



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Valter Junior Mariano de Oliveira

Programa de Ensino Integral e a Sociologia: Estudo de caso em Marília

Valter Junior Mariano de Oliveira

Programa de Ensino Integral e a Sociologia: Estudo de caso em Marília

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Rede Nacional de Ensino de Sociologia como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Sociologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Maria Valéria Barbosa

Marília

2026

O48r Oliveira, Valter
Programa de Ensino Integral e a Sociologia: Estudo de caso em
Marília / Valter Oliveira. -- Marília, 2026 107 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Maria Valéria Barbosa

1. Ensino de Sociologia. 2. Programa de Ensino Integral. 3.
Políticas Educacionais. 4. Reforma do Ensino Médio. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

Valter Junior Mariano de Oliveira

Programa de Ensino Integral e a Sociologia: Estudo de caso em Marília

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(Unesp) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia

Área de Concentração: Ensino de Sociologia

Banca Examinadora

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Maria Valéria Barbosa
“Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

2º Examinador: Thiago Vieira Rodrigues Dumont
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

3º Examinador: Marcelo Augusto Totti
“Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

1º Suplente: Prof. Dr. Vitor Machado
“Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

2º Suplente: Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada
“Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Marília, 31 de março de 2026

Agradecimentos

A realização desta dissertação representa um longo percurso, que em nenhum momento trilhei sozinho. Este trabalho é resultado de um processo extenso e desafiador, iniciado a partir de um sonho: o de um dia estudar e me formar em uma universidade pública — algo que, durante o período em que eu cursava o ensino médio, parecia muito distante da minha realidade.

Ao longo dessa trajetória, fui inúmeras vezes motivado, mas também enfrentei momentos de desânimo. Ainda assim, jamais considerei desistir, sobretudo em razão do apoio constante das pessoas que fizeram e continuam fazendo parte desse caminho.

Inicialmente, agradeço a todos aqueles que lutaram e continuam lutando pela existência de um ensino público, gratuito e de qualidade. Expresso também minha admiração às professoras e aos professores que defendem o ensino de Sociologia e que, cotidianamente, se dedicam a levar conhecimento, reflexão crítica e informação às populações menos favorecidas.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, por quem nutro grande respeito e admiração. Sua trajetória acadêmica e profissional é motivo de orgulho e inspiração para mim e para tantos estudantes que tiveram o privilégio de conviver com você e aprender com sua experiência.

Agradeço igualmente aos membros da banca examinadora, cujas contribuições durante a defesa do projeto foram fundamentais e serviram como importantes direcionamentos para a realização deste trabalho.

Estendo também meu reconhecimento aos professores, professoras e colegas de turma do programa, cujas disciplinas, debates, diálogos e trocas intelectuais foram essenciais para o amadurecimento das reflexões que culminaram nesta pesquisa.

Registro aqui um agradecimento especial ao professor Lincoln e à vice-diretora Sandra, pela disponibilidade e generosidade em compartilhar suas experiências, percepções e reflexões. Sem a colaboração de ambos, este estudo não teria sido possível.

Gostaria também de expressar minha gratidão a toda a equipe da Escola Estadual Eduardo de Souza Porto. Foi a partir das vivências e experiências construídas nesse espaço que pude compreender, na prática, muitos dos elementos e questões que hoje se transformam em objeto de investigação acadêmica.

Meu agradecimento especial vai para minha amiga e companheira de profissão, Julia Brito, que me incentivou e apoiou a ingressar no ProfSocio e que foi uma grande parceira durante toda essa jornada, tanto no cotidiano escolar quanto na pós-graduação.

Por fim, agradeço aos meus avós, aos meus pais e às minhas irmãs, que sempre me incentivaram e me apoiaram ao longo de toda a minha trajetória.

Minha eterna gratidão também à minha companheira de vida, Rosana Maggioni, por todo o apoio, parceria, compreensão e carinho. Sem você ao meu lado, talvez nada disso tivesse sido possível.

Encerro estes agradecimentos com um trecho da canção “Continuação de um sonho”, de BK, que, para mim, sintetiza de maneira profunda este momento:

“Eu sou a continuação de um sonho
Da minha mãe, do meu pai
De todos que vieram antes de mim
Eu sou a continuação de um sonho
Da minha vó, do meu vô
Quem sangrou pra gente poder sorrir”

RESUMO

Esta dissertação investiga o ensino de Sociologia no contexto do Programa de Ensino Integral (PEI) da rede estadual de São Paulo, analisando suas potencialidades e contradições. O estudo parte do referencial crítico sobre as reformas educacionais de orientação neoliberal para compreender como a disciplina se desenvolve em um modelo escolar submetido à lógica da gestão por resultados, da performatividade e da pressão de avaliações em larga escala. O objetivo central é analisar se o PEI, apesar de suas melhores condições estruturais, reforça ou mitiga a precarização do ensino de Sociologia, já impactado pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A pesquisa, com abordagem quali-quantitativa, ancora-se em um estudo de caso aprofundado em Marília/SP. A metodologia articula a análise de dados de rendimento (SARESP/Provão 2024 e ENEM 2024), comparando o desempenho de escolas PEI e de regime regular, com entrevistas semiestruturadas com um professor de Sociologia e a vice-diretora de uma escola PEI para captar suas percepções sobre a práxis pedagógica no programa. Os resultados quantitativos indicam a superioridade de desempenho geral das escolas PEI, porém, a análise qualitativa e a comparação com os dados estruturais (investimento, infraestrutura) sugerem que essa vantagem está mais associada às melhores condições materiais do que ao modelo pedagógico em si. Conclui-se que o PEI, embora possibilite práticas pedagógicas exitosas e críticas através da agência docente, insere-se em um projeto mais amplo que, ao priorizar a performatividade para avaliações externas, ameaça a formação crítica e aprofunda a marginalização de disciplinas reflexivas como é o caso da Sociologia. A luta pela valorização da disciplina, portanto, mostra-se indissociável da defesa de um projeto de educação pública, democrática e socialmente referenciada, que resista à lógica gerencialista.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Programa de Ensino Integral; Políticas Educacionais; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation investigates the teaching of Sociology within the context of the Programa de Ensino Integral (PEI — Full-Time Education Program) of the São Paulo state public school system, examining its potentialities and contradictions. The study draws on a critical theoretical framework concerning neoliberal-oriented educational reforms to understand how the discipline unfolds within a school model subjected to the logic of results-based management, performativity, and the pressures of large-scale standardized assessments. The central objective is to analyze whether the PEI, despite its comparatively superior structural conditions, reinforces or mitigates the precariousness of Sociology teaching, which has already been significantly impacted by the High School Reform (Lei nº 13.415/2017). The research adopts a quali-quantitative approach and is grounded in an in-depth case study conducted in Marília, São Paulo. The methodology combines the analysis of academic performance data — drawn from SARESP/Provão 2024 and ENEM 2024 — comparing the results of PEI and regular-regime schools, with semi-structured interviews conducted with a Sociology teacher and the assistant principal of a PEI school, aimed at capturing their perceptions of pedagogical praxis within the program. The quantitative findings indicate an overall performance advantage among PEI schools; however, the qualitative analysis and the comparison with structural data — including investment levels and infrastructure — suggest that this advantage is more closely associated with superior material conditions than with the pedagogical model itself. The study concludes that, although the PEI enables successful and critically oriented pedagogical practices through teacher agency, it is embedded within a broader project that, by prioritizing performativity toward external assessments, threatens critical education and deepens the marginalization of reflective disciplines such as Sociology. The struggle for the valorization of the discipline is therefore inseparable from the defense of a public, democratic, and socially grounded educational project capable of resisting managerial logic.

Keywords: Sociology Teaching; Full-Time Education Program; Educational Policies; High School Reform;

Lista de Ilustrações

Tabelas

Tabela 1: Comparativo de Médias de Desempenho (EM) — PEI vs. Regular (Marília, 2023).....	85
---	----

Gráficos

Gráfico 1: Comparação de Médias de Indicadores (IDEB e IDESP) em Marília.....	86
Gráfico 2: Comparativo de Infraestrutura — PEI vs. Regular em Marília (%).....	87
Gráfico 3: Dispersão entre Número de Estudantes e Desempenho (IDESP) em Marília.....	89
Gráfico 4: Desempenho em Ciências Humanas: PEI vs. Regular — Provão 2024 (Marília)	90
Gráfico 5: Ranking de Ciências Humanas por Escola — Provão 2024 (Marília)	91
Gráfico 6: Ranking de Sociologia por Escola — Provão 2024 (Marília)	92
Gráfico 7: Ranking ENEM 2024 — Escolas Estaduais de Marília (Posição Nacional)	93
Gráfico 8: Perfil Comparativo: Amilcare Mattei vs Médias PEI e Regular na Cidade de Marília.....	94
Gráfico 9: Amilcare Mattei: Desempenho em CH por Série — Provão 2024.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CH	Ciências Humanas
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GDPI	Gratificação por Dedicação Plena e Integral
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LC	Linguagens e suas Tecnologias
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCN	Orientações Curriculares Nacionais

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa de Ensino Integral
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Capítulo 1: REFORMAS EDUCACIONAIS SOB A LÓGICA NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA.....	31
1.1 A Escola como Empresa: A Análise de Laval e Ciavatta.....	31
1.2 O Programa de Ensino Integral (PEI) como Laboratório de Reformas.....	33
1.3 O Esvaziamento da Sociologia no Currículo.....	34
1.4 Neoliberalismo e a Escola Neoliberal.....	36
1.5 A Contrarreforma Paulista e a Precarização Docente.....	40
1.6 A Perspectiva Docente: Entre a Adesão e a Resistência no Chão da Escola.....	46
Capítulo 2: ENTRE A LEI E A REFORMA: A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	50
2.1 A Conquista da Obrigatoriedade e o Movimento Capilar de Mobilização.....	51
2.2 A Era Pós-Lei: Processos de Expansão e Institucionalização.....	53
2.3 PIBID e PNLD: Políticas Transformadoras.....	55
2.4 A Importância da Sociologia no Ensino Médio.....	57
2.5 A Virada Conservadora e as Novas Fronteiras da Disputa: Neoliberalismo e Contrarreformas.....	63
Capítulo 3: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SÃO PAULO: TRAJETÓRIAS, MODELOS E PERSPECTIVAS.....	69
3.1 Antecedentes Históricos da Educação em Tempo Integral em São Paulo.....	70
3.2 O Contexto Paulista: Antecedentes das Políticas de Tempo Integral.....	73
3.3 Organização Curricular da ETI e o Ensino de Sociologia.....	76
3.4 O Programa de Ensino Integral (PEI): Inovações e Continuidades.....	78

3.5 O Ensino de Sociologia no PEI: Possibilidades e Contradições.....	81
Capítulo 4: ESCOLAS DE ENSINO INTEGRAL EM MARÍLIA: DESEMPENHO E ANÁLISE COMPARATIVA.....	86
4.1 Análise Comparativa de Desempenho: PEI vs. Escolas Regulares em Marília.87	
4.2 Infraestrutura e recursos.....	89
4.3 Desempenho em Ciências Humanas (SARESP/Provão 2024).....	91
4.4 O caso da Sociologia.....	94
4.5 Desempenho no ENEM 2024.....	95
4.6 O Estudo de Caso da Escola Amilcare Mattei: Um Olhar Aprofundado.....	96
4.7 A Voz da Práxis: Análise das Entrevistas com os Sujeitos da Escola.....	98
4.8 Autonomia Docente: Um Espaço em Disputa.....	99
Considerações finais.....	102
Referências.....	107

Introdução

O compromisso com a construção de conhecimentos significativos para as trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes motivou o desenvolvimento de diversas iniciativas pedagógicas e sociais que visavam fortalecer o campo das Ciências Humanas no ambiente escolar. Entre estas, destaca-se a implementação de um grupo de pesquisa voltado a estudantes com interesse em desenvolver projetos relacionados a essa área do conhecimento, cujos participantes apresentaram projetos de iniciação científica em outras instituições escolares e eventos acadêmicos ao longo do período letivo. Paralelamente, foram desenvolvidas intervenções sociais junto à comunidade local, como oficinas de informática direcionadas à população idosa e um projeto voltado a estudantes do Ensino Fundamental I da rede municipal, intitulado "O brincar na infância e o prejuízo do uso de celular" – investigação concebida e executada pelos próprios alunos do 9º ano.

Cabe ressaltar que, em 2023, a área de Ciências Humanas alcançou outro resultado significativo: a conquista de três bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Jr) por estudantes da primeira série do Ensino Médio, com um projeto investigativo sobre escolas rurais do interior de São Paulo. A experiência acumulada nesse processo suscitou questionamentos e reflexões que fundamentam o presente estudo, particularmente no que concerne às estratégias desenvolvidas pelos profissionais da área de Sociologia para contornar as pressões institucionais, ressignificar suas práticas pedagógicas e criar espaços de aprendizagem significativos para os estudantes, mesmo diante do avanço de uma concepção educacional alinhada aos preceitos neoliberais.

Em 2024, motivado por uma amiga e colega de área, resolvi ingressar no programa de mestrado da UNESP de Marília voltado à docência em Sociologia, o PROFSOCIO, onde ingressei com a proposta de pesquisar o Programa de Ensino Integral, suas possibilidades e limites. Durante a minha formação no programa e através das reuniões com a minha orientadora, pude ir destrinchando a melhor forma de pesquisar e de me aprofundar no tema, traçando os caminhos para a realização da pesquisa.

Nesse sentido, no primeiro momento comecei uma pesquisa bibliográfica sobre as produções acadêmicas relacionadas ao ensino integral no Brasil e, mais propriamente,

as pesquisas sobre o Programa de Ensino Integral paulista. O artigo de Parente e Grund (2019), intitulado "Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas", ofereceu o primeiro panorama geral que me ajudou a compreender os caminhos teóricos e metodológicos mais adequados a essa linha de pesquisa.

O estudo de Parente e Grund (2019) realizou um levantamento sistemático das produções acadêmicas sobre o PEI entre 2015 e 2017, identificando dezoito trabalhos acadêmicos, sendo duas teses de doutorado e dezesseis dissertações de mestrado. Como observam as autoras,

"diante da formulação e da implementação do Programa Ensino Integral é preciso questionar: O que tem sido produzido sobre o Programa Ensino Integral? Quais os interesses dos pesquisadores? Como vêm conduzindo essas análises? Quais são os resultados fornecidos por esses estudos sobre o Programa Ensino Integral?" (Parente; Grund, 2019, p. 39).

A análise dessas produções revelou que o PEI tem sido investigado a partir de três dimensões principais: aspectos da implementação e gestão do programa, aspectos curriculares e aspectos do trabalho docente. No que se refere aos aspectos metodológicos, Parente e Grund (2019) identificaram que "dos dezoito trabalhos acadêmicos analisados, dezessete realizaram pesquisa de campo e se debruçaram sobre aspectos da realidade vivenciada por meio da implementação do Programa Ensino Integral" (p. 41).

Evidenciando uma predominância de abordagens qualitativas centradas na análise das experiências escolares concretas. Outro elemento particularmente relevante destacado pelas autoras é que "muitos resultados identificados como consequências do PEI, na realidade, são consequências de um cenário político-administrativo mais amplo e anterior ao próprio programa" (Parente; Grund, 2019, p. 45).

Essa observação foi essencial para compreender que os desafios enfrentados pelas escolas do PEI não podem ser atribuídos exclusivamente ao programa, mas devem ser analisados no contexto mais amplo das políticas educacionais paulistas das últimas décadas.

As pesquisas analisadas por Parente e Grund (2019) também revelaram contradições importantes do programa. Por um lado, o PEI "ao oferecer gratificação e dedicação exclusiva, aspectos carregados de positividade, parece, ao mesmo tempo,

fortalecer ainda mais os vínculos entre performatividade e avaliação" (p. 45). Por outro lado,

"os estudos revelaram que, mesmo diante dessas lógicas, os sujeitos implementadores têm feito ressignificações, aproveitando aspectos positivos da política, a exemplo da dedicação exclusiva e da jornada em uma única escola, para recriar a política no âmbito da escola" (Parente; Grund, 2019, p. 46-47).

Essa capacidade de ressignificação dos sujeitos implementadores me chamou atenção e me motivou a tentar compreender melhor como os professores de Sociologia, no contexto específico desta pesquisa, têm desenvolvido estratégias para manter a qualidade e a criticidade do ensino mesmo diante das pressões institucionais e curriculares do programa.

Outro trabalho importante de pesquisa sobre o tema foi o de Araujo (2021), intitulado "O Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo: a escola neoliberal", através do qual pude compreender as dimensões ideológicas e políticas que fundamentam o programa. A autora traz um argumento central que justifica um olhar sociológico sobre o programa, pois o mesmo, segundo a autora, representa uma materialização concreta dos princípios neoliberais na educação pública paulista, inserindo-se em um contexto mais amplo de transformações do mundo do trabalho e de adensamento do neoliberalismo no Brasil.

Como observa Araujo (2021), "o mundo do trabalho se encontra em constante processo de transformação diante das novas formas de acumulação de capital, no capitalismo globalizado e do adensamento do neoliberalismo no Brasil e no mundo" (p. 8). Nesse sentido, respeitando o devido recorte da pesquisa, faz-se necessário olhar para essa política educacional em sua relação com as transformações mais amplas da sociedade capitalista contemporânea, pois ela possibilita analisar elementos como a gestão empresarial e o modelo gerencialista na educação pública. A autora também destaca a influência de organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs) na formulação e implementação do programa, particularmente o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), evidenciando como "é crescente a incorporação do ideário neoliberal e do modelo empresarial de gestão gerencialista" (Araujo, 2021, p. 8) nas escolas públicas paulistas.

A análise desenvolvida por Araujo (2021) contribuiu para um olhar crítico sobre o programa. Em seu trabalho, de modo geral, ela evidencia que o PEI não pode ser

compreendido apenas como uma política de ampliação da jornada escolar ou de melhoria da qualidade educacional, mas deve ser analisado como parte de um projeto mais amplo de reconfiguração da educação pública segundo os princípios neoliberais. Essa perspectiva foi indispensável para pensar os desafios enfrentados pelos professores de Sociologia no contexto do programa.

A partir dessa primeira análise, então, procurei compreender melhor a relação entre o Programa de Ensino Integral e a reforma do Ensino Médio implementada pela Lei nº 13.415/2017. O artigo de Corrêa, Thiesen e Hentz (2022), intitulado "Contribuições para o estado da arte: O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio?", oferece um panorama das produções acadêmicas sobre essa reforma, evidenciando suas implicações para programas como o PEI.

Os autores realizaram um levantamento sistemático de artigos científicos, teses e dissertações publicados entre 2017 e 2020 sobre a reforma do Ensino Médio. Como observam Corrêa, Thiesen e Hentz (2022),

"essa produção tem um caráter de denúncia dos interesses envolvidos na concepção da reforma, principalmente os de ordem global, que propõem uma educação a serviço do capital, além de uma forte crítica às mudanças que se anunciam na estrutura e funcionamento do EM, com reflexos na formação das juventudes, especialmente aquelas que frequentam a escola pública" (p. 1574).

A reforma do Ensino Médio, conforme analisada pelos autores, imprimiu mudanças significativas na última etapa da educação básica brasileira. Como destacam Corrêa, Thiesen e Hentz (2022),

"a primeira diz respeito ao aumento da carga horária dos estudantes para 3 mil horas. Dessas, 1800 horas serão destinadas para as disciplinas integradas às quatro áreas do conhecimento, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 1200 horas para os itinerários formativos" (p. 1575).

Essas mudanças estabelecem uma estrutura curricular que, embora prometa autonomia aos estudantes, tem sido criticada por aprofundar desigualdades educacionais.

A análise das produções acadêmicas sobre a reforma revelou quatro enfoques principais: políticas, currículo, educação profissional e juventudes. Como observam os autores, "essa produção tem um caráter de denúncia dos interesses envolvidos na concepção da reforma, principalmente os de ordem global, que propõem uma educação a serviço do capital" (Corrêa; Thiesen; Hentz, 2022, p. 1574). Essa característica é

particularmente relevante para compreender o PEI, uma vez que o programa paulista antecipou muitos dos elementos que posteriormente foram incorporados à reforma nacional do Ensino Médio.

A relação entre o PEI e a Reforma do Ensino Médio evidencia como as políticas educacionais paulistas têm servido como laboratório para reformas de âmbito nacional. Esse programa compartilha com a reforma nacional elementos como a flexibilização curricular, a ênfase em competências e habilidades, e a lógica da responsabilização individual.

Para o ensino de Sociologia, as implicações dessas reformas são particularmente preocupantes. A flexibilização curricular e a redução da carga horária das Ciências Humanas na reforma nacional do Ensino Médio, comprometem a formação crítica dos estudantes e limitam as possibilidades de desenvolvimento de um pensamento sociológico mais aprofundado. As pesquisas analisadas por Corrêa, Thiesen e Hentz (2022) mostram que essas mudanças refletem um projeto educacional que prioriza a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação humanística e crítica.

A partir desse panorama oferecido pelas pesquisas de Parente e Grund (2019), Araujo (2021) e Corrêa, Thiesen e Hentz (2022), ficou claro para mim a necessidade de aprofundar a investigação sobre o PEI, particularmente no que se refere ao ensino de Sociologia. Embora as pesquisas existentes tenham oferecido contribuições importantes para compreender diversos aspectos do programa, ainda há lacunas significativas no conhecimento sobre como a Sociologia têm sido desenvolvidas no contexto específico do PEI.

Como observam Parente e Grund (2019),

"há ainda muitas possibilidades de análise no que se refere aos aspectos de implementação e da gestão do PEI, a exemplo de estudos no campo de análise de políticas públicas, de investigações com abordagens quanti-qualitativas e de estudos no campo da educação comparada" (p.47).

Nesse sentido, então, esses artigos, junto com as aulas do programa de mestrado, nortearam e me ajudaram a trazer uma base crítica necessária para essa linha de pesquisa à qual eu gostaria de contribuir, além de que os estudos desenvolvidos durante a formação possibilitaram discutir a realidade da educação pública e os problemas da escola e do mundo do trabalho. Esta pesquisa busca contribuir para preencher essas

lacunas, focalizando especificamente o ensino de Sociologia e compreender o mesmo dentro da realidade do Programa de Ensino Integral através dos dados e informações disponíveis e da visão dos professores para manter a qualidade e a criticidade do ensino mesmo diante das pressões e constrangimentos do programa.

A presente pesquisa busca aprofundar essa análise, investigando como essas contradições se manifestam especificamente no ensino de Sociologia, na realidade do contexto escolar de uma escola PEI na Diretoria de Ensino de Marília-SP, uma disciplina que tem como objetivo desenvolver o pensamento crítico sobre as estruturas sociais e as desigualdades, incluindo aquelas reproduzidas pelas próprias políticas educacionais.

A compreensão da relação entre o PEI e a Reforma do Ensino Médio, evidenciada pelas pesquisas analisadas por Corrêa, Thiesen e Hentz (2022), permite situar o programa paulista em um contexto mais amplo de transformações da educação brasileira. Essa perspectiva é crucial para compreender que os desafios enfrentados pelos professores de Sociologia no PEI não são isolados, mas fazem parte de um movimento mais amplo de reconfiguração da educação pública segundo princípios neoliberais.

Assim, esta pesquisa se propõe a investigar o ensino de Sociologia no contexto do Programa de Ensino Integral, analisando as possibilidades e limites para o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipatória dos estudantes. Busca-se compreender como os professores de Sociologia têm desenvolvido estratégias de resistência e ressignificação das políticas educacionais, aproveitando os espaços de autonomia existentes no "chão" da sala de aula para desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Para isso, fez-se necessária uma compreensão maior dos objetivos da Sociologia na educação básica, assim como uma metodologia adequada aos interesses da pesquisa, alinhada a uma abordagem dialética e histórica capaz de apresentar os elementos e interesses concretos por trás dos documentos oficiais, discursos e práticas do programa.

A compreensão do papel da Sociologia no Ensino Médio foi central para situar esta pesquisa no contexto mais amplo das discussões sobre a formação crítica e cidadã dos estudantes brasileiros. A trajetória intermitente da disciplina no currículo escolar,

marcada por avanços e retrocessos, reflete não apenas disputas pedagógicas, mas também projetos políticos e sociais distintos para a educação pública no Brasil.

A importância da Sociologia no Ensino Médio está intrinsecamente relacionada ao seu papel na formação cidadã dos jovens. Como argumenta Galli (2023), "a Sociologia tem um papel fundamental na formação cidadã dos jovens, sendo assim, as aulas ministradas pelos professores devem ser utilizadas como instrumentos de inovação e observação" (p. 6). Essa dimensão formativa da disciplina não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento de categorias essenciais para a vida em sociedade.

As OCN problematizam a questão da formação para a cidadania, observando que "há uma expectativa de que a disciplina possa formar para a cidadania. Essa expectativa, no entanto, nem sempre é acompanhada de uma reflexão sobre o que se entende por cidadania" (Brasil, 2006, p. 7). O documento reconhece que essa justificativa "se tornou slogan ou clichê" e propõe ultrapassar esse nível discursivo para "avançar para a concretização dessa expectativa" (Brasil, 2006, p. 12). Segundo Krauss (2019, citado por Galli, 2023),

"no ensino médio brasileiro, o objetivo da disciplina de sociologia é promover o pensamento crítico sobre a realidade social e a formação cidadã dos alunos, ao mesmo tempo em que busca fazê-los compreender a sociedade da qual fazem parte e exercer seu papel de cidadãos" (p. 14).

Essa dupla dimensão – compreensão da realidade social e exercício da cidadania – é fundamental para entender a especificidade da contribuição da Sociologia para a educação básica.

As OCN (Orientações Curriculares Nacionais) propõem uma compreensão mais concreta do papel da Sociologia na formação cidadã, argumentando que a disciplina pode,

"oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, 'tribo', país, etc." (Brasil, 2006, p. 7-8).

Além disso, a Sociologia traz "modos de pensar" ou "a reconstrução e desconstrução de modos de pensar", permitindo compreender "os elementos da

argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade" (Brasil, 2006, p. 8).

A formação cidadã promovida pela Sociologia não se restringe ao conhecimento formal de direitos e deveres, mas envolve o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante da realidade social. Como observa Galli (2023), "a cidadania é um dos temas que se desenvolve em meio a toda questão sociológica e anda lado a lado na jornada educacional" (p. 6). Essa perspectiva está alinhada com a compreensão de que a cidadania não é um status estático, mas um processo de construção contínua que requer a participação ativa dos sujeitos.

Apesar dos desafios impostos pelas reformas educacionais recentes e pelas limitações materiais das escolas públicas, a disciplina continua sendo essencial para promover o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade social, o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como enfatizam as OCN, "as razões para que a Sociologia esteja presente no ensino médio no Brasil não só se mantêm como se têm reforçado" (Brasil, 2006, p. 13-14), e a defesa da presença da Sociologia na educação básica é, portanto, parte da luta mais ampla pela garantia do direito à educação pública de qualidade para todos os brasileiros.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se desenvolveu a partir de um levantamento de diversas fontes acadêmicas, documentos oficiais, pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema. A investigação articulou diferentes estratégias metodológicas de modo a construir uma compreensão abrangente e aprofundada sobre o ensino de Sociologia no contexto do Programa de Ensino Integral (PEI) paulista. Como observam Brito, Oliveira e Silva (2021),

"é a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final" (p. 1).

