à redução da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas. A partir do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e com base em pesquisa bibliográfica e documental, discute-se o processo de implantação do Novo Ensino Médio (NEM) em São Paulo, destacando suas consequências à formação integral dos estudantes. A despeito da expectativa de recomposição da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) com a reformulação do NEM em 2024, pesquisas recentes demonstram que não houve recomposição na área de Humanidades. A reconfiguração curricular substituiu conteúdos formativos por componentes voltados ao mercado de trabalho precarizado e às avaliações externas. À luz do conceito gramsciano de escola unitária, argumenta-se que tais mudanças reforçam a dualidade educacional entre escolas voltadas à classe trabalhadora e aquelas destinadas às classes dirigentes, resultando no esvaziamento do caráter crítico, integral e científico do currículo na rede estadual.

Palavras-chave: Ciências Humanas. Currículo Paulista. Escola Unitária.

Resumen: Este artículo analiza críticamente los cambios curriculares de la Educación Secundaria en la red estatal paulista, en lo que respecta a la reducción de la carga horaria de las asignaturas de Humanidades. A partir del marco teórico-metodológico del materialismo histórico-dialéctico y con base en investigaciones bibliográficas y documentales, se examina el proceso de implementación de la Nueva Educación Secundaria (NEM) en São Paulo, destacando sus

consecuencias para la formación integral del estudiantado. Pese a la expectativa de recomposición de la carga horaria de las asignaturas de la Formación General Básica (FGB) con la reformulación de la NEM en 2024, estudios recientes demuestran que no se produjo tal recomposición en el área de Humanidades. La reconfiguración curricular sustituyó contenidos formativos por componentes orientados al mercado laboral precarizado y a las evaluaciones externas. A la luz del concepto gramsciano de escuela unitaria, se sostiene que tales transformaciones refuerzan la dualidad educativa entre escuelas destinadas a la clase trabajadora y aquellas dirigidas a las clases dominantes, lo que conlleva al vaciamiento del carácter crítico, integral y científico del currículo de la red estatal.

Palabras clave: Ciencias Humanas. Currículo Paulista. Escuela Unitaria.

Abstract: This article offers a critical analysis of the curricular changes in Upper Secondary Education within the São Paulo state school system, particularly with regard to the reduction of instructional hours in Humanities subjects. Drawing on the theoretical-methodological framework of historical-dialectical materialism and based on bibliographic and documentary research, the paper examines the implementation of the New Upper Secondary Education (NEM) in São Paulo, highlighting its consequences for students' comprehensive education. Despite expectations of restoring instructional hours for subjects in the Basic General Education (FGB) component through the 2024 reformulation of the NEM, recent studies show that no such restoration has occurred in the field of Humanities. The curricular reconfiguration replaced formative content with components oriented toward a precarious labor market and external assessments. In light of Gramsci's concept of the unitary school, it is argued that these changes reinforce the educational duality between schools serving the working class and those intended for the ruling classes, leading to the emptying of the critical, holistic, and scientific nature of the state curriculum.

Keywords: Human Sciences. São Paulo Curriculum. Unitary School.

Introdução

Desde a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016) do então presidente Michel Temer (MDB), a reforma do Ensino Médio vem sendo criticada por professores, estudantes e especialistas. A flexibilização e o esvaziamento do currículo, o aumento da desigualdade educacional e o aprofundamento das privatizações, estão entre os principais questionamentos ao modelo (Jacomini et al., 2024; Cássio; Goulart, 2022; Catini, 2025).

Convertido na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), o Novo Ensino Médio (NEM) foi implantado em âmbito nacional em 2022 pelo governo de Jair Bolsonaro (PL), em plena pandemia. Embora tenha sido aprovada pelo governo de Michel Temer após o impeachment de Dilma Roussef (PT) e aplicada por um governo de ultradireita, a primeira versão da reforma foi apresentada por meio do Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013), de autoria do deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG). Em que pese as diferenças com a versão atual, o projeto original já previa a reorganização curricular por áreas de conhecimento, a fragmentação das disciplinas[1] e a parceria com o setor privado na promoção da formação técnica.

Em 2024, no terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), o Novo Ensino Médio foi modificado como resposta às mobilizações estudantis e sindicais que reivindicavam sua revogação. Entre as mudanças, a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024a) ampliou a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para as atuais 2.400 horas e restabeleceu a presença das disciplinas da base comum sem determinar, no entanto, sua obrigatoriedade em todas as séries do Ensino Médio.

No contexto da aplicação do NEM e da Base nacional Comum Curricular (BNCC) em todo o país, a proposta deste artigo é analisar de forma crítica as mudanças curriculares em São Paulo no que tange à redução da carga horária das disciplinas de humanidades, em particular da Sociologia e da Filosofia, que estão entre as mais atingidas.

À luz das elaborações de Gramsci sobre a escola unitária, pretendemos fazer uma reflexão inicial acerca dos possíveis efeitos da redução da carga horária das disciplinas mencionadas na formação dos estudantes e elencar algumas contribuições do pensamento gramsciano que apontam para uma perspectiva alternativa ao atual modelo de ensino neoliberal.

Além desta breve introdução, o artigo está organizado da seguinte forma: apresentação da metodologia da pesquisa, seguida de um tópico que aborda o conceito de escola unitária em Gramsci como referencial teórico; uma seção que reúne análises e interpretações sobre a flexibilização curricular no Novo Ensino Médio paulista; e outra que reflete sobre os efeitos da redução das disciplinas de humanidades com relação à formação integral dos estudantes, além das considerações finais.

