

## **A SOCIOLOGIA COMO RESISTÊNCIA À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO**

**CORRÊA, Marjorie Bier Krinski\***, UFFS. Cerro Largo. RS, Brasil.  
Bolsista CAPES.

**CORRÊA, Odair Leandro Krinski**, UFFS. Cerro Largo. RS, Brasil.  
**LAGO, Ivann Carlos**. UFFS. Cerro Largo. RS, Brasil.

**SODER, Rodrigo Magnos**. UFFS. Cerro Largo. RS, Brasil. Bolsista  
CAPES.

Autor para correspondencia: marjorie.bier@estudante.uffs.edu.br

### **RESUMO**

Este trabalho investiga as implicações das reformas do ensino médio no Brasil, com ênfase na marginalização das ciências humanas e sua relação com as exigências do mercado de trabalho. Considera-se que as mudanças curriculares, ancoradas nos paradigmas produtivos do taylorismo e do toyotismo, priorizam competências operacionais em detrimento da formação crítica e cidadã, configurando um processo de mercantilização da educação. A pesquisa examina como essas disciplinas, embora frequentemente secundarizadas, são fundamentais para a construção da consciência histórica e social, promovendo a compreensão das relações de poder e a possibilidade de resistência às dinâmicas de precarização. Fundamentado em autores como Ricardo Antunes, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Michael Apple e Boaventura de Sousa Santos, o estudo adota uma abordagem interdisciplinar para analisar o entrelaçamento entre educação, trabalho e poder, evidenciando o papel das ciências humanas na contestação das desigualdades estruturais. Argumenta-se que a educação constitui um campo de disputa ideológica e cultural, no qual diferentes projetos de sociedade competem para moldar sujeitos e relações sociais. Conclui-se que, diante do avanço das políticas neoliberais e da crescente tecnocratização do ensino, as ciências humanas permanecem indispensáveis para a construção de uma sociedade democrática, ao fornecerem instrumentos para a análise crítica da realidade e para a superação das desigualdades sociais. Destaca-se, assim, a necessidade de reafirmar o papel das humanidades como eixo central de um projeto educacional comprometido com a emancipação social e a formação de sujeitos reflexivos e ativos na transformação social.

**Palavras-chave:** Sociologia. Educação. Ensino Médio. Ciências Humanas. Liberdade.

**LA SOCIOLOGÍA COMO RESISTENCIA A LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO**

## RESUMEN

Este trabajo investiga las implicaciones de las reformas de la educación secundaria en Brasil, con énfasis en la marginación de las ciencias humanas y su relación con las exigencias del mercado laboral. Se considera que los cambios curriculares, anclados en los paradigmas productivos del taylorismo y del toyotismo, priorizan competencias operativas en detrimento de una formación crítica y ciudadana, configurando un proceso de mercantilización de la educación. La investigación examina cómo estas disciplinas, aunque frecuentemente relegadas, son fundamentales para la construcción de la conciencia histórica y social, promoviendo la comprensión de las relaciones de poder y la posibilidad de resistir a las dinámicas de precarización. Fundamentado en autores como Ricardo Antunes, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Michael Apple y Boaventura de Sousa Santos, el estudio adopta un enfoque interdisciplinario para analizar la interrelación entre educación, trabajo y poder, evidenciando el papel de las ciencias humanas en la contestación de las desigualdades estructurales. Se argumenta que la educación constituye un campo de disputa ideológica y cultural, en el que diferentes proyectos de sociedad compiten por moldear sujetos y relaciones sociales. Se concluye que, ante el avance de las políticas neoliberales y la creciente tecnocratización de la enseñanza, las ciencias humanas siguen siendo indispensables para la construcción de una sociedad democrática, al ofrecer herramientas para el análisis crítico de la realidad y para la superación de las desigualdades sociales. Se destaca, así, la necesidad de reafirmar el papel de las humanidades como eje central de un proyecto educativo comprometido con la emancipación social y con la formación de sujetos reflexivos y activos en la transformación social.

**Palabras clave:** Sociología. Educación. Enseñanza secundaria. Ciencias humanas. Libertad.

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações nos modos de produção, especialmente no capitalismo contemporâneo, impuseram novas exigências ao campo educacional, reorganizando prioridades e moldando os currículos escolares de acordo com as demandas do mercado de trabalho. No Brasil, esse movimento se manifesta de maneira clara nas reformas do ensino médio, que têm promovido mudanças significativas na estrutura educacional e, de forma preocupante, na valorização das disciplinas de ciências humanas. Este trabalho busca compreender as múltiplas dimensões dessas transformações,

questionando não apenas as consequências das reformas, mas também o papel das ciências humanas como instrumento de resistência e transformação social.

A investigação parte de uma análise crítica das influências históricas que conectam educação e trabalho, destacando como os modelos taylorista e toyotista moldaram não apenas a organização do trabalho, mas também as práticas pedagógicas. Discute-se, ainda, como as reformas curriculares reforçaram uma visão tecnocrática da educação, priorizando competências operacionais em detrimento da formação crítica e cidadã. O presente estudo tem como foco as reformas do ensino médio implementadas no Brasil a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com destaque para seus impactos sobre as disciplinas de ciências humanas, especialmente a Sociologia. A análise centra-se na forma como essas mudanças curriculares foram estruturadas, privilegiando a formação técnica e instrumental em detrimento de uma abordagem crítica e interdisciplinar. Consideram-se, ainda, os desdobramentos dessa reconfiguração no contexto das políticas neoliberais, enfatizando a maneira como a flexibilização do currículo reflete a lógica da precarização do trabalho e a adaptação da educação às demandas do mercado. Essa dinâmica está alinhada ao que Christian Laval (2019) descreve como a “mercantilização” da escola, um processo em que os valores educacionais são subordinados às lógicas do mercado, transformando a educação em uma ferramenta para atender às demandas de um sistema produtivista e competitivo. Finalmente, o trabalho explora o potencial disruptivo das ciências humanas, evidenciando como elas podem desafiar as estruturas de poder ao promover uma leitura crítica da realidade e ao fomentar a consciência histórica e social.

