



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília



THAISA DE ALBUQUERQUE REINO

**A invisibilização da Sociologia no currículo paulista (2018-2024): uma análise acerca do
conceito de identidade**

MARÍLIA

2026

THAISA DE ALBUQUERQUE REINO

A invisibilização da Sociologia no currículo paulista (2018-2024): uma análise acerca do conceito de identidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti

MARÍLIA

2026

R373i

Reino, Thaisa de Albuquerque

A invisibilização da Sociologia no currículo paulista (2018-2024) :
uma análise acerca do conceito de identidade / Thaisa de Albuquerque
Reino. -- Marília, 2026

118 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Marcelo Augusto Totti

1. Identidade. 2. Currículo paulista de Sociologia. 3. Educação
Pública. 4. Marcadores sociais. 5. Invisibilização da Sociologia na
educação básica. I. Título.

THAISA DE ALBUQUERQUE REINO

A invisibilização da Sociologia no currículo paulista (2018-2024): uma análise acerca do conceito de identidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti

Data da defesa: 10 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti (Orientador) – Universidade Estadual Paulista (UNESP/FFC)

Profª. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça – Universidade Estadual Paulista (UNESP/FFC)

Profª. Dra. Monica Abrantes Galindo – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Ibilce)

Para meu querido pai,

e para quem acredita que o conhecimento pode
abrir caminhos, derrubar muros e tornar o mundo
um lugar para todos.

Quando a lágrima se aproxima, um olho chora, o
outro procura a solução

Conceição Evaristo. Olhos d'água, 2020, p. 114.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa é, antes de tudo, uma travessia. Uma trajetória feita de encontros, descobertas e transformações. Ao longo desse caminho, conheci novos autores, novas pessoas, outras formas de existir e resistir, experiências que marcaram profundamente o sentido deste percurso.

Sou imensamente grata ao ProfSocio pela oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Sociologia na Unesp Marília, universidade pública que me deu “régua e compasso” desde a graduação, e pela qual tenho profundo respeito e carinho. Foi aqui que aprendi que, em um país tão desigual como o Brasil, escrever é ter voz e também um privilégio. Aos professores do programa, minha gratidão.

Ao meu orientador, professor Marcelo Augusto Totti, agradeço por me acolher como orientanda em tempos difíceis e, com sabedoria e competência, apontar caminhos diante das constantes transformações enfrentadas pela educação pública paulista nos últimos tempos, desafios que atravessam também este trabalho. Obrigada pela parceria, pela escuta e por reconstruir comigo cada parte deste projeto.

Aos colegas da turma Profsocio 2023, em especial aos meus amigos Anderson dos Santos, Tiago Damaceno, Mariana Carta e à querida e genial Juliane Green Rodrigues, “minha amiga de fé, minha irmã, camarada, amiga de tantos caminhos e tantas jornadas”! Aos mais certos nas horas incertas, minha gratidão!

A Jaqueline de Souza José e ao Fábio José Lippa, da Diretoria de Ensino da Região de José Bonifácio, agradeço o apoio institucional que tornou possível meu ingresso no Profsocio, e por compartilharem comigo a crença na educação pública de qualidade como direito e como horizonte de transformação. Sem vocês, essa caminhada não seria possível.

Aos meus pais, Tania e José Manoel, que trilharam caminhos distintos dos meus, mas me deram base para construir os meus próprios passos, agradeço por tudo: pelas oportunidades, coragem, força e pela fé na vida!

Ao meu querido Regis Willian Barbosa, companheiro de uma (ou muitas!) vida, por todo apoio e afeto, por “segurar as pontas” e acreditar em mim mais do que eu mesma...obrigada por absolutamente tudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, que apoia a pesquisa no Brasil.

Agradeço a todos aqueles e aquelas que, ao trilharem os primeiros caminhos, plantaram as palavras que agora pude colher.

RESUMO

Esta dissertação analisa criticamente as transformações do currículo de Sociologia no ensino médio paulista entre 2018 e 2024, com foco no tratamento do conceito de identidade. Parte-se da hipótese de que as reformas educacionais impulsionadas pela Lei nº 13.415/2017, pela BNCC e pelos Itinerários Formativos promoveram o esvaziamento dos conteúdos científicos da disciplina, a fragmentação curricular e o apagamento de temas estruturantes como classe, raça e gênero. A pesquisa, de natureza qualitativa e crítico-dialética, fundamenta-se na análise documental de políticas educacionais, do Currículo Paulista e dos materiais digitais do Centro de Mídias de São Paulo. Dialogando com autores da Sociologia da Educação e dos Estudos Culturais, evidencia-se a redução da identidade a abordagens individualizantes e despolitizadas, alinhadas à lógica das competências. Discute-se, ainda, o impacto dessas mudanças na formação crítica dos estudantes da rede pública e nas condições de trabalho docente, destacando o papel dos professores como mediadores e agentes de resistência. Conclui-se que o currículo constitui um campo de disputa política e simbólica, no qual se define o tipo de sujeito que se busca formar na escola pública.

Palavras-chave: Identidade, Currículo paulista de Sociologia, Educação Pública, Marcadores Sociais, Invisibilização da Sociologia na educação básica.

ABSTRACT

This dissertation critically analyzes the transformations of the Sociology curriculum in São Paulo's upper secondary education between 2018 and 2024, focusing on the treatment of the concept of identity. It is based on the hypothesis that the educational reforms driven by Law No. 13.415/2017, the National Common Core Curriculum (BNCC), and the Formative Pathways promoted the emptying of the discipline's scientific content, curricular fragmentation, and the erasure of structuring themes such as class, race, and gender. The research adopts a qualitative and critical-dialectical approach, grounded in the documentary analysis of educational policies, the São Paulo State Curriculum, and the digital materials produced by the São Paulo Media Center. Drawing on contributions from the Sociology of Education and Cultural Studies, the study demonstrates the reduction of identity to individualized and depoliticized approaches aligned with the logic of competencies. It also discusses the impact of these changes on the critical formation of public school students and on teachers' working conditions, highlighting the role of teachers as mediators and agents of resistance. The dissertation concludes that the curriculum constitutes a field of political and symbolic dispute in which the type of subject to be formed in public education is defined.

Keywords: Identity; São Paulo Sociology Curriculum; Public Education; Social Markers; Invisibilization of Sociology in Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Painel Escola Total em 2023	44
Figura 2 – Painel Escola Total em 2024	45
Figura 3 – Painel Escola Total 2025	46
Figura 4 – Slide material digital Sociologia (2024)	63
Figura 5 – Slide material digital representação estereotipada da condição da mulher	63
Figura 6 – Capitalismo flexível no século XX	64
Figura 7 – Itinerários	70
Figura 8 – Liderança	71
Figura 9 – Oratória	71
Figura 10 – Empreendedorismo	72
Figura 11 – Itinerários Técnicos	72

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Eixos analíticos adotados na leitura do material	24
Quadro 1 – Comparativo: Documento Curricular Impresso vs. Material Digital (CMSP)	66
Quadro 2 – Exemplos de atividades propostas em slides do CMSP: Sociologia (2020-2024)	67
Quadro 3 – Comparativo: Linguagem Utilitarista vs. Linguagem Crítica na Educação	76
Quadro 4 – Comparativo crítico das técnicas de Doug Lemov versus a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos	97
Quadro 5 – Comparativo: Doug Lemov versus Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos	101
Quadro 6 – Documentos curriculares e pedagógicos analisados	118

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APP – Unidades de Percurso de Aprofundamento e Pesquisa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CHS – Ciências Humanas e Sociais

CMSP – Centro de Mídias de São Paulo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Fuvest – Fundação Universitária para o Vestibular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGG-CHS – Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

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

SGA – Sistema de Gestão de Aprendizagem

USP – Universidade de São Paulo

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unesp – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. Objetivos da Pesquisa	18
2. Justificativa: a noção de identidade como um problema social	19
3. Abordagem metodológica e perspectiva teórico-epistemológica	22
3.1. Técnica de pesquisa: análise documental crítica	23
3.2. A sociologia comparativa	25
4. A organização do texto	26

CAPÍTULO 1

A retomada da Sociologia no currículo do estado de São Paulo	28
1. A trajetória da reinserção da Sociologia como disciplina no Currículo Paulista: uma reconstrução histórica a partir de 2009	28
2. A LDB de 1996 e a reorganização curricular: avanços, limites e contradições	31
2.1. Panorama do Currículo Paulista, PCNs e PCNs+: uma leitura crítica	31
2.2. A LDB e os PCNs: um olhar crítico	36
3. As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) os Conhecimentos de Sociologia na Educação Básica Brasileira	38
4. A influência do modelo neoliberal na educação brasileira	41
4.1. A falácia da meritocracia como argumento neoliberal na educação	43
4.2. A intensificação da lógica neoliberal na gestão Tarcísio de Freitas: plataformas digitais, indicadores e resultados	47
5. As teorias de Bourdieu e Michel Young: abordagens críticas do currículo	51
6. O projeto das escolas cívico-militares na gestão de Tarcísio de Freitas (2023 - Atual)	53

CAPÍTULO 2

Currículo e identidade: a invisibilização da sociologia no ensino médio paulista (2018-2024)

	56
1. A escola pública em disputa: reformas e exclusão curricular	56
2. Currículo, identidade e reprodução: a invisibilidade dos saberes sociológicos	59
2.1. Impactos das reformas educacionais no ensino de sociologia: da redução curricular ao esvaziamento dos conceitos sociológicos	59
2.1.1. Redução da carga horária e marginalização curricular	59
2.1.2. Fragmentação dos conteúdos e superficialização dos temas	60
2.1.3. A digitalização do currículo de Sociologia e o esvaziamento da disciplina no Ensino Médio paulista (2023–2024)	61
2.2. A fragmentação continuada do currículo paulista de Sociologia	65
3. A fragmentação e esvaziamento teórico da disciplina no material digital	67
4. O papel da teoria histórico-crítica na leitura do problema	68
5. A reorganização curricular paulista: a questão dos Itinerários Formativos	69

5.1. Estrutura dos Itinerários Formativos no Ensino Médio do Estado de São Paulo (2023-2024)	70
5.2. Efeitos dos Itinerários Formativos na formação em Sociologia	73
5.3. Capital cultural e violência simbólica	75
6. O esvaziamento dos temas sociológicos no material digital	76
6.1. Raça: o silenciamento do racismo estrutural	77
6.2. Classe: a naturalização da desigualdade	78
6.3. Gênero: a naturalização das relações de poder e a ausência de uma perspectiva interseccional	79
6.4. Poder: a ausência de discussões críticas	81
7. O currículo empobrecido e a lógica das avaliações externas: SAEB, SARESP e Prova Paulista	82
8. A Prova Paulista e suas contradições	83
9. A crítica aos Itinerários Formativos de ciências humanas: nomes, estrutura e limitações	85
9.1. Nomes e eixos dos itinerários em Ciências Humanas	86
9.2. Estrutura e intencionalidades dos itinerários	86
9.3. A problemática dos itinerários de Oratória, Liderança e Empreendedorismo: entre a formação técnica e a perda do pensamento crítico	87
10. O prejuízo para a formação crítica nas Ciências Humanas	90

CAPÍTULO 3

A escola pública como espaço de educação e identidade	93
1. A escola pública em disputa: reformas e exclusão curricular	93
2. Crítica ao currículo por competências: a fragmentação e supressão dos saberes científicos e críticos	95
3. Livro “Aula Nota 10” como manual de boas práticas para professores: implicações na prática docente	97
4. O papel do professor e o currículo como prática emancipadora: o professor como intelectual transformador	102

CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
---	------------

ANEXO A	118
----------------------	------------

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo analisar criticamente as transformações no currículo de Sociologia do ensino médio paulista entre os anos de 2018 e 2024 pela perspectiva do conceito de identidade. O currículo da disciplina de Sociologia para o ensino médio elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), ao longo desse período, passou por uma sistemática redução de seus conteúdos, o que levou a um empobrecimento metodológico e ao apagamento de temas relacionados à identidade, como gênero e raça. Além disso, reforçou estereótipos ao invés de questioná-los, de modo a opor o conteúdo curricular ao próprio fazer sociológico.

Esta dissertação explora os efeitos das reformas educacionais recentes sobre a formação crítica dos estudantes e a prática docente, especialmente a partir da implementação da Lei nº 13.415/2017, que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos. A investigação parte do pressuposto de que as mudanças curriculares impactaram a Sociologia como disciplina crítica, comprometendo seu papel na formação científica, política e social das juventudes brasileiras.

Ademais, busca-se analisar o papel dos professores de Sociologia como mediadores e agentes de resistência nesse processo, em um cenário de fragmentação curricular, desarticulação temática e imposição de modelos pedagógicos voltados ao desenvolvimento de competências comportamentais em detrimento do conhecimento científico estruturado.

Para isso, a análise empírica desta dissertação concentrou-se no exame de documentos curriculares oficiais da SEDUC-SP, com destaque para o Currículo Paulista (2019) e os Materiais Digitais disponibilizados pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), entre os anos de 2020 e 2024. Esses materiais foram analisados com base em sua estrutura temática, abordagem conceitual e articulação (ou ausência dela) com os fundamentos da disciplina de Sociologia.

Foram também mobilizadas as principais referências legais que orientam o currículo nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 11.684/2008, que garante a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O exame combinado dessas normativas, dos documentos estaduais e dos materiais didáticos visou compreender os encaixes e desencaixes entre o discurso oficial e a implementação da disciplina, com foco especial nos seus efeitos sobre os estudantes da rede pública.

O recorte da análise focaliza o período de 2018 a 2024, considerando as gestões estaduais que implementaram a BNCC e os Itinerários Formativos em São Paulo, com destaque para os governos de João Dória (PSDB) e Tarcísio de Freitas (Republicanos). Em ambas as gestões, as políticas educacionais tiveram como cerne o aceleração do processo de reorganização curricular, a digitalização do ensino e a reconfiguração das disciplinas sob o arcabouço das Ciências Humanas.

A pergunta-problema que orienta esta pesquisa é a seguinte: De que maneira a organização e a disposição dos conteúdos de Sociologia no currículo paulista (2018–2024), no contexto da implementação da BNCC e dos Itinerários Formativos, contribuem — ou limitam — os processos de formação das identidades sociais dos jovens do ensino médio, a partir de um possível esvaziamento de seu conteúdo científico e de seu potencial crítico?

Metodologicamente, a pesquisa se inscreve no campo da abordagem qualitativa e crítico-dialética, orientada por uma perspectiva analítica que busca compreender os sentidos e contradições presentes nos documentos curriculares e nas práticas escolares. Como procedimentos metodológicos, realizou-se a análise documental de políticas públicas (BNCC, LDB, Currículo Paulista), bem como dos materiais digitais produzidos pelo CMSP, iniciativa da SEDUC-SP. O estudo ancora-se em categorias teóricas centrais — como identidade, campo simbólico, exclusão epistêmica e reprodução social — dialogando, sobretudo, com as contribuições de autores como Pierre Bourdieu, Michael Apple, Christian Laval, Sueli Guadalupe Mendonça, Sueli Carneiro e Stuart Hall.

O conceito de identidade ocupa um lugar central na tradição sociológica crítica por permitir a compreensão dos processos pelos quais os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais. Segundo Cuche (1999), a identidade é uma construção social e relacional, definida tanto pela diferença quanto pela semelhança em relação ao outro. Para Stuart Hall (2003), a identidade não é fixa nem essencial, mas resultado de processos históricos e culturais de representação. Essas definições permitem compreender que os sujeitos não nascem com identidades prontas, mas as constroem em meio às estruturas de poder, desigualdades e conflitos simbólicos.