Metodologia

O referencial teórico-metodológico deste trabalho é o materialismo histórico-dialético. Foram utilizadas como técnicas para levantamento de dados a pesquisa bibliográfica (fontes secundárias) e documental (fontes primárias) (Lakatos; Marconi, 2007). Inicialmente, buscamos, nas publicações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) e nas declarações do atual secretário da Educação de São Paulo, Renato Feder, argumentos e justificativas utilizadas para a atual redução da carga horária das disciplinas Sociologia e Filosofia. Inevitavelmente, recorremos a algumas análises que tratam da redução da carga horária de Sociologia e Filosofia no Paraná, estado em que Renato Feder esteve à frente da Secretaria da Educação e no qual implantou medidas

[1] Durante sua candidatura à reeleição, Dilma Rouseff defendeu a reforma curricular e mencionou diretamente a Sociologia e Filosofia como parte das disciplinas que deveriam ser revistas (O Globo, 2014).

parecidas antes de assumir a pasta em São Paulo. Com base na concepção de escola unitária proposta por Gramsci e no apoio em pesquisas recentes sobre o Novo Ensino Médio, buscamos elencar alguns apontamentos críticos a respeito das atuais mudanças curriculares na rede estadual paulista e seus efeitos sobre a formação integral dos estudantes.

O conceito de escola unitária em Gramsci

Os escritos de Gramsci sobre a escola e a educação estão profundamente conectados à sua análise sobre o Estado capitalista e sua crítica à visão determinista que vincula de forma mecânica a estrutura e a superestrutura, sem considerar a importância das ideias, da cultura e da educação para a construção da hegemonia e para a manutenção do poder. A percepção de que, após o final do século XIX, a burguesia teria passado a submeter cada vez mais as classes subalternas ao seu domínio através do convencimento e não exclusivamente pela força fez com que a questão da disputa pela hegemonia adquirisse grande importância nas elaborações de Gramsci (Jacomini, 2020; Dore, 2006).

É a partir da concepção de que a disputa pela hegemonia passa também pelo plano intelectual, cultural e moral que Gramsci elabora o seu programa escolar, com base no princípio unitário, de forma a integrar educação e trabalho, trabalho intelectual e trabalho industrial, questionando, ao mesmo tempo, a divisão entre governantes e governados.

Essa escola deveria ter um caráter universal e científico, sem separação de classes sociais e voltado para a formação cultural humanística geral (Jacomini, 2020). O pensador sardo formula sua proposta em contraposição a outros modelos escolares vigentes até então, como a escola tradicional da Lei Casati e a reforma educacional do regime fascista italiano, promovida por Giovanni Gentile (Martins, 2021). Para ele, a Reforma Gentile impedia a formação de uma cultura humanista e o ingresso dos subalternos nas universidades para priorizar o ensino profissional.

Como consequência da crise orgânica do modelo social e cultural vigente até então, a dualidade entre escola clássica para as classes dominantes e escola profissional para as classes instrumentais foi sendo substituída pela divisão entre escola clássica e escola técnica, segundo Gramsci. Assim, a orientação humanista foi colocada em xeque nesse novo contexto, como explica:

> A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e 'formativa', ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as

> escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (Gramsci, 2011, C 12, § 1, P. 33).

Gramsci também critica o distanciamento, acentuado pela reforma Gentile, entre a escola primária e média, por um lado, e a escola superior, por outro. Para ele, o papel das escolas primárias seria introduzir as primeiras noções científicas, dos direitos e deveres do cidadão, em contraposição às visões folclóricas e mágicas que geralmente são estimuladas nas crianças. Daí viriam os subsídios para que a criança pudesse desenvolver uma concepção histórica e dialética do mundo.

Ao criticar a reforma Gentile, o pensador ressalta que não está defendendo a velha escola, expressão de um modelo intelectual e moral tradicional voltado para a formação dos grupos dirigentes. Pelo contrário, considera justa a luta contra o antigo modelo, que foi se tornando ultrapassado na medida em que aquele modo de vida foi entrando em crise na Itália. Como exemplo, menciona o ensino de Latim e Grego, que no ensino tradicional fazia sentido, pois havia elementos da cultura greco-romana difundidos por toda a sociedade italiana. A intenção com esta aprendizagem não era usar o grego e o latim no dia a dia ou no mercado de trabalho, mas “conhecer a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo” (Gramsci, 2011, C 12, § 2, p. 46).

Frente às mudanças culturais, o estudo do Latim e do Grego deixou de fazer sentido, ao mesmo tempo em que entrava em crise aquele modelo de escola tradicional, e, por isso, ambos deveriam ser substituídos. Mas isso não significava dizer que o estudo deveria ser sempre direcionado a uma atividade prática, imediatamente interessa. Ao contrário, o autor critica as escolas de tipo profissional, que só buscam satisfazer interesses imediatos e acabam, assim, perpetuando e cristalizando as diferenças sociais. Inversamente, para ele a escola deveria ter um caráter formativo e instrutivo (Gramsci, 2011, C 12, § 2).

Em sua perspectiva, era fundamental levar em conta o contexto social e cultural para pensar a nova proposta educacional. A escola única deveria substituir o modelo de escola dual, que prepara para diferentes funções os grupos sociais e que visa “perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2011, C 12, § 2, p. 49). A nova escola de tipo único formaria o jovem “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2011, C 12, § 2, p. 49).