Essa compreensão norteou o desenvolvimento desta pesquisa, que combinou revisão bibliográfica, análise documental, pesquisa qualitativa e estudo de caso.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica pela natureza do objeto de estudo e pelos objetivos da pesquisa. Como argumentam Prodanov e Freitas (2013, citados por Brito; Oliveira; Silva, 2021), "se há a intenção de realização de um estudo

com ênfase no conhecimento de determinados aspectos de natureza subjetiva, que não podem ser traduzidos em números, o tipo de abordagem será qualitativa" (p. 3). No caso desta investigação, buscou-se compreender as percepções, experiências e práticas de docentes no contexto do PEI, aspectos que demandam uma abordagem que valorize a dimensão subjetiva e interpretativa da realidade social.

Segundo Minayo (2009, citada por Brito; Oliveira; Silva, 2021), a pesquisa qualitativa "se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, isto é, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (p. 3). Essa perspectiva é fundamental para compreender como os sujeitos envolvidos no PEI – professores, gestores e estudantes – atribuem sentidos às suas experiências e como essas experiências se relacionam com as estruturas e políticas educacionais mais amplas.

A pesquisa qualitativa em educação, como destacam Lüdke e André (1986, citados por Franco; Carmo; Medeiros, 2013), caracteriza-se por cinco aspectos fundamentais. Primeiro, "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento", o que significa que deve haver "o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada" (p. 3). Nesta pesquisa, esse contato se efetivou através da pesquisa sobre a escola, da análise de seu cotidiano e das entrevistas realizadas com os sujeitos que vivenciam e vivenciaram o PEI.

Segundo "os dados coletados são predominantemente descritivos", constituindo "um material rico em descrições pessoais, situações, acontecimentos e outros" (Franco; Carmo; Medeiros, 2013, p.3). As transcrições das entrevistas, as observações sobre a escola e os documentos analisados forneceram esse material descritivo rico que permitiu uma compreensão aprofundada do objeto de estudo.

Terceiro, "a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto", de modo que "o pesquisador se preocupa ou foca a sua atenção na forma como um problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas" (Franco; Carmo; Medeiros, 2013, p.3). Essa característica nos ajuda a compreender não apenas os resultados do PEI em termos de desempenho escolar, mas sobretudo os processos pedagógicos, as relações de trabalho docente e as práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano da escola.

Quarto, "os 'significados' que as pessoas dão às coisas e à sua vida" são "foco de atenção especial do pesquisador", que "sempre procura capturar a perspectiva dos participantes" (Franco; Carmo; Medeiros, 2013, p. 3). As entrevistas realizadas com o professor de Sociologia e com a vice-diretora da escola tiveram exatamente esse objetivo: compreender como esses sujeitos atribuem sentido às suas experiências no PEI e como percebem os desafios e possibilidades do programa.

Finalmente, "a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo", de modo que "o pesquisador não se preocupa a priori em buscar evidências que comprovem a sua hipótese inicial" (Franco; Carmo; Medeiros, 2013, p. 3). Embora esta pesquisa tenha partido de uma perspectiva crítica sobre as políticas educacionais neoliberais, a análise dos dados buscou compreender a complexidade e as contradições do PEI, evitando conclusões apriorísticas.

Além de se caracterizar como uma pesquisa qualitativa, este trabalho se fundamenta em uma perspectiva crítico-dialética, que busca compreender a realidade educacional em sua historicidade, contradições e possibilidades de transformação. Como argumenta Gamboa (2010, citado por Franco; Carmo; Medeiros, 2013), as pesquisas crítico-dialéticas "questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade" (p. 4-5).

Segundo Gamboa (2010, citado por Franco; Carmo; Medeiros, 2013), a postura crítico-dialética

"expressa a pretensão de desvendar, mais que o 'conflito das interpretações', o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um 'interesse transformador' das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças"(p. 5).

Essa perspectiva foi fundamental para analisar o PEI não como uma política educacional neutra ou meramente técnica, mas como expressão de um projeto político e social específico, marcado por contradições e disputas de interesses.

A dialética, como método de conhecimento, "pretende uma visão de totalidade" (Franco; Carmo; Medeiros, 2013, p. 4). Isso significa compreender o PEI não de forma isolada, mas em sua relação com o contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras, das reformas neoliberais, das condições de trabalho docente e das

desigualdades sociais que marcam a educação pública no Brasil. Como observam Franco, Carmo e Medeiros (2013),

"pensar a realidade humana, necessariamente, nos leva a concebê-la como um contínuo movimento, dentro da pesquisa o pesquisador está inserido em um contexto mutável e dinâmico, pois este é composto de interesses, anseios, particularidades e expectativas" (p. 5).

A perspectiva crítico-dialética também implica reconhecer o "caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade" e recusar "ver a realidade como estática", pois isso seria "um erro que a pesquisa crítico-dialética não concebe" (Franco; Carmo; Medeiros, 2013, p.5). Assim, ao analisar o PEI, buscou-se compreender não apenas sua configuração atual, mas sua trajetória histórica, suas contradições internas e as possibilidades de resistência e transformação que emergem no cotidiano escolar.

Como destacam Franco, Carmo e Medeiros (2013), a pesquisa crítico-dialética busca "estabelecer uma ocasião de transformação dessa realidade através do esclarecimento crítico do que está posto" (p. 5). Essa transformação se daria "na real efetivação da práxis transformadora que os homens dotados de inteligência e agentes históricos são portadores" (p. 5). Nesse sentido, esta pesquisa não se limita a descrever ou analisar o PEI, mas busca contribuir para uma compreensão crítica que possa subsidiar práticas transformadoras no campo da educação.

Como observam Brito, Oliveira e Silva (2021), a pesquisa bibliográfica "pode ser entendida como a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico", sendo que "o levantamento bibliográfico pode ser realizado em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes" (p. 6). Nesta pesquisa, o levantamento bibliográfico abrangeu diferentes dimensões temáticas, todas fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

Houve um trabalho de caráter historiográfico sobre o ensino integral no Brasil, buscando compreender as experiências predecessoras ao atual modelo de ensino integral paulista. Como argumentam Brito, Oliveira e Silva (2021), "a pesquisa bibliográfica, de acordo como o pensamento de Prodanov e Freitas (2013, p. 54), coloca o pesquisador em contato direto com toda a produção escrita sobre a temática que está sendo estudada" (p. 6). Esse levantamento permitiu situar o PEI em uma trajetória histórica mais ampla, identificando continuidades e rupturas em relação a experiências anteriores de educação integral no país.

A revisão bibliográfica sobre o ensino integral contemplou desde as experiências pioneiras do início do século XX, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Anísio Teixeira e os Ginásios Vocacionais, até as iniciativas mais recentes, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro. Como observam Brito, Oliveira e Silva (2021), "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (p. 7). Essa amplitude foi fundamental para compreender as diferentes concepções de educação integral que marcaram a história educacional brasileira e para identificar as especificidades do modelo paulista.

A pesquisa bibliográfica também contemplou uma revisão sistemática da produção acadêmica sobre o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Foram analisados dissertações, teses, artigos e relatórios de pesquisa que investigaram diferentes aspectos do PEI, incluindo sua implementação, gestão, currículo, trabalho docente e resultados educacionais. Como destacam Brito, Oliveira e Silva (2021), "a importância da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados" (p. 7).

Essa revisão permitiu identificar os principais debates e controvérsias em torno do PEI, bem como as lacunas na produção acadêmica sobre o programa. Conforme observam Brito, Oliveira e Silva (2021), citando Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica "tem o caráter de propiciar o exame de um determinado tema sob outra ótica, outro enfoque ou abordagem" (p. 7). Nesta pesquisa, buscou-se examinar o PEI sob a ótica específica do ensino de Sociologia, aspecto ainda pouco explorado na literatura sobre o programa.

Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma análise documental de fontes oficiais relacionadas ao Programa de Ensino Integral. Como observa Severino (2014), a pesquisa documental "tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais" (p. 122-123). No caso desta pesquisa, foram analisados documentos como: Legislação estadual que instituiu e regulamentou o PEI; Diretrizes e orientações da Secretaria de Educação do Estado de

São Paulo; Documentos curriculares do programa; Materiais e projetos pedagógicos utilizados nas escolas PEI; Dados estatísticos sobre desempenho escolar e infraestrutura.

O estudo de caso constituiu uma estratégia metodológica que permitiu uma análise aprofundada da realidade concreta de uma escola específica que implementa o PEI. Como observa Severino (2014), o estudo de caso é uma "pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo" (p. 121). A escolha da Escola Estadual Amilcare Mattei, da Diretoria de Ensino de Marília, como caso a ser estudado, justifica-se por sua representatividade como escola que implementa o modelo PEI desde 2012 e por sua relevância no contexto regional.

O estudo de caso, segundo Severino (2014), "reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato" (p. 121). Nesta pesquisa, o estudo de caso articulou diferentes estratégias de coleta de dados: análise de dados sobre desempenho e estrutura da escola, entrevistas com docente e gestora, e análise documental.

O percurso metodológico desta dissertação foi construído a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, fundamentada em uma perspectiva crítico-dialética, e articulou diferentes estratégias de coleta e análise de dados. Realizou-se um extenso levantamento bibliográfico sobre o ensino integral no Brasil, o histórico do PEI em São Paulo e o percurso do ensino de Sociologia na educação básica, dialogando com as produções existentes para construir o referencial teórico que embasa a análise. Paralelamente, procedeu-se à análise de um conjunto de documentos oficiais, incluindo legislações educacionais e documentos curriculares como as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para aprofundar a análise, foi realizado um levantamento dos dados disponíveis sobre o desempenho e a estrutura das escolas estaduais em Marília com ênfase na Escola Estadual Amilcare Mattei, incluindo resultados no IDEB, ENEM, SAEB e dados do Censo Escolar. Como observa Severino (2014), "a coleta dos dados é feita mediante técnicas mais adequadas" (p. 121), e no caso dos dados quantitativos sobre a escola, foram utilizadas bases de dados oficiais como o portal QEdú, o INEP e informações da própria SEDUC-SP. Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com um

professor de Sociologia e a atual vice-diretora da escola, buscando compreender suas percepções sobre o PEI. Como observa Severino (2014), a entrevista é uma "técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados" (p. 124). As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas a análise de conteúdo, buscando identificar temas, categorias e padrões emergentes, uma vez que, na pesquisa qualitativa, "os dados coletados são dotados de descrições de pessoas, situações e acontecimentos que aparecem na forma de extratos da vida social riquíssimos em símbolos" (Franco; Carmo; Medeiros, 2013, p. 3).

Cabe registrar, com a transparência que a prática acadêmica exige, que as entrevistas realizadas nesta pesquisa não foram submetidas à avaliação do Sistema CEP/CONEP. Essa decisão, longe de representar negligência ética, fundamenta-se em razões de natureza normativa, temporal e epistemológica. A Resolução CNS nº 510/2016 dispensa de avaliação pesquisas que utilizem informações de acesso público, como é o caso de grande parte desta investigação. No que se refere às entrevistas, o cronograma do mestrado e os prazos de análise constituíram um impedimento prático. Diante disso, a pesquisa adotou procedimentos éticos alternativos, como a garantia de privacidade e confidencialidade, e a preservação da identidade dos participantes, assegurando o respeito aos seus direitos.

A análise dos dados articulou as diferentes estratégias metodológicas – pesquisa bibliográfica, análise documental, análise de dados quantitativos e entrevistas qualitativas – buscando uma compreensão integrada e multidimensional do objeto de estudo. Como argumentam Franco, Carmo e Medeiros (2013), "a dialética centra-se na concreticidade ao se pautar pela dinâmica sujeito-objeto" (p. 6), o que significa buscar compreender a realidade em sua totalidade, articulando dimensões macro e micro, estrutura e agência. Essa articulação está alinhada com a perspectiva que fundamenta esta pesquisa, que busca compreender a realidade em sua totalidade, reconhecendo que "o qualitativo e o quantitativo se interpenetram" e "não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador" (Franco; Carmo; Medeiros, 2013, p. 2).

Para alcançar os objetivos propostos, a presente dissertação foi estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, "Reformas Educacionais Sob a Lógica Neoliberal: Implicações para a Formação

Crítica", estabelece o referencial teórico da pesquisa, analisando como a hegemonia do neoliberalismo tem reconfigurado as políticas educacionais. A discussão parte da análise de Harvey (2007) sobre o neoliberalismo como um projeto de restauração do poder de classe, que implica a destruição de modos de pensar e a privatização de ativos públicos, e se aprofunda com Laval (2004) e Ciavatta (2013), que dissecam a transformação da escola em uma "empresa" e a subordinação da lógica educacional à lógica da produção capitalista. O capítulo demonstra como o neotecnicismo, com seu tripé de padronização, testes e responsabilização (Freitas, 2014), materializa esse projeto no chão da escola, e como a perspectiva docente revela as contradições entre a adesão pragmática e a resistência a esse modelo.

Na sequência, o segundo capítulo, "Entre a Lei e a Reforma: a Trajetória da Sociologia no Ensino Médio Brasileiro", reconstrói o percurso histórico da disciplina, destacando as disputas e os retrocessos que marcam sua presença intermitente no currículo. O capítulo analisa o período de institucionalização pós-2008, com a criação de uma "comunidade epistêmica" em torno do ensino de Sociologia, e aprofunda a análise sobre a ofensiva neoliberal a partir de 2016, que, com a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, reintroduziu o "fantasma da intermitência". A discussão evidencia como a diluição da Sociologia nos itinerários formativos e a guerra cultural contra as Ciências Humanas comprometem a formação crítica dos estudantes e representam um retrocesso histórico.

O terceiro capítulo, "A Escola de Tempo Integral em São Paulo: Trajetórias, Modelos e Perspectivas", afunila a análise para o objeto empírico, investigando a origem e a consolidação do Programa de Ensino Integral (PEI) na rede paulista. O capítulo traça um panorama histórico das políticas de tempo integral no Brasil, desde as experiências pioneiras de Anísio Teixeira até os modelos mais recentes, e analisa as especificidades do PEI, com seus quatro pilares (Protagonismo Juvenil, Educação Interdimensional, Pedagogia da Presença e os quatro pilares da Educação) e a influência de institutos empresariais, como o ICE. A discussão contrapõe o discurso oficial de modernização e qualidade com as críticas que apontam para a intensificação do trabalho docente, a padronização curricular e a produção de desigualdades.

Por fim, o quarto capítulo, "Escolas de Ensino Integral em Marília: Desempenho e Análise Comparativa", apresenta os resultados da pesquisa de campo. A primeira parte

do capítulo é dedicada à análise quantitativa, comparando o desempenho das escolas PEI e das de regime regular no SARESP/Provão 2024 e no ENEM 2024, e aprofundando a análise com o estudo de caso da E.E. Amilcare Mattei. A segunda parte, de natureza qualitativa, apresenta e analisa as entrevistas com um professor de Sociologia e a vice-diretora da escola, revelando as tensões, as contradições e as possibilidades que emergem da práxis pedagógica. A análise das falas dos sujeitos da escola, em diálogo com o referencial teórico, permite compreender como o PEI é vivenciado e ressignificado no chão da escola.

As considerações finais retomam a argumentação central, sintetizando os achados da pesquisa e apontando as implicações do estudo para o debate sobre políticas educacionais, o futuro da educação pública e o lugar da Sociologia na formação dos jovens brasileiros.

Capítulo 1: REFORMAS EDUCACIONAIS SOB A LÓGICA NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA

A recente reconfiguração da educação pública brasileira, impulsionada pela reforma educacional consolidada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, originada da Medida Provisória nº 746/2016 durante o governo Michel Temer, tem instaurado uma nova e complexa dinâmica no cenário educacional, com repercussões profundas para a escola pública e, de modo particular, para o ensino de Sociologia. Essas mudanças podem ser vistas com o que diversos analistas identificam como um aprofundamento de uma racionalidade neoliberal na educação, focada em competências e habilidades, cada vez mais voltada para uma perspectiva tecnicista, perdendo gradativamente seu caráter cultural, formativo e crítico (Carvalho; Cavalcanti, 2022; Motta; Frigotto, 2017).

Conforme analisam Motta e Frigotto (2017), a urgência imposta à aprovação da reforma, sob o pretexto de modernizar o Ensino Médio e torná-lo mais atraente aos jovens, mascarou interesses que transcendem o campo pedagógico, alinhando-se a um projeto de sociedade que subordina a educação aos ditames do capital. Essa perspectiva é corroborada por Isabelle Lima (s.d., p. 12-15), que identifica nas contrarreformas educacionais contemporâneas um aprofundamento das lógicas neoliberais, visando não apenas a formação de mão de obra adaptável, mas também a criação de novos nichos de mercado para o setor privado na educação. O Editorial da revista Educação & Sociedade (Moraes et al., 2024, p. 2) reforça essa análise ao situar tais reformas em um contexto mais amplo de mercantilização da educação e de disputa pela hegemonia da agenda educacional por parte de organizações empresariais e religiosas. A crítica ao processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (REM) frequentemente aponta para o seu caráter antidemocrático e para a forma como suas diretrizes podem aprofundar a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro.

1.1 A Escola como Empresa: A Análise de Laval e Ciavatta

Laval (2004), em sua obra "A Escola não é uma empresa", corrobora essa análise ao discutir a profunda "crise de legitimidade" que assola a instituição escolar em tempos de avanço neoliberal. O autor argumenta que a escola, antes sustentada pelo "grande discurso progressista da escola republicana", hoje vê sua missão histórica de "emancipação pelo conhecimento" ser tratada como uma "ideia obsoleta" na cultura de mercado (Laval, 2004, p. 2). O cerne da crítica de Laval reside na denúncia de um novo

modelo escolar que se impõe, a "escola neoliberal", que "considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico" (Laval, 2004, p.3).

Essa transformação, segundo o autor, opera uma "transmutação progressiva de todos os valores em um único valor econômico" (Laval, 2004, p.11), onde os objetivos clássicos de formação cidadã e expansão pessoal são substituídos pelos "imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional". Nesse novo paradigma, a escola é pressionada a se reconfigurar como uma organização flexível e eficiente, alinhada à lógica da competitividade da economia globalizada. A linguagem da "inovação", da "eficácia" e da "modernização" máscara, na verdade, uma crescente subordinação aos imperativos do mercado, processo que Laval descreve como uma tripla mutação: desinstitucionalização, com a perda de autonomia e estabilidade da escola como instituição; desvalorização, com a erosão de suas finalidades culturais e políticas; e desintegração, com a fragmentação do sistema educacional pela lógica do consumidor (Laval, 2004, p. 18).

Maria Ciavatta (2009) aprofunda a questão ao diagnosticar uma contradição fundamental e irreconciliável entre a "lógica da produção capitalista" e a "lógica da educação". Para a autora, a primeira se define pela busca incessante do lucro, pela "exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana" (Ciavatta, 2009, p. 76). Em oposição direta, a "lógica da educação" possui outra finalidade: "formar o ser humano", pautando-se pela "socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão" (Ciavatta, 2009, p. 76). O que Laval descreve como a subordinação da escola aos "imperativos do mercado" é, na análise de Ciavatta, a violenta sobreposição da lógica da produção sobre a lógica da educação.

Ambos os autores convergem ao identificar na linguagem das reformas um mecanismo central desse processo. Os termos "inovação" e "eficiência", criticados por Laval, encontram seu correlato na análise de Ciavatta sobre a "pedagogia das competências". Segundo ela, a ênfase nas competências, promovida pela "educação pautada pelos industriais", serve para adequar a formação ao "segmentado mercado de

trabalho" e às "competências adaptativas à ordem da produção" (Ciavatta, 2009, p. 76). Essa pedagogia, alerta a autora, introduziu um "ruído de compreensão no conceito de qualificação, subsumindo-o a especialização", ou seja, a um conhecimento fragmentado e instrumental, em detrimento de uma formação integral (Ciavatta, 2009, p. 73).

1.2 O Programa de Ensino Integral (PEI) como Laboratório de Reformas

No estado de São Paulo, as reformas e o desmonte da educação pública seguem em ritmo acelerado, e a pandemia de COVID-19 parece ter catalisado a implementação de medidas que, sob o verniz da modernização tecnológica, aprofundaram as dinâmicas de privatização e precarização do ensino público. A aceleração do uso de plataformas digitais, a contratação de empresas para a produção de material didático e a implementação de um currículo cada vez mais padronizado e esvaziado de conteúdo crítico são exemplos concretos de como a lógica descrita por Laval e Ciavatta se materializa na realidade paulista, transformando a educação em um campo fértil para a exploração mercantil e para o controle ideológico.

A análise crítica de programas como o PEI (Programa de Ensino Integral) revela que longe de serem iniciativas isoladas, eles representam a materialização de uma agenda de reformas que impactam diretamente a educação pública. Essas políticas, como aponta a pesquisa da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), inserem-se em um contexto mais amplo de alinhamento às diretrizes de organismos internacionais e de ampliação das políticas de privatização da educação, que promovem um modelo de "educação como privilégio, reafirmando a lógica dual da escola pública brasileira: uma escola de excelência para poucos; uma escola de contenção social para a maioria" (Giroto; Cássio, 2018, p. 22).

O PEI, sob o discurso de sucesso e qualidade, opera a partir de uma lógica seletiva e excludente. A sua expansão tem gerado o que Giroto e Cássio (2018) denominam de "expulsão velada" (p. 22), um processo que se manifesta na drástica redução de vagas — quase 50% a menos nas escolas que aderem ao programa — e, principalmente, no fechamento de turmas no período noturno, afetando diretamente os estudantes trabalhadores (REPU, 2021, p. 4). Essa dinâmica cria "ilhas-modelo de excelência" (Leclerc; Moll, 2012, apud Giroto; Cássio, 2018, p. 7) em detrimento da rede como um todo, aprofundando a segmentação do sistema. Trata-se da produção de "uma rede de ensino paralela com condições diferenciadas de oferta educacional"

(REPU, 2021, p. 11), que beneficia estudantes de perfil socioeconômico mais elevado e marginaliza os mais vulneráveis.

O modelo pedagógico do PEI, por sua vez, reflete essa mesma lógica gerencialista. A ênfase no desempenho em avaliações padronizadas e no desenvolvimento de competências socioemocionais, em detrimento de uma formação humanística e crítica, atende a uma agenda que valoriza a "performatividade" em detrimento do conhecimento. Como aponta a Nota Técnica da REPU (2021, p. 12), "o currículo das escolas PEI está ancorado no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, competências e resiliência frente a uma sociedade cada vez mais desigual e excludente". Essa abordagem, que encontra eco no Programa Inova Educação e na proeminência dada às "competências flexíveis sobre os conteúdos disciplinares" (Goulart et al., 2021, p. 13), esvazia o potencial da escola como espaço de reflexão e transformação social.

Nesse sentido, o PEI pode ser compreendido como um laboratório para a implementação de reformas mais amplas, como o Novo Ensino Médio (NEM). As contradições observadas no programa — a seletividade, a precarização do trabalho docente através de mecanismos de controle como a "avaliação 360°" (REPU, 2021, p. 13), e a ênfase em um currículo esvaziado — são aprofundadas pelo NEM. A "limitadíssima 'liberdade de escolha' dos/as estudantes", a "falta de professores/as nas escolas" e a "expansão da carga horária escolar via ensino a distância" (REPU, 2022, p. 4) no âmbito do NEM seguem a mesma tendência de indução de desigualdades já observada no PEI. A análise crítica dessas políticas, portanto, se faz fundamental para desvelar como, sob o verniz da modernização, aprofundam-se as dinâmicas de privatização e precarização do ensino público paulista.

1.3 O Esvaziamento da Sociologia no Currículo

No campo do ensino de sociologia esse projeto poderá orientar futuras práticas e ações de docentes da área, dentro do contexto do Programa de Ensino Integral de maneira a conduzirem caminhos para a realização dos objetivos da sociologia para o ensino médio.

A Sociologia, como parte integrante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tem como objetivo central o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, promovendo a desnaturalização dos fenômenos sociais e a formação de

cidadãos conscientes. A própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) destaca que as competências da área visam "uma formação que articule conhecimentos e habilidades para a compreensão crítica da realidade social" (Brasil, 2018, p. 558). Contudo, a potência formativa da Sociologia, com sua capacidade de instrumentalizar os estudantes para a análise das relações sociais, políticas e econômicas, é frontalmente atacada pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

A reforma, ao diluir a Sociologia na área de Ciências Humanas e nos itinerários formativos, promove um "processo de esvaziamento do currículo" (Rêgo; Silva; Menezes, 2024, p. 54) que compromete sua autonomia e profundidade. Essa reconfiguração não é neutra; ela se insere em um projeto político que, sob o respaldo da razão neoliberal, busca "restringir o acesso a saberes considerados importantes para a formação humana e a consciência crítica" (Lopes, 2021, apud Rêgo; Silva; Menezes, 2024, p. 61). A consequência é a "desidratação do material" didático, a superficialidade na abordagem dos temas e a perda da "imaginação sociológica" (Bueno; Carvalho, 2023, p. 161), como apontam os próprios docentes.

O que se observa é uma "hierarquização das áreas de conhecimento e homogeneização dos componentes curriculares" (Bodart; Oliveira, 2022, apud Rêgo; Silva; Menezes, 2024, p. 62), com a valorização de disciplinas como Português e Matemática em detrimento das Ciências Humanas. A Sociologia, em muitas escolas, fica restrita à 1ª série do Ensino Médio, sendo oferecida nos anos seguintes apenas como parte das trilhas de aprofundamento, o que, na prática, a torna opcional para a maioria dos estudantes (Bueno; Carvalho, 2023, p. 160). Esse "estreitamento curricular" (Entrevistado 11, apud Bueno; Carvalho, 2023, p. 160) compromete o caráter formativo e civilizatório do Ensino Médio, limitando a capacidade dos estudantes de compreenderem criticamente a sociedade em que vivem.

A compreensão das atuais transformações na educação brasileira, portanto, requer uma análise que vá além dos documentos oficiais e das justificativas governamentais. É preciso compreender como a subordinação da educação aos imperativos neoliberais se materializa no chão da escola, esvaziando disciplinas críticas como a Sociologia e promovendo um modelo de formação que visa a adaptação ao mercado de trabalho, e não a emancipação dos sujeitos. A análise do PEI, nesse contexto, permite investigar como um programa que se apresenta como modelo de excelência

pode, paradoxalmente, aprofundar essas mesmas dinâmicas de precarização e esvaziamento curricular.

1.4 Neoliberalismo e a Escola Neoliberal

A compreensão das atuais transformações na educação brasileira, em particular a Reforma do Ensino Médio e a implementação de programas como o PEI, requer uma análise aprofundada do contexto socioeconômico e político mais amplo em que se inserem: a subordinação da educação aos imperativos neoliberais. David Harvey (2007), em sua análise sobre o neoliberalismo como um processo de "destruição criativa", oferece um ponto de partida crucial. Ele argumenta que a ascensão do neoliberalismo não foi um processo natural ou inevitável, mas sim um projeto político deliberado que visava "restaurar o poder de classe" (Harvey, 2007, p. 10) das elites econômicas. Esse projeto implicou uma vasta destruição não apenas de estruturas institucionais, mas também de "modos de vida, pertencimento à terra, hábitos afetivos, modos de pensar e outros mais" (Harvey, 2007, p. 3).