A partir de uma perspectiva sociológica, identidade é, portanto, um conceito que articula os campos do pertencimento, da cultura, da memória e da política, sendo fundamental para a análise das dinâmicas sociais que atravessam a escola, o currículo e a formação dos estudantes. Entretanto, no contexto do currículo paulista de Sociologia entre 2018 e 2024, observa-se um processo de esvaziamento sistemático desse conceito. Ao invés de explorá-lo como construção histórica e relacional, articulada a categorias como classe, raça, gênero e

território, os materiais didáticos do CMSP reduzem a identidade a expressões artísticas descontextualizadas ou a atividades que valorizam exclusivamente o autoconhecimento e o protagonismo individual, sem qualquer mediação teórica ou crítica. Essa abordagem compromete a dimensão sociológica do conceito e dificulta sua função explicativa no processo de formação dos sujeitos. Na prática, a identidade é tratada de forma isolada de suas determinações sociais, esvaziando sua potência como categoria analítica fundamental para compreender as formas de dominação simbólica, os mecanismos de exclusão e os processos de resistência. Essa redução conceitual alinha-se à lógica vigente das competências, que prioriza habilidades subjetivas e despolitizadas em detrimento da formação crítica e da leitura estrutural da realidade.

Nesse sentido, este trabalho também adota a interseccionalidade como categoria de análise. Proposta inicialmente por Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade permite compreender como diferentes sistemas de opressão — como racismo, sexismo, classismo — operam de forma simultânea e articulada, configurando experiências sociais complexas e desiguais. Essa perspectiva é fundamental para a análise crítica dos conteúdos curriculares, especialmente quando se observa a ausência de articulação entre os marcadores sociais da diferença nos materiais didáticos e nos documentos oficiais. Ao negligenciar essas inter-relações, o currículo paulista desconsidera as múltiplas determinações que constituem a identidade dos sujeitos e compromete a efetivação de uma educação emancipadora e plural.

1. Objetivos da Pesquisa

A presente dissertação tem como principal objetivo analisar criticamente a reconfiguração do currículo de Sociologia no ensino médio paulista entre os anos de 2018 e 2024, com foco nos seus efeitos sobre a formação crítica dos estudantes e sobre o trabalho docente. Pretende-se evidenciar que as mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, por meio da Base Nacional Comum Curricular e pelos Itinerários Formativos, impulsionaram processos de fragmentação curricular, esvaziamento dos conteúdos científicos de Sociologia e precarização do ensino.

Desse modo, são objetivos específicos desta pesquisa:

- Investigar como o conceito de identidade, fundamental para a sociologia, é tratado nos documentos curriculares e materiais digitais da rede estadual paulista.
- Identificar os mecanismos de esvaziamento de temas como classe, raça, gênero, tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas digitais (CMSP).

- Analisar os limites da articulação entre o previsto na legislação educacional (LDB, BNCC, Lei nº 11.684/2008) e a implementação real da disciplina de Sociologia nas escolas públicas.
- Compreender o papel do professor como mediador e agente de resistência frente à precarização e ao esvaziamento dos conhecimentos científicos do ensino de Sociologia.
- Discutir o impacto da lógica das competências e das avaliações externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP e Prova Paulista) na formação sociológica dos estudantes.

2. Justificativa: a noção de identidade como um problema social

A clássica temática da Identidade perpassa diversas áreas do conhecimento ao longo do tempo e se mantém relevante na contemporaneidade. Uma maneira de elucidá-la é quando nos perguntamos: quem somos? Como nos reconhecemos diante das profundas transformações biopsicossociais que nos atravessam ao longo da vida? Como identificamos quem somos e como agimos no mundo em cada diferente espaço, contexto e momento? Assim entendida, a temática nos leva ao próximo nível da reflexão. Produto de intrincados processos de definição e autodefinição que o sujeito estabelece com a sua cultura e sociedade, o conceito de identidade é complexo e comporta diversas significações e interpretações. O seu esclarecimento, portanto, é tão complexo e extenso quanto as relações que engendram as próprias identidades (Bauman, 2005).

Em Woodward (2014, p. 17) “uma das discussões centrais sobre a identidade concentra-se na tensão entre o essencialismo e o não essencialismo. O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia”; o não essencialismo busca entender a identidade como uma construção sociocultural em um processo dinâmico.

Questionamentos acerca da pessoalidade, isto é, da identidade da pessoa, instigam investigações sobre o contexto social e a formação dos elementos identitários e multiculturais presentes na realidade que constituem a identidade dos indivíduos.

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa existência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo

cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2014, p. 18).

Nesse sentido, Cuche (1999) concebe a identidade como uma construção social e não como algo dado. A identidade trata-se, portanto, de uma construção elaborada em uma relação que um grupo opõe aos outros grupos com os quais está em contato. Assim, os contextos sociais determinam a posição dos agentes e orientam suas representações. Considerando os sistemas de representação, Hall (2011) toma como ponto de partida para sua teoria a questão de quem e o que nós representamos quando falamos. Woodward (2014, p. 28) argumenta com Hall que “o sujeito sempre fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica”. Os sistemas de representação são incorporados pelos indivíduos nos processos de socialização, que se realizam sobretudo na escola, a partir do contato com a cultura, o conhecimento científico e a diversidade de estudantes.

Nessa perspectiva, a escola configura-se como um espaço privilegiado de socialização, no qual se processam a humanização e a emancipação dos indivíduos por meio da apropriação da cultura e do conhecimento socialmente produzido. Importantes processos da construção da identidade social do indivíduo ocorrem no período escolar e nas relações sociais que se estabelecem na escola. A pluralidade de vivências nesse ambiente, sobretudo durante o período do ensino médio em contato com os objetos de estudo da Sociologia presentes no currículo, impulsiona reflexões sobre quem somos e quem queremos ser, além de indagações a respeito de qual sociedade queremos construir. Segundo Lane (2006, p. 16), “o viver em grupos permite o confronto entre as pessoas e cada um vai construindo o seu ‘eu’ neste processo de interação, através de constatações de diferenças e semelhanças entre nós e os outros”.

Do mesmo modo, é no processo de socialização que se desenvolvem a individualidade, a identidade social e a consciência de si mesmo. Nessa direção, Carvalho (2012) aponta a importância da escola, como instituição de ensino — lugar dos saberes produzidos e organizados pelas ciências — e espaço de socialização entre diferentes indivíduos e grupos, nos processos de formação da identidade da pessoa. Em suas palavras:

[...] quando nos perguntamos “quem somos” a resposta vai muito além de um conhecimento estático e solipsista: nossa identidade se engendra em

infinitas possibilidades proporcionadas pela experiência social. Nesse aspecto, as instituições sociais adquirem um importante significado no processo de construção da identidade, posto que se constituem no espaço de produção de saberes, de experiências, de interrelações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido – simbólicas (Carvalho, 2012, p. 210).

Pensar a si próprio, sua identidade e constituir-se como um sujeito social em meio à complexidade das condições sociais se coloca como um desafio para os indivíduos, sobretudo para indivíduos que vivenciam a juventude¹ — período de descobertas, incertezas e interações —, a qual, em alguma medida, constitui um dos alicerces da vida adulta. Pensar a identidade é pensar, portanto, sobre quem somos e sobre quem podemos nos tornar. Nesse contexto, Dayrrel (2007, p. 109) observa que “um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”. Os jovens enfrentam desafios intensificados pelas atuais condições da realidade social brasileira, marcadas por fatores que aprofundam a instabilidade de sua condição, como a extrema desigualdade social, o acesso limitado aos espaços de informação e de conhecimento e a insegurança em relação ao futuro, especialmente entre aqueles que não pertencem às camadas privilegiadas da sociedade.

Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola ‘faz’ a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (Dayrrel, 2007, p. 1107).

Pensar a construção da identidade social no período da juventude exige, portanto, uma análise sociológica da escola que desnaturalize as relações, os agentes e os elementos que a constituem, compreendendo-a como um espaço historicamente situado de produção de sentidos e subjetividades. É justamente nesse marco que esta dissertação se insere, ao justificar sua relevância teórica e social no exame do processo de precarização da disciplina de Sociologia no ensino médio paulista, em um contexto de intensificação das reformas neoliberais na educação brasileira. Ao tomar o currículo como objeto de análise, o trabalho sustenta que a escola é um espaço de disputa simultaneamente epistêmica e ideológica, no qual se define não apenas o que se ensina, mas também o tipo de sujeito que se busca formar.

¹ Nesse contexto, consideramos a juventude não como uma etapa homogênea e igual em tempo de moratória, cuidados e acessos para todos os indivíduos, mas como um momento de diferentes vivências de acordo com a classe social, o gênero e a raça de cada jovem.

Nesse sentido, a exclusão ou diluição dos conteúdos sociológicos, especialmente daqueles relacionados às desigualdades sociais e aos processos de formação identitária, configura uma limitação epistêmica que atinge particularmente os estudantes da escola pública e das periferias urbanas. Ao esvaziar os saberes críticos das Ciências Humanas, a política educacional vigente compromete o direito à formação cidadã, à consciência histórica e à emancipação intelectual dos jovens brasileiros. Como destaca Sueli Carneiro, a negação dos saberes produzidos pelos grupos subalternizados constitui uma das formas mais sofisticadas de perpetuação das desigualdades sociais e raciais no espaço escolar².

Assim, ao problematizar o processo de aviltamento do currículo de Sociologia na rede pública de ensino do estado de São Paulo e ao analisar o papel mediador dos professores diante das tensões entre os marcos legais e a prática curricular concreta, esta dissertação busca contribuir, de forma mais ampla, para o debate acerca do papel social da escola pública e do direito dos estudantes ao acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

De modo mais específico, o trabalho propõe-se a discutir o lugar da Sociologia na escola pública enquanto espaço privilegiado de formação crítica e emancipadora, em um contexto marcado pela intensificação das reformas educacionais de orientação neoliberal, pela fragilização das Ciências Humanas nos currículos escolares e pela consolidação de uma concepção de educação orientada predominantemente pela lógica da performance, da mensuração de resultados e da empregabilidade. Ao analisar de maneira articulada as diretrizes legais, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas, busca-se compreender os sentidos produzidos pelo currículo no processo de socialização escolar e na formação das identidades sociais dos estudantes.

3. Abordagem metodológica e perspectiva teórico-epistemológica

O presente trabalho fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e crítica, orientada por uma abordagem socio-histórica e inscrita na tradição da Sociologia da Educação. Parte-se da concepção de que o currículo é uma construção social e histórica permeada por relações de poder. Como nos ensina Silva (1999), o currículo resulta de escolhas políticas e culturais que refletem posições ideológicas, orientando a seleção e a organização dos conhecimentos considerados legítimos. Ao adotar essa perspectiva crítica,

² Cf. CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. In: Geledés. 04 de set. de 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>>. Acesso em: 14 de jan. 2024.

compreende-se que a função da pesquisa é desvelar os mecanismos de naturalização das desigualdades no interior da escola e de seus documentos orientadores, evidenciando os sentidos atribuídos aos saberes e às formas de sua transmissão.

Para tal, a investigação desta pesquisa se apoiou nos pressupostos da análise sociológica do currículo escolar do estado de São Paulo, dialogando com autores como Pierre Bourdieu, Michael Apple, Sueli Guadelupe Mendonça e Tomaz Tadeu da Silva. Entende-se que o currículo não é neutro, mas um campo de disputas ideológicas (Silva, 1999), cuja análise nos convida a considerar as relações de poder, as estratégias de hegemonia cultural e os processos de reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender as formas de exclusão simbólica e material mediadas tanto pelo currículo oficial quanto pelos materiais didáticos da rede estadual paulista.

A abordagem teórico-metodológica mobilizada também se ancora na Sociologia Comparativa, que, conforme destaca Stephen Ball (2012), permite identificar padrões de convergência e diferenciação entre políticas educacionais e seus efeitos sobre diferentes grupos sociais. Para Ball (2012), a análise comparativa mostra que políticas supostamente inovadoras são frequentemente adaptadas a contextos locais sem romper com suas lógicas excludentes originais. Assim, a comparação é utilizada não apenas para evidenciar diferenças estruturais e simbólicas entre modelos curriculares, lógicas formativas e instrumentos pedagógicos, mas também para iluminar os processos de invisibilização da classe e de tecnificação do saber escolar em relação a outras formas possíveis de organização do conhecimento.

3.1. Técnica de pesquisa: análise documental crítica

A técnica central utilizada nesta pesquisa é a análise documental crítica, definida por Cellard (2008) como o estudo aprofundado de documentos com vistas a compreender seus contextos de produção, os interesses em disputa e os silêncios estruturais. Conforme afirma o autor, a compreensão do documento exige que ele seja analisado não apenas como fonte, mas como objeto, uma vez que carrega intencionalidades, produz silenciamentos e opera estratégias de poder. Essa abordagem permite tratar os documentos curriculares como produtos ideológicos, revelando não apenas o que é dito, mas também aquilo que é silenciado — movimento essencial para identificar a exclusão da análise de classe, da crítica social e da formação política nos Itinerários Formativos.

Articulada a essa perspectiva, adota-se igualmente o que Apple (2003; 2005; 2006; 2017) denomina em suas obras como uma crítica política do conhecimento curricular, segundo a qual o currículo deve ser interpretado como parte das disputas por hegemonia cultural. Para o autor, as decisões curriculares refletem disputas de poder cultural ao estabelecer quais vozes podem ser ouvidas e quais saberes são reconhecidos. Essa compreensão orienta a leitura dos documentos escolares enquanto expressões de relações de poder.

A análise documental crítica foi aplicada a um conjunto amplo de materiais curriculares e pedagógicos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), incluindo:

- lides e roteiros pedagógicos dos Itinerários Formativos (CMSP, 2022–2024), com foco nos componentes de Oratória, Liderança e Empreendedorismo;
- materiais impressos do Currículo em Ação (volume de Itinerários de LGG-CHS, 2021);
- instrumentos avaliativos da Prova Paulista (2023–2024);
- Cadernos de Eletivas e Guias de Implementação do Novo Ensino Médio Paulista.

A seleção desses documentos levou em conta a sua centralidade na implementação do Novo Ensino Médio em São Paulo e sua recorrência no cotidiano escolar. A leitura do material foi orientada pelos seguintes eixos analíticos:

Tabela 1 - Eixos analíticos adotados na leitura do material

Eixo Analítico	Descrição
Finalidade formativa dos conteúdos	identificação de conteúdos críticos ou tecnicistas
Linguagem pedagógica	presença de termos associados à lógica de mercado, meritocracia e gestão de si
Ausência ou presença de categorias sociológicas estruturais	classe social, poder, identidade, desigualdade
Função social atribuída ao estudante	indivíduo autônomo, empreendedor, ou sujeito crítico e coletivo

Fonte: Elaboração própria.

Essa estratégia analítica possibilitou compreender as racionalidades políticas que organizam a produção curricular paulista.

3.2. A sociologia comparativa

A comparação entre modelos curriculares e suas implicações sociais constitui um recurso central nesta pesquisa. Ao mobilizar os princípios da Sociologia Comparativa do Currículo, busca-se compreender como o currículo paulista se insere em um modelo internacional de governança educacional baseado em performance, competências e empreendedorismo, movimento que Ball (2005) aponta como a difusão global das políticas educacionais marcadas pela lógica de mercado. Segundo o autor, então, ainda que ancoradas em referenciais transnacionais, as reformas educacionais são implementadas localmente, frequentemente sem romper com práticas excludentes já existentes (Ball, 2005).