O aspecto supostamente democrático das escolas profissionais era só uma aparência, criticava Gramsci, pois na verdade elas petrificavam as diferenças sociais e, na melhor hipótese, transformavam o operário em operário qualificado,

mas não davam condições aos subalternos de se transformarem em governantes, nem sequer de criar ilusões nesse sentido. Em suas palavras:

> [...] retorna-se às divisões em 'ordens' juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (Gramsci, 2011, C 12, § 2, p. 49).

Para que fosse possível a oferta da formação humanista em sentido amplo, quer dizer, da formação da cultura geral, conforme defendia Gramsci, seria preciso "inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (Gramsci, 2011, C 12, § 2, p. 49). A construção de uma concepção unitária de mundo, que superasse concepções fragmentárias e que não separasse a escola da vida, deveria ser central na nova escola, como explica Jacomini (2020, p. 10): "[...] essa maneira de pensar a formação, integrando atividades manuais e intelectuais, deve ser o princípio para a formação humanística de cultura geral em todos os espaços da sociedade".

Gramsci valorizava muito a formação intelectual das classes subalternas. Para ele, todos os seres humanos eram intelectuais, ainda que em graus diferentes, por isso era preciso superar a visão da filosofia como algo inatingível. A filosofia era peça fundamental no pensamento do autor, que denominou sua abordagem marxista para a transformação social de "filosofia da práxis". Coerente com esta perspectiva, ele critica o empobrecimento do currículo pedagógico proposto naquele momento ao ensino de filosofia:

> O novo currículo pressupõe que a lógica formal seja algo que já se possui quando se pensa, mas não explica como ela deva ser adquirida; praticamente, portanto, ela é suposta como sendo inata. A lógica formal é como a gramática: é assimilada de um modo "vivo", mesmo que o aprendizado tenha sido necessariamente esquemático e abstrato [...] (Gramsci, 2011, C 12, § 2, p.50).

A proposta de escola unitária, para Gramsci, pressupõe o advento de novas relações de trabalho, dentro e fora da escola, nas quais o trabalho intelectual e o trabalho industrial não estejam separados. Sua concepção de materialismo histórico não separa o pensar do ser, como fica explícito na passagem a seguir:

> Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual

> qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (Gramsci, 2011, C 12, § 2, p. 53).

É exatamente aí que se assenta o princípio unitário da escola gramsciana. Dessa forma, o autor vislumbra novas relações entre a cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo. Tal feita teria impactos, por sua vez, na organização acadêmica, que deveria ser repensada à luz desta nova realidade. Quanto a este aspecto, sugere:

> Unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional – que se expressa sobretudo na sistematização do saber passado ou na busca da fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual – com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho (Gramsci, 2011, C 12, § 1, p. 41).

Sua preocupação se volta para a democratização do acesso ao conhecimento e da produção científica e técnica, através dos círculos locais e centros de cultura. O acesso à cultura geral e aos aspectos políticos e morais permitiriam desenvolver as capacidades adormecidas do povo. A estreita relação das academias e dos congressos com a vida e a produção era necessária para que se superasse o domínio da Igreja Católica, assim como os "cemitérios da cultura" a que se destinavam, segundo Gramsci, grande parte das produções acadêmicas, que muitas vezes tinham como única serventia a satisfação do ego da classe dominante – crítica que poderia ser estendida aos dias atuais.

Em sua última fase, a escola unitária deveria proporcionar aos estudantes a autonomia moral, a autodisciplina intelectual, os conhecimentos elementares dos métodos científicos, assim como os valores centrais do humanismo, fomentando as bases para posterior aprofundamento nos estudos universitários ou mesmo nas atividades produtivas (Gramsci, 2011, C 12, § 1.).

Dore (2006, p. 340) explica que a proposta de escola unitária não estaria projetada para um futuro distante:

> [a escola unitária] tem como ponto de partida as relações sociais dentro do capitalismo, já que Gramsci não fala em destruir o capitalismo primeiro e somente depois disso cuidar da educação dos trabalhadores. Ele não tem uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade. A escola



> unitária está no horizonte de um processo de construção que, por ser dialético, é simultaneamente de destruição.

Em suma, Gramsci defende a perspectiva de uma “escola criadora”, que após a primeira fase de necessário “conformismo”, “disciplina” e “coletivização” do sujeito, daria todas as condições para que os discentes desenvolvessem sua autonomia. O Estado deveria assumir as despesas de manutenção dos estudantes e garantir a infraestrutura adequada para que a escola funcionasse em tempo integral com material científico de qualidade, laboratórios e bibliotecas especializadas, dormitórios e refeitórios, o que demandaria ampliar consideravelmente o orçamento do ministério da educação e o corpo docente (Gramsci, 2011, C 12, § 1).

Como procuraremos demonstrar na próxima seção, o Novo Ensino Médio paulista, vinculado à atual reforma nacional, caminha na contramão da perspectiva de educação criadora e integral defendida por Gramsci, favorecendo a fragmentação do currículo e acentuando as desigualdades educacionais entre as classes sociais, na medida em que oferece uma formação estreita e parcial para os filhos dos trabalhadores, enquanto as classes abastadas seguem tendo acesso a uma formação completa.

Novo Ensino Médio na contramão da formação integral: flexibilização do currículo e enxugamento das humanidades

Os questionamentos ao Novo Ensino Médio e à forma de sua implantação estão presentes desde o anúncio da Medida Provisória em 2016[2]. Quando estudantes, pais e professores tiveram os primeiros contatos com o currículo já modificado nas escolas em 2022, as notícias sobre as novas “disciplinas” *brigadeiro caseiro*, *mundo pet S/A*, entre outras, repercutiram negativamente.