Neste percurso, autores como Ricardo Antunes, Geraldo Augusto Pinto, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Bourdieu e Passeron, Michael Apple, Boaventura de Sousa Santos e Christian Laval dialogam para fundamentar a análise e ampliar a compreensão dos processos em questão. Suas reflexões oferecem uma base sólida para criticar o alinhamento da educação aos imperativos do mercado e para apontar caminhos alternativos, nos quais as ciências humanas possam desempenhar um papel central na formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade.

O trabalho está estruturado em três grandes eixos de análise. No primeiro, examina-se a relação histórica entre educação e trabalho, evidenciando como os paradigmas produtivos influenciaram a organização escolar e os currículos. O segundo eixo aborda as reformas do ensino médio e suas implicações para as disciplinas de ciências humanas, destacando os impactos na formação do pensamento crítico e na cidadania. Por fim, o terceiro eixo reflete sobre o papel das ciências humanas como espaço de resistência e instrumento de transformação social, explorando sua capacidade de desafiar as estruturas de poder e promover novas formas de organização social e cultural.

Mais do que uma descrição das mudanças no campo educacional, este trabalho visa propor uma leitura crítica e reflexiva sobre as interações entre política, economia e pedagogia. Reconhece-se, assim, a educação como um terreno de disputa, no qual diferentes projetos de sociedade se enfrentam, e as ciências humanas como um campo essencial para a construção de uma democracia substantiva. Nesse sentido, a pesquisa não apenas analisa os limites das reformas curriculares, mas também reafirma o potencial das humanidades para transformar o campo educacional e, em última instância, a sociedade como um todo.

## 2 METODOLOGIA

Este trabalho foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa, com base em um referencial teórico. A opção por esta metodologia decorreu da necessidade de compreender os processos históricos, sociais e políticos que subjazem à marginalização das disciplinas de ciências humanas no contexto da reforma do ensino médio. Para isso, a pesquisa foca nas transformações curriculares implementadas a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com especial atenção às alterações introduzidas após a reforma de 2017 e suas implicações para o ensino das ciências humanas. O recorte temporal compreende o período de 1998, quando foram estabelecidas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, até os desdobramentos mais recentes da reforma, considerando suas repercussões no cenário educacional brasileiro.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para analisar fenômenos sociais complexos, pois permite a compreensão dos significados atribuídos pelos atores sociais às suas práticas e contextos. Nesse caso, o objetivo é explorar e problematizar o papel das ciências humanas em um sistema educacional alinhado às demandas do mercado de trabalho precarizado.

Como estratégia de investigação, foi realizada uma análise documental e bibliográfica. Os documentos incluíram textos legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a BNCC e as DCNEM, além de obras acadêmicas de referência sobre as reformas educacionais e a sociologia da educação. Segundo Gil (2002), a análise documental possibilita uma compreensão aprofundada dos contextos históricos e ideológicos que estruturam as políticas educacionais.

O referencial teórico foi estruturado com base em autores como Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto, que discutem a relação entre precarização do trabalho e educação; e Mário Bispo dos Santos, que investiga a sociologia no ensino médio. Além disso, foram utilizados aportes de Paulo Freire e Pierre Bourdieu, que oferecem fundamentos para problematizar as relações de poder e o papel emancipador da educação.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma técnica essencial na pesquisa qualitativa para explorar os sentidos latentes nos textos, discursos e documentos analisados. Assim, os textos selecionados serão sistematicamente examinados para identificar categorias temáticas que sustentem a análise crítica das políticas educacionais e seus impactos na inclusão das ciências humanas.

A escolha dessa metodologia esteve fundamentada na perspectiva hermenêutica, que, conforme Gadamer (2008), valoriza o processo interpretativo como forma de compreender os significados atribuídos aos fenômenos sociais. Essa abordagem buscou reforçar a análise dos discursos e práticas educacionais não como eventos isolados, mas como parte de um contexto histórico e social mais amplo.

### **3 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

A relação entre educação e trabalho está intrinsecamente conectada à evolução dos modelos produtivos e às necessidades impostas pelos diferentes estágios do desenvolvimento capitalista. No contexto das sociedades industriais e pós-industriais, as transformações nos modos de produção não apenas remodelaram as estruturas econômicas, mas também

redefiniram os papéis e as funções da educação formal. Os modelos taylorista e toyotista, em particular, constituem marcos históricos fundamentais para compreender como a educação foi adaptada às exigências do mercado, servindo como um mecanismo de formação e controle da força de trabalho. Essa dinâmica, por sua vez, revela as tensões entre os objetivos mercadológicos e os potenciais emancipatórios do processo educacional.

O taylorismo, desenvolvido por Frederick W. Taylor no início do século XX, propunha uma sistematização científica do trabalho para maximizar a eficiência produtiva. Baseado em princípios como a fragmentação das tarefas, a separação entre planejamento e execução e o controle rigoroso do tempo e dos movimentos dos trabalhadores, o taylorismo visava transformar o trabalho humano em uma extensão da máquina. Antunes e Pinto (2018) destacam que esse modelo não se limitou às fábricas, mas penetrou em outras esferas da vida social, incluindo a educação, configurando a escola como uma espécie de "fábrica do saber"<sup>23</sup>. Nesse contexto, os currículos escolares foram estruturados para atender às demandas de um mercado que priorizava habilidades mecânicas e tarefas repetitivas, ignorando, em grande medida, a formação integral e crítica dos sujeitos.