Nesse processo de destruição, a educação assume um papel central. Harvey (2007, p. 19) aponta que a "corporatização, a comoditização e a privatização de ativos até agora públicos" são traços marcantes do projeto neoliberal, e a educação é um dos principais alvos. A transformação da educação em mercadoria, a ser comprada e vendida no mercado, e a introdução de taxas no ensino superior são exemplos de como o Estado neoliberal promove a redistribuição de recursos das classes populares para as elites. Essa dinâmica é reforçada por um "massacre discursivo" (Harvey, 2007, p. 13) promovido por think-tanks e pela mídia corporativa, que buscam persuadir o público do "bom senso" da proposta neoliberal, naturalizando a ideia de que a educação é um investimento individual e que o fracasso é resultado de falhas pessoais, e não de um sistema estruturalmente desigual (Harvey, 2007, p. 17).

Christian Laval (2004), em "A Escola não é uma empresa", aprofunda essa análise ao focar especificamente no campo educacional. Para o autor, a escola neoliberal emerge de uma mutação do capitalismo que, desde os anos 1980, passou a exigir um novo tipo de trabalhador: não mais o operário taylorista submetido a prescrições precisas, mas um "trabalhador flexível" capaz de "fazer face à incerteza", de demonstrar "liberdade, iniciativa e autonomia" e de "prescrever a si mesmo uma conduta eficaz"

(Laval, 2004, p. 17). Para produzir esse perfil, a escola em si deveria se tornar "uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto aos desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos" (Laval, 2004, p. 18). Nesse contexto, o saber deixa de ser "um bem a adquirir para participar de uma essência universal do ser humano" e passa a ser concebido como um "investimento mais ou menos rentável" (Laval, 2004, p. 23).

Essa reconfiguração do papel do conhecimento é inseparável do que Laval (2004) denomina a "época do capital humano", em que a doutrina dominante em educação encontra seu centro de gravidade nas teorias que concebem o saber como fator de produção. Na versão mais radical dessa teoria, defendida por Gary Becker, o capital humano é tratado como "um bem privado proporcionando uma remuneração ao indivíduo que o tem" (Laval, 2004, p. 25), o que implica uma concepção estritamente utilitarista da escolha educacional, em que "só importa o rendimento que a profissão abraçada proporcionará" (Laval, 2004, p. 25). Essa lógica conduz, necessariamente, a uma hierarquização dos saberes: os conhecimentos julgados "inúteis e aborrecidos quando não têm ligação evidente com uma prática ou um 'interesse'" (Laval, 2004, p. 24) são progressivamente marginalizados, enquanto as disciplinas diretamente vinculadas à empregabilidade ganham centralidade. O que Harvey (2007) descreve como a destruição de "modos de pensar" se traduz, na análise de Laval, na substituição dos "objetivos clássicos de emancipação política e de expansão pessoal" pelos "imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional" (Laval, 2004, p. 19).

Essa subordinação do conhecimento à lógica econômica se expressa também na substituição da linguagem do saber pela linguagem das "competências". Laval (2004, p. 54) é preciso ao apontar que o emprego estratégico do termo "competência" — tanto na empresa quanto na escola — é "inseparável da nova 'gestão de recursos humanos' na qual a escola tem o papel inicial" e tem como objetivo "questionar as tarefas tradicionais da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo". A noção de "aprender a aprender", promovida pela OCDE e pela Comissão Europeia como eixo central de uma nova pedagogia, não é, para Laval, uma conquista democrática, mas uma estratégia que visa preparar o trabalhador para uma "autoformação permanente" orientada pelas necessidades do mercado: "a escola deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma 'acumulação' de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos" (Laval, 2004, p. 50). Em uma palavra, a escola

"desemancipadora" — para usar a expressão de André Tonel citada por Laval (2004, p. 43) — é aquela que, ao encerrar o horizonte da educação no campo das profissões existentes, "suprime a utopia de uma liberação".

O paralelo entre os autores demonstra, portanto, um ponto estrutural da questão: ambos diagnosticam a subordinação da educação à lógica de mercado como um elemento central do projeto neoliberal. Enquanto Harvey enfatiza a dimensão macroeconômica da restauração do poder de classe, Laval detalha as microfísicas do poder no interior da instituição escolar. A "destruição criativa" de Harvey se manifesta, na análise de Laval, como uma tripla mutação da escola: desinstitucionalização (perda de autonomia frente ao mercado), desvalorização (erosão das finalidades culturais e políticas) e desintegração (fragmentação pela lógica do consumidor) (Laval, 2004, p. xviii). A linguagem da "inovação", "eficácia" e "modernização" — que Laval identifica como o verniz ideológico para a racionalização da educação segundo os critérios empresariais — é o mesmo "massacre discursivo" que Harvey (2007, p. 13) aponta como fundamental para a fabricação do consentimento neoliberal.

Essa convergência é aprofundada por Oliveira e Araújo Batista (2024), que, ao analisarem a "educação para o lucro", identificam o neotecnicismo como a materialização pedagógica dessa subordinação. Para os autores, a escola inserida na sociedade capitalista "atua como instrumento de manutenção do sistema", cumprindo a função de "colaboradora do desenvolvimento do sistema econômico, sistema este que produz e reproduz desigualdade e, principalmente, ofusca a compreensão dos sujeitos sobre a realidade social" (Oliveira; Araújo Batista, 2024, p. 68). Essa dinâmica não é nova, mas adquire contornos específicos no neoliberalismo: como demonstram os autores a partir de Lenoir (2016), as finalidades educativas percorreram um longo caminho histórico — da formação do cidadão iluminista à formação do homem livre no século XIX — para desembocar, ao final do século XX, em finalidades "voltadas a dar respostas ao mundo econômico", com o deslocamento do foco da "formação centrada no ser humano" para um "modelo de ser humano 'eficaz', para atender as necessidades da economia" (Lenoir, 2016, apud Libâneo; Pessoni, 2018, p. 154, apud Oliveira; Araújo Batista, 2024, p. 77).

Inspirando-se em Freitas (1994), os autores apontam que, se no tecnicismo clássico o controle se dava sobre o processo, no neotecnicismo o controle se desloca

para os resultados. Já na década de 1990, Freitas alertava para o surgimento de uma nova racionalidade técnica na educação, em que a palavra-chave do neoliberalismo — "eficiência" — seria retomada na forma de "avaliação das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações; revisão curricular; ênfase em metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula" (Freitas, 1994, p. 149, apud Oliveira; Araújo Batista, 2024, p. 79). Essa previsão se concretizou plenamente: o neotecnicismo contemporâneo opera por meio de um tripé de "padronização por meio de bases nacionais curriculares, testes censitários e responsabilização verticalizada" (Freitas, 2018, p. 78, apud Oliveira; Araújo Batista, 2024, p. 82), que define o que se deve ensinar, verifica se foi ensinado e responsabiliza — premiando ou punindo — os atores envolvidos.

Oliveira e Araújo Batista (2024) ressaltam ainda, a partir de Saviani (2021), que esse modelo se ancora na lógica da "qualidade total", transposta do toyotismo para o campo educacional. Nessa dinâmica, as escolas se constituem como "produtoras de mercadorias" e seus clientes são as empresas; os estudantes são "produtos lapidados pela escola para fornecer a seus clientes" (Saviani, 2021, p. 440, apud Oliveira; Araújo Batista, 2024, p. 80). Uma das consequências mais perversas desse modelo é a degradação do trabalho docente: Freitas (1994) já identificava dois focos de precarização — a degradação salarial e a degradação da formação —, mecanismos que, ao tornarem o professor "vítima do sistema", esvaziam sua capacidade de resistência e de criação pedagógica (Freitas, 1994, apud Oliveira; Araújo Batista, 2024, p. 81).

O ponto mais crítico da análise de Oliveira e Araújo Batista (2024), a partir de Freitas (2013), reside na função ideológica dos testes padronizados: eles não apenas medem o conhecimento dos alunos, mas

"associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação — mais pelo que excluem do que pelo que incluem — e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia — teses fundamentais do mercado" (Freitas, 2013, p. 10, apud Oliveira; Araújo Batista, 2024, p. 83).

Esse modelo, segundo os autores, "elimina a diversidade e deixa pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais" (Freitas, 2018, p. 81, apud Oliveira; Araújo

Batista, 2024, p. 82), operacionalizando, no nível da sala de aula, a mesma lógica que Harvey e Laval descrevem em escala macro.

A dimensão mais ampla dessa crise é articulada por Oliveira e Araújo Batista (2024) a partir de Martha Nussbaum (2015), que alerta para uma "crise silenciosa" da educação: enquanto os países se mobilizam para responder às crises econômicas, passa despercebida uma crise educacional "que, no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos" (Nussbaum, 2015, apud Oliveira; Araújo Batista, 2024, p. 70). Essa crise se manifesta no descarte das artes e das humanidades dos currículos, consideradas "gastos desnecessários" que não contribuem com o desenvolvimento econômico. O resultado é a formação de gerações passivas, que perdem a "capacidade de pensar criticamente", de "transcender os compromissos locais" e de "imaginar, com simpatia, a situação difícil que o outro se encontra" (Nussbaum, 2015, p. 8, apud Oliveira; Araújo Batista, 2024, p. 72). Em síntese, o que o sistema produz não são cidadãos críticos, mas "burocratas dóceis" (Nussbaum, 2015, p. 21, apud Oliveira; Araújo Batista, 2024, p. 74) — perfil que, não por acaso, é exatamente o que o projeto neoliberal descrito por Harvey e Laval demanda.

1.5 A Contrarreforma Paulista e a Precarização Docente

No contexto paulista, essa subordinação da educação aos imperativos neoliberais se manifesta de forma aguda. A influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, e de fundações empresariais na formulação de políticas educacionais, evidencia o alinhamento a essa tendência. A ênfase na performatividade em avaliações padronizadas de larga escala, como a Prova Paulista, o SARESP e o SAEB, molda o currículo e as práticas pedagógicas, pressionando as escolas a focarem em resultados mensuráveis em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Programas como o PEI, embora apresentados como modelos de excelência, precisam ser analisados criticamente dentro desse quadro, questionando se, sob o verniz da inovação e da qualidade, não estariam aprofundando a lógica de mercado e a dualização do sistema educacional paulista.

Apesar dos desafios, a revisão bibliográfica sugere que o PEI apresenta elementos contraditórios que podem oferecer oportunidades para o ensino de Sociologia, desde que haja um esforço coletivo para ressignificar o papel da disciplina dentro do programa. Del Arco (2018) enfatiza que a formação continuada é considerada uma

premissa fundamental do PEI, visando melhorar o ensino e a aprendizagem e valorizar a educação dos jovens. No entanto, a autora também aponta que a eficácia da formação continuada depende de um processo contínuo de reflexão e aperfeiçoamento profissional. A complexidade do PEI é também explorada por Dias (2018, p. 120-125), que identifica tanto melhorias salariais e espaços de socialização quanto a intensificação do trabalho docente e a introdução de uma lógica neogerencialista. Valentim (2018) corrobora a crítica à gestão de inspiração empresarial no PEI, que, associada ao regime de dedicação exclusiva e avaliações de desempenho, pode limitar a autonomia docente e acentuar desigualdades.

Nesse contexto, a perspectiva do materialismo histórico e dialético, defendida por Frigotto (2010), oferece um instrumental analítico para que se possa compreender as contradições inerentes ao programa e para vislumbrar caminhos de resistência e transformação social a partir da práxis educativa.

No início do ano de 2025, a secretaria de educação apresentou novas mudanças em relação a carga horária da área de ciências humanas para toda a rede de ensino público. A Nota Técnica "Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista", publicada em janeiro de 2025 pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) em colaboração com outras entidades apresenta uma discussão crítica sobre a diminuição do espaço dessas disciplinas no currículo, com implicações diretas para a formação crítica dos estudantes e para a prática docente.

A pesquisa da REPU et al. (2025) aponta uma redução significativa da carga horária destinada às Ciências Humanas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – tanto no Ensino Médio regular quanto no Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo, tendência, que se intensificou com a Reforma do Ensino Médio, onde os componentes de Ciências Humanas tiveram nas escolas de tempo integral de 7 horas cortes de até 35,1% das horas dedicadas à formação entre 2020 e 2025. Além da inédita redução de 28,3% da carga horária nos Anos Finais do Ensino Fundamental de tempo parcial diurno e de 13,9% no de tempo integral (REPU et al., 2025, p. 26). O documento destaca que, apesar da expectativa de recomposição da carga horária da Formação Geral Básica, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) em desacordo com a Lei 14.945/2024 (que prevê uma recomposição da carga horária das disciplinas de

formação geral) foi a única área do conhecimento a sofrer redução de carga horária em todos os modelos de oferta de Ensino Médio. Como documenta a REPU et al. (2025),

"a despeito da expectativa de recomposição das aulas de Ciências Humanas, fermentada pelo restabelecimento das 2.400 horas da Formação Geral Básica estabelecido pela nova lei do Ensino Médio, a Seduc-SP reduzirá ainda mais a presença das Ciências Humanas no currículo das escolas estaduais em 2025" (p. 4).

Essa estratégia de descumprimento legal evidencia uma postura deliberada de resistência às determinações federais que buscavam mitigar os danos da Reforma do Ensino Médio de 2017. A SEDUC-SP, antecipando-se às iniciativas federais, "divulgou em outubro de 2024 (antes da homologação das DCNEM pelo MEC) a Resolução Seduc-SP n. 84, que modificou a matriz curricular do Ensino Médio" (REPU et al., 2025, p. 9), demonstrando uma clara intenção de manter e aprofundar as reduções curriculares.

O descumprimento e as “manobras” de leis educacionais reflete disputas políticas mais amplas sobre o papel da educação na sociedade. Uma das características mais preocupantes da atual contrarreforma paulista é sua extensão aos Anos Finais do Ensino Fundamental, segmento que não havia sido diretamente atingido pela Reforma do Ensino Médio de 2017. Como alerta a REPU et al. (2025),

"à redução das Ciências Humanas observada nas análises não se limita ao Ensino Médio: para 2025, a Seduc-SP também prevê carga horária menor de Ciências Humanas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, reduzindo de forma inédita o número de aulas de História e de Geografia" (p. 4).

A extensão dos cortes ao Ensino Fundamental evidencia uma estratégia sistemática de esvaziamento da formação crítica desde as etapas iniciais da educação básica. Como observa a REPU et al. (2025),

"essa inédita diminuição do número de aulas de História e Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental inviabiliza a implementação da BNCC e priva os/as estudantes do acesso a conhecimentos históricos e geográficos fundamentais à sua formação cidadã" (p. 20).

Essa redução representa um ataque direto à formação básica dos estudantes, privando-os de conhecimentos fundamentais para a compreensão do mundo social.

A análise da REPU et al. (2025) também revela que os cortes nas Ciências Humanas não atingem igualmente todos os segmentos da população estudantil, aprofundando desigualdades educacionais já existentes. Os dados mostram que "os

segmentos mais atingidos pela redução das Ciências Humanas no Ensino Médio são os mais vulneráveis da população" (p. 26).

As desigualdades são particularmente evidentes quando se comparam as diferentes modalidades de ensino:

"Para os/as estudantes da EJA, o ensino das Ciências Humanas teve um corte de 57,1% das horas de formação entre 2020 e 2025. Para os alunos do Ensino Médio de tempo parcial diurno e de tempo integral com jornada de 7 horas, a redução foi de 35,1%; para o ensino noturno, de 23,8%; e para o ensino de tempo integral com jornada de 9 horas, de 22,2%" (REPU et al., 2025, p. 26).

Um dos aspectos mais contraditórios identificados pela REPU et al. (2025) é que mesmo as escolas de tempo integral, que teoricamente deveriam oferecer uma formação mais ampla e diversificada, sofreram reduções significativas na carga horária das Ciências Humanas. Como observam os autores,

"à noção de integralidade em educação implica a presença e a distribuição equilibrada dos componentes curriculares e dos saberes escolares, o que não vem acontecendo nem mesmo nas escolas de tempo integral, nas quais a ampliação da jornada escolar é paradoxalmente acompanhada por uma redução da carga horária da formação geral nas áreas do conhecimento" (p. 26).

A REPU et al. (2025) documenta de forma detalhada os impactos das reduções curriculares no trabalho docente, revelando um quadro de precarização sem precedentes. A análise dos dados sobre os professores de Sociologia é particularmente reveladora: "De um contingente de 4.500 docentes de Sociologia da rede estadual, 74,6% são temporários/as e apenas 25,6% são efetivos/as" (p. 23).

A precarização se manifesta também na multiplicação de disciplinas que cada professor deve lecionar. Como documenta a REPU et al. (2025),

"um/a profissional formado/a em Licenciatura em Ciências Sociais, e devidamente aprovado/a em concurso público para lecionar no Ensino Médio na rede estadual de São Paulo, atua exclusivamente na disciplina de Sociologia em apenas 3,2% dos casos, tendo a necessidade de completar a sua carga horária obrigatória semanal lecionando componentes curriculares para os quais não tem formação" (p. 23).

Os dados revelam uma situação absurda em que professores especialistas são sistematicamente desviados de suas áreas de formação: "um terço dos docentes que ingressam na rede estadual paulista para lecionar Sociologia dão aulas de História (26,6%) e outro terço dão aulas de Geografia (29,7%)" (REPU et al., 2025, p. 24). Essa

situação compromete gravemente a qualidade do ensino e desvaloriza a formação específica dos professores.

A multiplicação de disciplinas e turmas atribuídas aos professores de Ciências Humanas resulta em uma intensificação brutal do trabalho docente. Como observa a REPU et al. (2025), "entre os/as docentes que lecionam de seis a dez componentes curriculares simultaneamente, situação de extrema precariedade, 18,3% são temporários/as e 10,9% efetivos/as" (p. 23).

O estudo de caso apresentado pela REPU et al. (2025) sobre uma escola de Taboão da Serra ilustra concretamente os impactos dessa política:

"No caso particular desta escola, haverá uma redução brutal no número de turmas e o professor não mais poderá completar sua jornada em um único turno de trabalho. Além disso, ao menos um/a professor/a efetivo/a será colocado/a à disposição da Diretoria de Ensino por falta de aulas na unidade escolar" (p. 25).

Essa situação gera não apenas sobrecarga de trabalho, mas também insegurança profissional e rompimento de vínculos com a comunidade escolar. Como destaca a REPU et al. (2025), o professor "será removido/a de sua escola-sede, onde possui vínculos construídos com a comunidade escolar, e enfrentará uma situação de insegurança profissional" (p. 25).

A Resolução SEDUC-SP nº 84/2024 introduziu mudanças que aprofundam a desqualificação da formação docente específica. Como documenta a REPU et al. (2025), a resolução estabeleceu que "para a atribuição das aulas dos Itinerários Formativos (IF), caberá aos/às gestores/as escolares ou à referida comissão regional determinar qual é a Licenciatura 'prioritária' ou 'alternativa' aceitável para que determinado/a docente possa lecionar o componente curricular por ele/ela pleiteado" (p. 22).

Essa medida representa uma afronta direta à meta 15 do Plano Nacional de Educação, que estabelece que "todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (REPU et al., 2025, p. 22). A introdução das noções de habilitação "prioritária" e "alternativa" institucionaliza a desqualificação da formação docente e compromete a qualidade do ensino.

Outro aspecto crucial destacado pela REPU et al. (2025) é a ausência de participação democrática na formulação dessas políticas. Como observam os autores,

"dada a sua relevância e impacto na formação de milhões de pessoas no estado de São Paulo, essas mudanças deveriam ter sido debatidas com as comunidades escolares – estudantes e suas famílias, docentes e gestores – e com seus representantes – sindicatos, entidades estudantis, associações educacionais e científicas" (p. 27).

A imposição vertical dessas reformas contraria os princípios democráticos e evidencia o caráter autoritário das políticas educacionais paulistas. Como alerta a REPU et al. (2025),

"reformas curriculares sucessivas e impostas de forma centralizada para a base do sistema escolar, ao contrário de produzirem melhoria de resultados, desmotivam os atores escolares e descredibilizam, aos olhos da população, a capacidade do poder público para solucionar os problemas educacionais" (p. 27).

Diante desse cenário de ataques sistemáticos às Ciências Humanas, a resistência torna-se um imperativo democrático. A REPU et al. (2025) demonstra como a produção de evidências científicas e a mobilização social podem contribuir para denunciar e combater políticas educacionais regressivas. A própria elaboração da Nota Técnica, envolvendo múltiplas entidades acadêmicas e educacionais, representa uma forma de resistência organizada.

A análise das contrarreformas educacionais paulistas revela, portanto, não apenas os desafios enfrentados pelas Ciências Humanas, mas também a importância estratégica dessas disciplinas para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Como observa a REPU et al. (2025), as Ciências Humanas são "essenciais à compreensão dos problemas e desafios da sociedade brasileira, contribuindo para o exercício de uma cidadania ativa, para o fortalecimento dos valores democráticos e para o desenvolvimento sustentável de nossa economia" (p. 6). É precisamente por essa razão que elas se tornaram alvo privilegiado dos ataques contrarreformistas, evidenciando a necessidade urgente de sua defesa e fortalecimento.

Essa constatação dialoga diretamente com as preocupações levantadas por Harvey (2007) e Laval (2004) sobre a lógica neoliberal na reestruturação de instituições sociais. A ênfase em competências mensuráveis e em áreas do conhecimento tidas como mais "produtivas" relega as Ciências Humanas a um papel secundário, ignorando sua importância fundamental na formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade social.

Essa pesquisa demonstra que a redução do espaço das Ciências Humanas no currículo escolar tem implicações na formação dos estudantes, distanciando ainda mais as possibilidades deles no ingresso ao ensino superior público de qualidade. Disciplinas como Sociologia, Filosofia, História e Geografia são cruciais para o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de análise complexa da realidade, além da compreensão das dinâmicas sociais, políticas e culturais, pois os estudantes possuem na escola um momento privilegiado de discussão de temas como cidadania, diversidade cultural, trabalho entre outros temas de grande relevância social. Ao restringir o acesso a esses conhecimentos, limita-se a capacidade dos jovens de se tornarem ativos, conscientes de seus direitos e deveres, e aptos a participar de forma qualificada nos debates públicos.

No caso específico da Sociologia, essa redução é ainda mais preocupante. A disciplina, por sua natureza, estimula o questionamento, a reflexão crítica sobre as estruturas sociais e as relações de poder. A diminuição da carga horária representa um grande obstáculo à formação de indivíduos capazes de analisar criticamente a sociedade em que vivem e de propor alternativas para os desafios contemporâneos.

O Programa de Ensino Integral, muitas vezes apresentado como um modelo de excelência e inovação, também é afetado por essa lógica de redução curricular. A expectativa de que o PEI, com sua carga horária ampliada, pudesse oferecer um espaço privilegiado para o aprofundamento dos estudos em Ciências Humanas parece cada vez mais distante de se concretizar plenamente. A redução da carga horária das Ciências Humanas nesse contexto agrava o problema, dificultando a abordagem de temas complexos e a promoção de debates aprofundados, essenciais para uma formação crítica e cidadã.

1.6 A Perspectiva Docente: Entre a Adesão e a Resistência no Chão da Escola

A implementação de um modelo de escola que altera tão profundamente as rotinas, o currículo e as relações de trabalho, como o Programa de Ensino Integral, produz um campo de tensões e contradições que é vivenciado de forma aguda pelos professores. A análise da perspectiva docente, portanto, é vital para compreender como um projeto gerencialista se materializa no chão da escola e quais são suas implicações para o trabalho e a subjetividade dos educadores. A literatura sobre o tema, incluindo pesquisas que se valeram de entrevistas diretas com professores do programa, revela uma percepção dual: por um lado, um reconhecimento de melhores condições materiais

e salariais; por outro, a denúncia de um processo de intensificação, controle e esvaziamento do trabalho pedagógico.

A adesão ao PEI é frequentemente mediada por um fator pragmático e inegável: a gratificação de 75% sobre o vencimento, um atrativo poderoso em um contexto de profunda desvalorização salarial do magistério paulista. Como aponta a Nota Técnica da REPU (2021, p. 14), a política salarial do governo "pressiona os professores a aderirem ao Programa, mesmo não concordando com a proposta, para receber uma remuneração que lhe permita minimamente suprir as necessidades básicas". Essa dimensão é corroborada por falas de professores que, embora critiquem o modelo, admitem a importância do bônus para sua permanência, como no relato colhido por Alves (2017, p. 103): "lógico, com os setenta e cinco por cento faz uma grande diferença. Oh se faz. E motiva bastante". Somam-se a isso a percepção de melhores condições de trabalho, como a concentração da carga horária em uma única escola, o que, na visão de um docente entrevistado por Alves (2017, p. 106), "transforma o trabalho do professor em algo mais profissional, menos amador".

Contudo, essa aparente melhoria nas condições de trabalho revela-se, na prática, um mecanismo de intensificação e controle. A contrapartida pela gratificação e pela dedicação exclusiva é uma submissão a um modelo pedagógico e de gestão rígido, que limita drasticamente a autonomia docente. A pesquisa de Barbosa (2019) sobre a Avaliação 360°, um dos pilares do modelo de gestão do PEI, desvela seu caráter de instrumento de controle, e não de desenvolvimento profissional. A autora demonstra que a avaliação, importada da cultura gerencial de empresas, é "JOGADA para a educação sem ter preparado nem professor, nem gestão" (Barbosa, 2019, p. 111). O resultado é um processo que, nas palavras de um professor, serve para engessar a prática:

[...] o programa nos ENGESSA muito, então, é muito difícil. [...] você quer fazer algo diferente... eu perco uma situação do Caderninho do aluno porque eu usei 4 aulas pra fazer algo diferenciado e daí eu não CUMPRO o caderninho do aluno, aí chega no final do bimestre e eu sou COBRADA porque eu não cumpri o caderno do aluno. (Professor entrevistado por Barbosa, 2019, p. 132).

Essa pressão pelo cumprimento de metas e do currículo oficial, monitorada por instrumentos como a Avaliação 360° e a vigilância dos próprios alunos, esvazia o discurso do "protagonismo" e da "autonomia" que fundamenta a propaganda do PEI. Outro docente entrevistado por Barbosa (2019, p. 133) sintetiza a contradição:

"Veja bem, aquelas premissas que você vê, fala para o aluno, que o aluno tem que ser autônomo, competente e solidário. E aí, você percebe que você não está conseguindo isso do aluno, sabe? Porque a coisa tá TÃO amarrada, TÃO fechada que eu falei: 'Gente, nós estamos trabalhando só em cima desses papéis que nós temos que preencher... e o professor está com cabresto aqui na escola!'"