Frente às polêmicas, em 5 de abril de 2023, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu o cronograma nacional de implantação do NEM e estabeleceu uma consulta pública sobre o tema, que foi bastante questionada por setores críticos da sociedade civil por focar em questões pontuais e não na revogação integral do projeto, como reivindicavam estudantes, movimentos e sindicatos. Tanto o ministro da Educação, Camilo Santana, quanto o presidente Lula já haviam dito que não tinham a intenção de revogar o NEM, mas de “aperfeiçoar” o modelo (Boghossian; Seabra, 2023). A nova proposta apresentada pelo MEC tentava conciliar o inconciliável: de um lado, incorporava alguns anseios dos movimentos e especialistas, como o aumento da carga horária da Formação Geral Básica, e de

[2] Logo após a Medida Provisória de Temer, secundaristas ocuparam mais de 1.150 escolas em todo o país (Abrantes, 2016).

outro, mantinha intactos os interesses das fundações e grupos empresariais que formularam o projeto original, como o incentivo às parcerias com o setor privado, a educação mediada por tecnologias e a flexibilização curricular (Brasil, 2024b).

O PL 5.230/2023 (Brasil, 2023), apresentado pelo MEC como proposta de "reforma da reforma", foi aprovado na Câmara dos Deputados através do substitutivo do relator Mendonça Filho (União Brasil-PE), ex-ministro da Educação de Temer. Entre outras coisas, o texto encaminhado ao Senado reintroduzia as disciplinas da base comum sem especificar sua obrigatoriedade em todos os anos do Ensino Médio e retomava a carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas. No caso dos cursos técnico-profissionalizantes, a FGB ficou limitada a 2.100 horas. Para este segmento, o texto passou a permitir que atividades como estágio, trabalho remunerado e trabalho voluntário fossem contabilizadas como parte das horas de estudo.

O substitutivo de Mendonça Filho propunha reduzir a carga horária da BNCC para 2.100 horas, retomar o notório saber e a Educação à Distância (EaD), além de retirar a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Arte, Educação Física e Espanhol (Léon, 2023), mas esses pontos foram modificados pelas emendas parlamentares. A redação final foi comemorada tanto pelo governo quanto por organizações de interesse privado, como o Todos Pela Educação – que tem entre seus mantenedores a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o IFood, para citar apenas alguns exemplos. Após a aprovação, o ministro Camilo Santana comemorou: "garantimos a formação básica boa, retomando a carga horária, e também garantimos o ensino técnico profissionalizante, que é o que queremos avançar no Brasil". (Bancada [...], 2024).

Enquanto o Novo Ensino Médio ainda passava por debates na esfera federal, o governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas (Republicanos), se antecipou e anunciou novas mudanças curriculares para o segmento em 2024. Pioneiro na implantação da reforma, o estado chegou a mudar seis vezes o currículo entre os anos de 2020 e 2025 (Repu et al., 2025).

A rede estadual paulista iniciou a flexibilização curricular com o Programa Inova Educação, lançado em 2019. Aulas de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas foram introduzidas na grade dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e em 2021, com o início do Novo Ensino Médio na rede, esses componentes passaram a compor a parte diversificada do currículo (Jacomini et al., 2024). O estado, desta forma, antecipava-se ao cronograma nacional de implantação da reforma, previsto para o ano seguinte e, desde então, segue sendo um dos principais laboratórios das novas políticas privatistas na educação: plataformas digitais privadas, leilão de escolas, ranqueamento por metas e componentes curriculares que reforçam a racionalidade neoliberal na educação.

Ao invés de focar na recuperação dos conteúdos atrasados por conta do fechamento das escolas e das dificuldades do ensino remoto no período pandêmico, a Secretaria da Educação implementou um currículo fragmentado, que não fazia sentido nem para os estudantes, nem para os professores. A este respeito, os pesquisadores Débora Goulart e Fernando Cássio (2021) concluem que:

> Em todos os itinerários propostos pela Seduc-SP, fundamentos científicos disciplinares construídos ao longo de décadas e uma vasta produção do conhecimento nas áreas do ensino e da didática das ciências humanas e naturais foram descartados e substituídos por uma miscelânea de modismos educacionais calcados em resolução de problemas, trabalho em equipe, elaboração/realização de produtos e habilidades socioemocionais – sempre na dimensão mais utilitária possível.

Em 2022, o novo currículo começou a ser aplicado em todo o estado, evidenciando problemas ainda maiores: “Os 11 itinerários formativos da rede paulista foram subdivididos em 66 unidades e 276 componentes curriculares, provocando fragmentação dos conteúdos e uma falta crônica de professores para ministrar os componentes curriculares” (Gepud; Repu, 2023, p. 3).

Para incluir as unidades e seus respectivos componentes, a Formação Geral Básica foi reduzida a no máximo 60% da carga horária total (JACOMINI et al., 2024), e esta foi organizada de tal forma que, independentemente do itinerário escolhido, os estudantes não teriam aulas das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias em todos os anos do Ensino Médio. Naquele momento, até mesmo as aulas de Português e Matemática haviam sido reduzidas para dar lugar aos itinerários formativos (Jacomini et al., 2024).

Sob o argumento de tornar o ensino médio “mais atrativo” e menos rígido, o NEM substituiu parte de várias disciplinas pelos itinerários formativos (Jacomini et al., 2024; Jacomini; Corti; Maldonado, 2026). Nas Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), os conteúdos foram sistematicamente reduzidos ao longo dos últimos anos para dar lugar a componentes direcionados às avaliações externas ou às novas configurações do trabalho, como Educação Financeira, Empreendedorismo e Liderança.