A Sociologia Comparativa, nesse sentido, não se limita a contrastar sistemas educacionais distintos; ela busca revelar as estruturas de desigualdade que perpassam a produção curricular, ampliando a compreensão crítica dos processos formativos e de suas implicações para os estudantes das camadas populares. Assim, essa abordagem foi mobilizada como eixo analítico complementar, permitindo:

- contrastar o modelo de formação técnica e instrumental dos Itinerários Formativos com experiências de currículos críticos voltados à formação cidadã, como os propostos por experiências latino-americanas inspiradas na pedagogia freiriana;
- analisar a discrepância entre os currículos aplicados em escolas periféricas e centrais, observando o duplo regime de escolarização;
- evidenciar como o modelo paulista incorpora seletivamente valores globais de empreendedorismo e protagonismo juvenil, sem articular tais conteúdos com a realidade social dos sujeitos.

Dessa forma, essa comparação não tem como objetivo desenhar uma tipologia rígida, mas evidenciar os mecanismos de exclusão e silenciamento curricular que estruturam o Novo Ensino Médio paulista, além de propor caminhos para a reconstrução de uma pedagogia crítica que revalorize o pensamento sociológico na educação secundária pública.

Em síntese, ao reunir análise documental, crítica curricular e leitura dos materiais digitais produzidos pelo CMSP, esta dissertação busca contribuir para os debates atuais sobre os rumos da educação pública paulista e, mais especificamente, sobre o lugar da Sociologia na

educação básica estadual. De modo a evidenciar os efeitos concretos das reformas educacionais sobre os sujeitos escolares, sublinhando a importância de garantir aos alunos da rede pública uma formação de densidade crítica, que questiona exclusões sociais e desigualdades históricas e reconhece o conhecimento sociológico como direito formativo e instrumento de leitura e transformação da realidade.

4. A organização do texto

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais:

O Capítulo 1 apresenta a volta da Sociologia para o currículo paulista da educação básica, com base em uma abordagem qualitativa de cunho crítico-dialético, articulando referenciais das Ciências Humanas e da Sociologia da Educação. São discutidos autores como Pierre Bourdieu, Dermeval Saviani e Apple, entre outros, a fim de sustentar uma leitura crítica do currículo escolar como campo de disputa simbólica e política.

O Capítulo 2 realiza uma análise aprofundada do currículo paulista de Sociologia, com destaque para a fragmentação dos conteúdos, a desarticulação dos temas sociais e o esvaziamento conceitual e teórico dos materiais digitais (CMSP). Discutem-se as implicações da pedagogia por competências, o apagamento de questões como classe, raça, gênero e identidade e os efeitos dessas omissões na formação dos estudantes da rede pública estadual.

O Capítulo 3 problematiza o papel e as condições de trabalho do corpo docente em um modelo de educação neoliberal e a proposta de resgatar o papel fundamental do professor como mediador do conhecimento. Evidencia-se a precarização concreta da disciplina de Sociologia no estado de São Paulo, marcada por carga horária reduzida, fragmentação dos conteúdos e subordinação às lógicas avaliativas padronizadas. Destaca-se uma desconexão estrutural entre os princípios previstos na legislação educacional — que prevê o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã — e sua efetivação nas práticas escolares.

Este trabalho faz uma reflexão, portanto, sobre o currículo como campo de disputa, sobretudo em tempos de reformas neoliberais. Analisa-se esvaziamento dos conceitos

sociológicos fundamentais, como o de identidade, que têm sido reduzidos a abordagens superficiais ou substituídos por perspectivas genéricas centradas em habilidades socioemocionais no currículo de Sociologia do ensino médio paulista mais recente. Defende-se que essa despolitização dos conteúdos aprofunda a invisibilização do conceito de identidade enquanto categoria crítica, relacional e histórica, restringindo o potencial da Sociologia como ferramenta de leitura das desigualdades sociais. Em contrapartida, sublinha-se o papel dos professores como sujeitos de resistência, que, mesmo diante das restrições do currículo prescritivo, das avaliações externas e da sobrecarga de trabalho, mantêm práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos estudantes. Ao final, propõe-se uma sequência didática sobre o tema: Identidade e mito da democracia racial no Brasil, com base na teoria histórico-crítica. Isso porque acredita-se que o currículo deva ser comprometido com a formação da identidade dos sujeitos.

Parte-se da hipótese de que a precarização do ensino de Sociologia no estado de São Paulo não é fruto apenas de omissões administrativas, mas de um projeto político de controle do currículo, que busca neutralizar sua função crítica e disciplinar o pensamento, em conformidade com a lógica neoliberal da educação.

Em outras palavras, a disputa em torno do currículo da Sociologia não é apenas pedagógica e epistêmica, mas política, e a escola pública segue sendo um espaço contraditório, onde se travam lutas simbólicas em torno do conhecimento, da identidade e da emancipação. A intensificação das reformas educacionais neoliberais vem promovendo uma reconfiguração do papel da escola pública no Brasil, particularmente no estado de São Paulo.

Defende-se que, ao substituir o direito à formação crítica pelo desenvolvimento de competências genéricas voltadas à empregabilidade, tais reformas esvaziam a função social da escola como espaço de construção de conhecimento e de cidadania ativa. Em síntese, a ausência ou diluição desses conteúdos não representa apenas uma escolha pedagógica, mas uma estratégia política que aprofunda as desigualdades sociais, culturais e simbólicas dentro e fora das escolas.

CAPÍTULO 1

A retomada da Sociologia no currículo do estado de São Paulo

A Sociologia, como componente curricular da educação básica, tem sua trajetória marcada pela permanência e pela impermanência nas políticas públicas educacionais no Brasil. A obrigatoriedade da disciplina e de seus conteúdos com sólidos fundamentos teóricos como componente do currículo da educação básica tem sido pauta de debates em âmbito político e educacional. Sua relevância tem sido objeto de ataques desde a retomada da obrigatoriedade da disciplina em 2009, como também nos períodos que a antecederam.

Neste capítulo, apresentam-se os momentos históricos que marcaram a reinserção da Sociologia no Currículo Paulista em 2009, bem como os contínuos posicionamentos de oposição à disciplina e seus conteúdos. Busca-se, ainda, examinar o processo de desvalorização e precarização das Ciências Humanas no contexto das políticas educacionais adotadas pela gestão Tarcísio de Freitas (2023-Atual), entendendo-o como parte de um projeto político-pedagógico que desloca a centralidade do debate teórico-conceitual, tão fundamental nesta área, o que tende a implicar em uma educação básica limitada do ponto de vista da formação crítica dos estudantes, uma vez que esses passam a ter acesso restrito a conteúdos científicos das Ciências Humanas.

1. A trajetória da reinserção da Sociologia como disciplina no Currículo Paulista: uma reconstrução histórica a partir de 2009

A disciplina de Sociologia, enquanto componente curricular da Educação Básica, apresenta uma trajetória histórica caracterizada por ciclos de inclusão e exclusão nas diretrizes das políticas públicas educacionais brasileiras. Sua presença nos currículos escolares tem sido marcada por avanços e retrocessos, refletindo disputas ideológicas e tensionamentos entre diferentes projetos de sociedade. A obrigatoriedade do ensino de Sociologia, reinstaurada a partir da Lei nº 11.684/2008 e implementada em 2009, tem sido constantemente alvo de debates no âmbito político e educacional, evidenciando tanto seu potencial formativo quanto os conflitos em torno de sua permanência. Segundo Pereira (2020),

Na atualidade, após muita luta, completaria em 2018, dez anos de sua obrigatoriedade no ensino médio (EM). Contudo, com a adversidade política dos últimos anos, ela sofreu um revés, em consequência da aprovação da Lei 13.415/2017, a Reforma do ensino médio, que instituiu como obrigatórias

apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Junto a essa lei, novas diretrizes foram aprovadas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), ambas em 2018. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que traziam especificamente os conteúdos a serem trabalhados pelas disciplinas, as novas diretrizes trazem apenas as competências e habilidades, enquanto os conteúdos foram distribuídos nas áreas de conhecimento de maneira genérica (Pereira, 2020, p. 142-143).

Como aponta Pereira (2020), com a aprovação da Lei 13.415/2017, foram estabelecidas novas diretrizes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), ambas publicadas em 2018. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que especificavam os conteúdos a serem abordados em cada disciplina, as novas diretrizes focam nas competências³ e habilidades, enquanto os conteúdos passaram a ser organizados de forma mais genérica dentro das áreas de conhecimento. Além disso, como a autora destaca, esses documentos são fortemente influenciados por conceitos de caráter empresarial, alinhados à lógica da chamada “nova razão do mundo”⁴. No que se refere ao currículo de competências, Pereira e Mendonça (2021) argumentam que:

O trabalho em sala de aula, realizado pelo professor, tem caráter desafiador, pois ensinar e aprender são processos que exigem conhecimento teórico-metodológico para organizar estratégias de ensino e aprendizagem. No entanto, para além de desafiador, é um trabalho que, atualmente, encontra-se em crise de sentidos e significados (Pereira e Mendonça, 2021, p. 03)⁵.

Nesse contexto, ressalta-se que o modelo de currículo baseado em competências revela certas contradições, ao mesmo tempo em que promove um discurso centrado no individualismo pedagógico e tende a desvalorizar as disciplinas tradicionais, bem como as ciências que historicamente servem de referência para a construção do conhecimento escolar. Nas palavras de Silva (2007), esse modelo:

³ “A nova LDB de 1996, o decreto 2.208 de 1997 (que regulamenta o ensino profissionalizante), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, de 1998 e, assim por diante, consagraram os currículos do modelo das competências” (Silva, 2007, p. 416).

⁴ “A nova razão do mundo” constitui-se na racionalidade neoliberal baseada na concorrência integral em todos os âmbitos e adquire uma dimensão totalizadora, da qual nada escapa, abarcando desde o Estado até todas as esferas da existência humana (Martins e Dal Ri, 2024, p. 06).

⁵ Retomaremos mais adiante as noções de sentido e significado segundo Mendonça (2011).

Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e valorizou os procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém. O professor ganha um papel para além de técnico, um papel de ‘entretendedor’, como se fosse um apresentador de auditório. O professor mais animado, mais alegre e criativo passa a ser o ‘bom’ professor. Passamos do ideal de professor técnico para o ideal de técnico-entretendedor (Silva, 2007, p. 416).

Em âmbito federal, o debate sobre a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar se arrastou por muitos anos, mesmo após importantes avanços democráticos no país. A redemocratização, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, embora representem marcos fundamentais na estruturação da educação, não garantiram a inserção obrigatória da disciplina. Assim, a Sociologia continuava ocupando um lugar secundário nas escolas, sendo tratada como componente curricular optativo, à margem da formação básica dos estudantes.

Diante desse cenário de negligência institucional, foi apresentado um projeto de lei propondo a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio. Apesar de sua aprovação pelo Congresso Nacional e pelo Senado, o projeto foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) — um sociólogo de formação —, o que revela uma contradição entre a formação intelectual do governante, os interesses econômicos que representa e sua decisão política alinhada ao neoliberalismo. Esse veto representou não apenas um entrave ao avanço de uma educação crítica e reflexiva, mas também o prolongamento da marginalização da Sociologia como ciência e como disciplina.

A Sociologia como disciplina obrigatória foi efetivamente implementada em 2008, como resultado de uma longa e intensa mobilização de educadores, intelectuais, entidades acadêmicas e movimentos sociais, que defenderam a importância da Filosofia e da Sociologia na formação cidadã dos estudantes. A partir de 2009, as escolas foram obrigadas a incluir ao menos uma aula de Sociologia nas três séries do ensino médio. Em uma perspectiva formal, essa conquista representou um avanço importante na consolidação de uma educação orientada pela reflexão crítica, pela compreensão das dinâmicas sociais e pelo fortalecimento do exercício da cidadania. No entanto, para a efetiva implementação de currículos que garantem o direito fundamental dos estudantes à aprendizagem, é preciso rever os conteúdos curriculares sociológicos, considerando contemplar fundamentação e embasamento teórico sólidos para o ensino de Sociologia na educação básica. Para isso, é necessário assegurar a presença de disciplinas claramente definidas e organizadas em estruturas curriculares que

favoreçam o acesso ao saber teórico, permitindo aos alunos o questionamento e a desnaturalização do senso comum e a apropriação de conhecimentos capazes de promover sua formação intelectual, crítica e humanizadora.

Desde sua reintrodução como disciplina obrigatória no ensino médio, a Sociologia tem enfrentado resistências que se intensificaram em determinados contextos políticos, sobretudo quando associada a uma proposta educativa crítica, reflexiva e voltada à formação cidadã. Esses embates refletem não apenas a contestação do conteúdo específico da disciplina, mas também uma tentativa mais ampla de deslegitimação das Ciências Humanas no currículo escolar, o que se intensificou em meio a projetos de reestruturação curricular com viés tecnicista.

2. A LDB de 1996 e a reorganização curricular: avanços, limites e contradições

A formulação curricular brasileira sofreu significativas transformações a partir da década de 1990, refletindo os desdobramentos do processo de redemocratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal de 1988 reafirmou o dever do Estado de garantir, como direito social, a educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi apresentada como um marco de modernização do sistema educacional brasileiro. Construída em meio a um contexto de redemocratização do país e de intensificação das políticas neoliberais, a LDB/1996 incorporou discursos de descentralização, flexibilização e autonomia escolar, promovendo significativas alterações na estrutura e organização curricular. No entanto, apesar dos avanços formais, a lei também trouxe contradições que ainda hoje impactam o cotidiano das escolas públicas e evidenciam os desafios de uma reforma que, em muitos aspectos, se revelou mais normativa do que transformadora.

2.1. Panorama do Currículo Paulista, PCNs e PCNs+: uma leitura crítica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, representou um marco para a reorganização do sistema educacional brasileiro, ao estabelecer princípios como a autonomia dos sistemas de ensino e a base nacional comum associada a uma parte diversificada dos currículos escolares.

Nesse cenário, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concebidos pelo Ministério da Educação (MEC) como instrumentos de orientação para os sistemas de ensino com o intuito de garantir certa homogeneidade a respeito de conteúdos e competências essenciais a serem trabalhados na educação básica em todo o país, respeitando as especificidades regionais.

Os PCNs, publicados entre os anos de 1997 e 1999, foram concebidos como documentos orientadores, não prescritivos, permitindo certa flexibilidade na organização curricular dos estados e municípios. Suas diretrizes para a Educação Básica estavam pautadas, sobretudo, por princípios como a contextualização do conhecimento, a formação ética e a valorização da diversidade cultural. No entanto, como aponta Tomaz Tadeu da Silva (1999), os currículos não são neutros: constituem-se como discursos que selecionam e organizam saberes, produzindo significados e identidades. Nesse sentido, os PCNs também reproduzem determinadas visões de mundo, mesmo quando se pretendem universais.

Os PCNs+, por seu turno, surgiram no início dos anos 2000 como uma complementação aos PCNs dos anos 1990, mas com foco específico no ensino médio. A proposta era aprofundar os conteúdos e competências esperados para essa etapa, destacando eixos estruturantes como a interdisciplinaridade, a contextualização, a formação ética e a valorização da pluralidade cultural brasileira. No caso das Ciências Humanas e, em particular, da Sociologia, os PCNs+ propunham reforçar a relevância da disciplina na formação do pensamento crítico e da consciência cidadã, ainda que, à época, essa disciplina não fosse obrigatória no currículo do ensino médio.

Neste contexto, a Sociologia foi tratada da seguinte forma⁶:

- Inserida no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio Ensino Médio, com uma aula semanal apenas;
- Estava inserida dentro da Área de Ciências Humanas, junto à História, Geografia e Filosofia;
- Os conteúdos estavam baseados nos eixos dos PCNs que incluíam:
 - Cultura e identidade;
 - Trabalho e vida social;
 - Política e cidadania;
 - Juventude e participação social;
 - Instituições sociais e estratificação;

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino de Sociologia no ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

- Mídia e globalização.