A fragmentação das tarefas proposta pelo taylorismo influenciou a organização do ensino, com disciplinas isoladas, conteúdos descontextualizados e métodos pedagógicos baseados na repetição e memorização. Para Apple (2006), essa lógica reduziu a educação a um

---

<sup>23</sup> A expressão "fábrica do saber" foi desenvolvida para descrever a escola como uma instituição onde o ensino é organizado de maneira semelhante a uma linha de produção industrial. Esse conceito reflete como a educação, especialmente a partir do século XX, foi estruturada para atender às exigências da sociedade capitalista, focando em disciplinar os alunos, fragmentar o conhecimento em disciplinas, e formar indivíduos preparados para o mercado de trabalho, em um processo que se assemelha ao funcionamento de uma fábrica. (Antunes e Pinto, 2018)

processo tecnocrático, em que o professor assumia o papel de um supervisor, enquanto os estudantes eram treinados para cumprir rotinas previsíveis, reflexo direto da organização fabril. Além disso, o controle rígido do tempo, característica essencial do taylorismo, também foi transposto para o ambiente escolar, com horários estritamente definidos e a imposição de um ritmo acelerado de aprendizado que desconsiderava as diferenças individuais e os processos criativos.

Com o advento do toyotismo na segunda metade do século XX, as mudanças no modelo produtivo trouxeram novas implicações para o campo educacional. Diferentemente do taylorismo, que enfatizava a rigidez e a padronização, o toyotismo, desenvolvido inicialmente pela Toyota no Japão, introduziu a flexibilidade como eixo central de sua lógica organizacional. Entre suas principais características estão a produção enxuta (*lean production*), o controle por demanda (sistema *just-in-time*) e a polivalência dos trabalhadores. Antunes e Pinto (2018) observam que, embora o toyotismo tenha sido celebrado como uma alternativa mais humana e eficiente ao taylorismo, na prática, ele intensificou a exploração do trabalho ao transferir responsabilidades para os empregados, exigindo deles um nível maior de envolvimento e adaptabilidade.

No campo educacional, o impacto do toyotismo foi igualmente significativo. A flexibilidade requerida pelo mercado foi traduzida em reformas curriculares que enfatizavam competências como adaptabilidade, trabalho em equipe e capacidade de solucionar problemas. Contudo, essas reformas frequentemente negligenciavam o desenvolvimento de uma formação crítica, privilegiando habilidades práticas que pudessem ser rapidamente aplicadas no mercado de trabalho. Harvey (2005) argumenta que essa abordagem reflete o espírito do neoliberalismo, que transforma a

educação em uma mercadoria moldada pelas lógicas do mercado e pela necessidade de formar trabalhadores prontos para se ajustarem às oscilações econômicas.

A relação entre os modelos produtivos e a educação também pode ser compreendida à luz da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (2008). Esses autores argumentam que o sistema educacional, longe de ser um espaço neutro, reproduz as desigualdades sociais ao preparar diferentes classes sociais para ocuparem posições específicas na estrutura econômica. No taylorismo, isso se manifesta na formação de trabalhadores subservientes e mecanizados, enquanto o toyotismo aprofunda essas desigualdades ao exigir que os indivíduos assumam os riscos e responsabilidades do processo produtivo, perpetuando a precariedade laboral.

A compreensão das reformas educacionais e suas implicações sobre as ciências humanas não pode ser dissociada do conceito de cultura. Como argumentam Bourdieu e Passeron (2008), a cultura não é um elemento neutro, mas um espaço de disputa simbólica onde se consolidam e se reproduzem relações de poder. No contexto educacional, a marginalização das ciências humanas não se limita à restrição curricular, mas reflete um processo mais amplo de desvalorização de certas formas de conhecimento e da própria cultura crítica. Assim, as reformas do ensino médio não apenas redefinem conteúdos, mas também orientam práticas culturais que reforçam uma visão utilitarista da educação, alinhada aos interesses do mercado. Esse cenário exige uma análise mais aprofundada sobre a relação entre cultura, hegemonia e currículo, considerando como a educação pode tanto reforçar a dominação simbólica quanto funcionar como um espaço de resistência e reinterpretação cultural.

Antunes e Pinto (2018) criticam a narrativa de modernização

associada ao toyotismo, ressaltando que a promessa de uma maior autonomia dos trabalhadores é ilusória, pois a flexibilidade resulta, na maioria das vezes, em insegurança e instabilidade. No campo educacional, essa mesma lógica se reflete na introdução de tecnologias digitais como ferramentas de ensino. Embora promovidas como inovações democratizadoras, essas tecnologias frequentemente reforçam as dinâmicas de controle e vigilância, além de transferirem para os estudantes a responsabilidade pelo seu aprendizado em um contexto de recursos desiguais.

Nesse contexto, a flexibilização educacional despontou como um reflexo direto da precarização do trabalho. A implementação de currículos baseados em competências, como defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>24</sup>, exemplifica essa influência. Embora apresentem uma retórica de modernização e inclusão, tais diretrizes frequentemente negligenciam a formação humanística e crítica, privilegiando habilidades técnicas alinhadas às demandas do mercado. Bourdieu e Passeron (2008) alertam para o caráter reprodutivo dessas políticas educacionais, que perpetuam as desigualdades estruturais ao preparar diferentes classes sociais para ocuparem posições distintas na hierarquia do trabalho.