Além do prejuízo na formação dos estudantes, a intensificação do trabalho docente foi uma das consequências dessa mudança. Com o enxugamento das disciplinas da base e a pulverização dos conteúdos nos itinerários formativos, os professores passaram a completar sua carga horária semanal “muitas vezes em componentes curriculares com conteúdos distantes da formação do

professor” (Jacomini et al., 2024, p. 14). A quantidade de itinerários dificultou o processo de atribuição de aulas, resultando que, ao final do primeiro bimestre de 2022, 90.625 aulas ainda não tivessem sido atribuídas, o que correspondia a 22,1% do total (Repu, 2022).

Em meio à repercussão midiática ocasionada pela falta generalizada de professores, o secretário da Educação, Renato Feder, afirmou que iria abrir uma consulta à rede para reduzir o número de itinerários. Segundo ele, a mudança ocorreria sem nenhuma imposição: “Seria para o próximo ano e a gente não quer fazer de uma maneira de cima pra baixo. A gente quer conversar com a rede, conversar com os professores e ver o que eles acham de uma oferta menor” (Mazza; Moreno; Tozzo, 2023). Contudo, professores, estudantes e especialistas foram surpreendidos com a publicação repentina da nova organização curricular, no apagar do ano letivo de 2023.

Com a Resolução Seduc nº 52/2023 (São Paulo, 2023), a nova matriz passou a ser formada por três Itinerários Formativos (IF) vinculados à base comum, sendo dois para escolha dos estudantes e um global. Assim, os itinerários foram organizados em duas áreas de conhecimento integradas: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGGCHS) e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Matemática (CNT-MAT), além da Formação Técnica Profissional.

Antes do Novo Ensino Médio, as disciplinas de Sociologia e Filosofia tinham duas aulas semanais em cada um dos três anos do Ensino Médio, mas estas aulas já vinham sendo reduzidas com a aplicação gradual do Currículo Paulista, homologado em 2020 e que chegou aos alunos do 3º ano em 2023. Desta forma, as aulas de disciplinas da base comum de Ciências Humanas foram sendo substituídas, para os alunos da última série do Ensino Médio, por componentes curriculares de Itinerários Formativos.

A Resolução Seduc nº 52/2023 incluiu aulas de Educação Financeira, Redação e Leitura, Tecnologia e Robótica e Aceleração para vestibular como parte do Itinerário Formativo Global. A proposta retomava as aulas de História, Geografia e Física no 3º ano do Ensino Médio, mas reduzia Sociologia e Filosofia pela metade, restringindo-as a uma única série desta etapa da educação básica.

As aulas de Sociologia ficaram restritas ao 2º ano (com duas aulas semanais presenciais para o diurno), e as de Filosofia ao 1º ano (também com duas aulas semanais). No caso do curso noturno, a redução foi ainda maior, pois apenas uma das aulas desses componentes era presencial. A outra aula passou a ser realizada no formato de “expansão”, com aulas virtuais realizadas no contraturno através da plataforma Centro de Mídias (São Paulo, 2023). Até mesmo os alunos que optaram pelo Itinerário Formativo de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tiveram a carga horária de Sociologia e Filosofia

reduzidas, evidenciando a dinâmica de enxugamento e substituição por componentes voltados às necessidades do mercado e para as avaliações externas.

Assim como já havia ocorrido no Paraná (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022), a redução da carga horária das disciplinas em São Paulo se deu sem que houvesse nenhum debate com a comunidade escolar, nem justificativa, seja na legislação vigente, seja nas divulgações da Seduc-SP. O secretário Renato Feder não se pronunciou diretamente sobre o assunto, mas o secretário da Justiça e Cidadania do governo Tarcísio de Freitas, Fábio Pietro, defendeu publicamente a substituição das aulas de Filosofia e Sociologia por Matemática e Português com um critério explicitamente ideológico e foi vaiado pelos estudantes. Em seu discurso na 4º Conferência Estadual da Juventude de São Paulo, Pietro argumentou:

> No meu tempo, o colégio público me ensinou Matemática e Português, e é por isso que eu estou aqui. Por isso que eu fui juiz federal e secretário de Estado. É porque eu sei Matemática e Português. E a turma do sindicato fica dando aula vagabunda de Filosofia e Sociologia, para que vocês não aprendam nada. Vocês vão aprender agora Matemática e Português (Redação CPP, 2023).

A alteração curricular para 2025 em São Paulo ocorreu antes da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM Resolução CNE/CEB nº 2/2024). A Resolução Seduc nº 84 (São Paulo, 2024) revogou a Resolução Seduc nº 52/2023 (São Paulo, 2023), modificando novamente a matriz curricular. Apoiando-se em brechas da nova Lei nº 14.945/2024[3], a Seduc-SP adicionou os componentes curriculares “Redação e Leitura” e “Educação Financeira” como parte da FGB, ao invés de recompor a carga horária das disciplinas defasadas.