De acordo com Pereira (2020), o complemento dos PCNs, por meio dos PCNs+, buscava aprofundar os conteúdos e articular os conhecimentos com a realidade dos jovens.

Entretanto, mesmo com essa ampliação, o documento seguiu os moldes de uma racionalidade tecnocrática, conforme alerta Saviani (2008), ao subordinar o currículo a competências e habilidades, frequentemente descoladas de uma formação crítica e integral.

A partir dessas diretrizes nacionais, os estados brasileiros começaram a desenvolver propostas curriculares próprias, adaptadas às suas realidades regionais. No estado de São Paulo, em 2008, com base nos PCNs e PCNs+, se deu a elaboração de um Currículo Paulista Oficial. O objetivo era sistematizar padronizadamente os conteúdos escolares, nortear o trabalho docente e, como resultado, ampliar os índices de rendimento acadêmico nas avaliações externas. Essa proposta foi acompanhada de materiais didáticos específicos — os chamados Cadernos do Aluno e Cadernos do Professor — e inspirou-se diretamente nos eixos temáticos estabelecidos pelos PCNs e PCNs+, sobretudo no campo das Ciências Humanas.

O “Caderno do professor” tratava-se de um material destinado aos docentes enquanto o “Caderno do aluno” de um material destinado aos estudantes. Vale salientar que o material que compunha o “Caderno do aluno” foi elaborado sem a participação de professores e alunos e consistia em um conjunto de apostilas distribuídas bimestralmente, que continha atividades formatadas para a aplicação em sala de aula. No entanto, apresentavam conteúdo pouco elaborado e careciam de devida revisão. O “Caderno do professor”, por sua vez, restringia a atuação do professor como mediador e limitava sua autonomia em sala de aula. Como destaca Pereira (2020):

O material do docente (“caderno do professor”) parece ter sido elaborado para alguém que não sabe desenvolver um plano de curso ou lecionar, pois traz um receituário. Além dos conteúdos a serem trabalhados, estabelecem como o professor deve proceder durante a aula, o que perguntar, como organizar a sala etc. (Pereira, 2020, p. 149).

Ademais, não raro, os conteúdos disponibilizados para serem aplicados em sala de aula (não somente no caso da disciplina de Sociologia) apresentavam inclusive erros conceituais.

A obrigatoriedade da disciplina só foi implementada em 2008, após intensa luta por sua inclusão. Desse modo, a partir de 2009, todas as escolas de ensino médio foram obrigadas a incluir ao menos uma aula de Sociologia e Filosofia nas suas três séries (Pereira, 2020).

Para autores como Oliveira (2011) e Gatti e Barreto (2009), contudo, a proposta evidenciou um processo centralizado e verticalizado, com pouca ou nenhuma participação efetiva de professores, estudantes ou especialistas em educação.

Conforme Laval (2004), o modelo de reforma educacional em questão representa a lógica da “escola-empresa”, em que a educação passa a ser orientada por metas e indicadores de desempenho, subordinando os processos pedagógicos a uma lógica de gestão. Esse modelo se evidencia nos currículos que priorizam conteúdos “essenciais” e “mensuráveis”, deixando em segundo plano disciplinas formadoras do pensamento crítico como Sociologia e Filosofia. No caso paulista, essa tendência se intensificaria com a adoção do Novo Ensino Médio⁷, a partir de 2019, cuja implementação ocorreu em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos.

Segundo Michael Apple (2003), a reforma educacional em análise atende aos interesses políticos e econômicos do neoliberalismo, que concebe a escola como uma empresa, os alunos como consumidores e o conhecimento como uma mercadoria. Assim, a padronização curricular e a ênfase em competências úteis ao mercado de trabalho, em detrimento da formação cidadã, contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e culturais. Para Apple, os currículos operam como instrumentos de controle ideológico, reproduzindo os valores das classes dominantes sob o pretexto de neutralidade pedagógica.

Nessa esteira, Silva (1999) propõe uma leitura pós-crítica do currículo, compreendendo-o como um campo simbólico de disputa permeado por relações de poder, que definem quais saberes são legítimos e quais são marginalizados. Incorporar as diferenças — de classe, raça, gênero e sexualidade — ao currículo é, para o autor, uma condição para se alcançar uma educação democrática e emancipadora (Silva, 2023).

Em complemento, Saviani (2009) enfatiza que a formulação de políticas curriculares sem a participação efetiva de professores e comunidades escolares tende a resultar em documentos distantes da realidade educacional concreta, impondo uma lógica tecnocrática e descontextualizada. No caso paulista, os materiais apresentam pouco aprofundamento teórico; ausência de referências aos principais sociólogos clássicos e contemporâneos; e ênfase instrumental voltada para a preparação para avaliações como o SARESP, com foco em habilidades genéricas. Esses conteúdos simplificados, com falhas conceituais e pouca articulação com a diversidade cultural dos estudantes (como apontado por Oliveira, 2011),

⁷ A Lei nº 14.945/2024, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 31 de julho de 2024, estabelece a nova Política Nacional de Ensino Médio. A lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017.

evidenciam a lógica da padronização e da mensuração em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

A partir de 2019, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), o estado de São Paulo iniciou um processo de transição curricular que culminou em uma nova versão do Currículo Paulista. Tal proposta intensificou a organização dos conteúdos em torno de competências e habilidades, seguindo uma lógica empresarial e performativa, conforme observam Pierre Dardot e Christian Laval (2016) ao descreverem a lógica neoliberal que penetra o campo educacional por meio da ênfase em resultados, produtividade e empregabilidade.

Assim, disciplinas como a Sociologia passaram a enfrentar novos desafios, com sua presença curricular reduzida ou diluída nos chamados Itinerários Formativos, os quais priorizam, cada vez mais, a formação técnica e instrumental em detrimento das Ciências Humanas. Essa dinâmica é entendida por Silva (1999) como parte de um projeto político de regulação das identidades por meio do currículo, que define quais saberes são legitimados e quais são silenciados. Para o autor, o currículo não é um campo neutro, mas sim uma arena de disputas simbólicas em que se confrontam projetos de sociedade, como nos ensina ao analisar a teoria de Apple em sua obra:

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente, e desinteressado de conhecimentos. [...]. O conhecimento corporificado no currículo é o resultado de um conhecimento particular que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (Silva, 1999, p. 46).

Dessa forma, o panorama das políticas curriculares em São Paulo, a partir dos PCNs e PCNs+, até o Currículo Paulista atual, revela uma tensão contínua entre projetos educativos de formação crítica e cidadã e modelos voltados à racionalização e à produtividade subordinados à lógica neoliberal. A resistência à marginalização das Ciências Humanas — especialmente da Sociologia — permanece como um dos principais desafios para a construção de uma escola pública democrática, plural e socialmente referenciada.

No que se refere aos conteúdos de Sociologia, seguiu-se o que estava estabelecido nos PCNs+⁸, respeitando os eixos temáticos, temas e subtemas previstos. No entanto, a autonomia do professor para organizar seu curso foi progressivamente reduzida. As propostas de atividades voltadas à reflexão crítica, à formação de alunos conscientes de sua identidade e de

⁸ PCN+: Parâmetros Curriculares Nacionais em sua versão ampliada.

sua cidadania, não figuravam entre os objetivos do material didático adotado, não há espaço para a atividade reflexiva e crítica, para a mobilização de saberes e conhecimentos que levam os alunos para um nível mais profundo de compreensão do mundo no qual está inserido. As disciplinas passaram a ser estruturadas prioritariamente para atender às exigências das avaliações externas, como o Saresp⁹. O foco foi deslocado para os índices de desempenho e os resultados quantitativos, em detrimento da valorização do processo educativo em si. Nesse sentido, Silva (2007) aponta:

O problema da compreensão de currículos por noções, competências, temas e módulos é que pode se resvalar para generalidades sem identidades disciplinares claras, não levando o aluno a se apropriar dos instrumentais e dos fundamentos das ciências. O currículo disciplinar pode, por sua vez, resvalar para conhecimentos sem significados para os jovens, porque muito voltados para as discussões narcíseas das disciplinas. Encontrar um modo de ensinar e organizar os currículos que não caia em nenhum desses extremos é um dos desafios epistemológicos no contexto de institucionalização da sociologia como disciplina escolar (Silva, 2007, p. 418-419).

Assim, ao analisarmos os PCNs, os PCNs+ e o Currículo Paulista à luz das contribuições de trabalhos como Saviani (2008), Silva (1999; 2014; 2020; 2023), Laval (2004; 2016) e Apple (2003; 2005; 2006; 2017), compreendemos que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos, mas um instrumento político, ideológico e social. A estruturação curricular paulista evidencia tensões entre a formação para a cidadania e a adaptação ao mercado, entre o controle centralizado e a autonomia docente, entre a padronização e a diversidade.

2.2. A LDB e os PCNs: um olhar crítico

A LDB¹⁰ instituiu a possibilidade de adaptação curricular conforme as especificidades locais, reconhecendo a diversidade sociocultural brasileira. Também promoveu a reorganização do ensino médio por áreas de conhecimento, buscando superar a fragmentação disciplinar. Todavia, essa proposta, muitas vezes, não se efetiva nas práticas pedagógicas, seja

⁹ Saresp: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Desde sua promulgação, a LDB passou por diversas alterações que refletem mudanças nas políticas educacionais brasileiras. Dentre as mais significativas, destacam-se:

A Lei nº 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos;

A Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio;

A Lei nº 13.415/2017, que reformulou o ensino médio e introduziu os itinerários formativos;

A Lei nº 14.640/2023 e a Lei nº 14.945/2024, que revogaram e substituíram parte da reforma do ensino médio, redefinindo a carga horária da formação geral básica e reorganizando os currículos.

pela ausência de formação adequada dos profissionais da educação, seja pela estrutura rígida das instituições escolares, que continuam operando sob a lógica tradicional de disciplinas estanques e avaliações conteudistas.

A integração por áreas de conhecimento, defendida como alternativa à compartimentalização do saber, requer condições materiais e pedagógicas que nem sempre são garantidas. A insuficiência de investimentos, a precarização das condições de trabalho docente e a manutenção de currículos centralizados no cumprimento de conteúdo para exames e vestibulares enfraquecem as possibilidades de efetivar uma abordagem interdisciplinar crítica e contextualizada.

Além disso, a LDB de 1996 pode ser criticada por sua ambiguidade ao tratar da relação entre o público e o privado. Isso porque, ao mesmo tempo em que afirma a responsabilidade do Estado com a educação, ela também abre espaço para a ampliação da atuação de instituições privadas no setor, contribuindo para um processo de mercantilização do ensino. Essa tendência se intensifica com o avanço de políticas baseadas em indicadores de desempenho e gestão por resultados, que desconsideram as especificidades do processo educativo e submetem a escola a uma lógica produtivista.

No que tange aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados na esteira da LDB, nota-se a tentativa de definir uma base comum sem ignorar as diferenças regionais. Entretanto, apesar de sua intenção de orientar, e não prescrever, os PCNs foram frequentemente implementados de forma padronizada, limitando a autonomia pedagógica que propunham fomentar (Pereira, 2020). Além disso, seu foco em competências e habilidades, embora relevante, também pode ser associado a uma visão tecnicista da educação, alinhada às demandas do mercado e nem sempre à formação crítica e emancipadora do sujeito.

Portanto, a LDB/1996 e os documentos que a sucederam, como os PCNs, representam um avanço legal no sentido de atualizar a legislação educacional brasileira. Contudo, seu impacto efetivo é limitado pelas contradições entre discurso e prática, especialmente diante de um cenário de desigualdade estrutural e ausência de políticas públicas sustentáveis e democráticas. Para que a reorganização curricular por áreas de conhecimento seja de fato transformadora, é necessário repensar o papel do currículo, investir na formação continuada dos educadores, garantir condições dignas de ensino e aprendizagem e fortalecer a escola pública como espaço de construção coletiva do saber e da cidadania.

3. As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) os Conhecimentos de Sociologia na Educação Básica Brasileira

As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) foram elaboradas pelo MEC como um conjunto de diretrizes destinadas a subsidiar a organização dos currículos da educação básica, oferecendo fundamentos teóricos e metodológicos para o trabalho docente nas diferentes áreas de conhecimento. No tocante às “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, as OCNs reforçaram a centralidade das dimensões históricas, culturais, políticas e sociais na formação dos estudantes, assumindo que a compreensão crítica da realidade é condição para o exercício pleno da cidadania (Brasil, Ministério da Educação, 2006).

No contexto das Ciências Humanas, a Sociologia configura o componente curricular que contribui para o desenvolvimento das capacidades analíticas necessárias à interpretação das estruturas sociais, das relações de poder e dos processos de desigualdade. De acordo com o documento:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências sociais na escola média, 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 outros, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribos”, país, etc. (...) Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais (Brasil, Ministério da Educação, 2006, p. 105).

Nesse conjunto, o ensino de Sociologia alcança centralidade por sua capacidade de fornecer instrumentos analíticos para a compreensão crítica da realidade social. A Sociologia, conforme enfatizam as OCNs, opera metodologicamente por meio da problematização do senso comum, da construção de categorias analíticas e da formulação de interpretações ancoradas em referenciais teóricos sólidos em consonância com a tradição clássica e contemporânea da disciplina. As OCNs demarcam, assim, que o conhecimento sociológico não se limita à transmissão de conceitos, mas envolve a formação de competências voltadas à reflexão crítica, à leitura interpretativa de fenômenos sociais e à apropriação de métodos de investigação que permitam ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico e político.

As OCNs reconhecem a especificidade do pensamento sociológico como ferramenta para problematizar o senso comum, promover o distanciamento crítico e formular explicações fundamentadas em teorias e métodos científicos (Brasil, Ministério da Educação, 2006). Esse

reconhecimento nasce de uma trajetória histórica marcada pela intermitência da disciplina no currículo brasileiro, em que avanços normativos foram seguidos por períodos de supressão.

Do ponto de vista epistemológico, as OCNs propõem três eixos estruturantes para o ensino de Sociologia no ensino médio:

1. Cultura e Diversidade – privilegiando discussões sobre identidades, etnicidade, desigualdade racial, conflitos simbólicos e processos de construção e ressignificação cultural.
2. Sociedade, Instituições e Estrutura Social – abordando estratificação, poder, socialização, instituições políticas, família, Estado, mercado e os diferentes mecanismos de reprodução das desigualdades.
3. Trabalho, Política e Cidadania – examinando o papel do trabalho na produção da vida social, as formas de organização política, a relação entre Estado e sociedade civil e os processos de participação e representação.

Esses eixos conferem, a um só tempo, horizontalidade e verticalidade conceitual ao currículo, garantindo que os estudantes possam transitar entre os diferentes níveis de complexidade da análise sociológica. Paralelamente, possibilitam a articulação entre autores clássicos — como Durkheim, Weber e Marx — e abordagens sociológicas voltadas à interpretação das especificidades da realidade brasileira, incluindo estudos sobre desigualdades raciais, de gênero e de classe, movimentos sociais, juventude, periferias e cidadania. Tal orientação responde ao que Saviani denomina “função social do conhecimento”, isto é, a necessidade de democratizar o acesso ao saber sistematizado e às ferramentas intelectuais, ampliando as possibilidades dos estudantes de compreender e transformar sua realidade.

As OCNs enfatizam que o ensino de Sociologia deve propiciar ao aluno não apenas a assimilação de conteúdos, mas também a experiência intelectual da investigação. Isso inclui a leitura crítica de dados empíricos, estatísticas, textos acadêmicos e fontes diversas, de modo a desenvolver autonomia intelectual e competência argumentativa. Trata-se de um processo pedagógico que, ao estimular a dúvida sistemática e o exame racional dos fenômenos sociais, reforça a formação cidadã e política prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dialoga com uma dimensão crítica do currículo enquanto espaço de disputas ideológicas.