O neoliberalismo<sup>25</sup>, como aponta Laval (2019), transformou a educação em uma mercadoria, subordinando seus valores aos interesses do

---

<sup>24</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil, a partir de 1997, com o objetivo de orientar as escolas na elaboração de seus currículos. Eles fornecem diretrizes pedagógicas que buscam garantir uma educação de qualidade, promovendo a igualdade de acesso e o respeito às diversidades regionais e culturais. Os PCNs abordam conteúdos, competências e habilidades essenciais para cada nível de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio. (Brasil, 1999)

<sup>25</sup> O neoliberalismo é uma doutrina político-econômica que promove a redução do papel do Estado e a priorização do mercado como regulador social. Na educação, essa lógica transforma a formação escolar em uma mercadoria, direcionando-a para atender às demandas do sistema produtivo, com foco em competências práticas em detrimento de uma formação crítica e cidadã. (Laval, 2019)

mercado. Nesse contexto, as reformas curriculares tornam-se instrumentos para adequar os indivíduos às demandas do sistema produtivo, priorizando competências práticas e desvalorizando a formação crítica. Laval destaca que essa lógica mercadológica redefine a função da escola, afastando-a de seu papel histórico como espaço de emancipação e formação cidadã.

Ainda segundo Laval (2019), o discurso de eficiência e competitividade, importado do setor empresarial, invade o campo educacional, promovendo uma "gestão por resultados" que homogeneiza os processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem não apenas ignora as desigualdades estruturais existentes, mas também reforça a exclusão ao reduzir o acesso ao conhecimento a uma questão de desempenho individual. Essa dinâmica amplia a precarização da formação educacional, comprometendo a capacidade dos sujeitos de compreenderem e transformarem a realidade em que vivem.

Além disso, a introdução de tecnologias digitais na educação, promovida como uma ferramenta de democratização do conhecimento, frequentemente reforça as dinâmicas de controle e vigilância características do modelo toyotista. Antunes e Pinto (2018) criticam a integração acrítica dessas tecnologias, destacando como elas contribuem para a criação de um ambiente educacional em que a produtividade e a eficiência se sobrepõem à reflexão e à emancipação intelectual. Essa perspectiva encontra ressonância em Freire (2019), que insiste na necessidade de uma educação libertadora, capaz de formar sujeitos conscientes de suas condições e agentes de transformação social.

A relação entre precarização do trabalho e flexibilização educacional torna-se ainda mais evidente nas políticas neoliberais que promovem a privatização e a mercantilização do ensino. Harvey (2005) argumenta que o

neoliberalismo transformou a educação em um negócio, submetendo-a às mesmas lógicas de mercado que regem o trabalho precarizado. Essa tendência não apenas restringe o acesso à educação de qualidade, mas também limita o papel da escola como um espaço de contestação e construção de alternativas ao modelo capitalista.

Ao articular as análises de Antunes e Pinto (2018) e outros pensadores, percebe-se que a instrumentalização da educação pelos modelos taylorista e toyotista é parte de um processo mais amplo de submissão das práticas sociais às exigências do mercado. Essa dinâmica não se restringe à esfera produtiva, mas invade o campo cultural, moldando os valores, aspirações e relações sociais. Nesse sentido, a educação, longe de ser um espaço neutro, torna-se um campo de disputa em que diferentes projetos de sociedade se enfrentam.

Percebe-se, pois, que a história da relação entre educação e trabalho é marcada por um movimento constante de adaptação às exigências do capital, que, ao mesmo tempo, enfrenta resistências e questionamentos. A precarização do trabalho, associada à flexibilização educacional, reflete não apenas as necessidades do mercado, mas também as contradições de um sistema que prioriza a acumulação de capital em detrimento do desenvolvimento humano pleno. A crítica a essas dinâmicas, como realizada pelos autores analisados, é essencial para a formulação de alternativas que resgatem o potencial emancipador da educação.

#### **4 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E O PAPEL DAS CIÊNCIAS HUMANAS**

O conceito de trabalho, fundamental para a análise das reformas educacionais e sua vinculação ao mercado, exige uma reflexão crítica sobre sua historicidade e suas múltiplas dimensões. “Como categoria abstrata, o

trabalho pode ser entendido, estritamente, como esforço físico ou mecânico, como energia despendida por seres humanos, animais, máquinas ou mesmo objetos movidos por força da inércia” (Liedke, 1997, p. 268). No entanto, essa definição reducionista ignora as complexas articulações entre trabalho, cultura e poder, que moldam tanto as estruturas produtivas quanto os processos educacionais. Como observa Ricardo Antunes (2018), o trabalho contemporâneo tem sido marcado pela flexibilização e precarização, fenômenos que encontram ressonância direta nas políticas educacionais que moldam currículos e expectativas profissionais. A partir de Gramsci (2000), compreende-se que a organização do trabalho não se limita à esfera produtiva, mas é também um elemento central na constituição das subjetividades e das relações sociais. Ao priorizar habilidades técnicas e operacionais, as reformas curriculares reforçam uma concepção instrumental do trabalho, desvinculada de sua dimensão política e cultural. É essencial, portanto, problematizar o papel da educação não apenas como um meio de adaptação ao mercado, mas como um espaço de reflexão sobre as condições materiais e sociais que estruturam o mundo do trabalho.

A análise das reformas do ensino médio exige uma abordagem ampla, que considere tanto os marcos regulatórios que orientaram essas transformações quanto as disputas ideológicas subjacentes a elas. Para isso, este estudo adota uma análise documental das normativas educacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além de estudos acadêmicos que problematizam essas políticas sob diferentes perspectivas. Como apontam Apple (2006), Laval (2019) e Bourdieu e Passeron (2008), as reformas curriculares não podem ser compreendidas apenas como ajustes técnicos, mas devem ser analisadas à luz das relações de poder que estruturam a

educação como um campo de disputa simbólica. Dessa forma, amplia-se o referencial teórico, incorporando abordagens críticas que evidenciam como a redução do espaço das ciências humanas no currículo está articulada a um projeto mais amplo de instrumentalização da educação.