Ao contrário de outras áreas do conhecimento que tiveram uma recomposição parcial de sua carga horária com o aumento das horas da FGB, as Ciências Humanas perderam mais aulas (Repu et al., 2025). A nota Técnica Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista, publicada em janeiro de 2025, revela que a variação da carga horária nesta área do conhecimento entre 2020 e 2025 para o período diurno parcial foi de -35,1%, e nas disciplinas de Sociologia e Filosofia especificamente, foi ainda maior: -62,9% para cada uma delas. A Geografia perdeu 25,9% de sua carga horária ao longo

[3] Embora mantenha a estrutura FGB + Itinerários Formativos, a nova reforma de 2024 estabeleceu que a FGB deverá articular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a parte diversificada do currículo (Art. 35-C). Ou seja, diferentemente da lei de 2017 que definia os Itinerários Formativos como a parte diversificada do currículo, o novo texto diferencia uma coisa da outra, trazendo para dentro da FGB a parte diversificada (Repu et al., 2025).

dos últimos 5 anos e foi a mais atingida em 2025. História, por sua vez, foi a única que teve uma recuperação parcial no período, com aumento de 11,1% (Repu et al., 2025).

Apesar das expectativas, a falta de obrigatoriedade explícita na Lei nº 14.945/2024 de que as disciplinas da FGB deveriam ser garantidas em todos as séries do Ensino Médio possibilitou que a Seduc-SP mantivesse a carga horária reduzida, com destaque para as Ciências Humanas. Para os pesquisadores da Repu, a concentração das aulas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais advém da preocupação central de atingir as metas das avaliações externas e não de prover "uma formação científica sólida ou garantir o seu direito de acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade na última etapa da educação básica" (Repu, 2025, p. 44).

A manutenção da contratação por notório saber, do Ensino à Distância (mantido em caráter "excepcional" na lei atual) e da flexibilização curricular são outros aspectos que permitem que o Novo Ensino Médio paulista mantenha sua estrutura atual. Na prática, elementos essenciais da reforma neoliberal de 2017 se mantêm na "reforma da reforma" de 2024, limitando o acesso dos jovens à formação integral e ao conhecimento historicamente produzido.

A manutenção da redução da carga horária das disciplinas também impactou nas condições de trabalho docente e na garantia dos empregos. Dois anos após o último concurso para a efetivação de professores do Ensino Fundamental e Médio na rede estadual, nenhum professor de Sociologia e Filosofia foi chamado. A alegação da Secretaria é a de que não há cargos disponíveis. Ou seja, a carga horária restrita para essas disciplinas está impossibilitando a abertura de vagas para a efetivação de professores nas escolas.

Os pesquisadores Fabio Antônio Gabriel, Ana Lúcia Pereira e Ana Cássia Gabriel entrevistaram 31 professores de Artes, Filosofia e Sociologia do Paraná e concluíram que a redução da carga horária dessas disciplinas teve impacto na aprendizagem dos estudantes e nas condições de trabalho e de saúde dos docentes: "Na prática, pensa-se em uma Educação Básica para os pobres, voltada ao mercado de trabalho, e uma para aqueles de melhores condições, voltada à formação ampla com vistas ao ingresso na universidade" (2022, p. 6).

A diminuição das disciplinas se relaciona a uma visão pragmática do currículo, assentada em uma perspectiva neoliberal que considera as escolas como empresas (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022). Na lógica do mercado, disciplinas como Filosofia e Sociologia não teriam "utilidade", ainda que a BNCC estabeleça como parte das competências gerais da educação básica, o exercício da criatividade, a valorização e a prática das manifestações artísticas e culturais,

a utilização ética das tecnologias, o exercício da cidadania, da consciência crítica, da liberdade e da autonomia (Brasil, 2018).

Na perspectiva dos professores do Paraná, a formação dos estudantes ficou prejudicada, fragmentada e superficial, principalmente porque o tempo necessário para o aprofundamento dos conteúdos e o desenvolvimento das situações de aprendizagem passou a ser insuficiente (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022). Eles também perceberam uma diminuição da capacidade de argumentação e de senso crítico dos alunos, um prejuízo da visão estética e da expressão corporal com reflexão. A redução da carga horária afetou, ainda, a essência do saber das disciplinas, já que não permite mais o desenvolvimento de momentos de criação e expressão, gerando frustração tanto nos alunos quanto nos docentes (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022).

As Ciências Humanas cumprem um papel essencial, embora não exclusivo, no desenvolvimento da formação intelectual e ética dos estudantes, além do pensamento crítico, como preconiza tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Resolução CNE/CEB nº 02/2024) (Brasil, 2024b). Nesse sentido,

> [...] a ausência de componentes da área de Ciências Humanas em alguns anos do Ensino Médio, caso da rede estadual de São Paulo, restringe o ensino de conceitos, teorias e métodos específicos e compromete a realização da interdisciplinaridade. E, mais que isso, a tendência de redução da presença das Ciências Humanas no Ensino Médio atenta contra os princípios gerais das DCNEM [...] (Repu et al., 2025, p. 7).

Não se trata, pois, de defender estes componentes em particular, mas de analisar os prejuízos para a formação integral dos estudantes. A redução da carga horária das disciplinas, além de afetar a aprendizagem filosófica e sociológica, gera impactos diretos “no conjunto de saberes de todas as disciplinas com vistas à formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social” (Gabriel; Pereira; Gabriel, 2022, p. 12).

Acentuam-se, assim, as desigualdades educacionais. Ademais, os conhecimentos em História, Geografia, Sociologia e Filosofia estão presentes na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em vestibulares, o que poderia gerar uma barreira a mais para os estudantes oriundos das escolas públicas terem acesso ao ensino superior.

A consequência do enxugamento da parte comum do currículo, com particular esvaziamento das Ciências Humanas, é uma formação imediatista, que visa perpetuar o jovem da classe trabalhadora na condição de subalterno e não

avançar em sua formação integral enquanto sujeito capaz de “dirigir ou controlar quem dirige”, como propunha Gramsci.