A autonomia, nesse modelo, só existe dentro dos limites estritos do que é prescrito pela gestão, e qualquer desvio é passível de punição, incluindo a cessação do professor do programa, uma ameaça constante, como aponta um docente à REPU (2021): "A supervisão é bem clara: 'vamos lembrar que é um regime que a qualquer momento você pode ser cessado'"

Em suma, a perspectiva docente revela que o Programa de Ensino Integral, embora ofereça vantagens materiais e salariais que o tornam atrativo, opera sob uma lógica de controle e intensificação do trabalho que precariza a dimensão intelectual e autônoma da docência. A aparente valorização mascara um processo de subordinação a um modelo gerencialista que, ao priorizar o cumprimento de metas e o alinhamento a avaliações externas, como SARESP e IDESP, transforma o professor em um mero executor de um currículo pré-definido. A luta pela valorização da profissão, nesse contexto, passa necessariamente pela crítica a esses modelos que, sob o verniz da "excelência" e da "inovação", aprofundam o controle sobre o trabalho docente e esvaziam o potencial crítico e emancipatório da educação.

Capítulo 2: ENTRE A LEI E A REFORMA: A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A presença da Sociologia no Ensino Médio brasileiro tem sido marcada por uma trajetória de intermitências que reflete as disputas políticas e ideológicas em torno da educação pública no país. Como observa Almeida (2020),

"ao longo do processo de introdução e implantação da educação pública como direito social universal, no Brasil, sempre houve no país uma sensação de má vontade para com a educação de qualidade para todos, por parte de alguns grupos e representantes das elites dominantes" (p. 11).

Essa "má vontade" se manifesta de forma particularmente evidente nas tentativas recorrentes de retirar ou minimizar a presença da Sociologia no currículo escolar.

No Brasil, a proposta de inclusão da Sociologia data de 1882, quando Rui Barbosa propôs a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, sugerindo que o Direito tinha mais a ver com a sociedade ou com as relações sociais do que com um pretenso "estado de natureza". Embora o parecer do conselheiro não tenha sido sequer votado, essa proposta já demonstrava uma perspectiva interessante sobre a importância do conhecimento sociológico.

Com Benjamim Constant, em 1890, no ensejo da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, reaparece a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino. No entanto, como observam as OCN, "a morte precoce do ministro da Instrução Pública acaba enterrando a Reforma e a possibilidade de a Sociologia integrar desde então o currículo" (Brasil, 2006, p. 3). Esse episódio inaugura uma longa história de avanços e retrocessos que marcará a presença da disciplina na educação brasileira.

Entre 1925 e 1942, com a vigência da Reforma Rocha Vaz e depois com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, chegando a figurar como exigência até em alguns vestibulares de universidades importantes. Como destacam as OCN, "a primeira parte desse período pode ser entendida como de constituição e crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais, não só da Sociologia" (BRASIL, 2006, p. 4). Assim, em 1933 e 1934, aparecem os cursos superiores de Ciências Sociais, na Escola Livre de

Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal.

A partir de 1942, a presença da Sociologia no ensino secundário começa a se tornar intermitente. Como observam as OCN, "permanece no curso normal, às vezes como Sociologia Geral e quase sempre como Sociologia Educacional, mas no curso 'clássico' ou no 'científico' praticamente desaparece" (BRASIL, 2006, p. 4). Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61), a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. A LDB seguinte, Lei nº 5.692/71, mantém esse caráter optativo, raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante.

A crise do "milagre econômico brasileiro", na passagem da década de 1970 para a de 1980, acaba revelando os limites para sustentar a escola média profissionalizante obrigatória. Assim, em 1982, o governo flexibiliza a legislação educacional com a Lei nº 7.044/82 e revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, abrindo a possibilidade de os currículos serem diversificados. Aproveitando essa oportunidade, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, passa a recomendar que as escolas incluam em seus currículos Sociologia, Filosofia e Psicologia. Como destacam as OCN, "começa, então, uma longa retomada da presença da disciplina nas escolas secundárias propedêuticas" (BRASIL, 2006, p. 5).

2.1 A Conquista da Obrigatoriedade e o Movimento Capilar de Mobilização

A trajetória do ensino de Sociologia no Brasil é marcada por uma história caracterizada por um longo período de exclusão e inclusão em contextos específicos, uma crônica de intermitência que reflete as tensões sociais em relação às disputas para a obrigatoriedade que vinham ocorrendo desde a redemocratização do país. A Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que tornou a Sociologia e a Filosofia componentes curriculares obrigatórios, não foi uma concessão, mas o ápice de um movimento capilar e persistente. Bodart (2020) argumenta que a reintrodução da disciplina "não se deu de forma abrupta em todo o território nacional, mas gradualmente ao longo do período que se estende de 1984 a 2008" (Bodart; Azevedo; Tavares, 2020, p. 215).

A aprovação da Lei Federal 11.684, de 2008, representou uma conquista significativa não apenas para a educação básica, mas também para o campo acadêmico das Ciências Sociais. Como destaca Almeida (2020), essa lei "além de tornar a

Sociologia como disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio, para todo o Brasil, também, possibilitou alcançar uma conquista acadêmica importante. Qual seja, a criação e o desenvolvimento de um campo ou subcampo de pesquisa sociológica, consubstanciado em pesquisas, estudos e publicações sobre o ensino de Sociologia" (p. 23).

A existência de cursos de Ciências Sociais e de uma comunidade acadêmica engajada foi o motor dessa transformação. Esses espaços, como destacam Bodart et al. (2020), "forneceram militantes, locais de reuniões e até intervenções em vestibulares" (p. 230), criando uma demanda social e política pela disciplina. A luta não foi homogênea; ela assumiu contornos específicos em cada Estado. Em São Paulo, a resistência institucional foi notória, com o Estado eliminando a Sociologia do currículo em 2008, ano da lei federal, para reintroduzi-la de forma centralizada através dos "Cadernos" em 2009, o que gerou críticas sobre a autonomia docente (Silva, 2011, p. 12-13).

Silva (2011) cita que a partir de 2009, "não é mais o professor quem decide sobre o que deve ensinar, devendo seguir o que é determinado pelo sistema de ensino" (p. 12). Essa abordagem gerou um paradoxo: ao mesmo tempo que a Sociologia retornava, a autonomia docente era cerceada. Sueli Mendonça (2011) argumenta que a reforma paulista promoveu uma "naturalização das políticas educacionais", tratando a centralização como uma necessidade técnica, quando, na verdade, era uma decisão política que desqualificava o saber docente. A crítica, segundo ela, não se voltava apenas ao conteúdo dos Cadernos, "mas à sua forma", que impedia a participação e o diálogo (Mendonça, 2011, p. 256).

Em contraste, Minas Gerais, impulsionado pela Constituição Estadual de 1989, já possuía um terreno mais fértil, onde a inclusão da Sociologia no vestibular da UFU em 1997 foi decisiva para sua consolidação regional (Guimarães, 2012, p. 83). Essa mobilização de base, que envolveu "sindicatos de sociólogos, sindicatos de professores da educação básica, professores universitários, [...] associações científicas" (Silva, 2010, citada por Bodart et al., 2020, p. 230), foi a força motriz que legitimou e viabilizou a vitória legislativa em 2008.

Esses processos demonstram que a trajetória intermitente da Sociologia no currículo escolar não é casual, mas reflete disputas mais profundas sobre o tipo de formação que se deseja oferecer aos jovens brasileiros. A metáfora utilizada por

Almeida (2020) é particularmente eloquente: parafraseando o poeta Cazuza, o autor sugere que o ensino da Sociologia tem "sobrevivido da caridade de quem 'lhe' detesta" (p. 11). Essa imagem capta bem a situação de uma disciplina que, embora reconhecida como importante para a formação crítica dos estudantes, enfrenta resistências constantes de setores que veem nessa formação crítica uma ameaça aos seus interesses.

2.2 A Era Pós-Lei: Processos de Expansão e Institucionalização

A obrigatoriedade legal inaugurou uma fase de intensa construção institucional. Silva (2011) aponta que, "a discussão acadêmica e sindical nos anos que antecederam a promulgação da Lei 11.684, se voltou para a importância do componente para a formação e a discussão curricular foi postergada" (Silva, 2011, p. 6). Esse fato somado com a intermitência da Sociologia no currículo faz emergir duas problemáticas: a formação de uma concepção curricular para a disciplina de Sociologia na educação básica e a formação de professores.

Segundo Bodart (2018, citado por Almeida, 2020), o advento da Lei 11.684/2008 possibilitou uma série de desdobramentos positivos para o ensino de Sociologia: a abertura de concursos para o provimento de cargos na Educação Básica e Superior, a publicação de centenas de trabalhos reunidos em livros, coletâneas, teses, dissertações e dossiês acadêmicos, a presença da Sociologia em questões de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a entrada da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a criação do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para Sociologia, e a criação do Mestrado Profissional do Ensino de Sociologia em rede (PROFSOCIO).

Esses avanços demonstram que

"o ensino de Sociologia vinha avançando significativamente como subcampo de pesquisa, ganhando espaço, força e prestígio no meio acadêmico, tendo sido capaz de fomentar a formação de uma geração de pesquisadores envolvidos com a temática do ensino de Sociologia, o que é vital para a sua consolidação" (Almeida, 2020, p. 23).

A súbita demanda por professores revelou um "descompasso" estrutural "entre a exigência de habilitação e a disciplina ministrada" (Guimarães, 2012, p. 86), mas também impulsionou políticas públicas essenciais para a estruturação do campo.

A questão curricular emergiu como um dos principais desafios do período pós-2008. Josefa Alexandrina Silva (2011), em sua análise do caso paulista, analisa como a implementação da Sociologia se deu de forma verticalizada e centralizadora. Silva (2011) demonstra que, em São Paulo, a reintrodução da disciplina foi acompanhada de uma "proposta curricular oficial" que retirava dos professores a prerrogativa de definir os conteúdos e metodologias de ensino. A autora argumenta que "a partir de 2009, não é mais o professor quem decide sobre o que deve ensinar, devendo seguir o que é determinado pelo sistema de ensino" (Silva, 2011, p. 12). Essa centralização curricular, materializada nos "Cadernos do Professor e do Aluno", representou uma ruptura com a tradição de autonomia docente que havia caracterizado as experiências anteriores da disciplina.

Silva (2011) também apresenta uma perspectiva crítica ao analisar as implicações pedagógicas dessa abordagem. Segundo ela, os Cadernos paulistas, embora garantissem a presença da Sociologia no currículo, promoviam uma "padronização" que desconsiderava as especificidades locais e a expertise dos professores. A autora observa que "o material didático oficial passou a ser o único referencial para o ensino da disciplina", criando uma situação em que "o professor se torna um mero executor de uma proposta elaborada por outros" (Silva, 2011, p. 13). Essa dinâmica gerou resistências entre os docentes, que se viam privados da possibilidade de adaptar o ensino às necessidades específicas de seus alunos e contextos escolares.

A análise da autora revela ainda uma tensão fundamental entre duas concepções de ensino de Sociologia: uma que privilegia a flexibilidade e a criatividade docente, e outra que busca a uniformização e o controle estatal. A autora argumenta que a proposta paulista, ao optar pela segunda abordagem, comprometeu a qualidade do ensino, pois "a Sociologia, por sua natureza crítica e reflexiva, demanda uma abordagem pedagógica que estimule o debate e a problematização da realidade" (Silva, 2011, p. 14). A padronização curricular, nesse sentido, seria contraproducente, pois limitaria a capacidade da disciplina de cumprir seu papel formativo.

2.3 PIBID e PNLD: Políticas Transformadoras

Apesar das tensões curriculares, o período pós-2008 foi marcado também por avanços significativos na formação de professores e na produção de materiais didáticos. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi, nesse contexto, uma política transformadora. Simone Meucci (2015), em sua entrevista, o descreve como "excepcional", argumentando que seu impacto transcendeu a formação de professores. Segundo ela, "o PIBID não tem só influência na licenciatura, eu acho que o PIBID tem influência em toda a dinâmica dos cursos de ciências sociais" (Meucci, 2015, p. 211). O programa forçou uma aproximação inédita entre a universidade e a escola, obrigando a academia a "encarar nosso próprio campo científico de um modo novo" e a refletir sobre a aplicação e a comunicação de seu saber.

O PIBID representou, em muitos aspectos, uma alternativa às abordagens centralizadoras como a paulista. Ao promover a parceria entre universidades e escolas, o programa criou espaços para a experimentação pedagógica e a construção coletiva de práticas de ensino. Meucci (2015) destaca que o PIBID permitiu que "os licenciandos vivenciassem a realidade escolar de forma mais próxima e reflexiva", contribuindo para a formação de professores mais preparados para os desafios da Sociologia escolar. Além disso, o programa estimulou a produção de conhecimento sobre o ensino da disciplina, gerando pesquisas e reflexões que enriqueceram o campo.

Paralelamente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atacou a crônica "ausência quase que total de títulos específicos para o ensino secundário" (Guimarães, 2012, p. 89). Meucci (2015), que esteve diretamente envolvida no processo, atesta a "melhora substantiva dos materiais" e a "diversificação da produção e do repertório de autores e temas" entre a primeira edição do PNLD para Sociologia, em 2012, e a segunda, em 2015 (p. 209). O PNLD representou um marco na construção de uma identidade para a Sociologia escolar, oferecendo aos professores materiais de qualidade que respeitavam a diversidade teórica e metodológica da disciplina.

A evolução dos livros didáticos de Sociologia nesse sentido, foi de grande valia para consolidar uma identidade para a disciplina: um componente curricular que, nas palavras de Guimarães (2012, p. 91), busca a "tradução do conhecimento científico em linguagem interessante e acessível", capacitando o aluno a superar o senso comum e a desenvolver uma compreensão crítica e racional dos fenômenos sociais. O objetivo

tornou-se, como afirma Silva (2011, p. 12), "levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira". Essa identidade, construída coletivamente através do PNLD, PIBID e outras iniciativas que ocorreram nesse processo contrastava com as abordagens centralizadoras, oferecendo aos professores ferramentas para exercer sua autonomia pedagógica dentro de parâmetros acadêmicos mais adequados.

Sueli Mendonça (2017), em seu capítulo "Os processos de institucionalização da sociologia no ensino médio (1996-2016)", analisa a institucionalização da Sociologia não apenas como um ato legal, mas como um processo complexo que envolveu a "criação de uma cultura de ensino da Sociologia" (Mendonça, 2017, p. 15, na obra de Silva e Gonçalves). Ela destaca a importância da "produção de conhecimento sobre o ensino de Sociologia" e a "formação de redes de pesquisadores e professores" como elementos-chave para a consolidação da disciplina.

A autora enfatiza que a institucionalização se deu em múltiplas frentes: a legal (com a LDB de 1996 e a Lei de 2008), a curricular (com a elaboração de diretrizes e materiais), a formativa (com a expansão das licenciaturas e programas como o PIBID) e a acadêmica (com a criação de grupos de pesquisa e eventos). Nesse sentido, a Sociologia conseguiu, nesse período, construir uma base sólida que a diferenciava de suas reintroduções em momentos anteriores, tornando-a mais resistente a futuras tentativas de exclusão. Compreender essa dimensão do processo evidencia o impacto da perda que as reformas posteriores representariam.

Mendonça (2017) destaca ainda a importância da "construção de uma comunidade epistêmica" em torno do ensino de Sociologia. Essa comunidade, formada por professores da educação básica, pesquisadores universitários, estudantes de licenciatura e gestores educacionais, foi responsável pela elaboração de práticas, saberes e valores compartilhados que deram sustentação à disciplina. Essa comunidade foi fundamental para superar os desafios iniciais da implementação, criando soluções criativas para problemas como a falta de professores habilitados e a ausência de materiais didáticos.

As OCN reconhecem essa problemática ao observar que "a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo" e que "não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha

produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc." (Brasil, 2006, p. 6). Essas questões, segundo o documento, poderiam estar superadas "se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente" (Brasil, 2006, p. 6).

Em síntese, a autora revela que a institucionalização da Sociologia foi um processo dialético, marcado por tensões entre diferentes concepções de ensino e por disputas em torno do controle curricular. Contudo, vale enfatizar que, apesar dessas tensões, o período foi caracterizado por um movimento geral de consolidação e expansão da disciplina, que conseguiu se estabelecer como um componente legítimo e necessário da formação dos jovens brasileiros. Essa consolidação, segundo ela, foi resultado da capacidade da comunidade de ensino de Sociologia de articular diferentes atores e interesses em torno de um projeto comum de educação crítica e reflexiva.

2.4 A Importância da Sociologia no Ensino Médio

A importância da Sociologia no Ensino Médio está intrinsecamente relacionada ao seu papel na formação cidadã dos jovens. Como argumenta Galli (2023), "a Sociologia tem um papel fundamental na formação cidadã dos jovens, sendo assim, as aulas ministradas pelos professores devem ser utilizadas como instrumentos de inovação e observação" (p. 6). Essa dimensão formativa da disciplina não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento de categorias essenciais para a vida em sociedade.

As OCN problematizam a questão da formação para a cidadania, observando que "há uma expectativa de que a disciplina possa formar para a cidadania. Essa expectativa, no entanto, nem sempre é acompanhada de uma reflexão sobre o que se entende por cidadania" (Brasil, 2006, p. 7). O documento reconhece que essa justificativa "se tornou slogan ou clichê" e propõe ultrapassar esse nível discursivo para "avançar para a concretização dessa expectativa" (Brasil, 2006, p. 12).

Segundo Krauss (2019, citado por Galli, 2023),

"no ensino médio brasileiro, o objetivo da disciplina de sociologia é promover o pensamento crítico sobre a realidade social e a formação cidadã dos alunos, ao mesmo tempo em que busca fazê-los compreender a sociedade da qual fazem parte e exercer seu papel de cidadãos" (p. 14).

Essa dupla dimensão – compreensão da realidade social e exercício da cidadania – é central para entender a especificidade da contribuição da Sociologia para a educação básica.

As OCN propõem uma compreensão mais concreta do papel da Sociologia na formação cidadã, argumentando que a disciplina pode

"oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, 'tribo', país, etc." (Brasil, 2006, p. 7-8).

Além disso, a Sociologia traz "modos de pensar" ou "a reconstrução e desconstrução de modos de pensar", permitindo compreender "os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade" (Brasil, 2006, p. 8).

A formação cidadã promovida pela Sociologia não se restringe ao conhecimento formal de direitos e deveres, mas envolve o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante da realidade social. Como observa Galli (2023), "a cidadania é um dos temas que se desenvolve em meio a toda questão sociológica e anda lado a lado na jornada educacional" (p. 6). Essa perspectiva está alinhada com a compreensão de que a cidadania não é um status estático, mas um processo de construção contínua que requer a participação ativa dos sujeitos.

A contribuição da Sociologia para a formação cidadã se manifesta de diversas formas. Em primeiro lugar, a disciplina oferece instrumentos conceituais e metodológicos para a compreensão da realidade social. Como argumenta Sarandy (2004, citado por Galli, 2023), a Sociologia "contribui decisivamente para a formação dos estudantes na reflexão sobre a realidade em que estão inseridos, o que, infere-se, implica positivamente na interligação entre o contexto social e a escola" (p. 16). Essa capacidade de estabelecer conexões entre a experiência vivida e os processos sociais mais amplos é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

As OCN destacam dois papéis centrais que o pensamento sociológico realiza: a desnaturalização e o estranhamento. Segundo o documento, "um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais" (Brasil, 2006, p. 8). Há uma tendência sempre recorrente a se

explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, com argumentos naturalizadores. Como observam as OCN,

"primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais" (Brasil, 2006, p. 8).

O documento oferece um exemplo esclarecedor sobre a naturalização da economia, especialmente a ideia de que existiria de fato um "mercado" para além dos homens, ao qual todos deveriam obedecer sob pena de serem malsucedidos. Como argumentam as OCN, "se as 'leis de mercado' não são obedecidas, o que se causa é uma ruptura no sistema social e não na natureza" (Brasil, 2006, p. 8). Essa questão foi tratada por Marx como uma "crítica da economia política", demonstrando que, do mesmo modo que uma economia política capitalista foi instituída e depende de uma aceitação generalizada para seu funcionamento, a ruptura dependeria de uma instituição de outro sistema social e econômico.

O segundo papel fundamental da Sociologia, segundo as OCN, é o estranhamento. Como observa o documento, "outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o estranhamento" (Brasil, 2006, p. 9). No caso da Sociologia,

"está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos" (Brasil, 2006, p. 9).

O exemplo clássico utilizado por Durkheim sobre o suicídio ilustra bem esse processo de estranhamento.

"Estranhar o fenômeno 'suicídio' significa, então, tomá-lo não como um fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma função específica em relação ao todo social" (Brasil, 2006, p. 9-10).

Em segundo lugar, a Sociologia promove o que Mills (1969) chamou de "imaginação sociológica", ou seja, a capacidade de perceber as relações entre biografia

individual e história social, entre problemas pessoais e questões públicas. Como observa Galli (2023), a educação deve "ajudar os jovens a desenvolverem uma imaginação sociológica" (p. 15), permitindo que compreendam como suas experiências individuais estão conectadas a processos sociais mais amplos.

Em terceiro lugar, a Sociologia contribui para a desnaturalização das relações sociais, questionando aquilo que é tomado como dado ou natural. Como sustenta Almeida (2020),

"o ensino da Sociologia, tem como uma de suas atribuições, a desnaturalização para a transmissão do conhecimento e para a construção de uma vivência comunitária democrática, aliada a uma educação progressista, que orienta o aluno para o fazer do seu próprio caminhar na elaboração do conhecimento que viabiliza uma educação emancipadora" (p. 22).

Um exemplo das contribuições da discussão sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio é a proposta de uma "Sociologia para a ação", centrada no aluno e em sua experiência de vida. Almeida (2020) desenvolve essa perspectiva ao propor "a Sociologia centrada no aluno, o ensino da Sociologia para o fazer na prática e na vivência e continuação da experiência de vida do aluno" (p. 6).

Essa abordagem se fundamenta em uma compreensão da educação como processo de construção ativa do conhecimento, em que o estudante não é um receptor passivo de informações, mas um sujeito que participa ativamente de sua própria formação. Como argumenta Almeida (2020), inspirando-se em Paulo Freire, "ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (p. 5).

As OCN alertam para a necessidade de mediação pedagógica no ensino de Sociologia, observando que "um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio" (Brasil, 2006, p. 10). O documento destaca que se esquecem "as mediações necessárias ou por ignorância ou por preconceito", e que "é necessário, mas não suficiente" ter o conhecimento para ensinar algo a alguém (Brasil, 2006, p. 10).

O documento enfatiza que "os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha – não estão ali para serem sociólogos, historiadores, matemáticos,

físicos ou literatos" (Brasil, 2006, p. 10). Essa diferença fundamental em relação ao ensino superior exige uma abordagem pedagógica específica, que considere as características e necessidades dos estudantes do Ensino Médio.

A proposta de uma Sociologia centrada no aluno implica reconhecer a experiência de vida dos estudantes como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Como observa Almeida (2020), é necessário "evidenciar como a experiência de vida do educando deve ser levada em consideração no processo de ensino e aprendizagem, no intuito de viabilizar uma educação emancipadora e democrática" (p. 18). Essa perspectiva está alinhada com a pedagogia freireana, que enfatiza a importância de partir da realidade concreta dos educandos para desenvolver uma educação problematizadora e libertadora.

A Sociologia para a ação também se relaciona com a ideia de "Sociologia como esporte de combate", expressão utilizada por Pierre Bourdieu para enfatizar o caráter crítico e transformador do conhecimento sociológico. Como sugere Almeida (2020), trata-se de propor "a sociologia para a ação, a 'sociologia como esporte de combate', a sociologia centrada no aluno" (p. 18). Essa perspectiva reconhece que o conhecimento sociológico não é neutro, mas pode ser utilizado como instrumento de compreensão e transformação da realidade social.

A implementação de uma Sociologia centrada no aluno requer mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Almeida (2020) propõe

"uma 'nova' sociologia, uma proposta de ensino da sociologia centrada no aluno, que permita ao estudante fazer e aprender juntos, respeitando o outro e levando-o a ressignificar a escola e o processo de aprendizagem no seu cotidiano. Portanto, uma sociologia para a ação" (p. 18).

Essa proposta implica superar o modelo tradicional de ensino baseado na transmissão unilateral de conhecimentos, em favor de uma abordagem mais dialógica e participativa.

Como observa Galli (2023), a Sociologia "apresenta como viés, a formação integral do ser humano para a vivência em sociedade" (p. 14). Essa dimensão integral envolve não apenas o desenvolvimento de conhecimentos específicos, mas também de atitudes, valores e competências necessárias para a vida em sociedade.

As OCN destacam que a escola é "um espaço de mediação entre o privado – representado sobretudo pela família – e o público – representado pela sociedade" (Brasil, 2006, p. 12). Nesse sentido, a escola "deve também favorecer, por meio do currículo, procedimentos e conhecimentos que façam essa transição" (Brasil, 2006, p. 12). O documento argumenta que

"o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania" (Brasil, 2006, p. 12).

O conhecimento sociológico oferece aos estudantes instrumentos para compreender a complexidade da vida social contemporânea. Como argumenta Galli (2023), "o conhecimento produzido deve ir além da escola e ser trazido para as práticas cotidianas do meio social em que os estudantes estão inseridos" (p. 15). Essa perspectiva enfatiza a importância de estabelecer conexões entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana dos estudantes, permitindo que utilizem os conceitos e teorias sociológicas para compreender e atuar em sua realidade.

As OCN enfatizam a relevância da Sociologia no contexto brasileiro contemporâneo, observando que

"numa sociedade como a nossa, em que se acumularam formas tão variadas e intensas de desigualdades sociais – efetivadas por processos chamados por alguns de 'exclusão social' e por outros de 'inclusão perversa' –, em que a lentidão ou as marches e démarches são uma constante nas mudanças, o acesso ao conhecimento científico sobre esses processos constitui um imperativo político de primeira ordem" (Brasil, 2006, p. 13).

O documento recorre a Florestan Fernandes, citando artigo publicado nos anos 1950 que tratava justamente do ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. Segundo Fernandes, citado pelas OCN, "a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes, na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano" (Brasil, 2006, p. 13). Citando Mannheim, Fernandes acrescenta que

"enquanto o costume e a tradição operam, a ciência da sociedade é desnecessária. A ciência da sociedade emerge quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar

ajustamento. A análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais então se tornam necessárias" (Brasil, 2006, p. 13).

A formação integral promovida pela Sociologia também envolve o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e investigação. Como observa Galli (2023), "a pesquisa como uma atividade para aluno é uma maneira de fazer isso" (p. 17), referindo-se à continuidade da construção da cidadania no Ensino Médio. A pesquisa sociológica, mesmo em sua forma simplificada e adaptada ao contexto escolar, permite que os estudantes desenvolvam competências de observação, análise e interpretação da realidade social.

A contribuição da Sociologia para a formação integral dos estudantes também se manifesta no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as desigualdades e injustiças sociais. Como argumenta Paulo Freire (2001, citado por Galli, 2023), "a consciência e o mundo não podem ser apreendidos separadamente, de forma dicotômica, mas sim em suas relações contraditórias" (p. 17). Essa perspectiva dialética é fundamental para que os estudantes compreendam que a realidade social não é natural ou inevitável, mas resultado de processos históricos e relações de poder que podem ser transformados.