A história das reformas educacionais no Brasil revela um movimento contínuo de adaptação às demandas econômicas e políticas de cada período, frequentemente em detrimento de uma formação integral e crítica dos sujeitos. No centro desse processo está a relação complexa entre as ciências humanas e as estruturas de poder que moldam as políticas educacionais. O trabalho de Santos (2002) examina como a sociologia foi gradualmente excluída e, posteriormente, reinserida no currículo do ensino médio brasileiro, destacando as tensões entre o potencial emancipador dessa disciplina e os interesses tecnocráticos que orientam as reformas. Sua análise oferece um ponto de partida para compreender como as mudanças curriculares têm reforçado uma visão instrumental da educação, subordinada às exigências do mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)<sup>26</sup>, implementadas no final dos anos 1990, refletem claramente essa orientação tecnocrática. Com a reorganização curricular em áreas de conhecimento, a exemplo das Ciências Humanas e suas Tecnologias, buscou-se alinhar a educação às demandas de uma sociedade cada vez mais influenciada pela lógica de mercado. Santos (2002) observa que, embora a inclusão de disciplinas como sociologia e filosofia tenha sido apresentada como uma

---

<sup>26</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são normativas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) que orientam a organização, os conteúdos e as práticas pedagógicas dessa etapa final da educação básica no Brasil. Elas visam garantir uma formação integral que promova o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o exercício da cidadania, a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho. (Brasil, 1998)

conquista, a abordagem proposta pelas DCNEM prioriza competências pragmáticas, como a resolução de problemas e a adaptação às mudanças, frequentemente desvinculadas de uma análise crítica das relações sociais. Essa perspectiva é alinhada ao paradigma neoliberal, que, conforme Harvey (2005), transforma a educação em um instrumento para a formação de capital humano, deslocando seu foco da cidadania para a empregabilidade.

A análise de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) corrobora essa interpretação. Apesar de ressaltar a importância da contextualização e da interdisciplinaridade, os PCN enfatizam o desenvolvimento de habilidades diretamente relacionadas à inserção no mercado de trabalho, como organização, planejamento e gestão. Para Apple (2006), essa abordagem reduz as ciências humanas a ferramentas operacionais, ignorando seu papel central na promoção do pensamento crítico e na compreensão das dinâmicas sociais. A filosofia, a sociologia e a história, disciplinas tradicionalmente voltadas para a formação de uma consciência cidadã, são frequentemente tratadas de maneira instrumental, diluindo suas potencialidades transformadoras em um conjunto de competências genéricas.

Essa visão utilitarista das ciências humanas não é um fenômeno isolado, mas parte de um movimento global de reestruturação educacional. Bourdieu e Passeron (2008) argumentam que o sistema educacional é um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, moldando as expectativas e aspirações de diferentes classes sociais de acordo com sua posição no mercado de trabalho. No Brasil, essa lógica é evidente nas reformas que priorizam as disciplinas consideradas úteis para a economia, em detrimento daquelas que poderiam fomentar uma compreensão mais profunda das estruturas de poder e das desigualdades. Santos (2002) destaca

que a sociologia, quando reduzida a um instrumento de análise superficial das relações sociais, perde sua capacidade de questionar as condições que perpetuam a exclusão e a marginalização.

A exclusão ou marginalização das ciências humanas no currículo do ensino médio também reflete uma tentativa de silenciar vozes dissidentes e de limitar a capacidade dos estudantes de refletirem criticamente sobre a sociedade. Freire (2019) enfatiza que a educação deve ser um processo de conscientização, permitindo que os indivíduos compreendam sua realidade e atuem para transformá-la. No entanto, as reformas educacionais neoliberais frequentemente contrariam essa perspectiva, promovendo uma pedagogia do conformismo que prepara os jovens para se ajustarem às condições existentes, em vez de questioná-las.

Esse conflito entre a formação crítica e a preparação para o mercado é exacerbado pelas políticas públicas que priorizam resultados quantitativos, como taxas de aprovação e desempenho em avaliações padronizadas, em detrimento de uma educação qualitativa. Perrenoud (2000) aponta que a ênfase nas competências mensuráveis reflete uma visão reducionista do aprendizado, que desconsidera as dimensões éticas, culturais e políticas da educação. No contexto brasileiro, essa abordagem tem enfraquecido ainda mais o papel das ciências humanas, relegando-as a um status secundário em relação às disciplinas consideradas centrais para o desenvolvimento econômico, como matemática e ciências naturais.

Essa marginalização das ciências humanas, como destaca Laval (2019), está intrinsecamente ligada ao avanço de um discurso que subordina a educação às demandas do mercado. Para Laval, a escola é cada vez mais tratada como uma empresa, onde o objetivo principal é a formação de indivíduos funcionalmente adaptados às exigências do sistema econômico.

Nesse contexto, disciplinas que promovem a reflexão crítica e a análise das relações sociais são vistas como um entrave à eficiência e à produtividade, reforçando a instrumentalização da educação e a alienação dos estudantes.

Laval (2019) também argumenta que a introdução de métricas e sistemas de avaliação quantitativos no ambiente escolar é uma expressão clara dessa lógica mercadológica. Esses instrumentos, embora apresentados como ferramentas para medir a qualidade do ensino, acabam por desvalorizar práticas pedagógicas que estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a formação integral dos indivíduos. Em vez disso, as escolas passam a se concentrar em resultados imediatos e quantificáveis, o que desvirtua a função social da educação e aprofunda as desigualdades estruturais já existentes.