Ao longo da história da educação brasileira, a presença das disciplinas de Ciências Humanas nos currículos já esteve várias vezes sob ameaça: na década de 1960 a Sociologia e a Filosofia eram disciplinas de oferta facultativa, e esta última foi excluída oficialmente do currículo na década seguinte (Simões, 2017). Já a História e a Geografia foram dissolvidas em Estudos Sociais pelos governos militares, interessados em fortalecer a perspectiva nacionalista na formação escolar. Para o geógrafo Willian Simões (2017, p. 54), “esse movimento de permanência, supressão e/ou a ideia rasteira de fundição ou pulverização de/entre componentes curriculares obrigatórios tem base em movimentos do passado, por isso soa estranho, mais uma vez, o uso da expressão ‘novo ensino médio’”.

Os interesses empresariais contidos no atual Novo Ensino Médio contestam novamente o lugar das Ciências Humanas e, assim como ocorreu em momentos anteriores, a luta de movimentos políticos e sociais, bem como de representações de professores e pesquisadores da área, é determinante para garantir a presença desses componentes nos currículos escolares.

O aumento da precarização e da informalidade do trabalho e do desmonte dos direitos trabalhistas, que atingem em cheio a juventude trabalhadora (Antunes; Basso; Perocco, 2023; Alves, 2022), são o pano de fundo e a base material das atuais reformas educacionais. As mudanças tecnológicas presentes na produção contemporânea impulsionaram um modelo de “educação flexível” do ponto de vista do capital (Kuenzer, 2020), pois proporciona mudanças rápidas e constantes para atender às suas necessidades, mas com relação aos seus trabalhadores e aos estudantes é rígida e autoritária, uma vez que esses têm pouca margem de escolha e predomina a padronização (Cássio; Goulart, 2022).

Para Jacomini, Corti e Maldonado (2026, p. 2), as mudanças nas relações de assalariamento e a desregulamentação dos direitos têm resultado em uma remodelação dos currículos, uma vez que, para atender às necessidades do mercado de trabalho precarizado, “os conhecimentos científicos e humanísticos tornam-se irrelevantes e cedem espaço para o empreendedorismo e as habilidades socioemocionais”.

Desta forma, a reforma educacional em curso acentua a submissão da escola aos interesses do capital, aprofundando o projeto neoliberal na educação. A dualidade que separa a escola das classes dirigentes da escola para as classes trabalhadoras (Kuenzer, 1989) se intensifica conforme se acirram as contradições sociais da sociedade capitalista. Enquanto a primeira prepara o estudante para as funções intelectuais, contemplando conteúdos voltados à formação da cultura universal, das artes e literatura, a última enfatiza a formação profissional e

restringe o “básico” ao mínimo, priorizando os componentes diretamente “úteis” do ponto de vista do capital, de maneira a fomentar uma escola “flexível” que possa se adaptar rapidamente aos ventos de um mercado de trabalho volátil e repleto de incertezas.

Considerando que tais desigualdades foram acirradas pelas atuais reformas educacionais (Jacomini; Corti; Maldonado, 2026; Cássio; Goulart, 2022), a análise e a crítica permanente às atuais reformas educacionais neoliberais são um pressuposto para pensar e construir novas propostas de educação, de trabalho e de sociedade.

Considerações finais

Conclui-se que a atual grade curricular paulista, amparada tanto na reforma do Ensino Médio de 2017 quanto na “reforma da reforma” de 2024, aprofunda o caráter fragmentado, imediatista e esvaziado do currículo, caminhando na contramão da garantia de uma formação integral, unitária e científica aos estudantes, como propunha Gramsci. Longe de se embasar em uma concepção que unifique o fazer e o pensar, a vida e o trabalho, as atuais mudanças no Ensino Médio e a redução das Ciências Humanas e demais disciplinas da Formação Geral Básica podem aprofundar a dualidade entre a escola para os trabalhadores e a escola para as classes dirigentes. Embora o processo de trabalho exija cada vez mais características de “protagonismo” e capacidade “empreendedora” para que o trabalhador autogerencie sua própria exploração, com a redução das Ciências Humanas, reduz-se na escola o espaço para a reflexão crítica sobre o próprio processo de trabalho e as relações sociais que emergem a partir dele, dificultando resgatar no trabalhador “sua função de sujeito da história” (Kuenzer, 1989, p. 25).

Não há justificativas nos documentos oficiais para a redução da carga horária destas disciplinas especificamente, mas, como sugerem as referências aqui apresentadas, por terem um caráter de formação geral menos imediatista, a Sociologia e a Filosofia tornam-se menos “úteis” aos interesses diretos do capital. A escola “flexível” (e impositiva) visa formar um trabalhador adaptável e “empreendedor” para perpetuar sua condição de subalterno frente às classes dominantes, não fomentar seu espírito questionador, como propunha Gramsci.

Como procurou-se ilustrar brevemente a partir do exemplo do Paraná, a redução da carga horária das disciplinas traz prejuízos à formação integral dos estudantes e às condições do trabalho docente, chegando a inviabilizar o desenvolvimento dos seus conteúdos em sala de aula.

Conclui-se que, embora o governo paulista tenha se antecipado às mudanças nacionais, a atual legislação do Novo Ensino Médio abre brechas para

que o currículo paulista permaneça como está. Isso porque não há na lei nacional garantias da presença das disciplinas das Ciências Humanas em todas as séries do Ensino Médio. Nesse sentido, segue sendo tarefa daqueles que reivindicam uma educação voltada para a formação crítica, científica e integral dos filhos dos trabalhadores defender a revogação integral do Novo Ensino Médio e da BNCC, que dão base para a desastrosa política educacional aplicada em São Paulo.