Nesse cenário, a Sociologia é convocada a desempenhar uma função estratégica ao revelar as estruturas invisíveis que configuram a vida social, contribuindo para uma compreensão mais profunda das práticas e relações humanas.

A pertinência das OCNs adquire novos contornos diante do contexto recente das reformas educacionais, em especial a implementação da Base Nacional Comum Curricular e do “Novo Ensino Médio”. Essas mudanças tensionam o lugar das Ciências Humanas no currículo ao priorizar competências utilitaristas, flexibilização curricular e itinerários formativos centrados em habilidades consideradas “pragmáticas”. Tal cenário produz riscos de esvaziamento da dimensão crítica da formação escolar, conforme argumentam Dardot e Laval (2016) ao analisarem os efeitos da racionalidade neoliberal sobre as políticas educacionais. Frente a isso, as OCNs permanecem como uma referência pedagógica robusta para a preservação da densidade teórica da Sociologia e para a defesa de uma formação integral que valorize a leitura crítica das desigualdades, a participação política e o engajamento ético na vida pública.

Ao estabelecer fundamentos conceituais e metodológicos claros para o ensino de Sociologia no ensino médio, as OCNs reafirmaram o papel da educação como prática social voltada à emancipação intelectual e à construção democrática da sociedade. Elas assumiram a tarefa de orientar o trabalho docente, fortalecer o rigor teórico dos conteúdos e promover uma educação comprometida com a formação de sujeitos capazes de interpretar, problematizar e intervir nos processos sociais que os cercam.

Tais eixos convergem com os debates clássicos e contemporâneos da disciplina, dialogando com autores clássicos do campo sociológico e também com perspectivas críticas que analisam as desigualdades estruturais e as dinâmicas de exclusão presentes na sociedade brasileira. As Ciências Humanas, nesse sentido, assumem um papel formativo e emancipador, defendido por teóricos da educação crítica como Saviani (2012) e Apple (2003; 2005; 2006; 2017), para os quais o currículo deve ser compreendido como campo de disputa ideológica e epistêmica.

No marco das reformas mais recentes, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das mudanças no ensino médio, torna-se ainda mais urgente recuperar o papel das OCNs como documentos formativos que valorizam o pensamento crítico e o rigor conceitual das Ciências Humanas. Ao enfatizarem a análise da realidade social em bases teóricas, as OCNs se contrapõem à tendência de tecnicização da educação, que tende a reduzir a formação dos estudantes à lógica das competências e da adaptação ao mercado. Nesse sentido, as OCNs ressaltam que “só é possível tomar certos

fenômenos como objeto da sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados” (Brasil, Ministério da Educação, 2006, p. 107). Isto é, a partir do questionamento, da reflexão e do estranhamento. Isso porque estranhar um fenômeno é deslocá-lo do “corriqueiro”, do cotidiano para delimitá-lo enquanto objeto de estudo da Sociologia, que investiga as causas sociais — externas — de um fenômeno.

Desse modo, compreender as OCNs e seu diálogo com as Ciências Humanas e a Sociologia é fundamental para analisar o posicionamento e a direção das políticas públicas curriculares brasileiras no presente. As OCNs configuram um projeto de formação que considera a capacidade dos estudantes de interpretar criticamente o mundo, reconhecer desigualdades, questionar estruturas de poder e participar ativamente da vida social. Para a Sociologia, isso significa reafirmar seu compromisso histórico como ciência, contribuindo para uma educação que não se limita à reprodução de conteúdo, mas que promove a reflexão, a autonomia e o reconhecimento das identidades no contexto social. Assim, nesse contexto, o ensino de Sociologia não se reduz à simples transmissão de um conhecimento ou saber, mas envolve sobretudo a mediação por meio da qual esse saber é apresentado. Cabe destacar a importância do papel do professor e sua formação no ensino de Sociologia na escola secundária. Conforme a OCN:

Mesmo quando está em causa promover a tolerância ou combater os preconceitos, a par de um processo de persuasão que produza a adesão a valores, resta a necessidade de construir e demonstrar a “maior” racionalidade de tais valores diante dos costumes, das tradições e do senso comum. Trata-se, recorrendo a Antônio Cândido, de ‘humanizar o homem’ (Candido, 1995). O acesso às ciências e às artes deve ser entendido nesse projeto: a escolha pelo homem de ser mais humano. Ora, há muito que as Ciências Sociais têm feito essa opção (Brasil, Ministério da Educação, 2006, p. 109).

4. A influência do modelo neoliberal na educação brasileira

Nesta seção, são analisadas as transformações recentes na educação e é examinado como o modelo neoliberal tem influenciado as políticas públicas educacionais brasileiras, promovendo a mercantilização do ensino, com foco na Base Nacional Comum Curricular e na

Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)¹¹, a partir da perspectiva teórica de Christian Laval. São mobilizados os aportes teóricos de Pierre Bourdieu, Michael Apple e Dermeval Saviani para uma análise aprofundada do tema, de modo a demonstrar como tais reformas contribuem para a reprodução de desigualdades, o esvaziamento da formação crítica e a instrumentalização da educação segundo as lógicas de mercado. Pretende-se assim contribuir para o debate sobre os desafios e as possibilidades de resistência na construção de uma educação democrática, emancipadora e socialmente justa por meio do ensino de Sociologia.

Nas últimas décadas, é possível observar um avanço do modelo neoliberal na seara educacional. A partir da década de 1980, a educação passou a ser reformulada segundo princípios e modelos de gestão empresarial, priorizando eficiência, desempenho e competitividade. Esse movimento passou a promover a flexibilização dos currículos escolares e a intensificação de avaliações padronizadas, subordinando os processos pedagógicos a critérios mercadológicos. Tanto a implementação da BNCC quanto a Reforma do Ensino Médio são exemplos que revelam uma tentativa de aproximação da escola ao modelo de gestão empresarial. Essas reformas indicam uma ruptura com a concepção de educação como direito social e apontam para a adoção de um paradigma formativo voltado à empregabilidade e à performance em detrimento da formação crítica, cidadã e emancipatória.

Segundo Apple (2006), o ambiente escolar é onde se reproduzem as relações de poder da sociedade. Para o autor, o currículo e as práticas pedagógicas não são neutros, mas carregados de ideologia, refletindo os interesses de determinados grupos ou classes dominantes. A partir dessa perspectiva, Apple (2006) denuncia como o sistema educacional contribui para manter a hegemonia cultural e econômica, ao mesmo tempo em que silencia os saberes e as vozes das classes subalternizadas.

No paradigma neoliberal, a escola passa a ser gerida com base em princípios empresariais: os gestores escolares são incentivados a adotar estratégias de mercado e os indicadores de avaliação, como provas padronizadas e rankings, se tornam os principais critérios de controle da qualidade educacional. Essa lógica compromete o caráter formativo da escola, reduzindo-a a uma instituição voltada à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento da formação crítica e cidadã. Assim, como apontam Nogueira e Nogueira (2002, p. 17), “a educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista

¹¹ A Lei nº 13.415/2017, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), com o objetivo de flexibilizar o currículo do ensino médio.

como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais”.

Nessa esteira, Apple (2005; 2006) enfatiza que a lógica de mercado e mercadoria enfraquece o vínculo pedagógico e contribui para o aprofundamento das desigualdades, pois aqueles com maior poder aquisitivo podem “comprar” uma educação de melhor qualidade, enquanto os mais pobres são relegados a instituições precarizadas.

4.1. A falácia da meritocracia como argumento neoliberal na educação

O discurso meritocrático adotado pelo modelo neoliberal consiste em afirmar que o sucesso escolar depende apenas e unicamente do esforço individual. No entanto, Apple (2005; 2006) contesta essa visão, argumentando que ela ignora as desigualdades estruturais, econômicas, sociais e culturais.

Nesse contexto, a meritocracia opera como um mecanismo ideológico de legitimação do fracasso escolar das camadas populares, ao deslocar a responsabilidade do Estado para o indivíduo. Ao atribuir o insucesso educacional exclusivamente à falta de esforço pessoal, essa lógica naturaliza as desigualdades sociais e invisibiliza as barreiras estruturais que condicionam o acesso ao conhecimento. A falácia meritocrática não promove justiça e equidade, ao contrário, reforça a exclusão e contribui para a reprodução das assimetrias sociais no interior da escola e da sociedade.

A partir das reflexões de Michael Apple e Pierre Bourdieu, torna-se evidente que a escola, longe de ser um espaço neutro e promotor de justiça social, opera sob estruturas simbólicas e materiais que reproduzem e legitimam as desigualdades. Ambos os autores denunciam a falácia da meritocracia como um discurso hegemônico que encobre as desigualdades estruturais, naturaliza os privilégios das elites e responsabiliza os indivíduos por seu suposto fracasso escolar. Essa crítica se torna ainda mais urgente diante das políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo sob a gestão de Tarcísio de Freitas a partir de 2023.

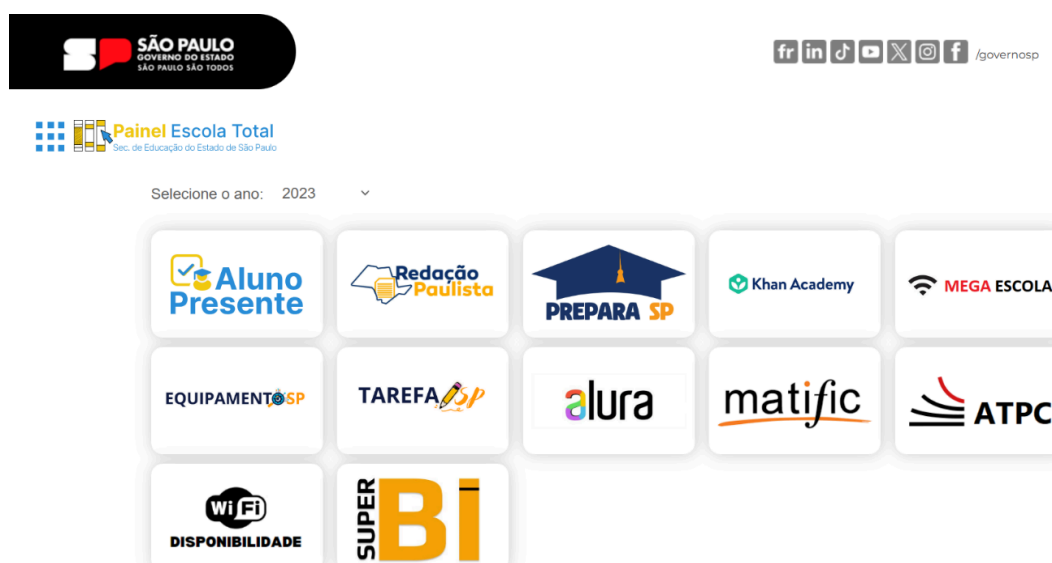
A gestão estadual tem reforçado práticas de controle e responsabilização baseadas em indicadores de desempenho, alinhadas à lógica neoliberal apontada por Apple (2005; 2006). A ampliação do uso de plataformas digitais padronizadas e centralizadas, como o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP)¹², impõe um modelo de ensino descontextualizado, com foco na mensuração de resultados e não na construção coletiva do conhecimento.

¹² CMSP: Centro de Mídias de São Paulo.

No que tange aos indicadores de desempenho, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) fez grandes investimentos em plataformas digitais, o site do Painel Escola Total¹³ é um exemplo disso, conforme podemos observar nas imagens abaixo:

Painel Escola Total em 2023 apresentava um total de 12 plataformas digitais:

Figura 1 - Painel Escola Total em 2023

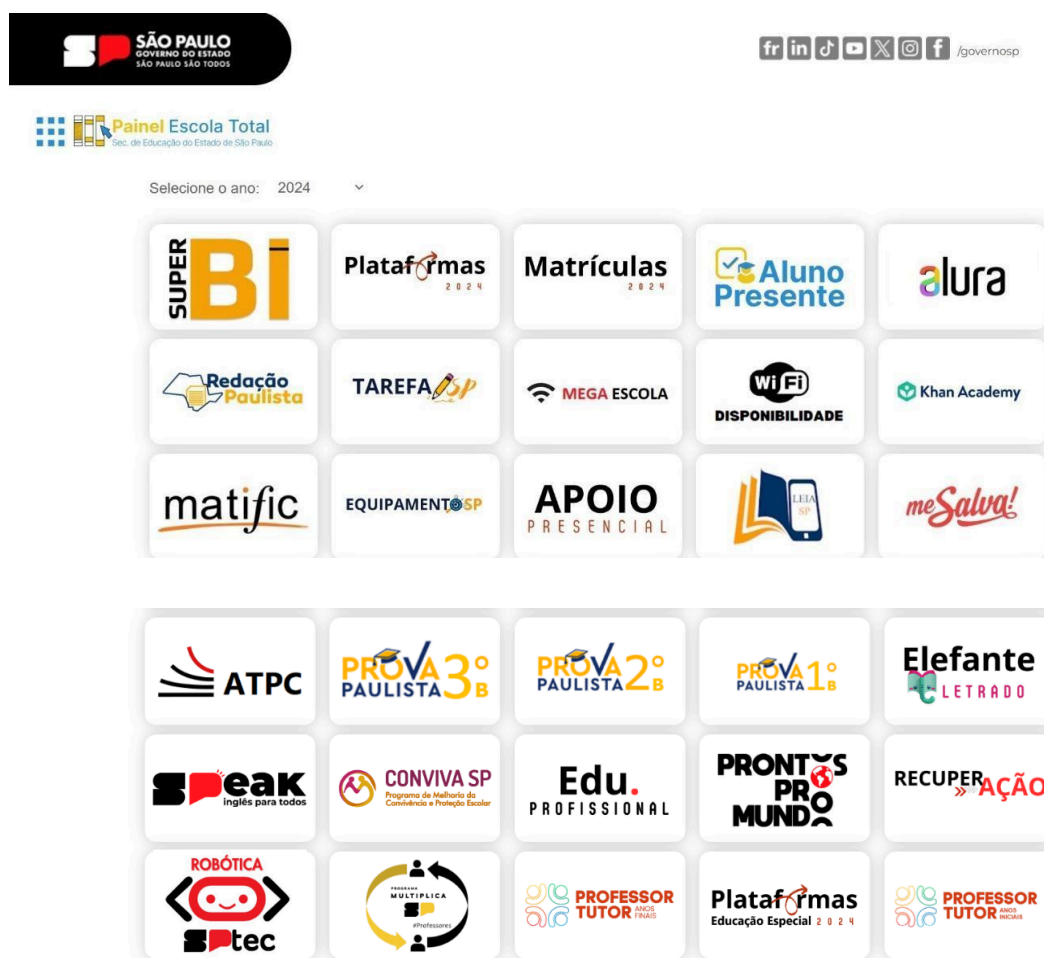


Fonte: Painel Escola Total, 2023.