2.5 A Virada Conservadora e as Novas Fronteiras da Disputa: Neoliberalismo e Contrarreformas

A partir de 2016, o pêndulo da história moveu-se em direção oposta. A instabilidade política e a ascensão de uma agenda conservadora e de extrema direita na política impactaram drasticamente a educação e o ensino de sociologia. O período delimitado por dois marcos regulatórios antagônicos — a Lei nº 11.684/2008, que consagrou sua obrigatoriedade, e a Lei nº 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio, que a diluiu — representa um capítulo fundamental e dramático dessa narrativa. Este período testemunhou a ascensão, a estruturação e, por fim, a mais severa ameaça à permanência da Sociologia como componente autônomo e vital na formação da juventude brasileira.

No entanto, como alerta Almeida (2020), "as recentes alterações nos documentos oficiais que institucionalizam o ensino de Sociologia no Ensino Médio, denominada 'reforma' do Ensino Médio novamente ameaçam a presença do ensino da disciplina" (p. 23). Ao eliminar a obrigatoriedade explícita da Sociologia e diluí-la na área de

"Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", a reforma reintroduziu o "fantasma da intermitência", abrindo as portas para a precarização e o esvaziamento da disciplina nos currículos estaduais e um cenário de incertezas para os docentes da disciplina.

Nesse sentido, a compreensão das transformações educacionais contemporâneas exige uma análise que transcenda o campo pedagógico, adentrando as dinâmicas socioeconômicas e políticas mais amplas. A Lei nº 13.415/2017 não pode ser compreendida isoladamente, mas como parte de um projeto mais amplo de reconfiguração do Estado e da sociedade brasileira, uma nova fase pela disputa do fundo público impulsionada por uma racionalidade neoliberal em uma nova fase da mercantilização da educação. Como argumenta Sueli Mendonça (2019),

"as reformas educacionais implementadas a partir de 2016 não são fenômenos isolados, mas parte de um projeto neoliberal mais amplo, que visa a 'mercantilização da educação' e a 'desregulamentação dos direitos'" (Mendonça, 2019, p. 37, na obra de Caruso e Santos).

Ela aponta que a "crise estrutural do capital" (Mendonça, 2019, p. 36) impulsiona a busca por saídas que reorganizam não apenas a dimensão econômica, mas também a política e ideológica, com o neoliberalismo como força motriz. Essa crise, gestada desde meados do século passado, é caracterizada por uma "tendência de crise cumulativa, endêmica, mais ou menos uma crise permanente e crônica, com perspectiva de uma profunda crise estrutural" (Antunes, 2002, p. 27, citado por Mendonça, 2019, p. 36). A busca por saídas para essa crise se traduz em uma nova reorganização do capital, que se manifesta na "privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e desmontagem do setor produtivo estatal" (Antunes, 2002, p. 31, citado por Mendonça, 2019, p. 36).

Como analisam Motta e Frigotto (2017), a urgência imposta à aprovação de reformas, sob o pretexto de modernizar o Ensino Médio e torná-lo mais atraente aos jovens, mascarou interesses que transcendem o campo pedagógico, alinhando-se a um projeto de sociedade que subordina a educação aos ditames do capital. Essa perspectiva é corroborada por Isabelle Lima (s.d.), que identifica nas contrarreformas educacionais contemporâneas um aprofundamento das lógicas neoliberais, visando não apenas a formação de mão de obra adaptável, mas também a criação de novos nichos de mercado para o setor privado na educação (p. 12-15). O Editorial da revista Educação & Sociedade (Moraes et al., 2024) reforça essa análise ao situar tais reformas em um

contexto mais amplo de mercantilização da educação e de disputa pela hegemonia da agenda educacional por parte de organizações empresariais e religiosas (p. 2).

As contrarreformas educacionais no Brasil, especialmente a partir do governo Michel Temer, são um reflexo direto da chamada ofensiva neoliberal. Sueli Mendonça (2019) destaca que o período pós-impeachment de Dilma Rousseff foi marcado por um "Golpe de Estado articulado entre as três esferas dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, com forte participação da Mídia e Poder Judiciário" (Mendonça, 2019, p. 39). Esse cenário de instabilidade política e alinhamento à direita possibilitou a aprovação de um conjunto de contrarreformas que atacam direitos sociais.

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) é um exemplo paradigmático de contrarreforma autoritária. Sua tramitação, iniciada por Medida Provisória, demonstrou um caráter antidemocrático, com a ausência de debate e participação de segmentos importantes da sociedade civil e da comunidade educacional. Carvalho e Cavalcanti (2022) destacam que, no caso específico da BNCC para o Ensino Médio, "ocorreu o cerceamento total do debate, sendo sua redação definida sem a participação de segmentos importantes de pesquisadores e professores" (p. 5). Essa ausência de diálogo resultou em um modelo que, segundo os autores,

"fomenta incertezas, desqualifica o currículo, dificulta o acesso dos alunos das escolas públicas ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e contribui para a manutenção da dualidade estrutural e para a destruição da educação pública" (Carvalho; Cavalcanti, 2022, Resumo).

No tocante à Sociologia, a disciplina, juntamente com outras, foi novamente "imposta à condição de disciplina não obrigatória" (Mendonça, 2019, p. 35), mas com um elemento novo: a flexibilização curricular que atinge o cerne da formação humanística. Embora a BNCC estabeleça uma organização curricular por áreas do conhecimento, a prática tem demonstrado que a Sociologia, inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, perde seu caráter autônomo e passa a ser diluída nos itinerários formativos. Essa flexibilização curricular, embora apresentada como uma modernização, na verdade, precariza o ensino da disciplina.

Como argumenta Almeida (2020),

"compreendendo a última proposta de reforma do Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) como definitiva, em que prevalecerá os Itinerários ou Percursos Formativos, com temas

multidisciplinares, no Componente Curricular ou Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em lugar da Sociologia como disciplina científica autônoma na grade curricular" (p. 12).

Essa perda de autonomia disciplinar pode comprometer a especificidade do conhecimento sociológico e sua contribuição para a formação dos estudantes.

Além disso, a reforma do Ensino Médio reflete uma concepção educacional alinhada aos princípios neoliberais, com ênfase na formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação humanística e crítica. Como observa Almeida (2020),

"à abordagem desse trabalho, não ignora que a reforma da educação como proposta em 2017, pelo governo federal, articulada por institutos privados de educação movidos pela lógica econômica do mercado, tem por finalidade criar aberturas no Ensino Médio para depois permitir-se a implantação de projetos educacionais simplificados nos estados, com a participação dos grandes grupos econômicos e redes de escolas privadas" (p. 12).

Daniel Cara, da Campanha pelo Direito Nacional à Educação, citado por Almeida (2020), argumenta que

"à reforma tem um objetivo prático, definido pelo governo em conjunto com as fundações e institutos empresariais, desorganizar o Ensino Médio, alterando a LDB, para viabilizar que um projeto simplificado de ensino médio, seja aplicado pelos estados" (p. 13).

Segundo essa análise, "os governos estaduais e o governo federal optaram por fazer um Ensino Médio superficial para os estudantes das escolas públicas" (Almeida, 2020, p. 13).

A persistência das lógicas neoliberais na educação pode ser observada na continuidade das políticas de redução do espaço das Ciências Humanas no currículo escolar. Mesmo após mudanças de governo, as orientações fundamentais das contrarreformas permanecem, demonstrando que se trata de um projeto estrutural, não conjuntural.

Apesar do cenário adverso, é importante reconhecer que as contrarreformas não se implementam sem resistência. Sueli Mendonça (2019) destaca que a educação é um campo de disputa, onde diferentes projetos de sociedade se confrontam. A comunidade educacional, através de suas organizações representativas, tem se mobilizado para denunciar os retrocessos e propor alternativas.

A resistência se manifesta de diversas formas: na produção acadêmica que desmascara os fundamentos ideológicos das contrarreformas, na mobilização de professores e estudantes, na criação de espaços alternativos de formação e na construção de propostas pedagógicas que mantêm vivo o projeto de uma educação crítica e emancipatória. A Sociologia, nesse contexto, assume um papel fundamental não apenas como disciplina escolar, mas como instrumento de análise e transformação da realidade social.

A trajetória da Sociologia no Ensino Médio brasileiro entre 2008 e 2020 revela as complexas dinâmicas que permeiam a educação pública no país. Este período, marcado por conquistas significativas e retrocessos dramáticos, oferece lições fundamentais sobre a natureza política do currículo escolar e os desafios enfrentados pelas disciplinas de caráter crítico em contextos de disputa hegemônica.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo demonstra que a obrigatoriedade da Sociologia, conquistada em 2008, não foi um evento isolado, mas o resultado de décadas de mobilização capilar que envolveu universidades, professores, estudantes e movimentos sociais. Essa conquista representou muito mais do que a simples inclusão de uma disciplina no currículo: significou o reconhecimento da importância do pensamento crítico na formação dos jovens brasileiros e a afirmação de um projeto de educação voltado para a cidadania ativa e a transformação social.

O período pós-2008 foi caracterizado por intensos processos de institucionalização que, apesar das tensões e contradições, permitiram a consolidação de uma identidade para a Sociologia escolar. As contribuições de Josefa Alexandrina Silva sobre os dilemas curriculares, de Simone Meucci sobre as políticas de formação e material didático, e de Sueli Mendonça sobre os processos multidimensionais de institucionalização revelam a complexidade desse momento histórico. A construção de uma "comunidade epistêmica" em torno do ensino de Sociologia foi fundamental para superar os desafios iniciais e criar uma base sólida para a disciplina.

Contudo, a partir de 2016, essa trajetória ascendente foi brutalmente interrompida pela ofensiva neoliberal que se materializou nas contrarreformas educacionais do governo Temer. A análise de Sueli Mendonça sobre o neoliberalismo e as contrarreformas é essencial para compreender que os ataques à Sociologia não são fenômenos isolados, mas parte de um projeto político mais amplo de subordinação da

educação aos ditames do capital. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC, implementadas de forma autoritária e sem diálogo com a comunidade educacional, representam um retrocesso histórico que reintroduziu o "fantasma da intermitência" na trajetória da disciplina.

A guerra cultural que se estabeleceu em torno da Sociologia, caracterizada pelo "assédio ideológico" descrito por Simone Meucci, revela as tensões mais profundas da sociedade brasileira contemporânea. A disciplina, que historicamente foi uma "ciência das elites para a organização da sociedade", passou a ser vista como uma "ciência contra a sociedade" por setores conservadores que temem seu potencial transformador. Essa mudança de percepção reflete não apenas disputas pedagógicas, mas conflitos fundamentais sobre o tipo de sociedade que queremos construir.

A persistência das lógicas neoliberais na educação, evidenciada pela continuidade das políticas de redução do espaço das Ciências Humanas mesmo após mudanças de governo, demonstra que se trata de um projeto estrutural que transcende conjunturas políticas específicas. A redução da carga horária da Sociologia e sua diluição nos itinerários formativos comprometem gravemente a formação crítica dos jovens brasileiros, limitando sua capacidade de compreender e transformar a realidade social.

Entretanto, a história da Sociologia no Brasil também nos ensina sobre a capacidade de resistência e reinvenção. As mobilizações da comunidade educacional, a produção acadêmica crítica e a criação de espaços alternativos de formação demonstram que o projeto de uma educação emancipatória permanece vivo. A Sociologia, por sua natureza crítica e reflexiva, continuará sendo um instrumento fundamental para a análise das contradições sociais e a construção de alternativas transformadoras.

O período analisado neste capítulo revela, portanto, que a presença da Sociologia no Ensino Médio é muito mais do que uma questão curricular: é um indicador das correlações de força na sociedade brasileira e um termômetro dos projetos de formação humana em disputa. A defesa da Sociologia escolar é, em última instância, a defesa de uma educação que forme cidadãos críticos, conscientes e capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

capítulo 3: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SÃO PAULO: TRAJETÓRIAS, MODELOS E PERSPECTIVAS

A educação em tempo integral no Brasil representa uma das mais significativas transformações na organização escolar contemporânea, constituindo-se como uma resposta às demandas sociais por maior permanência dos estudantes na escola e pela ampliação das oportunidades educacionais. Como observam Guimarães e Souza (2018), "a educação integral em tempo integral sempre esteve presente no Brasil na forma de programas e projetos" (p. 145), configurando-se como um tema recorrente que atravessa diferentes momentos históricos da educação brasileira.

No estado de São Paulo, essa modalidade educacional ganhou contornos específicos através de duas experiências distintas: a Escola de Tempo Integral (ETI), implementada a partir de 2006, e o Programa de Ensino Integral (PEI), lançado em 2012. Ambas as iniciativas, embora compartilhem o objetivo comum de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, apresentam características organizacionais, pedagógicas e filosóficas que merecem análise detalhada, especialmente quando consideradas no contexto mais amplo das experiências brasileiras de educação integral.

A compreensão dessas experiências torna-se fundamental para o entendimento das políticas educacionais paulistas e suas implicações para a formação dos jovens, especialmente no que se refere ao ensino das Ciências Humanas e, mais especificamente, da Sociologia. A ampliação da jornada escolar não pode ser compreendida apenas como uma extensão quantitativa do tempo, mas deve ser analisada em suas dimensões qualitativas e em seus impactos sobre a formação integral dos estudantes. Como alertam Guimarães e Souza (2018), "muitas propostas vêm sendo efetivadas nos sistemas escolares, de forma improvisada, fazendo usos das mesmas estruturas físicas e utilizando as mesmas técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral" (p. 165).

Este capítulo propõe-se a analisar a trajetória da educação em tempo integral em São Paulo, dentro do contexto histórico brasileiro mais amplo, examinando as permanências e mudanças entre os modelos ETI e PEI, suas implicações para o trabalho docente e para a organização curricular, bem como seus desdobramentos específicos no município de Marília e na Escola Estadual Amilcare Mattei, objeto central desta investigação. O foco da análise recairá sobre as possibilidades e os desafios para o

ensino de Sociologia nesse novo contexto educacional, buscando compreender como a disciplina pode contribuir para a formação de jovens críticos e participativos em uma escola de tempo integral.

3.1 Antecedentes Históricos da Educação em Tempo Integral em São Paulo

A educação em tempo integral no Brasil possui raízes históricas que remontam às primeiras décadas do século XX, quando educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro propuseram modelos educacionais que ampliavam não apenas o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também a concepção de formação humana. Como destaca Guimarães e Souza (2018), essas experiências pioneiras, "mesmo que descontínuas, realizadas em diversos contextos do país, nos permite compreender que a efetivação de tal política demanda às redes escolares, repensar formas de organização e distribuição de recursos tais como: financeiros, espaciais, humanos etc." (p. 150).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira na Bahia em 1950, representa a primeira experiência sistemática de educação integral em tempo integral no país. Segundo Guimarães e Souza (2018), o centro "tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20 alunos havia um profissional habilitado" (p. 150), demonstrando uma preocupação com a qualidade do atendimento que contrasta com muitas experiências posteriores.

A estrutura organizacional do Centro Carneiro Ribeiro oferece lições importantes para compreender os desafios contemporâneos do ensino de Sociologia em escolas de tempo integral. Como descrevem Guimarães e Souza (2018):

“O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambientes educativos” (p. 151).

Essa divisão entre "escola-classe" (focada em letras e ciências) e "escola-parque" (dedicada às atividades diversificadas) evidencia uma concepção que, embora inovadora para sua época, estabelecia uma hierarquia implícita entre conhecimentos "acadêmicos" e "práticos". Para a Sociologia contemporânea, essa experiência histórica oferece reflexões importantes sobre como integrar teoria e prática, evitando a fragmentação do conhecimento social.

Os Ginásios Vocacionais de São Paulo (1962-1969) representaram outra experiência significativa, caracterizada por uma abordagem mais integrada do conhecimento. Segundo Guimarães e Souza (2018), "os idealizadores da proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais acreditavam que os aspectos econômicos, sociais, políticos, artísticos, religiosos são manifestações de uma mesma realidade cultural, interdependentes entre si" (p. 153). Essa visão holística da realidade social encontra eco nas propostas contemporâneas de ensino de Sociologia que buscam superar a fragmentação disciplinar.

A experiência dos Ginásios Vocacionais também demonstrou a importância da pesquisa de comunidade como ponto de partida para a elaboração curricular. Como observam Guimarães e Souza (2018),

"essa proposta de educação era efetivada como resultante do ambiente total, era extremamente rica que se construiu com uma visão da totalidade do processo educacional, partia de uma pesquisa de comunidade para elaborar um currículo amplo, integrado" (p. 153).

Essa metodologia oferece inspiração para o ensino de Sociologia em escolas de tempo integral, sugerindo a importância de conectar o currículo com a realidade local dos estudantes.

As experiências históricas de educação integral no Brasil também revelam contradições importantes que persistem nas propostas contemporâneas. O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implementado em São Paulo entre 1986 e 1993, Segundo Guimarães e Souza (2018), "essa proposta de escola foi rejeitada inicialmente pela rede estadual de ensino, e apresentou dificuldade em sua implementação" (p. 155), evidenciando as resistências estruturais que programas inovadores enfrentam em sistemas educacionais burocratizados.

O PROFIC também se destacou por ser "a primeira experiência em educação integral que se utilizou da parceria como uma estratégia explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes" (Guimarães; Souza, 2018, p. 156). Essa característica antecipa debates contemporâneos sobre o papel do terceiro setor na educação pública e suas implicações para a autonomia pedagógica das escolas.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990, representaram a experiência de maior escala de educação integral no país. Como destacam Guimarães e Souza (2018), os

CIEPs foram "instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses" (p. 149). Essa focalização nas classes populares contrasta com experiências posteriores que, como o PEI paulista, expandiram-se para escolas de diferentes perfis socioeconômicos.

Outro aspecto crucial para compreender as políticas contemporâneas de educação integral é a influência de organismos internacionais, especialmente a partir da década de 1990. Como analisam Guimarães e Souza (2018):

“Devido à ampliação da crise do capitalismo, a partir de 1990, os países imperialistas, por meio de seus organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, impuseram aos países semicoloniais, como o Brasil, orientações para que ampliassem a jornada escolar como medida de segurança social nas áreas mais empobrecidas (p. 162).”

Essa influência externa moldou significativamente as políticas educacionais brasileiras, introduzindo uma lógica que prioriza a ampliação do tempo escolar como solução para problemas sociais complexos. Como observam os autores, "a partir daí se constitui uma cultura, uma ideologia justificadora e explicativa, que marcou os anos 90, com a hegemonia neoliberal vivenciada pelas instituições educacionais" (Guimarães; Souza, 2018, p. 163).

Para o ensino de Sociologia, essa análise é fundamental, pois revela como as políticas educacionais não são neutras, mas refletem disputas de poder e projetos societários específicos. A disciplina pode contribuir para que os estudantes compreendam essas dinâmicas, desenvolvendo uma visão crítica sobre as reformas educacionais e seus impactos sociais.

A crítica de Guimarães e Souza (2018) à influência do Banco Mundial é particularmente relevante: A influência das agências internacionais como o banco Mundial têm causado à educação escolar consequências direta no que se refere à qualidade no ensino. Nessa perspectiva, o Banco Mundial objetivando melhorar a qualidade do ensino aposta na ampliação do tempo de instrução, estabelecendo uma simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e a qualidade do ensino (p. 164).

Essa "simples equação" ignora a complexidade dos processos educacionais e pode levar a políticas que priorizam aspectos quantitativos em detrimento da qualidade pedagógica.

3.2 O Contexto Paulista: Antecedentes das Políticas de Tempo Integral

No estado de São Paulo, as discussões sobre educação em tempo integral ganharam força no início dos anos 2000, inserindo-se em um contexto mais amplo de reformas educacionais que buscavam responder aos desafios da universalização do ensino fundamental e da melhoria da qualidade educacional. Essas mudanças podem ser compreendidas como um aprofundamento de uma racionalidade neoliberal na educação, focada em competências e habilidades, cada vez mais voltada para uma perspectiva tecnicista, perdendo gradativamente seu caráter cultural, formativo e crítico. Como analisa Valentim (2018), o período foi marcado por uma série de iniciativas que visavam modernizar a rede pública de ensino paulista, incluindo a implementação de sistemas de avaliação externa, programas de formação docente e reorganização curricular.

O diagnóstico que fundamentou essas iniciativas partia do reconhecimento de que a rede pública de ensino paulista havia universalizado o acesso ao ensino fundamental, mas enfrentava desafios significativos em termos de qualidade educacional e equidade. A crítica ao processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (REM) e da BNCC para esta etapa da educação básica frequentemente aponta para o seu caráter antidemocrático e para a forma como suas diretrizes podem aprofundar a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro. Segundo o Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, as medidas pretendidas incluíam a valorização profissional, a expansão da oferta do ensino médio e técnico, a consolidação do currículo e a reorganização administrativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2011). Nesse cenário é importante analisar as implicações sociais e educacionais dessas reformas, questionando, por exemplo, como a "qualidade educacional" é definida e medida, e quais grupos sociais são beneficiados ou prejudicados por essas políticas.

É importante destacar que essas proposições não foram acompanhadas por alterações significativas na verba destinada à educação estadual. Como observa Dias (2018, p. 3), no período de 2011 a 2015, não houve aumento nos investimentos para o setor educacional na esfera estadual, o que condicionou as características e o alcance das políticas implementadas. Essa restrição orçamentária pode ter impactado a

capacidade das escolas de tempo integral de oferecer uma formação mais ampla e diversificada, incluindo o fortalecimento de disciplinas como a Sociologia, que muitas vezes são vistas como "não essenciais" em currículos focados em resultados de avaliações externas.

A formulação das políticas de tempo integral em São Paulo sofreu influências de experiências desenvolvidas em outros estados brasileiros e de modelos internacionais. Particularmente significativa foi a experiência de Pernambuco, construída em 2004 por meio de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que se tornou referência para a elaboração do modelo paulista. Essa parceria público-privada, como aponta Araujo (2021, p. 27), levanta questões sobre a influência do setor empresarial nas políticas educacionais e na formação da classe trabalhadora.

"Institutos como o ICE, segundo Teise Garcia (2018), [...] se comportam como 'implantadores' de reformas educacionais que pretendem alcançar a gestão das unidades escolares, valendo-se de diferentes estratégias: formação, produção de instrumentos de controle e avaliação do trabalho, monitoramento da gestão e veiculação de materiais de divulgação." (Garcia 2018, p. 1364, citado por Araujo, 2021, p. 27).

As experiências históricas do Rio de Janeiro também exerceram influência, especialmente os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados em 1985 por Darcy Ribeiro, e as escolas experimentais implantadas por Anísio Teixeira em 1930. Essas iniciativas demonstraram tanto as possibilidades quanto os desafios da implementação de modelos de educação em tempo integral no contexto brasileiro.

Ao analisar esses modelos podemos desvelar as ideologias subjacentes a cada modelo e como elas moldam a concepção de educação e de cidadão que se pretende formar. Essas experiências pioneiras evidenciaram a necessidade de articular a ampliação do tempo escolar com transformações qualitativas na organização pedagógica, na formação docente e na infraestrutura escolar. A simples extensão da jornada, sem as devidas adequações, mostrou-se insuficiente para garantir os resultados educacionais esperados. Para a Sociologia, isso significa que a disciplina não pode ser apenas "adicionada" ao currículo, mas precisa ser integrada de forma significativa, aproveitando o tempo estendido para projetos de pesquisa, debates e atividades que promovam a compreensão crítica da sociedade.

Outro fator fundamental é distinguir entre educação integral e educação em tempo integral, conceitos que, embora relacionados, possuem especificidades importantes. A educação integral, conforme concebida por John Dewey e pelo movimento da Escola Nova, visa o desenvolvimento pleno do sujeito através do estímulo à participação ativa no processo de aprendizagem, capacitando-o para dar continuidade ao seu próprio desenvolvimento. Segundo este paradigma, por meio da promoção de uma escola democrática, os educandos receberiam estímulos baseados na realidade e, através de diferentes experiências, articulariam e desenvolveriam seu potencial reflexivo para atuar de forma transformadora em sua realidade (Dias, 2018, p. 2).

Nesse contexto, a Sociologia encontra um terreno fértil para se desenvolver como disciplina escolar, uma vez que seu objeto de estudo – a sociedade, suas estruturas, relações e transformações – dialoga diretamente com a proposta de uma educação que busca formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo. A Sociologia, ao fornecer ferramentas para a análise da realidade social, contribui para que os estudantes compreendam as complexas dinâmicas que moldam suas vidas e as de suas comunidades, potencializando o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de intervenção social. Como destacam Guimarães e Souza (2018): “Compreendemos a educação integral como a constituição de uma educação para a formação completa do ser humano, o que leva em conta seus aspectos físico, cognitivo-intelectuais, éticos e estéticos (Cavaliere, 2007)” (p. 147, nota de rodapé).

Por outro lado, a educação em tempo integral propõe fundamentalmente a ampliação do tempo de permanência dos educandos no interior das escolas, pressupondo que essa ampliação resulte em melhoria da qualidade educacional. Como observa Gadotti,

"[...] a promoção da educação integral não está vinculada necessariamente à ampliação do tempo de permanência do aluno na unidade escolar (escola em tempo integral), mas à promoção de atividades que busquem o desenvolvimento da cidadania e das dimensões física, cognitiva, afetiva e cultural dos educandos." (Gadotti, 2009, citado por Dias, 2018, p. 2)

Essa distinção é crucial para a análise do ensino de Sociologia nos modelos de tempo integral, pois a mera ampliação do tempo não garante, por si só, uma abordagem mais aprofundada e crítica dos conteúdos sociológicos. É necessário que a proposta

pedagógica da escola de tempo integral esteja alinhada aos princípios da educação integral, valorizando a reflexão, o debate e a pesquisa como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Organização Curricular da ETI e o Ensino de Sociologia

A Escola de Tempo Integral (ETI) foi implementada em São Paulo a partir de 2006, como parte de um conjunto de políticas educacionais que buscavam modernizar a rede pública estadual. O programa representou a primeira experiência sistemática de educação em tempo integral na rede estadual paulista, estabelecendo as bases para desenvolvimentos posteriores como o PEI.

A ETI caracterizou-se por uma ampliação da jornada escolar para 9 horas diárias, mantendo a estrutura curricular básica do ensino regular e adicionando atividades complementares no contraturno. Essa abordagem refletia uma concepção de educação integral que, como observado nas experiências históricas analisadas por Guimarães e Souza (2018), tendia a separar as atividades "acadêmicas" das "complementares", reproduzindo hierarquias tradicionais do conhecimento.

A organização curricular da ETI baseou-se na ampliação do modelo já existente, mantendo os componentes curriculares tradicionais e acrescentando oficinas curriculares que visavam complementar a formação dos estudantes. Como documenta Valentim (2018, p. 101), essa organização refletia uma concepção aditiva da educação em tempo integral, em que o tempo adicional era preenchido com atividades complementares, sem necessariamente promover uma integração curricular mais profunda.