Referências

ABRANTES, Talita. O mapa das ocupações de escolas e faculdades contra Temer. **Exame**, 27 out. 2016. Disponível em: https://exame.com/brasil/o-mapa-das-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contra-temer/. Acesso em: 27 jun. 2023.

ALVES, Giovanni. **Gestão de metas e serviço público**: a degradação do trabalho no Brasil neoliberal. 2ª ed. Marília: Projeto Editorial Praxis, 2022.

ANTUNES, Ricardo; BASSO, Pietro; PEROCCO, Fabio. O trabalho digital, seus significados e seus efeitos, no quadro do capitalismo pandêmico. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo, 2023, p. 62- 80.

BANCADA do PT vota a favor da nova reforma do ensino médio que garante formação geral e técnica. **PT na câmara**, 20 mar. 2024. Disponível em: https://ptnacamara.org.br/bancada-do-pt-vota-a-favor-da-nova-reforma-do-ensino-medio-que-garante-formacao-geral-e-tecnica/. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 22 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 20 jun. 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 31 jul. 2024a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 6840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de n° 7058/14, apensado. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 16 dez. 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1480913. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 5.230, de 26 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 26 out. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL; Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Brasília, DF: MEC, 13 nov. 2024b.

Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2024/rceb002_24.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

BOGHOSSIAN, Bruno; SEABRA, Cátia. Lula diz que não vai revogar novo ensino médio. **Folha de S. Paulo**, 6 abr. 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/lula-diz-que-nao-vai-revogar-mas-aperfeicoar-reforma-do-ensino-medio.shtml. Acesso em: 8 abr. 2024.

CÁSSIO, Fernand; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516. Acesso em: 15 jun. 2026.

CATINI, Carolina de Roig. Quando a empresa educa, o trabalho ensina: transferência de renda, empreendedorismo e financeirização da educação. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo (orgs.). **Desafios e reinvenções da escola pública**. São Paulo: FEUSP, 2025, p. 254-274.

DORE. Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set/dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JQqvjsTwVfGYnTvZyq3N3Kf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2025.

GABRIEL, Fábio Antonio; PEREIRA, Ana Lúcia; GABRIEL, Ana Cássia. Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021. **Linhas Críticas**, v. 28, e43033, 2022. DOI: 10.26512/lc28202243033.

GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 12 ago. 2021. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service. Acesso em: 20 abr. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Volume 2. Caderno 12 (1932) §§ 2 e 3.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Redução de itinerários formativos para o ensino médio na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: GEPUD/REPU, 10 out. 2023. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_4b262e131249470383765992 5feb1f5c.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Apropriação e usos do pensamento de Antonio Gramsci sobre educação em trabalhos acadêmicos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20180117, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660732. Acesso em: 10 set. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida et al. O avesso da reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 32, n. 22, 2024. doi.org/10.14507/epaa.32.8270. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8270/3348. Acesso em: 2 set. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CORTI, Ana Paula; MALDONADO, Luís Renato Silva. Itinerários formativos: percepções juvenis sobre o novo ensino médio. **Cadernos CEDES**, v. 46, p. e296594, 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: A desqualificação do ensino médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n.1, p. 57-63, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jan. 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 21-28, 1989. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118. Acesso em: 21 mar. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÉON, Lucas Pordeus. Câmara aprova urgência para votar projeto do Novo Ensino Médio. **Agência Brasil**, 14 dez. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/camara-aprova-urgencia-para-votar-projeto-do-novo-ensino-medio. Acesso em: 11 dez. 2023.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e226099, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226099. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/186963. Acesso em: 15 dez. 2023.

MAZZA, Malu; MORENO; Ana Carolina; TOZZO, Marcel. Secretário da Educação de SP diz que estuda reduzir opções de formação específica do ensino médio. **G1**, 14 fev. 2023, Educação. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2023/02/14/secretario-da-educacao-de-sp-diz-que-estuda-reduzir-opcoes-de-formacao-especifica-do-ensino-medio.ghtml. Acesso em: 20 abr. 2024.

REDAÇÃO CPP. Ensino de Artes, Filosofia e Sociologia é fundamental para formação humanista. **Centro do Professorado Paulista**, 30 nov. 2023. Disponível em: https://cpp.org.br/ensino-de-artes-filosofia-e-sociologia-e-fundamental-para-formacao-humanista. Acesso em: 14 dez. 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo:

REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Cargas horárias da Formação Geral Básica no Ensino Médio: estudo comparativo entre as redes estaduais** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 01 ago. 2025. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_ff620a8f1d78497fbaaa9a0694364581.pdf. Acesso em: 13 set. 2025

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE et al. **Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 28 jan. 2025. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_576d18cc4ff4415294ea7f57570dc73b.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

REFORMA de currículo proposta por Dilma gera polêmica nas redes sociais. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 set. 2014. Disponível em: https://oglobo.globo.com/politica/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499. Acesso em 3 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução n. 52, de 16 de novembro de 2023**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 17 nov. 2023. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/CertificacaoGatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=b5e26f93-ef35-4951-89ba-0a9bfbad98c1. Acesso em: 17 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução n. 84, de 31 de outubro de 2024.** Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 31 out. 2024. Disponível em: sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao01112024122704RESOLUÇÃO SEDUC N° 84.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

SIMÕES, William. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola,** v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.752. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752. Acesso em: 2 set. 2025.

Recebido em: 22/09/2025

Aceito em: 13/06/2026