Painel Escola Total em 2024 houve um aumento no número de plataformas digitais no total de 30, como podemos observar nas imagens seguintes:

¹³ PAINEL Escola Total. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <<https://escolatotal.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

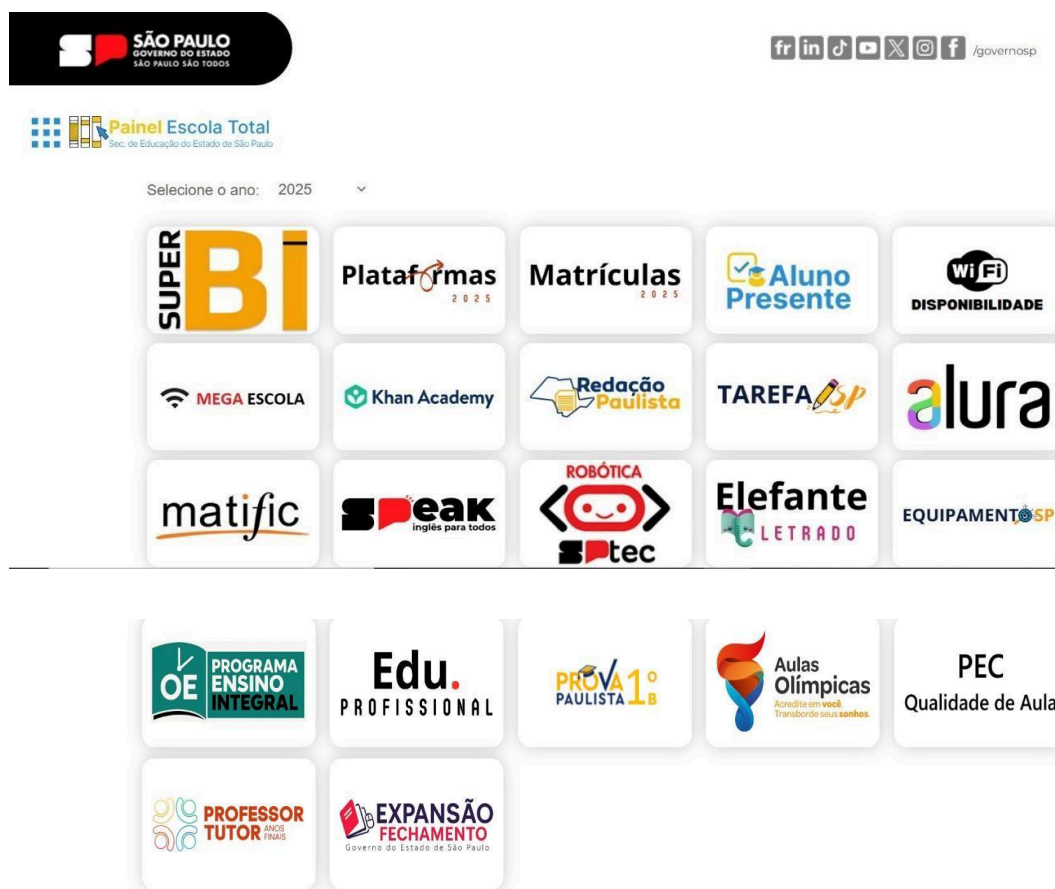
Figura 2 - Painei Escola Total em 2024



Fonte: Painei Escola Total, 2024.

Em 2025, o Painei Escola Total totaliza 27 plataformas:

Figura 3 - Painel Escola Total 2025



Fonte: Painel Escola Total, 2025.

Cada plataforma educacional adota critérios próprios para mensurar o desempenho dos estudantes, professores e da gestão escolar — coordenadores, vice-diretores e diretores escolares —, convertendo essas medições em tabelas de índices e indicadores, que, ao final do processo, constituirão um ranking de produtividade que servirá de base para a avaliação desses agentes. Os dados passam, então, a orientar as práticas pedagógicas dos professores, direcionando-as para o cumprimento das metas e resultados estabelecidos pela Secretaria de Educação.

Nesse cenário, percebe-se uma mudança significativa no princípio da educação: o foco é deslocado do processo de aprendizagem para o cumprimento de metas numéricas e estatísticas. A escola passa, então, a dedicar-se intensamente ao acompanhamento diário do desempenho estudantil, muitas vezes priorizando o cumprimento de metas em detrimento de uma formação mais integral e significativa.

Consequentemente, os professores enfrentam uma crescente sobrecarga, sobretudo burocrática, uma vez que, além de planejar e conduzir suas aulas, precisam alimentar

sistemas, interpretar dados e ajustar continuamente suas práticas com base nos índices produzidos pelas plataformas. Não bastasse isso, seu próprio desempenho profissional também passa a ser objeto de avaliação a partir desses números, reforçando uma lógica meritocrática e tecnicista que ignora as especificidades do contexto escolar, dos estudantes e do fazer pedagógico.

Nesse sentido, Apple (2003) salienta que o fortalecimento de políticas baseadas em padrões e responsabilização redefine as prioridades curriculares, afastando o debate das origens da desigualdade e favorecendo um currículo voltado ao êxito em avaliações externas.

4.2. A intensificação da lógica neoliberal na gestão Tarcísio de Freitas: plataformas digitais, indicadores e resultados

A partir de 2023, a administração do governador Tarcísio de Freitas no estado de São Paulo passou a reforçar a orientação neoliberal na educação pública, intensificando a adoção, por exemplo, de plataformas digitais, a gestão orientada por resultados e os mecanismos de acompanhamento e avaliação do desempenho escolar. Essa abordagem gerencial tecnocrática tem sido aplicada sem a escuta ativa de professores, estudantes ou comunidades escolares, priorizando a eficiência técnica no lugar da dimensão formativa, crítica e democrática da educação.

Pautada pela racionalidade empresarial, essa gestão adota o princípio de que “o que não pode ser medido não pode ser melhorado”, deslocando o foco do processo educativo para a produção de resultados quantificáveis, por meio de índices de aprovação, notas em exames padronizados e frequência digitalizada. A centralidade conferida à avaliação e aos mecanismos de responsabilização atende prioritariamente a objetivos de controle, em detrimento de processos emancipatórios (Apple, 2006). Essa lógica impõe uma visão estreita da qualidade da educação, desconsiderando os múltiplos fatores que impactam a aprendizagem, especialmente em contextos de desigualdade social.

Um dos principais instrumentos dessa política tem sido a intensificação do uso de plataformas tecnológicas, como o CMSP e o Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA). Embora apresentadas como inovações pedagógicas, essas ferramentas operam muitas vezes como meios de controle do trabalho docente, padronizando práticas e conteúdos e afastando o professor de sua função reflexiva e autônoma. As políticas de regulação educacional contemporâneas têm preferido o dado em relação ao diálogo, o número à escuta, a métrica ao vínculo.

O modelo instaurado pela gestão Tarcísio, portanto, fortalece o que Laval (2004) denominou de “nova razão do mundo”, na qual o Estado atua como empresa reguladora, mais preocupada em produzir indicadores de sucesso do que em garantir o direito pleno à educação. O professor é convertido em um executor de metas; os estudantes, em unidades de medida; e as escolas, em centros de produção, submetidos a um regime de concorrência e ranqueamento.

Esse cenário é particularmente danoso às disciplinas das Ciências Humanas, como Sociologia, que são sistematicamente esvaziadas ou marginalizadas, pois não se alinham facilmente aos modelos de avaliação padronizada e ao utilitarismo imediato. A carga horária reduzida, o esvaziamento dos conteúdos e a sobreposição de conteúdos híbridos e genéricos nos itinerários formativos contribuem para um processo de desumanização curricular, que enfraquece a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Como argumenta Apple (2003), os sistemas educacionais estruturados por políticas de orientação neoliberal não são neutros, pois tendem a reproduzir e legitimar desigualdades, ao mesmo tempo em que obscurecem seus determinantes estruturais. Sob a gestão de Tarcísio, o discurso de modernização educacional mascara um processo de desmonte da escola pública, que desvaloriza a dimensão política do currículo, a escuta pedagógica e a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, a experiência paulista recente revela como o ideário neoliberal se atualiza e se aprofunda por meio da tecnologia, da gestão por resultados e da padronização das práticas escolares. Esse processo exige resistência crítica por parte dos educadores e intelectuais públicos, que, conforme aponta Michael Apple, devem atuar como agentes de transformação, defendendo uma educação emancipatória, democrática e socialmente referenciada.

Ademais, a adoção intensiva de tecnologias sem o devido suporte pedagógico e sem considerar a diversidade das realidades escolares, especialmente nas periferias, acentua o que Bourdieu denominaria desigualdade de capital cultural¹⁴. O conceito de capital cultural, tal qual formulado por Pierre Bourdieu, é essencial para compreender as estruturas de reprodução social dentro do sistema educacional. Bourdieu (1989) argumenta que o capital cultural pode ser transmitido pelas famílias em três formas distintas: incorporado (disposições culturais e cognitivas internalizadas), objetivado (bens culturais materiais) e institucionalizado (títulos escolares). Essa transmissão cultural familiar, longe de ser neutra, confere vantagens

¹⁴ Segundo Ortiz (1983), o capital cultural assume três expressões principais: as disposições internalizadas pelos sujeitos, os bens culturais objetivados e o reconhecimento institucional expresso em títulos escolares.

significativas às classes dominantes, cujos modos de pensar, falar e agir são reconhecidos e valorizados pela escola.

O acesso desigual às condições materiais de aprendizagem como dispositivos, internet de qualidade e ambientes propícios ao estudo reforça a exclusão dos estudantes que já partem em desvantagem. As desigualdades escolares derivam fundamentalmente das desigualdades sociais e culturais herdadas (Bourdieu e Passeron, 1992).

Sob essa perspectiva, as políticas da gestão Tarcísio de Freitas reproduzem uma lógica tecnocrática de ensino baseada na eficiência e nos resultados, aprofundando os efeitos da violência simbólica¹⁵ sobre os sujeitos escolares. Vale notar que a violência simbólica é um conceito central na teoria de Bourdieu e diz respeito a um tipo de dominação que se exerce de maneira sutil, invisível e legitimada, por meio de signos, representações, linguagem, instituições e práticas culturais que fazem com que os dominados aceitem como natural sua própria posição social.

Ao padronizar o currículo e desconsiderar os saberes locais, essas políticas esvaziam o potencial crítico e emancipador da educação, alinhando-se a um projeto de formação funcional, voltado à adaptação ao mercado e não à transformação social.

Portanto, ao articular as críticas de Apple e Bourdieu à realidade educacional paulista mais recente, evidencia-se a urgência de resistir às políticas que reforçam a lógica meritocrática e neoliberal. É fundamental defender uma escola pública comprometida com a pluralidade de saberes, com a valorização das culturas subalternizadas e com práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos sujeitos. A meritocracia, ao sustentar que todos têm iguais condições de alcançar o sucesso por meio do esforço individual, ignora deliberadamente as desigualdades de ponto de partida que marcam a trajetória dos sujeitos nas sociedades capitalistas. Crianças e jovens oriundos das classes populares enfrentam carências históricas de acesso a bens culturais, recursos materiais, infraestrutura escolar e condições adequadas de aprendizagem. Como aponta Bourdieu (1989), essas desigualdades não são apenas econômicas, mas também simbólicas e culturais; e se manifestam no modo como os diferentes grupos sociais se relacionam com o saber legitimado pela escola.

A escola, longe de ser uma instância neutra de promoção da mobilidade social, atua como agente de reprodução das desigualdades. Ao valorizar determinados saberes, linguagens e comportamentos, predominantemente associados à cultura das classes dominantes, o sistema

¹⁵ Bourdieu (1989) define a violência simbólica como um tipo de dominação que atua de forma sutil, sendo exercida com a adesão dos próprios sujeitos, na medida em que estes internalizam como legítimas as estruturas sociais dominantes.

educacional penaliza os estudantes que não dispõem do chamado “capital cultural” exigido para ter sucesso escolar. Assim, como evidenciam Bourdieu e Passeron (1992), a escola exige dos alunos aquilo que ela mesma não garante, reproduzindo uma estrutura que transforma desigualdade social em desigualdade escolar, sob o disfarce da equidade formal.

Apple (2006) reforça essa crítica ao afirmar que a escola legitima formas dominantes de conhecimento e contribui para a manutenção da ordem social vigente. A lógica meritocrática, nesse contexto, serve para mascarar essas desigualdades estruturais, responsabilizando o indivíduo pelo seu fracasso e isentando o Estado e as políticas públicas da tarefa de garantir condições equânimes de formação. O que se observa, portanto, é que a retórica do mérito não combate as desigualdades; ao contrário, ela as perpetua ao ocultar os mecanismos sociais que impedem o pleno acesso à educação de qualidade para todos.

Frente a essa constatação, defende-se uma prática pedagógica crítica, comprometida com a transformação social e a luta contra as formas hegemônicas de dominação que atravessam o espaço escolar. Os educadores devem atuar como intelectuais públicos, o que significa negar a redução do trabalho docente a uma função meramente técnica e assumir, em contrapartida, seu papel ativo na construção de saberes críticos e socialmente relevantes (Apple, 2003; 2005; 2006).

Nesse sentido, a atuação dos educadores críticos exige trabalho conjunto com outros atores para confrontar e modificar as relações de poder existentes, compreendendo que a neutralidade pedagógica é uma ilusão funcional à manutenção das desigualdades. A atuação docente, portanto, deve estar voltada para a promoção de uma educação democrática, plural e inclusiva, que reconheça as diferenças culturais, sociais e identitárias dos estudantes.

A resistência à lógica neoliberal, marcada por avaliações padronizadas, controle técnico do trabalho docente e mercantilização do ensino, passa, segundo Apple (2003; 2005; 2006; 2017), pela valorização da escola pública e pela luta em defesa de currículos que incorporem as vozes e os interesses de grupos historicamente marginalizados. Assim, cabe aos educadores críticos resistir a pressões hegemônicas e elaborar alternativas democráticas concretas no espaço escolar.

Dessa forma, a prática pedagógica é entendida como um projeto político e coletivo, no qual professores, estudantes e comunidades se engajam na construção de uma escola que não reproduza, mas questione e transforme as desigualdades sociais.

A análise da influência do neoliberalismo na educação a partir da teoria de Michael Apple revela os riscos de uma abordagem mercantilizada do ensino. Ao transformar escolas

em modelos empresariais, alunos em clientes e mérito em critério de exclusão, o modelo neoliberal compromete a função social da educação e reforça as desigualdades existentes.

À luz dessa conjuntura, torna-se urgente resgatar o caráter público, democrático e emancipador da escola. A teoria crítica de Apple oferece importantes ferramentas para que educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas possam pensar alternativas mais justas e inclusivas para a educação. Questionar as estruturas vigentes do currículo escolar e das instituições educativas, bem como evidenciar os impactos da ideologia neoliberal na conformação da educação constitui um passo fundamental para desestabilizar os mecanismos que sustentam a reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, a crítica aos pressupostos naturalizados do sistema educacional pode abrir caminhos para a construção de uma escola democrática, comprometida com uma formação crítica, emancipadora e socialmente referenciada.

A ascensão do neoliberalismo no campo educacional tem provocado significativas transformações no currículo escolar, redirecionando sua função social para atender às exigências do mercado, da produtividade e da mensurabilidade dos resultados. Nesse cenário, o currículo deixa de ser concebido como um espaço de democratização do conhecimento para se tornar uma ferramenta de controle e padronização. Uma leitura dialógica entre Michael Young e Pierre Bourdieu oferece uma contribuição teórica poderosa para compreender como o conhecimento escolar, longe de ser neutro, atua como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais.

5. As teorias de Bourdieu e Michel Young: abordagens críticas do currículo

Michael Young, ao propor a noção de “conhecimento poderoso”, denuncia a tendência contemporânea de reduzir o currículo a um conjunto de competências pragmáticas e descontextualizadas. Segundo o autor, a equiparação de todos os conhecimentos resulta na diluição da diferença entre o senso comum e os saberes sistematizados que a escola deve assegurar (Young, 2011). Ao criticar a ênfase neoliberal na formação por competências, Young destaca que isso compromete o acesso dos estudantes, especialmente os das classes populares, aos saberes abstratos que permitem compreender estruturas sociais complexas.

Pierre Bourdieu, por sua vez, a partir dos conceitos de capital cultural e violência simbólica, demonstra como a escola funciona como uma instância de reprodução da ordem social. Bourdieu e Passeron (1992) explicam que o sistema educacional legitima uma cultura dominante sob a aparência de neutralidade, impondo-a como universal. Esse processo

naturaliza a desigualdade ao mascarar as vantagens simbólicas herdadas pelos estudantes oriundos das elites, os quais já dominam os códigos linguísticos e culturais valorizados pela escola.