"[...] na organização curricular, uma vez que, o currículo da ETI é organizado a partir da ampliação do modelo já existente, já no PEI, a organização foi elaborada de maneira mais articulada, entretanto, em ambas as propostas curriculares, é possível enxergar um direcionamento para uma formação tecnicista, com foco nos conteúdos das avaliações externas." (Valentim, 2018, p. 9).

Para as Ciências Humanas, e especificamente para a Sociologia, isso representou tanto oportunidades quanto limitações. Por um lado, o tempo estendido poderia permitir o desenvolvimento de projetos mais aprofundados e metodologias mais participativas.

Por outro lado, a separação entre "currículo básico" e "atividades complementares" poderia reforçar a percepção da Sociologia como disciplina secundária.

A experiência da ETI revelou alguns dos desafios identificados por Guimarães e Souza (2018) em relação à implementação de programas de tempo integral sem as devidas adequações estruturais e pedagógicas. Como observam os autores, "muitas propostas vêm sendo efetivadas nos sistemas escolares, de forma improvisada, fazendo usos das mesmas estruturas físicas e utilizando as mesmas técnicas" (p. 165).

As oficinas curriculares oferecidas na ETI incluíam atividades de orientação de estudos, experiências matemáticas, língua estrangeira moderna, atividades esportivas e motoras, atividades artísticas, e atividades de enriquecimento curricular. A Sociologia, nesse modelo, possuía uma carga horária reduzida e pouca articulação com as demais disciplinas. A precarização do trabalho docente, a perda de autonomia pedagógica e a ênfase em resultados em áreas como Português e Matemática contribuem para a secundarização das Ciências Humanas, a ênfase em uma formação tecnicista, voltada para as avaliações externas, como aponta Valentim (2018), limitava o potencial da Sociologia de promover todas as suas potencialidades educacionais.

Um aspecto importante da organização curricular da ETI refere-se à diferenciação entre as atividades do período regular e as do período complementar. Enquanto o período regular mantinha a estrutura tradicional das disciplinas, o período complementar era destinado às oficinas e atividades diversificadas. Essa separação, embora permitisse a manutenção da estrutura curricular conhecida, dificultava a integração entre os diferentes componentes curriculares e limitava as possibilidades de desenvolvimento de projetos interdisciplinares que poderiam beneficiar o ensino de Sociologia.

A experiência da ETI revelou diversos desafios para o ensino de Sociologia, muitos dos quais estavam relacionados à própria concepção do modelo. A abordagem aditiva do currículo, que simplesmente acrescentava atividades ao modelo tradicional, não favorecia uma reconfiguração mais profunda do ensino que pudesse potencializar a formação dos estudantes, muitas escolas não possuíam espaços adequados para as atividades de tempo integral, reproduzindo o problema identificado por Guimarães e Souza (2018) sobre espaços "sucateados" que não permitem a ampliação qualitativa do tempo escolar.

Além disso, a falta de formação específica dos professores para atuar em um modelo de tempo integral, combinada com a ausência de materiais didáticos adequados e de orientações pedagógicas claras, comprometia a qualidade do ensino oferecido.

A pressão por resultados em avaliações externas, característica do período, também impactava negativamente o ensino de Sociologia na ETI. Como a disciplina não era contemplada nas principais avaliações sistêmicas, ela tendia a ser marginalizada no currículo, recebendo menos atenção e recursos em comparação com disciplinas como Português e Matemática.

A ampliação do tempo escolar poderia ter representado uma oportunidade para o desenvolvimento de metodologias mais participativas e projetos de impacto social mais aprofundados. No entanto, a falta de formação específica dos professores e a ausência de uma proposta pedagógica integrada limitaram essas possibilidades.

3.4 O Programa de Ensino Integral (PEI): Inovações e Continuidades

O Programa de Ensino Integral (PEI) foi lançado em 2012 como uma evolução e reformulação da experiência da ETI, o programa incorporou elementos das experiências históricas brasileiras analisadas por Guimarães e Souza (2018), particularmente a influência dos CIEPs e das propostas de Anísio Teixeira, mas também refletiu as tendências contemporâneas de gestão educacional influenciadas por organismos internacionais., buscando superar algumas das limitações identificadas no modelo anterior. Segundo Dias (2018, p. 4), o PEI foi concebido com base em quatro pilares fundamentais: Excelência Acadêmica, Formação para a Vida, Protagonismo Juvenil e Corresponsabilidade, representando uma tentativa de articular de forma mais integrada os objetivos da educação em tempo integral superando algumas das limitações identificadas na experiência da ETI.

A criação do PEI inseriu-se em um contexto de mudanças mais amplas na política educacional paulista, marcado pela busca de maior eficiência e eficácia na gestão educacional. Como observa Araujo (2021, p. 28), o programa foi influenciado por experiências de outros estados, particularmente Pernambuco, e pela atuação de organizações do terceiro setor, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

"O PEI foi criado em 2012, tendo como base a experiência de Pernambuco, construída em 2004 por meio de uma parceria com o

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Essa parceria público-privada levanta questões sobre a influência do setor empresarial nas políticas educacionais e na formação da classe trabalhadora." (ARAUJO, 2021, p. 28).

O PEI apresenta uma estrutura organizacional mais complexa e articulada em comparação com a ETI. A jornada escolar foi ampliada para 9 horas e 30 minutos, distribuídas entre atividades da base comum curricular e da parte diversificada. Diferentemente da ETI, o PEI propõe uma integração maior entre essas diferentes dimensões curriculares, buscando superar a dicotomia entre período regular e complementar.

A organização curricular do PEI inclui, além das disciplinas tradicionais, componentes como Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, disciplinas eletivas e práticas experimentais. Essa estrutura mais flexível e diversificada ofereceria, em tese, maiores oportunidades para o desenvolvimento de abordagens inovadoras no ensino de Sociologia, permitindo a criação de eletivas com temáticas sociológicas e a integração da disciplina em projetos interdisciplinares, no entanto, a avaliação por competências e a pressão por resultados mensuráveis podem limitar abordagens mais críticas e reflexivas.

Embora o PEI se apresente como um programa inovador, uma análise crítica de suas propostas pedagógicas revela contradições fundamentais que impactam diretamente o ensino de Sociologia. A metodologia de ensino por competências, central no programa, reflete uma lógica empresarial aplicada à educação que fragmenta o conhecimento e reduz a complexidade dos fenômenos sociais a habilidades mensuráveis. Para a Sociologia, disciplina que se caracteriza pela análise crítica e pela compreensão holística da sociedade, essa abordagem representa uma limitação significativa, pois desconsidera a natureza dialética e processual do conhecimento sociológico.

As disciplinas eletivas, frequentemente apresentadas como espaços de liberdade curricular, na prática funcionam dentro de uma lógica de mercado educacional que pode esvaziar o conteúdo da Sociologia. Como observa Araujo (2021), essas eletivas muitas vezes são orientadas por demandas de "empregabilidade" e "empreendedorismo", conceitos que refletem a ideologia neoliberal e podem distorcer o papel formativo das Ciências Humanas. A criação de eletivas com temáticas sociológicas, embora aparentemente positiva, pode resultar na fragmentação da disciplina e na perda de sua sistematicidade, transformando-a em conhecimento superficial e descontextualizado.

As práticas experimentais e os projetos de pesquisa, embora possam oferecer espaços para metodologias ativas, enfrentam limitações estruturais significativas. A intensificação do trabalho docente no PEI, com jornadas de dedicação exclusiva e múltiplas responsabilidades, pode comprometer a qualidade das práticas pedagógicas, Dias (2018) aponta que ela reduz o tempo disponível para o planejamento e desenvolvimento adequado dessas atividades. Além disso, a pressão por resultados quantificáveis pode levar à instrumentalização dessas práticas, transformando-as em meros exercícios de aplicação de técnicas, sem a reflexão crítica necessária para a compreensão das ciências humanas.

A ampliação da jornada escolar, embora teoricamente ofereça mais tempo para o aprofundamento dos conteúdos, na prática pode resultar em maior controle sobre o tempo dos estudantes e professores, limitando os espaços de reflexão autônoma. Como aponta Valentim (2018), a organização curricular do PEI mantém a lógica tecnicista focada nas avaliações externas, o que significa que o tempo adicional é frequentemente direcionado para o reforço de disciplinas consideradas "prioritárias" pelo sistema de avaliação, marginalizando ainda mais as Ciências Humanas.

A retórica do "protagonismo juvenil" e dos "projetos de vida", embora sedutora, mascara uma concepção individualista de formação que responsabiliza os estudantes por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando as determinações sociais e estruturais que influenciam suas trajetórias. A Sociologia, ao contrário, deveria promover a compreensão dessas determinações, mas no contexto do PEI pode ser cooptada para legitimar essa visão meritocrática, perdendo seu potencial crítico e transformador.

A suposta autonomia docente para desenvolver metodologias inovadoras é, na realidade, limitada por uma série de constrangimentos estruturais: a intensificação do trabalho, a pressão por resultados, a falta de formação adequada para o trabalho em tempo integral e a ausência de recursos materiais e pedagógicos apropriados. Como documenta Dias (2018), os professores do PEI enfrentam uma rotina de trabalho que deixa pouco espaço para a reflexão crítica sobre as políticas educacionais, comprometendo sua capacidade de resistir à instrumentalização de suas disciplinas.

A concepção de "docente como pesquisador", embora teoricamente interessante, na prática do PEI pode ser reduzida a uma forma de responsabilização individual dos professores pelos problemas educacionais, desviando a atenção das questões estruturais

que afetam a qualidade da educação. Para o professor de Sociologia, isso pode significar uma sobrecarga adicional sem o suporte institucional necessário para desenvolver pesquisas de qualidade com os estudantes.

Portanto, embora o PEI apresente algumas possibilidades para o ensino de Sociologia, suas contradições estruturais e sua orientação neoliberal representam desafios significativos para a manutenção do caráter crítico e emancipatório da disciplina. A resistência a essas tendências e a luta pela valorização das Ciências Humanas tornam-se, assim, elementos centrais para a preservação do potencial transformador da Sociologia no contexto da educação em tempo integral.

Como observa Araujo (2021), essas eletivas muitas vezes são orientadas por demandas de "empregabilidade" e "empreendedorismo", conceitos que refletem a ideologia neoliberal e podem distorcer o papel formativo das Ciências Humanas. A criação de eletivas com temáticas sociológicas, embora aparentemente positiva, pode resultar na fragmentação da disciplina e na perda de sua sistematicidade, transformando-a em conhecimento superficial e descontextualizado.

A ampliação da jornada escolar, embora teoricamente ofereça mais tempo para o aprofundamento dos conteúdos, na prática pode resultar em maior controle sobre o tempo dos estudantes e professores, limitando os espaços de reflexão autônoma. Como aponta Valentim (2018), a organização curricular do PEI mantém a lógica tecnicista focada nas avaliações externas, o que significa que o tempo adicional é frequentemente direcionado para o reforço de disciplinas consideradas "prioritárias" pelo sistema de avaliação, marginalizando ainda mais as Ciências Humanas.

3.5 O Ensino de Sociologia no PEI: Possibilidades e Contradições

O Programa de Ensino Integral, com sua estrutura diferenciada e ampliação da jornada escolar, apresenta um cenário complexo para o ensino de Sociologia, permeado por possibilidades e contradições. Por um lado, o tempo estendido e a flexibilização curricular, com a inclusão de eletivas e projetos, podem oferecer um espaço privilegiado para o aprofundamento de temas sociológicos e o desenvolvimento de metodologias mais ativas e investigativas. A Sociologia, por sua natureza, pode se beneficiar enormemente de atividades que promovam o debate, a pesquisa de campo, a análise de dados sociais e a reflexão crítica sobre a realidade.

No entanto, as contradições emergem da própria lógica de implementação do PEI. A ênfase na gestão por resultados e na formação tecnicista, como apontado por Valentim (2018) e Dias (2018), pode colidir com os objetivos da Sociologia de formar cidadãos críticos e questionadores. A pressão por desempenho em avaliações externas, que muitas vezes não contemplam a complexidade das Ciências Humanas, pode levar à instrumentalização do ensino, priorizando conteúdos que se alinham a esses exames em detrimento de uma abordagem mais profunda e contextualizada.

"A intensificação e rotinização do trabalho docente têm permanecido ocultas nas escolas do PEI, através de uma faixada de participação na escolha de metodologias e na criação de novas técnicas de ensino e atuação pedagógica. Dessa forma, a ausência de espaço para a construção de reflexões críticas e para a participação efetiva dos docentes na elaboração das políticas educacionais paulistas ainda permanece um desafio para a Secretaria de Educação paulista." (Dias, 2018, p. 15).

Essa observação de Dias (2018) é particularmente pertinente para a Sociologia. Se o professor se vê imerso em uma rotina de trabalho intensificada e com pouca autonomia para a reflexão crítica sobre as políticas educacionais, a capacidade de promover essa mesma reflexão em seus alunos pode ser comprometida. A Sociologia, que deveria ser um espaço de questionamento e problematização, corre o risco de ser reduzida a um conjunto de conceitos a serem memorizados para fins avaliativos, perdendo sua essência transformadora.

Por outro lado, o PEI propõe o Protagonismo Juvenil e o Projeto de Vida como eixos centrais, o que pode ser uma oportunidade para a Sociologia. Ao auxiliar os estudantes a construírem seus projetos de vida, a disciplina pode oferecer subsídios para que compreendam as estruturas sociais que influenciam suas escolhas, as desigualdades que podem enfrentar e as formas de agência para superá-las. O Protagonismo Juvenil, por sua vez, pode ser um catalisador para a aplicação prática dos conhecimentos sociológicos em ações de intervenção na comunidade escolar e local.

O desafio, portanto, reside em como os professores de Sociologia, dentro da estrutura do PEI, conseguem navegar entre as demandas por resultados e a necessidade de uma formação crítica. É preciso que haja um espaço institucional que valorize a autonomia docente e a especificidade das Ciências Humanas, permitindo que a Sociologia cumpra seu papel de desnaturalizar o social e promover a emancipação dos estudantes.

A análise das experiências históricas de educação integral no Brasil, como sistematizada por Guimarães e Souza (2018) traz elementos importantes para compreendermos as políticas educacionais contemporâneas em São Paulo. Uma das principais permanências identificadas é a tendência dessas experiências se configurarem como "políticas de governos" ao invés de "políticas de Estado".

“Os resultados revelam que tais experiências não tiveram fôlego para se consolidarem enquanto política de Estado e se configuram como políticas de governos. Os estudos revelam também, que a partir da década de 90, as políticas educacionais brasileiras passaram a ser conduzidas por orientações de agências internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO (p. 143).”

Essa característica se reflete tanto na ETI quanto no PEI, que enfrentam descontinuidades e reformulações a cada mudança de governo. Para o ensino de Sociologia, isso representa um desafio constante de adaptação e resistência às mudanças políticas que podem comprometer a consolidação de suas práticas e objetivos educacionais.

Uma das principais lições das experiências históricas é a necessidade de superar a "simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e a qualidade do ensino" (Guimarães; Souza, 2018, p. 164). As experiências pioneiras, como o Centro Carneiro Ribeiro e os Ginásios Vocacionais, demonstraram que a qualidade educacional depende de múltiplos fatores que transcendem a mera ampliação do tempo.

Compreender isso é fundamental pois a Sociologia é uma disciplina que requer tempo para reflexão, debate e análise crítica, mas também necessita de condições adequadas de ensino, formação docente qualificada e autonomia pedagógica. Como alertam Guimarães e Souza (2018), "outros fatores estão atrelados nessa tarefa, tais como: os processos pedagógicos, o currículo, a relação escola/comunidade, formação continuada dos professores, melhores condições de trabalho docente e outros" (p. 164).

As experiências mais bem-sucedidas de educação integral, como os Ginásios Vocacionais, caracterizaram-se pela "forte participação da comunidade nas decisões gerais" (Guimarães; Souza, 2018, p. 154). Essa participação democrática contrasta com a tendência contemporânea de formulação de políticas educacionais "de cima para baixo", influenciadas por organismos internacionais e institutos empresariais. As experiências históricas revelam diferentes abordagens para a integração curricular em contextos de tempo integral. Enquanto o Centro Carneiro Ribeiro mantinha uma

separação entre "escola-classe" e "escola-parque", os Ginásios Vocacionais buscavam uma abordagem mais integrada, partindo da "pesquisa de comunidade para elaborar um currículo amplo, integrado" (Guimarães; Souza, 2018, p. 153).

A participação democrática na construção de modelos educacionais é fundamental tanto para pensar seus conteúdos quanto seus métodos e é de fundamental importância a participação da comunidade escolar e acadêmica para a efetivação de projetos e modelos bem-sucedidos que possam impactar o ensino de modo a levar a uma ação coletiva de transformação social do público ao qual essas políticas abrangem.

A análise da trajetória da educação em tempo integral no Brasil e em São Paulo, revela um cenário complexo e contraditório para o ensino de Sociologia. As experiências históricas demonstram tanto as potencialidades quanto os limites das políticas de ampliação do tempo escolar, oferecendo lições importantes para as práticas contemporâneas.

A principal lição dessas experiências é que a mera ampliação do tempo não garante, por si só, a melhoria da qualidade educacional. Como alertam Guimarães e Souza (2018), "o pacote de reformas elencadas pelo Banco Mundial que tem como estratégia essa ação, não pode ser visto como a melhor alternativa para a melhoria da qualidade do ensino no país" (p. 164). A qualidade educacional depende de múltiplos fatores, incluindo formação docente adequada, infraestrutura apropriada, autonomia pedagógica e participação democrática.

Para o ensino de Sociologia, o tempo estendido pode permitir o desenvolvimento de metodologias mais participativas, projetos de pesquisa social mais aprofundados e uma maior integração entre teoria e prática. No entanto, a influência da lógica neoliberal e a pressão por resultados mensuráveis podem limitar o potencial crítico e transformador da disciplina.

A experiência dos Ginásios Vocacionais, com sua "visão da totalidade do processo educacional" e sua "forte participação da comunidade nas decisões gerais" (Guimarães, Souza, 2018, p. 153-154), oferece inspiração para práticas contemporâneas de ensino de Sociologia que busquem superar a fragmentação do conhecimento e promover a participação democrática.

As contradições identificadas nas experiências históricas – como a tendência de se configurarem como "políticas de governos" ao invés de "políticas de Estado" – persistem nas propostas contemporâneas, evidenciando a necessidade de construir alternativas mais democráticas e participativas e voltadas para o longo prazo.

O desafio, portanto, reside em como os professores de Sociologia, dentro da estrutura das escolas de tempo integral, conseguem navegar entre as demandas por resultados e a necessidade de uma formação crítica. É preciso que haja um espaço institucional que valorize a autonomia docente e a especificidade das Ciências Humanas, permitindo que a Sociologia cumpra seu papel de desnaturalizar o social e promover a emancipação dos estudantes.

Como observam Guimarães e Souza (2018),

"à escola em tempo integral precisa deixar de ser experiência para ser uma política educacional, amparada por uma legislação regulamentadora e desafiada a responder pela concretização do seu maior objetivo histórico: a qualidade da escola pública" (p. 167).

Para que isso aconteça, é fundamental que as lições das experiências históricas sejam incorporadas às práticas contemporâneas, valorizando a participação democrática, a formação crítica e a resistência às tendências instrumentalizadoras.

Capítulo 4: ESCOLAS DE ENSINO INTEGRAL EM MARÍLIA: DESEMPENHO E ANÁLISE COMPARATIVA

O Programa Ensino Integral (PEI), implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), representa uma das mais significativas políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar e a reconfiguração do modelo pedagógico na rede estadual paulista. Apresentado sob um discurso de modernização, melhoria da qualidade do ensino e promoção de uma formação mais completa para os jovens, o PEI rapidamente se expandiu, tornando-se um modelo de referência e, ao mesmo tempo, um objeto de intenso debate e análise crítica por parte de pesquisadores, educadores e gestores.

Na cidade de Marília, a implementação do PEI ocorreu de forma progressiva, com as primeiras adesões datando de 2012. Atualmente, o município conta com 16 escolas estaduais vinculadas ao programa, das quais 4 oferecem integralmente o Ensino Médio. Essas unidades se destacam por oferecerem jornada ampliada de 9 horas diárias e um currículo diferenciado, com componentes como Projeto de Vida e disciplinas eletivas. A expansão do programa na cidade, no entanto, não foi homogênea, com diferentes escolas aderindo em momentos distintos e apresentando perfis variados em termos de infraestrutura, corpo discente e desempenho acadêmico.

A adesão ao PEI, no entanto, não foi um processo isento de tensões. Conforme relata o professor de Sociologia entrevistado que vivenciou a transição na E.E. Amilcare Mattei, a mudança gerou insegurança e resistência entre os docentes:

"A minha experiência inicial ao ingressar no Programa de Ensino Integral foi complexa [...] eu era contra a escola aderir a Ensino Integral, porque os professores não poderiam ficar com seus respectivos cargos na escola [...] atrapalhava a vida funcional de muita gente".

A percepção de que a adesão era imposta de cima para baixo, sem a devida consideração pela estabilidade dos professores, e a presença de organizações privadas, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), na formação dos docentes, geraram desconfiança. A vice-diretora da escola, por outro lado, apresenta uma visão mais institucional, afirmando que "não tivemos resistência na implantação. Foram momentos de muito estudo". A divergência entre as duas perspectivas revela a complexidade do processo de implementação do PEI, que, embora apresentado como um avanço pedagógico, gerou impactos significativos na vida profissional dos

educadores, além de apresentar diferentes perspectivas quando se observa o olhar dos docentes e o olhar da gestão.

4.1 Análise Comparativa de Desempenho: PEI vs. Escolas Regulares em Marília

Para compreender o impacto do PEI na cidade de Marília, realizamos uma análise comparativa entre as 4 escolas que oferecem integralmente o Ensino Médio no modelo PEI e as diferentes escolas de regime regular do município. Os dados, compilados a partir do Portal Transparência Educação da SEDUC-SP, do QEdu, e dos microdados do SARESP/Provão 2024 e ENEM 2024, revelam um cenário complexo, com tendências gerais favoráveis ao modelo integral no que se trata de resultados das avaliações, mas também com nuances que merecem atenção.

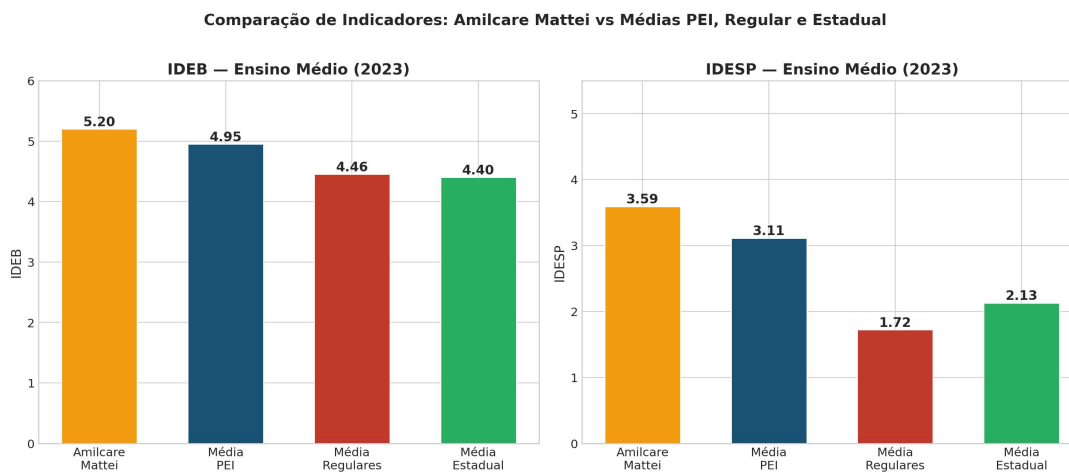
Os indicadores de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), são frequentemente utilizados para avaliar a qualidade do ensino. Em Marília, as escolas PEI apresentam, em média, resultados superiores aos das escolas regulares no Ensino Médio no Estado de São Paulo.

Tabela 1: Comparativo de Médias de Desempenho (EM) — PEI vs. Regular (Marília, 2023)

Indicador	Média PEI (4 escolas)	Média Regular (11 escolas)	Média Estadual
IDEB	4,95	4,46	4,40
IDESP	3,11	1,72	2,13

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEDUC-SP e QEdu, Portal Transparência Educação (2025)

Gráfico 1: Comparação de Médias de Indicadores (IDEB e IDESP) em Marília



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEDUC-SP e QEdu, Portal Transparência Educação (2025)

Como se pode observar na Tabela 1 e no Gráfico 1, a média do IDEB das escolas PEI (4,95) é 11,1% superior à média das escolas regulares (4,46). A diferença é ainda mais expressiva no IDESP, onde a média das PEI (3,11) supera a das regulares (1,72) em 80,7%. Esses dados sugerem que o modelo de ensino integral, com sua jornada ampliada, pode estar associado a melhores resultados acadêmicos.

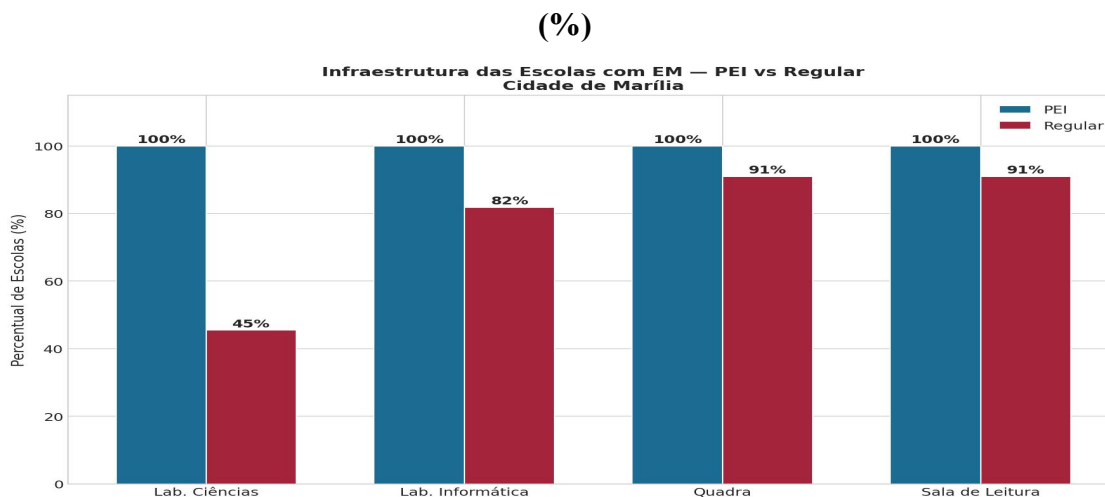
No entanto, uma análise mais detalhada revela que o desempenho não é homogêneo entre as escolas PEI. Embora as médias gerais sejam favoráveis ao modelo integral, há variações significativas entre as unidades. A Escola Estadual Monsenhor Bicudo, uma das PEI, apresenta um IDESP de apenas 1,29, bem abaixo da média das escolas regulares (1,72). Esse caso indica que outros fatores, para além do modelo de ensino, influenciam decisivamente o desempenho das escolas. Cabe destacar que, entre as escolas regulares, também há dispersão considerável nos resultados: enquanto algumas apresentam IDESP próximo de 2,30, outras não ultrapassam 1,55, o que reforça a ideia de que fatores como a cultura escolar, a gestão pedagógica e o perfil socioeconômico dos estudantes exercem influência determinante sobre os indicadores.