Além disso, Laval (2019) aponta que a aplicação de modelos empresariais na gestão escolar promove uma cultura de competição que mina a solidariedade e o diálogo no ambiente educacional. Essa abordagem prioriza a formação de indivíduos que se conformem às demandas do mercado, ao invés de prepará-los para questionar e transformar as condições sociais que sustentam a desigualdade. Ao enfatizar a meritocracia e a responsabilização individual, essa lógica invisibiliza os determinantes estruturais das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, contribuindo para a perpetuação de um sistema que privilegia os interesses do capital em detrimento da emancipação social.

Compreendendo a educação como um espaço de disputas culturais e políticas, as reformas educacionais no Brasil não apenas reproduzem desigualdades estruturais, mas também perpetuam narrativas que reforçam as dinâmicas tradicionais de poder. Nesse sentido, Bulgarelli (2019) explora como discursos moralistas e conservadores têm sido mobilizados para limitar a pluralidade de vozes e o alcance das ciências humanas. Ao apresentar a

educação como um campo a ser controlado em nome da "moralidade" e dos "bons costumes", essas narrativas servem para consolidar uma pedagogia conformista, alicerçada na exclusão de debates críticos e transformadores.

A centralidade da "ideologia de gênero" no discurso conservador ilustra essa dinâmica. Essa construção retórica, frequentemente sustentada por alianças entre setores políticos e religiosos, busca deslegitimar esforços educacionais que promovam a igualdade e a diversidade. Bulgarelli (2019) argumenta que esse enquadramento associa a educação emancipadora a uma ameaça à estrutura familiar tradicional, criando um ambiente de hostilidade às ciências humanas e às discussões que desafiem epistemologias opressoras. Assim, a luta por uma educação plural torna-se alvo de ataques que visam reforçar padrões heteronormativos e patriarcais, minando iniciativas voltadas para a inclusão e a justiça social.

Esses movimentos conservadores, ao mesmo tempo que reagem contra avanços no campo dos direitos humanos, convergem com a lógica neoliberal que instrumentaliza a escola para atender exclusivamente às demandas do mercado. Bulgarelli (2019) chama a atenção para como essa combinação entre conservadorismo moral e pragmatismo econômico enfraquece o papel das disciplinas críticas, como filosofia, história e sociologia, ao tratá-las como obstáculos à produtividade. Esse esvaziamento curricular revela um projeto educacional que prioriza a formação técnica e utilitária, em detrimento de uma educação voltada para a compreensão das complexas dinâmicas sociais e culturais.

A análise de Bulgarelli (2019) evidencia como as forças que sustentam a exclusão de temáticas progressistas nas escolas utilizam a retórica do "perigo moral" para justificar a perpetuação de políticas excludentes. Essa resistência não apenas demonstra o conflito entre perspectivas

conservadoras e progressistas, mas também reforça a importância de uma educação crítica e transformadora. Em um contexto de polarização e intolerância, as ciências humanas permanecem essenciais para a promoção de reflexões profundas sobre as estruturas de poder e para a construção de alternativas às desigualdades impostas.

Apesar dessas limitações, é importante reconhecer que as ciências humanas continuam a desempenhar um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Boaventura de Sousa Santos (2010) argumenta que o conhecimento produzido pelas ciências humanas é essencial para desafiar as epistemologias dominantes e propor alternativas às estruturas hegemônicas. No entanto, para que esse potencial seja plenamente realizado, é necessário repensar as políticas educacionais e resistir às pressões do mercado que tentam restringir o alcance das ciências humanas.

O impacto das reformas curriculares na formação do pensamento crítico e na cidadania é, portanto, profundo e multifacetado. Ao limitar a autonomia das ciências humanas e subordiná-las a uma lógica instrumental, as políticas educacionais contribuem para a perpetuação das desigualdades e para a despolitização da juventude. No entanto, como apontam Santos (2002) e Freire (2019), a educação também possui um potencial emancipador que não pode ser ignorado. Recuperar esse potencial exige uma análise crítica das reformas e um compromisso renovado com uma educação que valorize a reflexão, a cidadania e a transformação social.

## **5 AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO RESISTÊNCIA E INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

As ciências humanas ocupam um papel central na formação de uma consciência crítica e no fortalecimento da capacidade de questionar as estruturas de poder que moldam a sociedade. Contudo, essa função as posiciona em constante tensão com os interesses hegemônicos, que frequentemente as relegam a um papel secundário ou as retratam como irrelevantes para o progresso econômico. Freire (1970) argumenta que a educação deve ser um processo dialógico, capaz de libertar os sujeitos de sua condição de opressão ao conscientizá-los de sua capacidade de agir sobre a realidade. Essa concepção se choca diretamente com a lógica instrumental da educação tecnocrática, que busca moldar indivíduos para se ajustarem às demandas do mercado, em vez de questionarem as condições sociais que os cercam.

O potencial transformador das ciências humanas reside em sua capacidade de iluminar as contradições do sistema social e de fomentar uma visão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades estruturais. Gramsci (2000) enfatiza a importância da construção de uma "consciência histórica" para que os indivíduos compreendam sua posição nas estruturas sociais e possam atuar coletivamente para transformar essas condições. Para Gramsci, as ciências humanas desempenham um papel essencial nesse processo ao desnaturalizar as estruturas sociais e culturais que perpetuam a exploração e a dominação. Esse papel crítico, no entanto, as torna uma ameaça aos interesses dominantes, que buscam manter o *status quo* por meio de uma hegemonia cultural que marginaliza discursos alternativos e impede a mobilização das massas.