O ponto de convergência entre Young e Bourdieu está na crítica à seletividade do currículo: para Young, por meio da exclusão dos conhecimentos “poderosos”; para Bourdieu, por meio da imposição silenciosa da cultura dominante. Essa convergência revela que o currículo escolar, sob a racionalidade neoliberal, não apenas empobrece os conteúdos transmitidos, como também intensifica os mecanismos de exclusão simbólica.

Young reconhece que o conhecimento escolar precisa ser selecionado de forma criteriosa, de forma que todos os estudantes tenham acesso a saberes sistemáticos. Mais do que ensinar conhecimentos localizados, a justiça curricular exige a democratização do acesso a saberes que possibilitem a leitura crítica e a transformação da realidade (Young, 2007). A perspectiva teórica de Bourdieu complementa essa análise demonstrando que a escolarização tende a favorecer os sujeitos cujo *habitus* se aproxima das expectativas implícitas do sistema escolar, contribuindo para a naturalização do êxito como resultado de mérito individual (Bourdieu, 1989). Essas disposições, o *habitus*, são adquiridas historicamente pelos sujeitos no seio das estruturas sociais (família, escola, grupo social) e funcionam de forma não consciente, permitindo que os indivíduos “escolham” e “ajam” em situações sociais, mas dentro dos limites socialmente dados por sua posição social e trajetória.

Assim, pessoas oriundas de diferentes classes sociais desenvolvem *habitus* distintos, ou seja, modos diferentes de ver o mundo, de se comportar, de se expressar, que tendem a reproduzir a posição social de sua origem. Por esta razão, o *habitus* está diretamente ligado aos conceitos de capital cultural e reprodução das desigualdades.

Por meio das críticas de Young e Bourdieu, compreende-se que o neoliberalismo reitera as desigualdades estruturais do sistema educacional ao redefinir os conteúdos escolares com base em critérios de eficiência e utilidade imediata e ao manter, de forma dissimulada, a hegemonia simbólica das elites. Nesse contexto, o resultado é um currículo que, ao mesmo tempo em que oculta sua parcialidade, limita o potencial emancipador da escola, especialmente para os grupos historicamente marginalizados.

Na perspectiva teórica de Michael Apple, o currículo e a escola são produtos sociais e políticos; eles não são neutros, mas sim construções ideológicas que servem para reproduzir as estruturas de dominação. Assim, o autor considera que as políticas educacionais não apenas refletem interesses econômicos, mas também atuam para legitimar uma ordem social desigual,

sob o véu da imparcialidade. Nesse sentido, o autor defende a atuação de professores e professoras como intelectuais públicos, capazes de desafiar narrativas (Apple, 2006).

A análise realizada a partir da teoria de Apple evidencia, portanto, como o neoliberalismo compromete a função social da escola ao impor uma lógica de mercado às práticas educacionais. A transformação da escola em empresa, do aluno em cliente e a consolidação da meritocracia como justificativa para o fracasso escolar resultam em maior desigualdade e exclusão. Com base nisso, ressalta-se a urgência em resgatar o caráter público, crítico e emancipador da educação. A atuação dos educadores como intelectuais orgânicos, engajados com a justiça social, representa um caminho viável e necessário para resistir à lógica neoliberal e construir uma educação verdadeiramente democrática.

Nessa mesma linha, Martins e Dal Ri afirmam que:

O ideal de escola pública, gratuita, de qualidade e de atendimento universal à população brasileira passou a ter um peso cada vez menor diante das estratégias privatistas, profissionalizantes e gerenciais das políticas educacionais brasileiras, em especial no Estado de São Paulo. O cenário é de grande desafio para as escolas que estão sendo radicalmente modificadas pela lógica privatista e gerencialista, o que aprofunda as desigualdades escolares, precariza a formação dos estudantes, descaracteriza a democracia e a autonomia das escolas, centraliza e padroniza a gestão e controla os processos educativos (Martins e Dal Ri, 2024, p. 04).

6. O projeto das escolas cívico-militares na gestão de Tarcísio de Freitas (2023 - Atual)

No dia 7 de março de 2024, o corrente governador do Estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas (Republicanos), anunciou publicamente a submissão do Projeto de Lei que institui escolas cívico-militares na rede estadual de ensino paulista à Assembleia Legislativa. Segundo consta no projeto, “a proposta do governo é complementar as ações pedagógicas e ‘compartilhar com os estudantes valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito’” (Porto, 2024)¹⁶. Nos termos de Martins e Dal Ri (2024), evidencia-se o que está em curso:

O governo paulista procura dispor de um conjunto de meios autoritários para dar continuidade, aprimorar e aprofundar a concepção de educação com valores do mercado. As repercussões dessa racionalidade, que se revelam no

¹⁶ Cf. PORTO, Douglas. Tarcísio envia à Alesp projeto para criação de escolas cívico-militares em SP. In: CNN Brasil, São Paulo, 7 de mar. de 2024. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/tarcisio-envia-a-alesp-projeto-para-criacao-de-escolas-civico-militares/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

cotidiano das instituições escolares, merecem ser mais bem investigadas, pois levam a modificações profundas que resultam na adesão generalizada a valores mercantis e empresariais, além de constituir uma política autocrática e truculenta. São também valores herdados de princípios moralistas, especialmente enfatizados nos últimos quatro anos de retrocessos políticos em âmbito nacional, sem preocupação em disfarçar que a democracia e a prática democrática não se constituem em princípios fundantes da escola pública, contradizendo a legislação que advoga a gestão democrática no ensino público (Martins e Dal Ri, 2024, p. 34-35).

O modelo apresentado prevê a indicação, pela Secretaria de Segurança Pública, de policiais militares da reserva para o desempenho de funções administrativas e disciplinares nas unidades escolares. Esses profissionais receberão remuneração superior àquela paga aos docentes da rede pública estadual, o que suscita questionamentos quanto à valorização da carreira docente e à priorização de recursos públicos. Ao tratar desse tema, por exemplo, Oliveira (2021) enfatiza a importância da equidade na alocação de recursos na educação básica.

No tocante à legalidade da proposta, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 206 que o ensino deverá ser ministrado com base em princípios como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “gestão democrática do ensino público” (Brasil, 1988). Nesse contexto, a adoção do modelo cívico-militar, sobretudo em escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social, pode representar um tensionamento desses princípios ao introduzir elementos de controle disciplinar típicos da lógica militar em ambientes escolares marcados por desigualdades estruturais.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) prevê, em seu artigo 3º, que o ensino deve respeitar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. A introdução de práticas disciplinares militares pode conflitar com esse preceito, conforme advertido por autores como Dourado (2019), para quem a militarização da educação compromete os fundamentos democráticos e críticos da formação escolar.

Por fim, o projeto prevê que as escolas a serem militarizadas serão aquelas que apresentam desempenho abaixo da média estadual e altos índices de vulnerabilidade social. Tal direcionamento levanta preocupações quanto à estigmatização dessas comunidades e ao risco de se perpetuar uma lógica de contenção e vigilância sobre jovens pobres e racializados, como já alertado por diversos estudos críticos da sociologia da educação (Silva, 2020).

Em síntese, ao analisar as contribuições de Michael Apple, Michael Young e Pierre Bourdieu de forma dialógica, evidencia-se que o currículo sob a égide da racionalidade

neoliberal não é um instrumento neutro de transmissão de saberes, mas sim um dispositivo de reprodução de desigualdades sociais. Esse modelo curricular opera como um mecanismo de exclusão simbólica e material, limita o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado e historicamente acumulado, ao mesmo tempo em que legitima uma narrativa meritocrática que naturaliza as desigualdades educacionais. Nesse cenário, as condições estruturais que moldam as trajetórias escolares são deliberadamente invisibilizadas, e o fracasso dos estudantes oriundos das camadas subalternizadas é atribuído a supostas insuficiências individuais, desresponsabilizando o Estado e ocultando os determinantes sociais da exclusão.

CAPÍTULO 2

Currículo e identidade: a invisibilização da sociologia no ensino médio paulista (2018-2024)

Como discutido no capítulo anterior, entende-se que o currículo não é neutro, mas um campo de disputas ideológicas (Silva, 1999) e, portanto, sua análise requer a consideração das relações de poder, das estratégias de hegemonia cultural e da reprodução das desigualdades sociais.

Já neste segundo capítulo, em um primeiro momento, analisa-se o processo de fragmentação e empobrecimento do currículo de Sociologia no ensino médio paulista entre os anos de 2018 e 2024. Evidencia-se, assim, como as reformas educacionais de orientação neoliberal impactaram a estrutura curricular e a formação discente. A redução de conteúdos, a despolitização de temas como classe, raça, gênero e poder, e a priorização de habilidades genéricas afetaram diretamente o tratamento do conceito de identidade, esvaziando sua dimensão crítica e relacional. Em um segundo momento, discute-se como esse cenário limita a capacidade dos estudantes de compreender suas próprias posições e trajetórias sociais e os mecanismos que (re)produzem desigualdades.

1. A escola pública em disputa: reformas e exclusão curricular

Nas últimas décadas, a escola pública brasileira tem sido palco de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas. As reformas educacionais pautadas por uma lógica neoliberal têm impactado diretamente o currículo escolar, com ênfase na formação de competências e habilidades mensuráveis em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e emancipadora (Apple, 2003; Bourdieu, 1989).

A adoção do modelo curricular por competências e habilidades, consagrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e incorporado no Currículo Paulista (2019), representa uma das mudanças mais significativas e controversas nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Essa proposta, amplamente defendida inclusive por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, reorganizou a estrutura curricular, substituindo a centralidade dos conteúdos científicos e conceituais por um conjunto de competências genéricas, orientadas pela lógica do desempenho, da adaptabilidade e da empregabilidade.

A BNCC define as competências como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 08). Essa definição foi incorporada e regionalizada no Currículo Paulista, que estabeleceu dez competências gerais, com ênfase em autonomia, resolução de problemas, pensamento crítico e protagonismo juvenil.

Embora tais competências, em abstrato, pareçam desejáveis, o que se verifica na prática é a sua tradução em objetivos de aprendizagem operacionais, genéricos e descontextualizados, com pouco ou nenhum vínculo com os saberes estruturantes da Sociologia. O resultado é a substituição de conteúdos críticos — como estrutura social, desigualdades históricas, relações de poder, movimentos sociais — por atividades que buscam desenvolver “atitudes” e “habilidades” desvinculadas de uma análise estrutural da sociedade, mais voltadas para os conteúdos dos chamados Itinerários Formativos, como analisaremos adiante.

Saviani (2008), ao analisar a pedagogia das competências, alerta para o esvaziamento teórico e formativo que esse modelo gera. Nesse formato, ao priorizar o desenvolvimento de habilidades e atitudes no lugar da transmissão sistemática de conhecimentos, o currículo passa a reforçar a reprodução das desigualdades sociais. Desse modo, a pedagogia das competências reduz a formação escolar a habilidades utilitárias, enfraquecendo sua dimensão crítica e formativa.

Esse processo faz-se especialmente problemático para o ensino de Sociologia, área que exige densidade conceitual e rigor teórico para a compreensão dos fenômenos sociais.

Para Silva (1999), o currículo é um campo de disputas ideológicas, no qual o modelo por competências opera como uma escolha política que hierarquiza saberes e define sua relevância para a formação dos sujeitos.

Ao privilegiar competências genéricas, o Currículo Paulista nega aos estudantes o acesso a conteúdos que permitam uma leitura crítica da realidade social. A Sociologia, nesse contexto, é deslegitimada como campo do conhecimento, sendo convertida em uma sequência de “experiências de aprendizagem” de baixo potencial analítico.

Laval (2004), em estudo sobre as reformas educacionais na Europa, observa que a pedagogia das competências é um instrumento de ajustamento das escolas às exigências do mercado de trabalho. Para o autor, a escola pública, sob o paradigma das competências, deixa de ser um espaço de formação humanística e crítica e passa a funcionar como uma agência de adestramento de sujeitos flexíveis, adaptáveis e produtivos, ou seja, a escola da

adaptabilidade, que visa o preparo dos estudantes cada vez, tão e somente, para o mercado de trabalho.

No caso do ensino paulista, essa lógica se expressa não apenas na matriz curricular, mas também nas orientações pedagógicas para o CMSP, nos materiais de apoio e nas avaliações externas, como a Prova Paulista. Todos alinhados ao desenvolvimento de competências operacionais em detrimento da formação crítica.

Mais uma vez, o resultado dessa configuração curricular é a marginalização da Sociologia como campo científico. Isso porque os conteúdos sociológicos foram reduzidos a objetos de aprendizagem genéricos, como “relações interpessoais”, “cidadania ativa” ou “resolução de conflitos”, sem qualquer aprofundamento conceitual ou reflexivo.

Além disso, a articulação dos conteúdos com as demandas das avaliações externas reforça a seleção de conteúdos mais facilmente mensuráveis, limitando o ensino a conceitos instrumentais e de baixa complexidade cognitiva.

O modelo de competências, tal qual delineado na BNCC e no Currículo Paulista, representa uma grave ameaça à formação crítica dos estudantes da escola pública, especialmente no caso da Sociologia. Para essa disciplina, os impactos dessas reformas têm resultado em um currículo esvaziado, fragmentado e despolitizado. O que acaba limitando o direito dos estudantes ao acesso a saberes historicamente produzidos e socialmente relevantes.

Retomar uma perspectiva curricular que valorize os conteúdos estruturantes da Sociologia, com base em uma concepção crítica de educação, é um desafio urgente para todos os que defendem uma escola pública democrática e emancipadora.

Segundo Apple (2003), as reformas neoliberais instauram uma cultura de performatividade e responsabilização docente, que culpabiliza os professores e os estudantes pelos baixos resultados educacionais, sem considerar as desigualdades sociais e as condições estruturais das escolas públicas. Isto é, não reconhecendo a responsabilidade do Estado na garantia de condições mínimas para que o ensino seja oferecido da forma mais igualitária possível.

No caso paulista, a partir de 2018, as sucessivas alterações curriculares reforçaram esse processo de exclusão curricular, com destaque para a diminuição da carga horária de Sociologia e sua apresentação fragmentada nos materiais digitais.

2. Currículo, identidade e reprodução: a invisibilidade dos saberes sociológicos

A discussão sobre o currículo escolar passa pela compreensão de que a escola é um espaço de produção e reprodução de signos e significados sociais (Hall, 2003; Cuche, 1999). O currículo, ao selecionar determinados conteúdos e silenciar outros, não apenas organiza saberes: ele constrói, legitima e hierarquiza identidades sociais. Assim, certos modos de ser e de compreender o mundo são valorizados como universais ou desejáveis, enquanto outros são desqualificados, invisibilizados ou considerados irrelevantes. Trata-se, portanto, de um processo político de definição de pertencimentos e possibilidades de reconhecimento.

Como ensina Silva (1999), o currículo não é neutro; ele representa um campo de disputa simbólica onde se define o que é conhecimento legítimo. Na medida em que a Sociologia tem sido marginalizada no currículo paulista, há um processo de esvaziamento da construção identitária crítica dos estudantes.

A exclusão de conteúdos sociológicos que problematizam classe, raça, gênero e território compromete a formação de sujeitos conscientes de sua posição social e dos mecanismos estruturais que reproduzem desigualdades (Mendonça, 2011; 2017; Hall, 2003).