O desempenho insatisfatório da E.E. Monsenhor Bicudo, mesmo sendo uma PEI com acesso a mais recursos, é emblemático para a análise. Com 595 alunos, é a maior escola PEI da cidade, o que pode dificultar a aplicação de preceitos do programa como o

acompanhamento individualizado e a gestão coesa. Esse exemplo demonstra que o modelo PEI, embora ofereça vantagens estruturais e financeiras, não é uma panaceia; seu sucesso depende intrinsecamente da capacidade da comunidade escolar de se apropriar do projeto e de superar os desafios contextuais de cada unidade.

4.2 Infraestrutura e recursos

Gráfico 2: Comparativo de Infraestrutura — PEI vs. Regular em Marília



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEDUC-SP e QEdU, Portal Transparência Educação (2025)

A infraestrutura escolar é um fator crucial para a qualidade do ensino, especialmente no modelo de tempo integral, que demanda espaços adequados para as diversas atividades pedagógicas. A análise comparativa da infraestrutura das escolas com Ensino Médio em Marília revela uma disparidade significativa entre as PEI e as regulares.

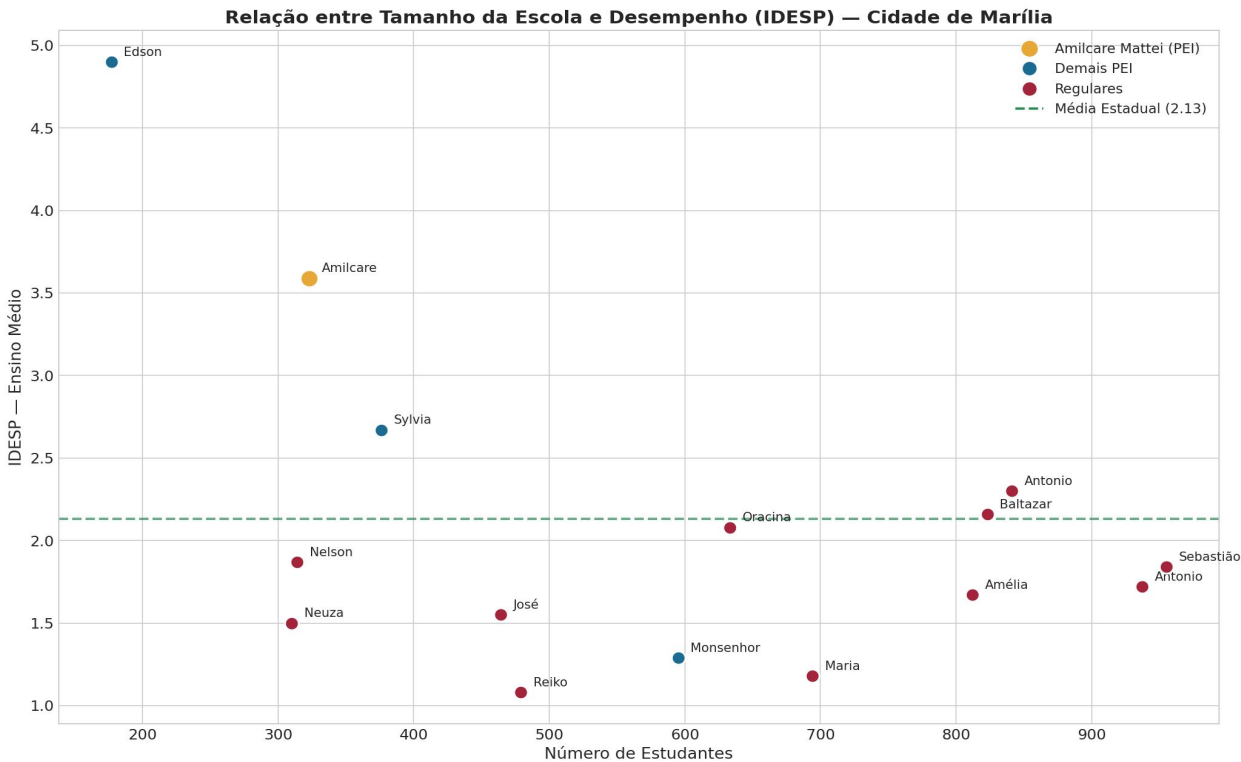
Conforme ilustrado no Gráfico 2, 100% das escolas PEI possuem laboratório de ciências, laboratório de informática, quadra esportiva e sala de leitura. Nas escolas regulares, esses percentuais são consideravelmente menores, especialmente no que se refere a laboratórios de ciências (45%). Essa diferença de infraestrutura pode ser um dos fatores que contribuem para o melhor desempenho das PEI, uma vez que permite a realização de atividades práticas e diversificadas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. O professor entrevistado, embora crítico em relação a diversos aspectos do programa, reconhece que "o modelo PEI levou para o Amilcare, aquilo que o

Amilcare não tinha, que era o básico [...] ter quadra decente, ter laboratório decente, ter sala de aula decente é o mínimo".

Além da infraestrutura, o investimento financeiro também se mostra desigual. O repasse do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em 2025, quando analisado por aluno, é quase o dobro nas escolas PEI (R\$ 333,48 por aluno) em comparação com as regulares (R\$ 171,24 por aluno). Esse maior investimento pode se traduzir em melhores condições de ensino, com mais recursos pedagógicos e materiais disponíveis para professores e alunos.

Outra diferença marcante entre os dois modelos de escola reside no perfil do corpo docente e na organização escolar. As escolas PEI em Marília são, em média, significativamente menores que as regulares, com uma média de 368 alunos, em comparação com 660 nas escolas de regime parcial. Essa diferença de escala pode permitir um acompanhamento mais próximo dos estudantes e uma gestão pedagógica mais coesa.

Gráfico 3: Dispersão entre Número de Estudantes e Desempenho (IDESP) em Marília



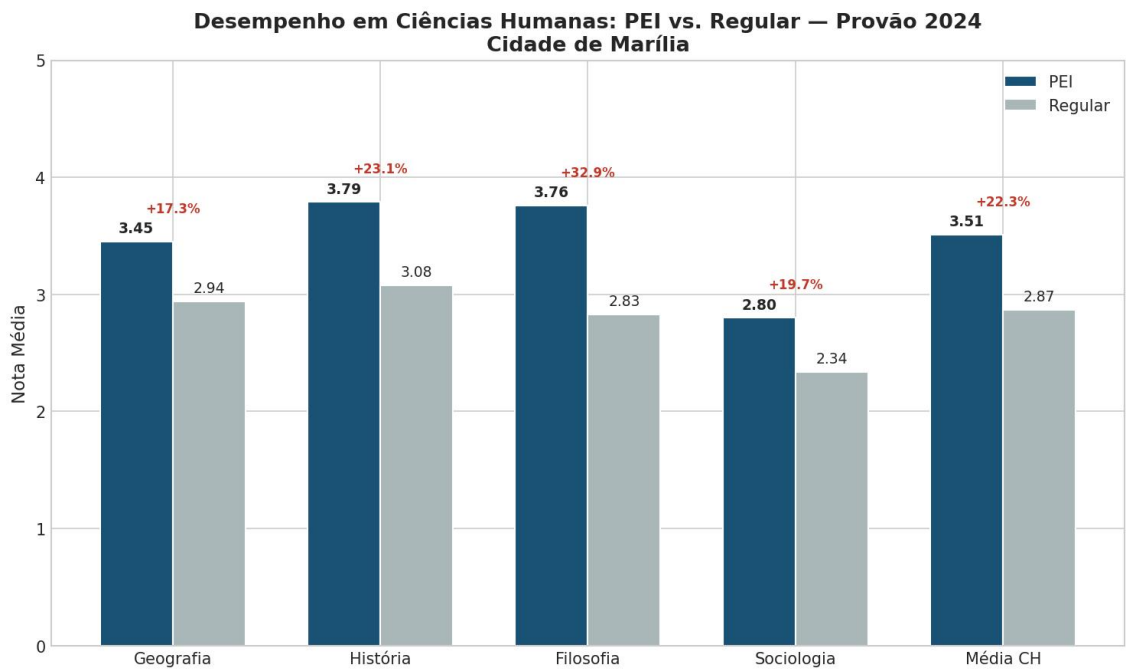
Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEDUC-SP e QEdU, Portal Transparência Educação (2025)

O Gráfico 3, que correlaciona o número de estudantes com o desempenho no IDESP, sugere uma tendência de que escolas menores apresentem melhores resultados. As escolas PEI, com seu menor número de alunos, concentram-se na parte superior do gráfico, indicando um desempenho superior. Essa correlação, no entanto, não é absoluta, e outros fatores, como o perfil socioeconômico dos alunos e a cultura escolar, também desempenham um papel importante.

4.3 Desempenho em Ciências Humanas (SARESP/Provão 2024)

A análise dos microdados do SARESP/Provão 2024 permite um aprofundamento no desempenho por área do conhecimento. Os resultados em Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) reforçam a tendência de superioridade das escolas PEI no resultado em avaliações externas.

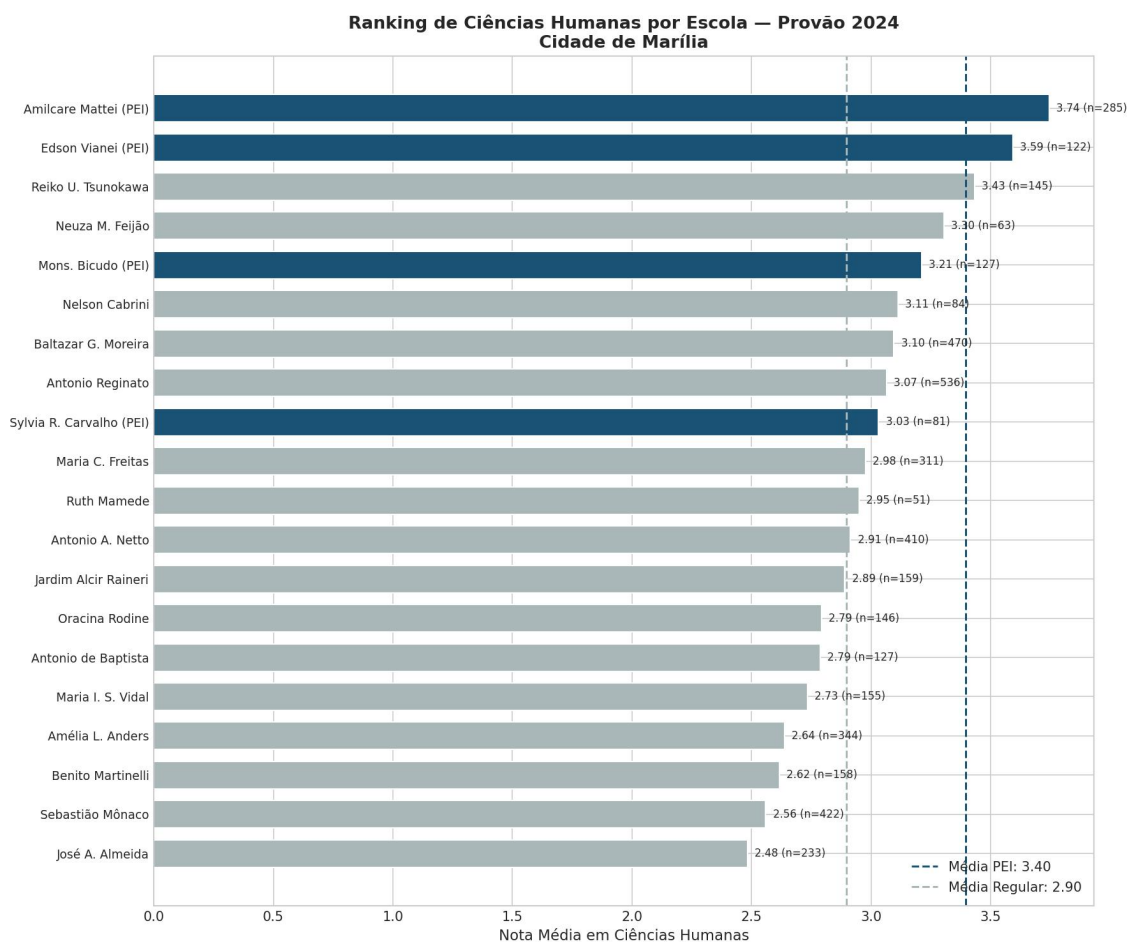
Gráfico 4: Desempenho em Ciências Humanas: PEI vs. Regular — Provão 2024 (Marília)



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEDUC-SP e QEdu, Portal Transparência Educação (2025)

Conforme o Gráfico 4, as escolas PEI superam as regulares em todas as disciplinas de Ciências Humanas, com destaque para Filosofia (+32,9%) e História (+23,1%). A média geral de CH nas PEI (3,51) é 22,3% superior à das escolas regulares (2,87). Esse desempenho superior pode ser atribuído a uma combinação de fatores, como a maior carga horária, a infraestrutura mais adequada e a possibilidade de desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A fala do professor entrevistado corrobora essa hipótese: "Sempre foi de muita parceria [...] Muitas vezes ministrávamos aulas em conjunto, quando era possível, os alunos amavam quando havia uma aula de filosofia junto com sociologia". Essa colaboração entre os docentes da área de Ciências Humanas, facilitada pela estrutura do PEI, parece ser um elemento fundamental para a qualidade do ensino.

Gráfico 5: Ranking de Ciências Humanas por Escola — Provão 2024 (Marília)

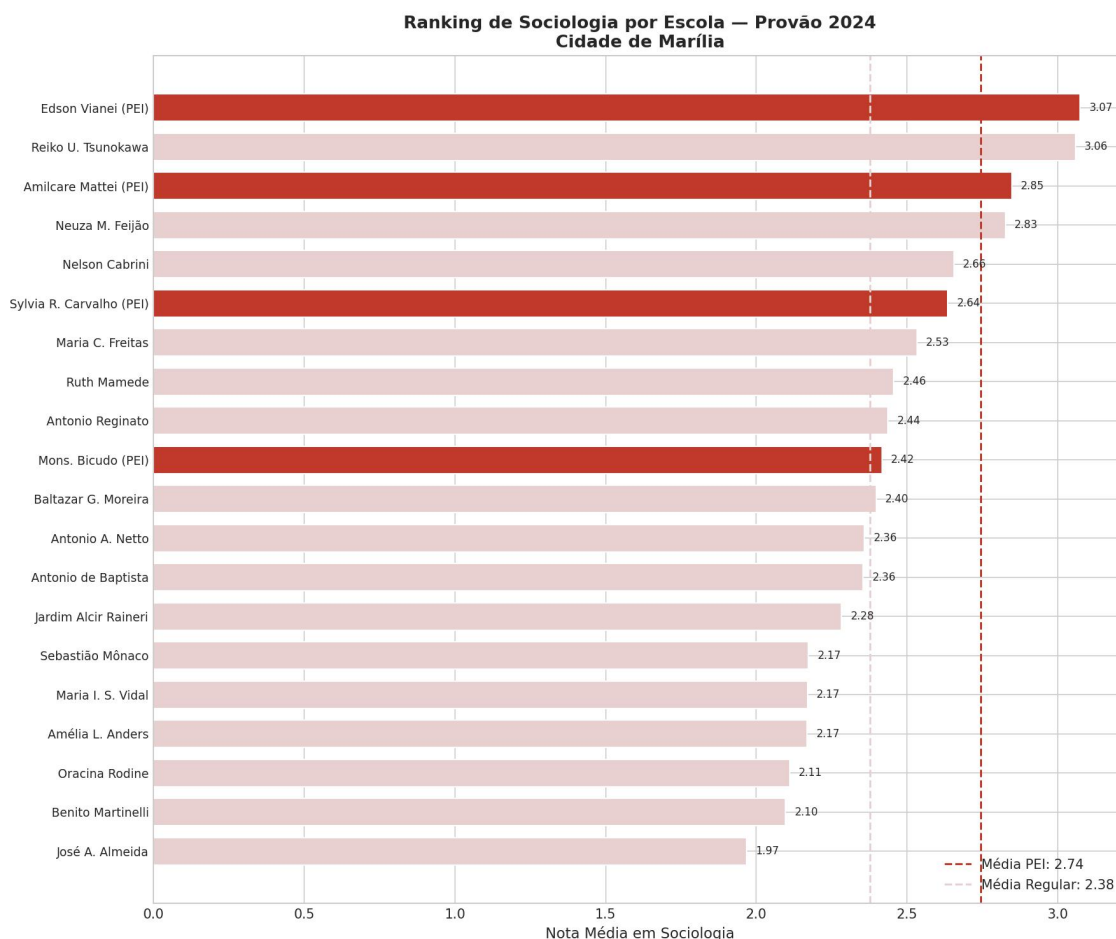


Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEDUC-SP e QEdU, Portal Transparência Educação (2025)

O ranking de escolas por desempenho em Ciências Humanas (Gráfico 5) revela que as duas primeiras posições são ocupadas por escolas PEI (Amilcare Mattei e Edson Vianeí). No entanto, a presença de escolas regulares, como a Reiko Uemura Tsunokawa, em posições de destaque, e de uma PEI, a Sylvia Ribeiro de Carvalho, em posição intermediária, reforça a ideia de que o modelo, por si só, não é garantia de sucesso.

4.4 O caso da Sociologia

Gráfico 6: Ranking de Sociologia por Escola — Provão 2024 (Marília)



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEDUC-SP e QEdU, Portal Transparência Educação (2025)

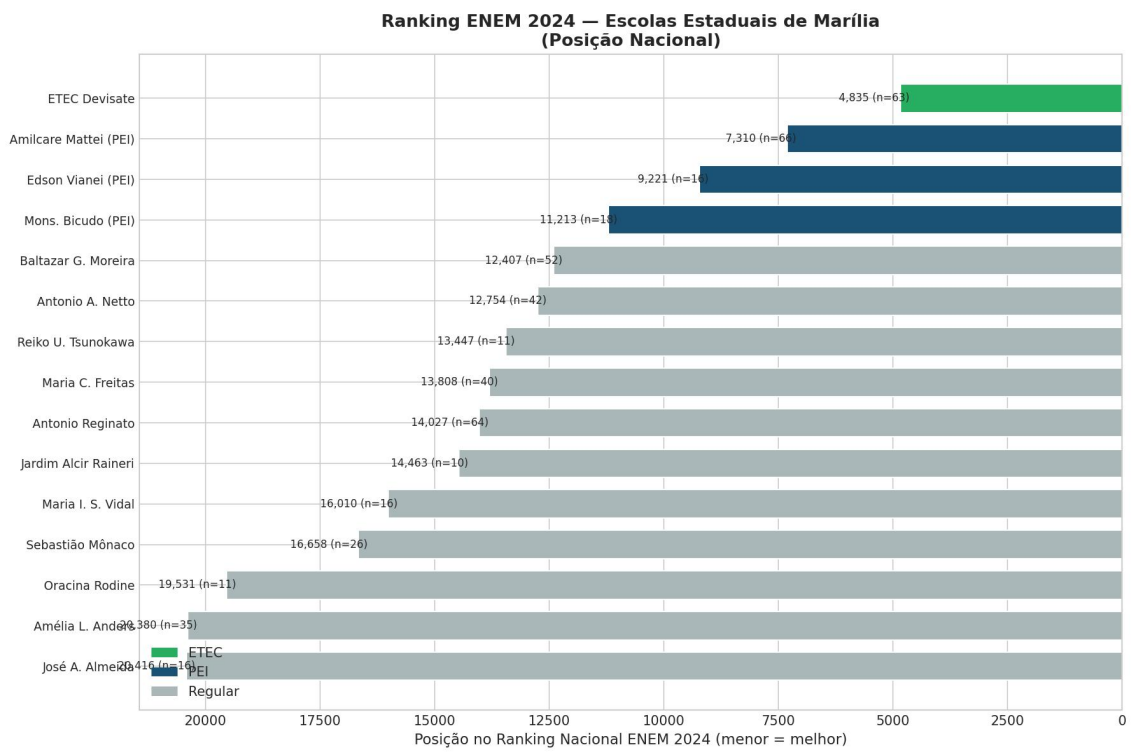
O desempenho em Sociologia, disciplina central dessa pesquisa, merece uma análise particular. Embora as PEI apresentem uma média superior às regulares (+19,7%), a nota em Sociologia é a mais baixa entre as quatro disciplinas de CH em ambos os modelos. Isso revela os impactos da diminuição da carga horária da mesma além de questões como a falta de materiais didáticos adequados ou a falta de articulação com as demais áreas do conhecimento. A redução da carga horária e a fragmentação do

currículo impostas pela Reforma do Ensino Médio tem impactado negativamente o ensino de Sociologia, mesmo nas escolas de tempo integral.

O ranking de Sociologia (Gráfico 6) mostra a E.E. Edson Viane Alves (PEI) na primeira posição, seguida pela E.E. Reiko Uemura Tsunokawa (regular) e pela E.E. Amilcare Mattei (PEI). A dispersão dos resultados, com escolas PEI e regulares em posições variadas, sugere que a qualidade do ensino de Sociologia está mais associada a fatores como a formação do professor, a autonomia pedagógica e a cultura escolar do que ao modelo de ensino em si.

4.5 Desempenho no ENEM 2024

Gráfico 7: Ranking ENEM 2024 — Escolas Estaduais de Marília (Posição Nacional)



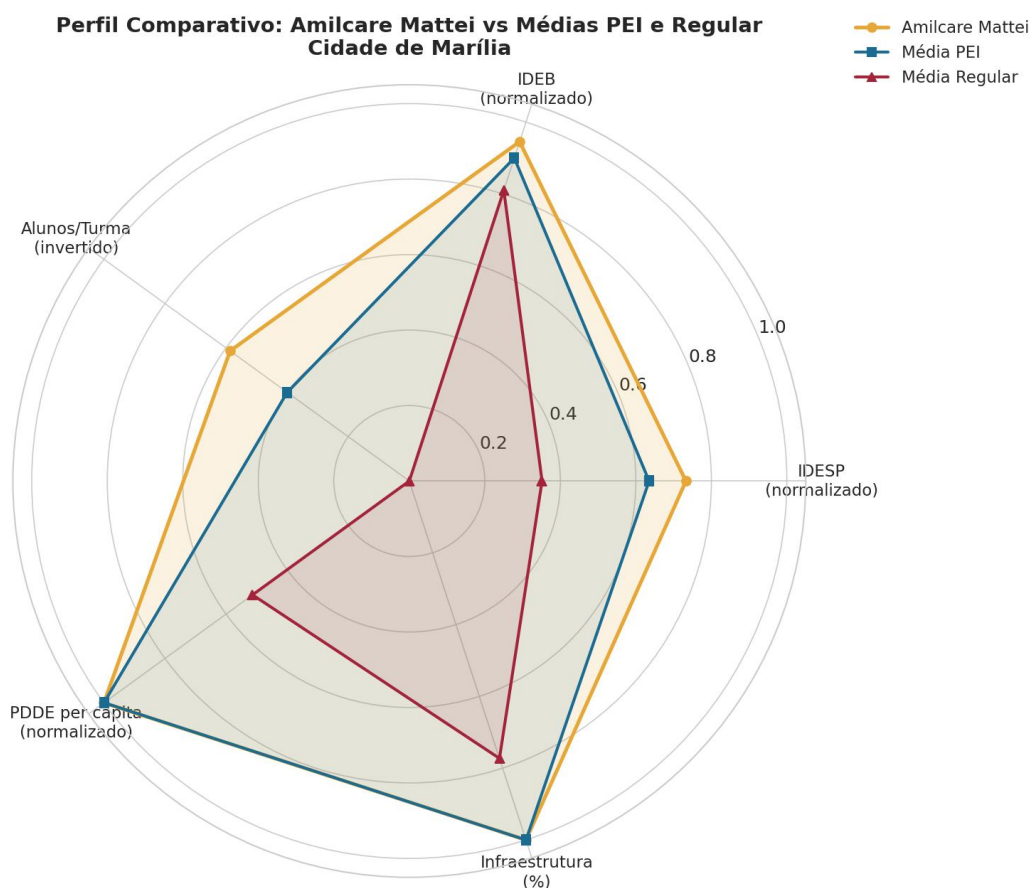
Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEDUC-SP e QEd, Portal Transparência Educação (2025)

Os resultados do ENEM 2024 corroboram a tendência observada no SARESP. As escolas PEI de Marília ocupam posições de destaque no ranking nacional em comparação com a maioria das escolas regulares.

No ranking do ENEM 2024 (Gráfico 7), a E.E. Amilcare Mattei (PEI) aparece na segunda posição entre as escolas estaduais de Marília, atrás apenas da ETEC Antonio Devisate o que pode indicar que mesmo com a pressão e foco nas avaliações externas como o SARESP a escola ainda proporciona um ensino de qualidade voltado ao vestibular. As outras duas PEI com dados disponíveis também se posicionam à frente da maioria das escolas regulares. Esse resultado, que considera a nota da redação e de todas as áreas do conhecimento, reforça a associação entre o modelo PEI e um melhor desempenho acadêmico geral. Essa intencionalidade pedagógica, voltada para a preparação dos estudantes para o acesso ao ensino superior é um dos fatores mais relevantes sobre os bons resultados das PEI.

4.6 O Estudo de Caso da Escola Amilcare Mattei: Um Olhar Aprofundado

Gráfico 8: Perfil Comparativo: Amilcare Mattei vs Médias PEI e Regular na Cidade de Marília



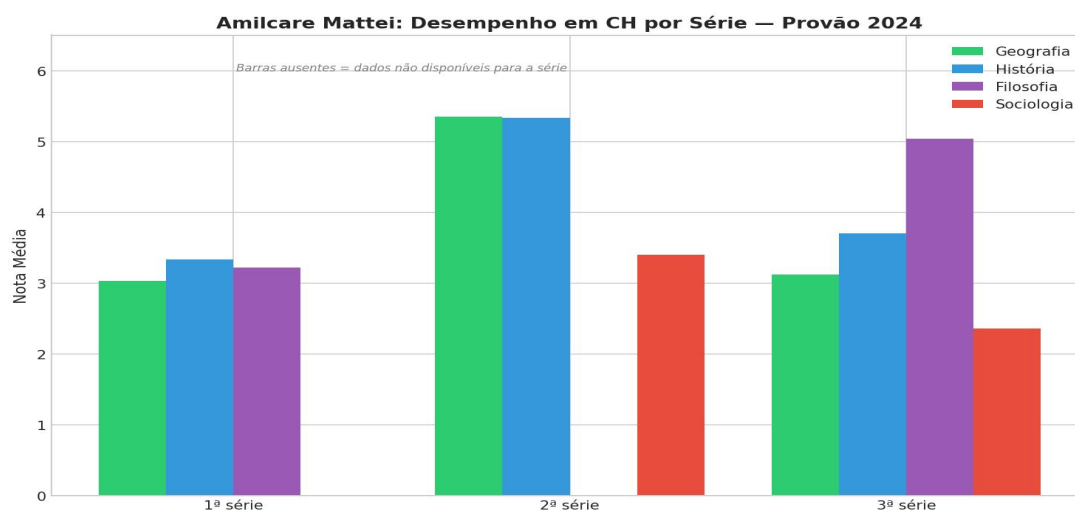
Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEDUC-SP e QEdU, Portal Transparência Educação (2025)

Os dados do Gráfico 8 revelam a relevância da escolha da escola como objeto de pesquisa. A Amilcare Mattei se destaca por seus indicadores de desempenho, que superam consistentemente as médias das escolas PEI de Marília e do estado de São Paulo.