Essa dimensão política das ciências humanas é explorada por Bourdieu e Passeron (2008), que analisam como o sistema educacional perpetua as desigualdades ao transformar privilégios de classe em méritos

individuais. Para os autores, as disciplinas de ciências humanas podem desempenhar um papel disruptivo ao revelar as relações simbólicas de poder que sustentam as hierarquias sociais. No entanto, essa capacidade crítica também as torna alvo de ataques, especialmente em períodos de ascensão de discursos neoliberais, que retratam essas disciplinas como pouco práticas ou economicamente improdutivas. Apple (2006) complementa essa análise ao apontar que as políticas educacionais frequentemente refletem uma luta pelo controle ideológico, em que as ciências humanas são deliberadamente desvalorizadas para enfraquecer sua capacidade de promover uma reflexão crítica e emancipadora.

Santos (2010) oferece uma perspectiva ampliada sobre o papel das ciências humanas no enfrentamento das crises globais contemporâneas. Ele defende que essas disciplinas são fundamentais para questionar as epistemologias dominantes e propor alternativas que valorizem a pluralidade de conhecimentos e experiências humanas. Argumenta que as ciências humanas são particularmente eficazes em desafiar as narrativas universais que legitimam a exploração econômica e a exclusão social, abrindo espaço para a construção de um conhecimento comprometido com a justiça social. Nesse sentido, as ciências humanas não apenas resistem às estruturas de poder existentes, mas também oferecem ferramentas para imaginar e construir sociedades mais equitativas e democráticas.

Essa capacidade transformadora, entretanto, enfrenta desafios significativos em um contexto de avanço de políticas neoliberais que instrumentalizam a educação para atender às demandas do mercado. Freire (1970) alerta que uma educação desprovida de sua dimensão crítica é incapaz de emancipar os indivíduos, transformando-os em meros agentes de reprodução do sistema. Essa visão é corroborada por Gramsci (2000), que

argumenta que a luta por uma educação crítica é, em última análise, uma luta política, pois implica confrontar os interesses que se beneficiam da manutenção das desigualdades sociais.

Apesar dessas adversidades, as ciências humanas continuam a desempenhar um papel crucial na promoção de uma educação que transcenda a formação técnica e operacional. Sua ênfase na interpretação crítica da realidade, na compreensão das relações de poder e na valorização da diversidade cultural as torna uma força vital para a transformação social. Contudo, como ressaltam Apple (2006) e Bourdieu e Passeron (2008), o fortalecimento dessas disciplinas exige um esforço coletivo para resistir às pressões do mercado e reafirmar o papel da educação como um direito humano fundamental, e não como uma mercadoria.

As ciências humanas, além de sua capacidade de questionar as estruturas de poder, oferecem um espaço privilegiado para compreender os paradoxos das sociedades contemporâneas. Em um mundo marcado pela aceleração tecnológica e pela fragmentação das relações sociais, essas disciplinas permitem não apenas analisar criticamente as transformações em curso, mas também propor alternativas éticas e sustentáveis. É nesse campo que emerge a possibilidade de pensar a educação como uma prática de reinvenção constante, em que o desenvolvimento humano não esteja subordinado a um projeto tecnocrático, mas orientado por valores de justiça e solidariedade.

A contribuição das ciências humanas, nesse sentido, transcende a sala de aula ou os ambientes acadêmicos. Elas se inserem como mediadoras entre diferentes formas de conhecimento, promovendo diálogos interculturais e interdisciplinares que reconhecem a complexidade das realidades humanas. Essa abertura para múltiplas perspectivas permite problematizar não apenas

as desigualdades materiais, mas também as simbólicas, oferecendo caminhos para o enfrentamento das exclusões baseadas em gênero, raça, etnia e outras categorias estruturais. Nesse processo, o conhecimento torna-se um ato político, como defendido por Freire (1970), mas também um ato profundamente humano, ao dar voz a narrativas historicamente silenciadas.

Além disso, é imperativo considerar o papel das ciências humanas em contextos de crise, como as mudanças climáticas que resultaram em uma das maiores tragédias no RS entre os anos 2023 e 2024, os fluxos migratórios que, junto aos avanços do autoritarismo, têm trazido à tona debates essenciais com a eleição do Presidente Donald Trump nos EUA. Essas disciplinas são fundamentais para compreender as implicações sociais, culturais e políticas desses fenômenos, oferecendo ferramentas para a construção de estratégias coletivas que priorizem a dignidade humana e a preservação do planeta. Santos (2010) reforça a necessidade de epistemologias contra-hegemônicas<sup>27</sup> que desestabilizem narrativas dominantes, mas é preciso ir além: as ciências humanas devem também imaginar futuros possíveis que articulem inovação, cuidado e justiça social.

Por fim, o fortalecimento das ciências humanas exige um compromisso ético que vá além da resistência à instrumentalização da educação. Trata-se de afirmar a centralidade do humano em todas as suas dimensões – social, política, cultural e ambiental – em um mundo cada vez mais marcado pela desumanização. Esse movimento demanda não apenas ações institucionais, mas também uma mobilização coletiva que reforce o

---

<sup>27</sup> As epistemologias contra-hegemônicas referem-se a formas de produzir e legitimar conhecimentos que desafiam os paradigmas dominantes, geralmente associados a visões eurocêtricas, coloniais e tecnocráticas. Elas buscam valorizar saberes locais, ancestrais e comunitários, promovendo uma pluralidade epistemológica que reconhece a diversidade de experiências humanas e questiona as estruturas de poder que sustentam a exclusão e a desigualdade. (Santos, 2010)

valor intrínseco dessas disciplinas como parte de um projeto civilizatório mais amplo. Assim, as ciências humanas não apenas desafiam o status quo, mas se tornam agentes indispensáveis para a construção de um horizonte social em que a igualdade e a democracia deixem de ser utopias distantes e se tornem realidades possíveis.

## 6 CONCLUSÃO

As discussões realizadas ao longo deste trabalho expuseram o intrincado entrelaçamento entre educação, trabalho e poder, mostrando como as reformas curriculares e as práticas educacionais refletem as transformações nos modos de produção e as dinâmicas de controle social. Longe de constituir apenas um fenômeno técnico ou neutro, a educação emerge como um campo de disputa, onde interesses econômicos e políticos competem para moldar o que significa ensinar, aprender e, sobretudo, pensar criticamente. Nesse contexto, as ciências humanas têm desempenhado um papel paradoxal: ao mesmo tempo em que são marginalizadas ou instrumentalizadas pelas estruturas hegemônicas, elas permanecem como um bastião de resistência e transformação.

Uma das implicações mais marcantes deste estudo é a constatação de que a subordinação das práticas educacionais às exigências do mercado, característica das reformas tecnocráticas, não é apenas um movimento de adaptação às demandas econômicas, mas também uma estratégia de contenção das possibilidades de emancipação social. Ao desvalorizar ou moldar as ciências humanas para fins utilitários, as políticas educacionais contribuem para a perpetuação das desigualdades e para a neutralização de discursos alternativos que poderiam desafiar a ordem vigente. No entanto, as disciplinas de humanidades continuam a ser um espaço de potencial

disruptivo, capaz de fomentar uma consciência crítica e de incentivar a ação transformadora.

É necessário reconhecer que as ciências humanas, em sua essência, transcendem as fronteiras institucionais da escola. Elas se configuram como uma lente para interpretar e questionar o mundo, promovendo um diálogo constante entre o individual e o coletivo, entre o passado e o futuro. Freire e Gramsci lembram que a educação, quando entendida como um processo político e cultural, pode gerar movimentos de ruptura capazes de desestabilizar as bases das estruturas de opressão. Essa visão, entretanto, exige uma redefinição profunda das políticas educacionais, abandonando a lógica produtivista em favor de uma abordagem que coloque a justiça social no centro da formação.

Diante desse panorama, é pertinente questionar qual será o papel das ciências humanas em uma sociedade cada vez mais marcada pela lógica do capital e pela aceleração tecnológica. Será possível resgatar o papel emancipador da educação em um contexto de crescentes desigualdades e ameaças à democracia? Essas questões não apenas apontam para os limites e desafios das políticas educacionais atuais, mas também abrem caminhos para novas investigações e debates.

Conforme discutido por Santos (2002), a trajetória das ciências humanas no ensino médio brasileiro evidencia uma constante tensão entre sua função formativa e as demandas do mercado. A reforma do ensino médio, implementada a partir de 1998, exemplifica esse conflito ao incorporar disciplinas das ciências humanas com um viés tecnocrático, priorizando a instrumentalização do conhecimento em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Essa abordagem reflete as diretrizes neoliberais que reconfiguram o papel da educação, alinhando-a aos interesses do capital e às

necessidades do mercado de trabalho.

A difusão das ideias das novas direitas tem agravado esse cenário ao promover uma visão pragmática e utilitarista da educação, que frequentemente desqualifica a relevância das ciências humanas. Essa perspectiva contribui para a marginalização de disciplinas como filosofia, história e sociologia, reforçando um discurso que privilegia competências técnicas e operacionais em detrimento da reflexão crítica e do engajamento político. As políticas educacionais que se baseiam nessa lógica enfraquecem o papel das ciências humanas enquanto ferramentas de análise das desigualdades e de construção da cidadania.

Nesse sentido, as ciências humanas possuem um papel insubstituível ao fomentar a compreensão crítica das estruturas sociais e ao questionar as relações de poder que sustentam as desigualdades. Santos (2002) destaca que, mesmo em um contexto de crescentes pressões tecnocráticas, as ciências humanas continuam a oferecer instrumentos essenciais para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e para a transformação da sociedade. No entanto, essa potencialidade tem sido frequentemente reduzida a uma dimensão instrumental, alinhada às exigências do mercado, comprometendo seu papel emancipador.

Perspectivas futuras poderiam explorar, por exemplo, as potencialidades das ciências humanas em contextos não formais de educação, ampliando seu alcance para além das paredes das escolas e universidades. Além disso, seria pertinente investigar como a articulação entre as humanidades e os movimentos sociais pode fortalecer as lutas por direitos e igualdade. Mais do que defender a sobrevivência das ciências humanas no currículo escolar, é necessário reafirmá-las como parte indispensável de um projeto coletivo de transformação social, em que o

aprendizado seja um caminho para a emancipação e a dignidade humana.

Em última análise, este trabalho não busca encerrar o debate, mas contribuir para a reflexão sobre as relações entre educação, poder e sociedade. As ciências humanas, em sua complexidade e pluralidade, continuarão a oferecer ferramentas indispensáveis para a construção de um futuro que valorize não apenas o desenvolvimento econômico, mas a plena realização das potencialidades humanas. Resta, portanto, a tarefa de resistir às forças que tentam limitar seu alcance e de reafirmar seu papel como um campo de reflexão crítica e ação transformadora.

## 7 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **Fábrica da Educação: Da Especialização Taylorista à Flexibilização Toyotista**. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB n.º 15/98, aprovado em 1º de junho de 1998. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>  
Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/mec> Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27-31, 16 jun. 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/> Acesso em: 24 jan. 2025.

**BULGARELLI, Lucas. Moralidades, direitas e direitos LGBTI nos anos 2010.** In GALLEGO, Esther Solano (Org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 245-268.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Plutão, 2019.

LIEDKE, E. R. **Trabalho** (verbete). In: CATTANI, A. D. (Org.) Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997. Tecnologia: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio: O que Pensam os Professores da Rede Pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2002.