O Gráfico 8, em formato de radar, sintetiza o perfil da Amilcare Mattei em comparação com as médias das escolas PEI e regulares de Marília. A escola se destaca em todos os indicadores analisados: apresenta um dos melhores IDESP (3,59), um dos melhores IDEB (5,20), infraestrutura completa, maior investimento per capita e uma relação alunos/turma mais favorável. Esses dados, aliados a uma taxa de evasão de apenas 1,9% (dados de 2023), posicionam a Amilcare Mattei como um caso de bastante relevância na implementação do programa.

As implicações dos resultados da Amilcare Mattei para o modelo de tempo integral são profundas. A escola demonstra que, quando os recursos financeiros e a infraestrutura aprimorada do PEI são combinados com uma cultura escolar colaborativa, estabilidade docente e autonomia pedagógica, o programa pode alcançar seus objetivos de promover de bons resultados em avaliações externas. O caso da Amilcare Mattei serve, portanto, como um contraponto às críticas que veem o PEI apenas como uma política de intensificação do trabalho docente e padronização curricular. Ele evidencia que o modelo possui potencial para se tornar um espaço de inovação pedagógica e de construção de um ensino público de qualidade, desde que as condições para tal sejam garantidas e que a comunidade escolar tenha agência para moldar o projeto pedagógico às suas realidades e necessidades.

Gráfico 9: Amilcare Mattei: Desempenho em CH por Série — Provão 2024



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEDUC-SP e QEdU, Portal Transparência Educação (2025)

O Gráfico 9 revela um pico de desempenho em Ciências Humanas no Provão Paulista de 2024 na 2ª série do Ensino Médio, especialmente em Geografia e História. Esse resultado pode estar associado a maior articulação e número de aulas de ciências humanas na primeira e segunda séries e a desenvolvidos nessa etapa do ensino ou a uma maior articulação entre as disciplinas algo que irá decair a partir da terceira série devido a diminuição da grade. A variação de desempenho entre as séries sugere que a experiência dos alunos com as Ciências Humanas não é linear e pode ser influenciada por fatores como a organização curricular e as práticas pedagógicas de cada ano.

4.7 A Voz da Práxis: Análise das Entrevistas com os Sujeitos da Escola

Para aprofundar a compreensão sobre a dinâmica do ensino de Sociologia no Programa de Ensino Integral, para além dos dados quantitativos e da análise documental, recorreu-se à escuta qualificada dos sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois atores centrais da E.E. Amilcare Mattei: a vice-diretora da unidade e, principalmente, um professor que se constitui como um interlocutor privilegiado para esta pesquisa. Com uma trajetória de mais de uma década na escola (2011-2024), ele acompanhou todo o processo de implementação do PEI, atuando não apenas como professor de Sociologia, História e Filosofia, mas também como Coordenador da Área de Ciências Humanas logo no início da implementação. Sua densa formação acadêmica — Doutor e Mestre em Filosofia

(UFSCar/Unesp), com graduação também em Ciências Sociais (Unesp) — e sua experiência, que inclui a supervisão de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica e a liderança de grupos de pesquisa, conferem à sua análise uma profundidade e uma capacidade crítica singulares. A análise de suas falas, em diálogo com a perspectiva da gestão, permite iluminar as tensões, as contradições e as possibilidades que emergem da práxis pedagógica, oferecendo uma camada relevante à análise.

A implementação do PEI na E.E. Amilcare Mattei, em 2013, não foi um processo isento de conflitos. A fala do professor entrevistado revela a tensão inicial que marcou a adesão ao programa. A remoção dos professores de seus cargos, uma medida administrativa que desvinculava o docente de sua unidade de origem, gerou forte resistência para adesão dos professores ao programa. O professor relata sua posição inicial: "Eu era contra a adesão ao modelo integral naquele momento", principalmente porque a medida "criava problemas na atribuição de aulas em outras escolas". A decisão de permanecer e aderir ao programa foi, portanto, fruto de uma negociação que envolveu o convencimento por parte da gestão — "a diretora me convenceu a permanecer e fazer o processo seletivo" — e, crucialmente, o incentivo financeiro da gratificação de 75%, sobre o qual admite: "isso influenciou a decisão" na medida em que o mesmo lecionava como professor substituto na UNESP de Araraquara nesse contexto. Essa dualidade entre a discordância com o modelo e a necessidade pragmática de melhores condições de trabalho é um ponto central para compreender a dinâmica de adesão ao PEI, corroborando a análise da REPU (2021) de que a política salarial pressiona os docentes a aderirem ao programa.

A formação inicial em Serra Negra, é descrita pelo professor como uma experiência de "confinamento" e desconforto. Ela foi realizada sob a mediação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Professor cita que o método de formação foi imposto "de cima para baixo" e consistia em fornecer apenas "recortes dos textos" baseados no autor Antônio Carlos Gomes da Costa, não foi fornecido para os professores em formação dados ou informações das obras completas elemento que é particularmente revelador. Nas palavras do professor, isso "gerava uma compreensão fragmentada das ideias do autor", uma metáfora poderosa para um modelo que parece buscar o alinhamento ideológico dos professores a uma determinada concepção de educação, em vez de promover uma reflexão crítica e aprofundada. Essa prática dialoga

com a análise de Del Arco (2018), que aponta para uma formação continuada no PEI que desvaloriza a reflexão coletiva em prol de uma "proatividade formativa" individual e controlada.

4.8 Autonomia Docente: Um Espaço em Disputa

A questão da autonomia docente no PEI emerge como um campo de disputa permanente. O professor entrevistado é enfático ao afirmar que "a autonomia no PEI depende muito da postura do professor". Sua trajetória ilustra essa disputa: no primeiro ano, utilizou o material oficial (Cadernos do Aluno) de forma estratégica, para "demonstrar suas limitações", e, a partir daí, passou a "produzir o próprio material didático". A crítica ao material oficial, que tratava o tema da identidade "usando super-heróis, enquanto a sociologia exige discussão de raça, gênero e classe social", evidencia o choque entre a abordagem superficial e despolitizada do currículo oficial e a necessidade de um ensino de Sociologia crítico e conectado com as questões sociais. Essa postura de resistência intelectual e pedagógica mostra-se fundamental para a construção de um ensino de qualidade dentro de um modelo que tende à padronização.

Essa busca por autonomia, no entanto, não ocorre sem tensionamentos. A fala do professor revela que, especialmente no governo Tarcísio de Freitas, houve um "aumento do controle pedagógico", com a introdução de "plataformas e slides vinculados ao Provão Paulista" que passaram a "orientar diretamente as aulas". Essa constatação corrobora a análise de Freitas (2014; 2016) sobre a centralidade das avaliações em larga escala como instrumento de controle do processo pedagógico. A autonomia, nesse contexto, torna-se um ato de resistência, uma brecha conquistada pela agência do professor, que se recusa a ser um mero aplicador de um currículo pré-definido. A experiência do professor como supervisor do PIBID e da Residência Pedagógica, que lhe permitiu "desenvolver projetos pedagógicos mais consistentes com os estudantes", parece ter sido fundamental para fortalecer essa postura crítica e propositiva.

A entrevista com o professor oferece uma perspectiva privilegiada sobre o impacto das reformas curriculares no ensino de Sociologia. Sua fala é categórica: "o maior impacto negativo não veio do PEI, mas do Novo Ensino Médio". A redução da carga horária da disciplina, que em 2012 era de duas aulas semanais e que, com o NEM, "deixou de existir no terceiro ano" em 2024, é apontada como o principal fator de precarização. Essa percepção, vinda de um professor que vivenciou a disciplina antes e

depois da reforma, reforça a tese de que o NEM, com sua estrutura flexível e seus itinerários formativos, aprofundou o processo de esvaziamento e marginalização da Sociologia, como apontado por Bueno e Carvalho (2023) e Rêgo, Silva e Menezes (2024).

No entanto, a experiência na E.E. Amilcare Mattei também revela a potência de um ensino de Sociologia que resiste a esse esvaziamento. A fala da vice-diretora, ao destacar que o tempo integral "possibilita desenvolver mais projetos pedagógicos", e a longa lista de projetos desenvolvidos pelo professor entrevistado — visitas a comunidades quilombolas (Yuba) e indígenas, assentamentos do MST, seminários, semana da consciência negra, e a criação da revista de iniciação científica "Ciência e Revolução" com apoio da Unesp — demonstram que, havendo condições materiais e autonomia, é possível construir um currículo vivo e engajador. Esses projetos, que extrapolam os muros da escola e conectam o conhecimento sociológico com a realidade dos estudantes, são a materialização do que se espera de uma educação integral, que vá além da mera ampliação da jornada escolar.

A fala do professor sobre a eletiva de Chico Buarque, que culminou com uma visita ao Museu do Imigrante em São Paulo, é particularmente emblemática. Ela demonstra como a Sociologia pode se articular com a Arte, a História e a Geografia para promover uma compreensão crítica da formação social brasileira. Esses projetos não são meros apêndices do currículo, mas a expressão de uma concepção de educação que valoriza a formação humana, a reflexão crítica e a produção de conhecimento pelos próprios estudantes. A existência desses projetos, mesmo em um contexto de crescente controle e padronização, atesta a força da agência docente, como definida por Ortner (2006), e a capacidade dos professores de, como intelectuais (GIROUX, 1997), ressignificarem as políticas e criarem espaços de liberdade e crítica.

As falas dos entrevistados, em seu conjunto, pintam um quadro complexo e contraditório do Programa de Ensino Integral. O PEI emerge não como um modelo monolítico, mas como um campo de disputas, onde as diretrizes gerencialistas e padronizadoras da Secretaria de Educação se chocam com a práxis de professores que buscam construir uma educação crítica e emancipatória. A experiência da E.E. Amilcare Mattei, com seus excelentes resultados e seus projetos inovadores, não pode ser tomada

como a regra, mas como a exceção que confirma a importância das condições materiais, da autonomia docente e da construção de uma cultura escolar colaborativa.

A pesquisa, portanto, conclui que o PEI, em si, não é nem a panaceia para os problemas da educação pública, nem a causa única de sua precarização. Ele é, antes, um sintoma e um catalisador das tendências mais amplas que marcam a educação brasileira: a subordinação à lógica neoliberal, a centralidade das avaliações em larga escala, a intensificação do trabalho docente e a disputa pelo controle do currículo. A luta pelo futuro da educação pública e pelo lugar da Sociologia nesse futuro passa, necessariamente, pela compreensão dessas contradições e pelo fortalecimento da agência dos professores que, no chão da escola, resistem e reinventam a educação todos os dias.

Considerações finais

Ao final deste percurso investigativo, que se debruçou sobre a complexa trama que envolve o ensino de Sociologia no contexto do Programa de Ensino Integral (PEI) em São Paulo, emergem conclusões que, longe de oferecerem respostas definitivas, aprofundam o debate e apontam para novas questões. A pesquisa, que partiu de uma análise histórica das políticas de tempo integral no Brasil e em São Paulo, passando pela trajetória da Sociologia no currículo escolar e culminando em um estudo de caso aprofundado na cidade de Marília, revela que o PEI é um fenômeno multifacetado, permeado por contradições que refletem as disputas mais amplas no campo da educação brasileira.

O estudo de caso na cidade de Marília, com sua análise comparativa entre as escolas PEI e as de regime regular, confirmou quantitativamente a hipótese de que o modelo de tempo integral, quando provido de recursos adequados, tende a apresentar resultados melhores de desempenho. Os dados do SARESP/Provão 2024 e do ENEM 2024 demonstraram que as escolas PEI superam as regulares em praticamente todos os indicadores, com destaque para as Ciências Humanas, onde a média das PEI foi 22,3% superior. Esse resultado, à primeira vista, poderia sugerir uma validação inequívoca do programa. No entanto, a análise aprofundada, que articulou os dados quantitativos com as percepções qualitativas dos sujeitos da pesquisa, revelou uma realidade muito mais complexa.

A superioridade das PEI não pode ser dissociada das condições materiais e estruturais que as diferenciam das escolas regulares. O maior investimento financeiro (PDDE per capita 2,3 vezes maior), a infraestrutura mais completa (100% das PEI com laboratórios de ciências, contra 45% das regulares) e o menor número de alunos por escola (média de 368 nas PEI contra 660 nas regulares) criam um ecossistema escolar mais favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade. A fala do professor entrevistado é emblemática nesse sentido: "o modelo PEI levou para o Amilcare aquilo que o Amilcare não tinha, que era o básico". Essa constatação nos leva a questionar se os bons resultados são fruto do modelo pedagógico em si ou das condições materiais que o acompanham — condições essas que deveriam ser universais em toda a rede pública de ensino. A crítica de Minto (2018) sobre a "desfaçatez epistemológica" de "implantar alternativas pedagógicas – talvez interessantes e

proficuas – mas sem o devido respaldo operacional" (Minto, 2018, p. 27) se mostra pertinente, assim como a denúncia da "desresponsabilização do poder público, que se traduz na precariedade das políticas educacionais" (Minto, 2018, p. 24).

Além disso, a pesquisa evidenciou que o sucesso do PEI não é homogêneo. O caso da E.E. Monsenhor Bicudo, uma PEI com desempenho abaixo da média das escolas regulares, demonstra que a simples adesão ao modelo não é garantia de sucesso. Fatores como a cultura escolar, a gestão pedagógica, autonomia docente e o perfil socioeconômico dos estudantes continuam sendo determinantes. Essa heterogeneidade nos resultados reforça a crítica de Guimarães e Souza (2018) de que a qualidade educacional depende de múltiplos fatores que transcendem a mera ampliação do tempo escolar.

No que tange ao ensino de Sociologia, a pesquisa revelou uma contradição central: embora as escolas PEI apresentem resultados melhores na disciplina em comparação com as regulares, a Sociologia ainda figura como a disciplina com a nota mais baixa entre as quatro áreas das Ciências Humanas em ambos os modelos. A fala do professor entrevistado, ao afirmar que "o que atrapalhou a sociologia foi o novo ensino médio, e não propriamente o modelo PEI", é crucial para compreendermos essa questão. A redução da carga horária e a fragmentação curricular impostas pela Reforma do Ensino Médio parecem ter impactado negativamente o ensino de Sociologia, mesmo em um modelo que, teoricamente, ofereceria mais tempo e espaço para a disciplina.

O estudo de caso da E.E. Amilcare Mattei, que possui bons resultados em Ciências Humanas e Sociologia, oferece pistas importantes sobre as condições necessárias para um ensino de qualidade. A estabilidade do corpo docente, a autonomia pedagógica para desenvolver projetos interdisciplinares (como a revista "Ciência e Revolução" e as eletivas sobre música popular brasileira), a colaboração entre os professores da área de Humanas e o foco na preparação para o ENEM e vestibulares são elementos que, combinados, parecem ter criado um ambiente propício para o florescimento da disciplina. A fala do professor, ao afirmar que "os alunos viam sentido e importância da disciplina para a vida deles. Eles conseguiam ler o mundo", sintetiza o objetivo último de um ensino de Sociologia que seja, de fato, emancipatório. Essa capacidade de "formar projetos coletivos" e "intervir no mundo com algo em mente" (Ortner, 2006, p. 54) é a expressão máxima da agência docente, que se manifesta não

como um ato isolado, mas como "o pulsar das forças coletivas que, empoderadas de maneiras complexas, trabalha através deles" (Comaroff apud Ortner, 2006, p. 49).

No entanto, a pesquisa também revelou as tensões e contradições que permeiam o trabalho docente no PEI. A intensificação do trabalho, a pressão por resultados em avaliações externas e as tentativas de controle curricular por parte da Secretaria de Educação, como a imposição de slides e plataformas, representam ameaças constantes à autonomia docente e à qualidade do ensino. A crítica de Dias (2018) sobre a "fachada de participação" e a ausência de espaço para reflexões críticas se mostrou pertinente, assim como a análise de Araujo (2021) sobre a influência da lógica empresarial e neoliberal no programa. A denúncia de Del Arco (2018) sobre a formação continuada no PEI, que "prioriza a proatividade formativa, isto é, de ser de responsabilidade exclusiva do professor, parece desvalorizar a formação coletiva" (Del Arco, 2018, p. 108), reforça a percepção de uma política que, sob o discurso da autonomia, transfere responsabilidades e individualiza o trabalho docente.

É neste ponto que a análise se aprofunda, ao conectar a "gestão por resultados" do PEI a um fenômeno mais amplo e estrutural: a centralidade perigosa que as avaliações em larga escala assumiram na definição das políticas educacionais e do cotidiano escolar. Essa centralidade não é um desenvolvimento técnico ou neutro, mas uma peça-chave no projeto dos "reformadores empresariais da educação", como define Freitas (2014; 2016). Para o autor, a avaliação externa torna-se o principal instrumento de controle e padronização do trabalho pedagógico. A avaliação, nesse modelo, "tem sido colocada na base das propostas de reforma escolar e tem servido para justificar uma série de pressões sobre as escolas e seus profissionais" (Freitas, 2016, p. 137). Essa pressão, por sua vez, gera uma cadeia de consequências que moldam o currículo de maneira sutil e eficaz.

O que se observa é que "a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas" (Freitas, 2014, p. 1094), transformando-se no currículo real da escola. A pesquisa de Sousa e Arcas (2010) sobre o SARESP na rede paulista corrobora empiricamente essa tese, ao demonstrar como, após uma fase inicial de desconfiança, o sistema de avaliação passou a ser o grande norteador das práticas escolares. O depoimento de um professor coordenador, colhido pelas autoras, é taxativo: "Tudo é feito em cima do Saresp, todas as nossas avaliações. Tudo o que nós fazemos é

pensando no Saesp, projetos de leitura, exercícios" (Sousa; Arcas, 2010, p. 194). Essa lógica, que subordina o processo pedagógico à preparação para o teste, acaba por reforçar "práticas avaliativas mais tradicionais" e meritocráticas, em detrimento de uma avaliação formativa voltada para a aprendizagem de todos (Sousa; Arcas, 2010, p. 195-196).

Essa dinâmica ajuda a explicar a contradição encontrada nesta pesquisa: o bom desempenho geral das escolas PEI, impulsionado pela busca de bons resultados nos indicadores como o IDEB e o IDESP, coexiste com a fragilidade de componentes curriculares como a Sociologia. O fenômeno do "estreitamento curricular", amplamente documentado por autores como Freitas (2014) e Ravitch (2010), oferece uma chave de leitura fundamental. A pressão por resultados em avaliações que privilegiam certas áreas do conhecimento — notadamente Língua Portuguesa e Matemática — leva à marginalização das demais. Como aponta Freitas, "pressionado a garantir a aprendizagem [...] o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame" (Freitas, 2014, p. 1100). A Sociologia, com sua natureza crítica e seu menor peso em exames padronizados, torna-se uma candidata natural a esse processo de esvaziamento, mesmo em um modelo de tempo integral que, em tese, deveria favorecê-la. O foco do professor da E.E. Amilcare Mattei no ENEM, embora tenha se mostrado uma estratégia bem-sucedida para engajar os alunos, é também um sintoma dessa mesma lógica: a relevância da disciplina passa a ser medida por sua utilidade para uma avaliação externa.

Nesse contexto, a própria noção de "qualidade" é redefinida e reduzida. Passa-se a aceitar, como aponta Freitas, o "paradoxo de considerar que nota mais alta em apenas duas das disciplinas da escola [...] define o que se entende por 'boa educação'" (Freitas, 2016, p. 144). Essa concepção restrita de educação, focada em habilidades cognitivas facilmente mensuráveis, entra em choque direto com os objetivos de uma formação humana integral e com o papel da Sociologia de desenvolver o estranhamento, a desnaturalização e a imaginação sociológica. O modelo de competências e habilidades da BNCC, analisado por Papim (2023), aprofunda essa tendência ao promover um "discurso horizontal, que reforça a experiência local e o conhecimento cotidiano do estudante", em detrimento de um "discurso vertical, voltado ao conhecimento científico" (Papim, 2023, p. 162). A estrutura da BNCC, segundo o autor, "opera em

consonância com a pedagogia do desempenho e com os processos de avaliação de larga escala, os quais fixam padrões externos de classificar o conhecimento e enquadrar a prática pedagógica" (Papim, 2023, p. 173), consolidando o controle sobre o currículo e limitando a autonomia docente.

Diante do exposto, a conclusão desta dissertação é que o Programa de Ensino Integral, embora apresente potencialidades e ofereça melhores condições materiais e de desempenho em comparação com as escolas regulares, não pode ser compreendido como uma solução mágica para os problemas da educação pública. Ele se insere no contexto mais amplo das (contra)reformas educacionais que, como apontam Motta e Frigotto (2017), expressam e consolidam "o projeto da classe dominante brasileira" (Motta; Frigotto, 2017, p. 369). O PEI, com sua ênfase na meritocracia, no protagonismo juvenil individualizado e na gestão por resultados, corre o risco de se tornar mais um instrumento de aprofundamento das desigualdades e de controle ideológico, caso não seja constantemente tensionado e ressignificado pela práxis dos educadores. A armadilha do "polianismo autofágico", denunciada por Minto (2018), de aceitar "melhor isso do que nada" (Minto, 2018, p. 25), precisa ser evitada, pois compromete a luta por uma educação pública, gratuita, universal e laica, como direito subjetivo de cada cidadão.

A experiência da E.E. Amilcare Mattei demonstra que é possível, dentro da estrutura do PEI, construir um ensino de Sociologia crítico, relevante e de alta qualidade. No entanto, isso depende da agência dos professores, da sua capacidade de resistir às pressões por padronização e de criar espaços de autonomia e colaboração. A luta pela valorização da Sociologia e das Ciências Humanas, portanto, não se desvincula da luta mais ampla por uma educação pública, gratuita, democrática e socialmente referenciada.

Como nos lembra o professor entrevistado, "um bom modelo educacional tem que ser construído por educadores e não por economistas". Que esta pesquisa, possa contribuir para a construção de um modelo educacional que, de fato, sirva aos interesses da classe trabalhadora e à formação de cidadãos capazes de ler e transformar o mundo.

Referências

- ALMEIDA, L. F. P. de. **O ensino de Sociologia no contexto do "Novo" Ensino Médio**: uma análise a partir da perspectiva dos professores de Sociologia da Diretoria de Ensino de Marília/SP. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2020.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ARAUJO, C. R. de. **O Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo**: a escola neoliberal. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- BARBOSA, M. L. C. dos S. **A avaliação 360º**: percepções dos professores do Programa de Ensino Integral. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.
- BODART, C. N.; AZEVEDO, G. T. de; TAVARES, T. M. O ensino de Sociologia no Ensino Médio: entre o ideal e o real. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 50, n. 2, p. 449-478, 2019.
- BODART, C. N.; OLIVEIRA, L. F. de. A Sociologia no Ensino Médio: um balanço da última década. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 1, n. 12, p. 11-30, 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUENO, E.; CARVALHO, T. M. de. O ensino de Sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do Novo Ensino Médio em Anápolis. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 150-166, jan./abr. 2023.
- CARVALHO, A. B.; CAVALCANTI, T. L. V. Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, p. e112022, 2022.
- CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral: uma invenção do século XX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 51, p. 239-252, 2010.
- CIAVATTA, M. A crise do capital e a formação integrada em questão. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (coords.). **Anais do IV Seminário de Pesquisa**: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2013. p. 67-78.
- CORRÊA, G.; THIESEN, J. da S.; HENTZ, P. O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-20, e20100, 2022.
- DEL ARCO, L. A. **A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) da rede estadual paulista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2018.
- DIAS, L. A. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, p. 148-169, 2018.
- FRANCO, M. A. S.; CARMO, G. T. do; MEDEIROS, L. S. de. O ensino de Sociologia no Ensino Médio: uma análise a partir do ENEM. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 51, n. 2, p. 479-508, 2020.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

- FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- GARCIA, T. O. G. **Política educacional e organização do trabalho pedagógico em escolas de ensino médio de tempo integral**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- GIROTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 109, 2018.
- GOULART, D. C. et al. **Inova Educação: leitura crítica sobre a proposta de reforma educacional dirigida à juventude paulista**. São Paulo: Ação Educativa; GEPUD/Unifesp, 2021.
- GUIMARÃES, P. R.; SOUZA, A. N. de. Programa Ensino Integral: limites e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2018. p. 1-5.
- HARVEY, D. **Breve história do neoliberalismo**. São Paulo: Loyola, 2007.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LECLERC, G. F.; MOLL, J. Educação integral e tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 59-74, 2012.
- LENOIR, Y. A reforma curricular de Quebec: uma análise crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 699-721, 2016.
- LOPES, A. C. Políticas de integração curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e217319, 2021.
- MENDONÇA, S. R. de. O neoliberalismo e as contrarreformas na educação brasileira. In: CARUSO, F.; SANTOS, L. (orgs.). **Educação em tempos de crise: o desmonte da educação pública no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2019. p. 35-52.
- MEUCCI, S. O assédio ideológico como estratégia de intimidação do ensino de Sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 8, n. 18, p. 11-34, 2020.
- MINTO, L. W. A educação no governo Temer: a MP 746 como expressão da correlação de forças. **Revista da ANDES**, n. 40, p. 22-29, 2018.
- MORAES, K. N. de et al. Educação pública no atual cenário sociopolítico e econômico brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e20240001editorial, 2024. (Editorial).
- MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- OLIVEIRA, A. E. A. de; ARAÚJO BATISTA, G. Educação para o lucro, educação para além do capital. In: LIMA, Á. de M. et al. (org.). **Diálogos Críticos: a ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal**. v. 6. [S.l.]: Nova Terra Editora, 2024. p. 67-96.
- ORTNER, S. B. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: ORTNER, S. B. **A política da etnografia: políticas e poéticas do trabalho de campo**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 45-72.
- PAPIM, A. A. P. **A concepção de Sociologia nas reformas do Ensino Médio: das orientações curriculares nacionais de 2006 à base nacional comum curricular de 2018**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

PARENTE, C. da C.; GRUND, W. A. A escola de tempo integral no Brasil: um balanço da produção acadêmica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 645-672, 2016.

RAVITCH, D. **The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education**. New York: Basic Books, 2010.

RÊGO, C.; SILVA, G. da; MENEZEZ, M. L. Processo de esvaziamento do currículo da Sociologia: novo ensino médio, neoliberalismo e livro didático. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, p. 54-76, jan./jul. 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Nota Técnica sobre o Programa Ensino Integral (PEI)**. 2. ed. São Paulo: REPU, 2021.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, J. A. da. A Sociologia no Ensino Médio: dilemas e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 899-922, 2010.

SOUSA, S. Z. L.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo e no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

VALENTIM, D. F. D. **Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.