2.1. Impactos das reformas educacionais no ensino de sociologia: da redução curricular ao esvaziamento dos conceitos sociológicos

As reformas educacionais ocorridas no Brasil nas últimas décadas, em especial a implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, tiveram impactos profundos e específicos sobre o ensino de Sociologia na rede pública paulista. O Currículo Paulista (2019), elaborado para alinhar o sistema estadual à BNCC, promoveu uma série de alterações que resultaram: 1). na redução da carga horária da disciplina no ensino médio; 2). na fragmentação dos seus conteúdos; e 3). na despolitização temática do componente.

2.1.1. Redução da carga horária e marginalização curricular

Um dos efeitos mais visíveis da reforma foi a diminuição das aulas de Sociologia. Antes da reestruturação, a disciplina contava com uma aula semanal garantida nas três séries do Ensino Médio. Com o Novo Ensino Médio e a adoção dos Itinerários Formativos, a disciplina de Sociologia passou a ser ofertada apenas de forma intermitente: concentrada na 2ª

série, com carga horária de 66,7 horas anuais, e, nos demais anos, diluída entre atividades interdisciplinares nos itinerários (SEDUC-SP, 2021).

Essa reorganização curricular foi rejeitada e criticada por diversos pesquisadores da área. A reorganização curricular ao priorizar itinerários formativos de caráter flexível reduziu o espaço das Ciências Humanas, notadamente da Sociologia, no ensino e no dia a dia escolar (Oliveira, 2019).

A autora aponta para um dos efeitos mais significativos da reestruturação do currículo no contexto da reforma do Ensino Médio: o esvaziamento das Ciências Humanas, com destaque para a disciplina de Sociologia. Ao estabelecer uma matriz mínima de Formação Geral Básica e priorizar itinerários formativos flexíveis, voltados à lógica do mercado, a nova organização curricular desvaloriza conteúdos que promovem a reflexão crítica, o pensamento autônomo e a compreensão das estruturas sociais. Essa mudança representa uma inflexão importante no papel formativo da escola pública. A chamada “flexibilização” curricular, longe de ampliar as possibilidades formativas dos estudantes, opera uma seletividade ideológica: disciplinas como Sociologia passam a ocupar um lugar periférico ou mesmo optativo, comprometendo sua função social de formação cidadã e política. A consequência é a redução do acesso ao conhecimento científico crítico e a substituição deste por saberes pragmáticos, muitas vezes, esvaziados de sentido e contextualização socio-histórica.

2.1.2. Fragmentação dos conteúdos e superficialização dos temas

Outro impacto central das reformas foi a fragmentação dos conteúdos sociológicos, que passaram a ser tratados de forma pontual e desarticulada. No material digital do Centro de Mídias de São Paulo, a disciplina aparece muitas vezes reduzida a temas genéricos como “protagonismo juvenil”, “convivência social” e “projeto de vida”, frequentemente vinculados a abordagens motivacionais. Esse processo de esvaziamento curricular é característico das reformas educacionais orientadas por modelos de gestão empresarial. Como apontam Shiroma et al. (2004), ao submeter o campo educacional a critérios de eficiência, produtividade e avaliação de desempenho, as reformas recentes reconfiguram o currículo como um dispositivo funcional, orientado por competências instrumentais e esvaziado de sua dimensão crítica.

Desse modo, em paralelo à redução do volume de aulas disponibilizadas, a disciplina sofreu também um relevante impacto qualitativo, relativo ao seu conteúdo. Houve um processo de esvaziamento e descaracterização da Sociologia como ciência, com a retirada ou a superficialização de temas como racismo estrutural, desigualdade de classe, movimentos

sociais e relações de poder. Como bem apresenta Saviani (2008), nesse modelo pedagógico, os conteúdos deixam de operar como mediações formativas e passam a ser mobilizados de modo fragmentado, perdendo sua intencionalidade político-pedagógica em favor do desenvolvimento de habilidades comportamentais.

2.1.3. A digitalização do currículo de Sociologia e o esvaziamento da disciplina no Ensino Médio paulista (2023–2024)

A partir de abril de 2023, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implementou uma profunda reformulação nos materiais pedagógicos utilizados nas escolas estaduais. Essa reformulação consistiu na substituição dos tradicionais cadernos impressos e PDFs pelos chamados Materiais Digitais, organizados por meio de slides sequenciais para cada aula e disponibilizados na plataforma do CMSP. A proposta, divulgada como um avanço pedagógico e tecnológico, propunha a garantia de um maior “dinamismo” e “acesso” aos conteúdos, promovendo a integração entre aulas presenciais, recursos audiovisuais e plataformas digitais.

Contudo, no caso da disciplina de Sociologia, essa transformação se deu em meio a um processo de reconfiguração curricular regressiva. Já em 2023, percebeu-se que os conteúdos da área vinham sendo cada vez mais simplificados, fragmentados e reduzidos a aulas pautadas por competências genéricas, muitas vezes desvinculadas de uma perspectiva crítica e estrutural. O novo formato — essencialmente digital, padronizado e centralizado — passou a apresentar os conteúdos em slides numerados por aula, com linguagem simplificada e ausência de articulações mais abrangentes entre os diferentes temas abarcados pela disciplina.

Essa reestruturação atingiu seu ponto mais crítico em 2024, como efeito da guerra cultural engendrada pelo governo Bolsonaro (2019-2022). Nesse contexto, houve uma perseguição aos campos de conhecimento das humanidades, com destaque para a sociologia e a filosofia. A disciplina de Sociologia, como efeito, deixou de ser ofertada nas três séries do Ensino Médio, passando a compor o currículo apenas da 2ª série, com uma carga horária significativamente reduzida. Essa decisão representou uma perda substancial na formação dos estudantes, uma vez que eliminou a possibilidade de construção progressiva do pensamento sociológico ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Com a redução da carga horária e da abrangência da disciplina, o currículo digital de Sociologia passou a operar com temas pontuais, apresentados de forma isolada e

descontextualizada, comprometendo o aprofundamento conceitual e crítico que caracteriza a Sociologia como campo do conhecimento. A ênfase passou a recair sobre tópicos como “identidade”, “cultura” e “juventude” de modo despolitizado, frequentemente desvinculados de grandes questões estruturais — como desigualdade, racismo, gênero, lutas sociais, Estado e ideologia.

A mudança também refletiu uma tendência mais ampla de substituição de conteúdos estruturantes por uma lógica de habilidades e competências fragmentadas. A plataforma digital passou a operar, assim, como um instrumento de padronização, controle e esvaziamento do ensino de Sociologia, reforçando uma pedagogia tecnicista e funcionalista, alinhada aos interesses do mercado e não à formação crítica e cidadã dos estudantes.

A centralização do conteúdo nas mãos da Secretaria e o modelo de aula única e padronizada retiraram dos professores a autonomia pedagógica, transformando-os em aplicadores de slides. Em paralelo, o uso exclusivo de materiais digitais impõe desafios para os estudantes de escolas periféricas onde a infraestrutura adequada — acesso à internet, a equipamentos e a ambientes de estudo — muitas vezes é precária, o que, por sua vez, acaba por aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais.

Dessa forma, o processo de digitalização do currículo paulista de Sociologia, longe de representar um avanço, tem sido na prática um mecanismo de desmonte da disciplina. Ao restringi-la a uma única série, com conteúdo mínimo e metodologia enrijecida, a reforma curricular implementada entre os anos de 2023 e 2024 comprometeu o papel da Sociologia como área fundamental da formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção no mundo social.

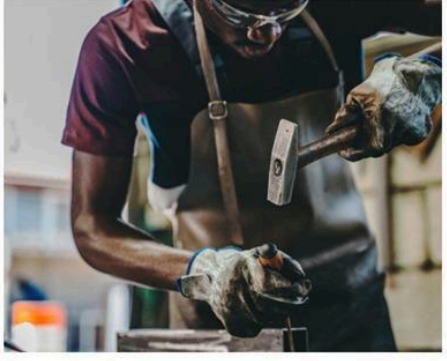
Exemplos do esvaziamento e superficialização dos conteúdos de Sociologia no material digital de 2024 podem ser observados nos slides reproduzido nas Figuras 4, 5 e 6, apresentadas a seguir:

Figura 4 – Slide material digital Sociologia (2024)

Foco no conteúdo

Mercado de trabalho

As pessoas que trabalham nas empresas são contratadas num mercado de trabalho. Elas vendem sua força de trabalho em troca de um salário. Não são proprietárias dos meios de produção e cada vez têm menos controle sobre os processos do trabalho que realizam.



2024, EM, VI

Fonte: Repositório CMSP.

Figura 5 – Slide material digital representação estereotipada da condição da mulher

Foco no conteúdo

Doméstica

Atividades domésticas como limpar e organizar a casa, comprar alimentos, preparar a comida, nem sempre são vistas como trabalho pelas sociedades, embora envolvam esforço físico e mental diariamente, e sejam fundamentais para a manutenção e reprodução do grupo familiar.



Em muitas sociedades, o trabalho doméstico é ainda realizado predominantemente pelas mulheres

2024, EM, VI

CONTINUA →

Fonte: Repositório CMSP.

O slide do material digital sobre trabalho elenca saberes como o de que pelo “trabalho, o homem torna-se humano”, reduzindo a condição de humanidade à ideologia neoliberal e reforçando estereótipos. Ao observar o material, nota-se certo padrão na representação de determinados corpos em determinados trabalhos: na figura 4 um homem negro realiza o trabalho braçal; na figura 5 uma mulher aparece realizando trabalhos domésticos; enquanto na figura 6, que descreve o capitalismo do século XX como flexível, entre aparelhos

tecnológicos, está retratado o estereótipo já clássico do homem jovem e branco, ocupando uma posição de poder.

Nesse sentido, o material digital de Sociologia de 2024 apresenta-se ainda mais esvaziado de conceitos fundamentais da área e desprovido de qualquer perspectiva criativa. Ao contrário do que propõe a própria Sociologia enquanto ciência, o material, dentro da intencionalidade pedagógica vigente, repete e reforça estereótipos que caberia à disciplina desnaturalizar e problematizar, a fim de ampliar a compreensão dos estudantes sobre desigualdades estruturais e contribuir para as suas possibilidades de desafio e reinvenção da realidade social.

Figura 6 – Capitalismo flexível no século XX

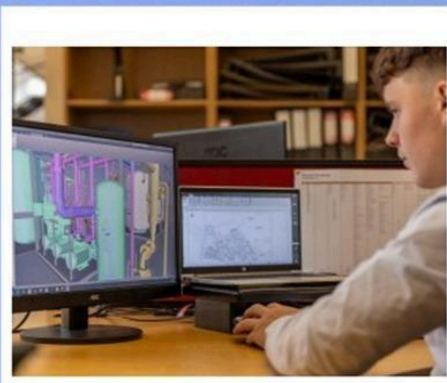
Foco no conteúdo

Século XX: capitalismo flexível

No século XX, o poder econômico das grandes corporações e o desenvolvimento tecnológico intensificaram a expansão do modo de produção capitalista pelo mundo.

A economia se tornou cada vez mais globalizada, aumentando a concorrência internacional entre as empresas, que promoviam frequentes reestruturações produtivas.

CONTINUA →



Foco no conteúdo

Século XX: capitalismo flexível

Nessa fase, foram introduzidos novos processos de trabalho, de modo que os trabalhadores:

- realizavam multitarefas;
- atuavam em grupos e em equipes;
- se (re)qualificavam constantemente;
- discutiam e deliberavam sobre os processos de trabalho e de produção.

Link para vídeo



Fábrica da JAC Motors em Hefei – China. Disponível em: https://youtu.be/M_tq7sddWPK. Acesso em: 29 maio 2024.

Fonte: Repositório CMSP.

Destaca-se ainda que outro fator relevante para o ensino de Sociologia nesse contexto foi a adoção de uma cultura de resultados, com a crescente pressão por desempenho em avaliações externas como o SAEB, o SARESP e a Prova Paulista. Essa cultura impactou diretamente a disciplina, que passou a ter seu ensino orientado por temas mais facilmente mensuráveis em provas objetivas, como “cidadania” e “ética”, em detrimento de conceitos críticos como “luta de classes”, “hegemonia” e “movimentos sociais”, por exemplo. Laval (2004) já havia chamado a atenção para os riscos de um modelo de ensino pautado por resultados mensuráveis. Para o autor, essa lógica orientada para resultados mensuráveis marginaliza saberes fundamentais à compreensão crítica da realidade social.

Como resultado desses processos, os estudantes da rede pública paulista passaram a ter um contato reduzido, fragmentado e superficial com os principais conceitos e categorias analíticas da Sociologia. Entende-se que isso compromete a construção de uma consciência crítica sobre os fenômenos sociais, políticos e econômicos que estruturam a vida em sociedade. Negar conteúdos críticos significa limitar a capacidade do estudante de relacionar o conhecimento escolar à sua experiência social (Mendonça 2011; 2017).

As reformas educacionais, ao impactarem diretamente o ensino de Sociologia no estado de São Paulo, resultaram não apenas na redução da carga horária e da presença da disciplina na matriz curricular, mas também no esvaziamento de sua função social e política enquanto espaço de formação de sujeitos críticos. Este processo, ao alinhar o currículo aos interesses do mercado e às exigências das avaliações externas, representa um grave retrocesso na construção de uma educação democrática e emancipadora.

2.2. A fragmentação continuada do currículo paulista de Sociologia

A análise comparativa entre os documentos oficiais de 2018 e aqueles produzidos a partir de 2020 revela uma continuidade na política de fragmentação curricular. No Currículo Paulista impresso (2018), as aulas de Sociologia já eram limitadas, mas ainda garantiam certa sistematização dos conteúdos ao longo das séries.

Com a migração para o Centro de Mídias de São Paulo, a partir de 2020, observa-se uma intensificação dessa fragmentação. As atividades disponibilizadas no material são episódicas, apresentadas de forma descontextualizada e, muitas vezes, a partir de abordagens superficiais sobre temas complexos como identidade, cidadania e diversidade. Apple (2003) classifica esse tipo de lógica curricular como embasada em um “conhecimento fragmentado”, orientado por demandas de mercado e por um discurso de eficácia e produtividade, em

detrimento de uma formação crítica. O Quadro 1 apresenta uma síntese da comparação dos dois materiais:

Quadro 1 – Comparativo: Documento Curricular Impresso vs. Material Digital (CMSP)

CrITÉRIOS de AnÁlise	Documento Curricular Impresso (2018)	Material Digital - CMSP (2020-2024)
Carga Horária de Sociologia	1 aula semanal	Redução e fusão com outras áreas
Organização Temática	Sequência progressiva e articulada	Aulas isoladas, sem sequência didática
Abordagem de Identidade	Temas de identidade, cultura e sociedade	Abordagem pontual, sem aprofundamento
Exemplo de Tema Trabalhado	“Identidade social e diversidade cultural”	“Dia da Consciência Negra – Atividade Única”

Fonte: Produção própria.

Como é possível observar, com a adoção do CMSP como principal plataforma de ensino, a supressão de conteúdos ligados à identidade tornou-se ainda mais evidente. Além do fato de as atividades serem apresentadas desarticuladamente dos marcos teóricos da Sociologia e, com frequência, relacionadas apenas a datas comemorativas ou ações mais pontuais.

Com base no arcabouço teórico-analítico de Bourdieu (1989), sublinha-se que a exclusão de determinados conteúdos escolares atua como uma forma de reprodução das desigualdades sociais, pois limita o acesso dos estudantes das classes populares ao capital cultural necessário para compreender e transformar sua realidade.

Os exemplos concretos retirados dos slides do CMSP, e apresentados ao longo desta dissertação, ilustram essa supressão: em lugar de aulas sequenciais sobre raça, classe e gênero, os alunos são convidados a assistir vídeos curtos, responder a quizzes descontextualizados ou realizar atividades genéricas sobre “respeito às diferenças”, produzindo um debate prático sobre diversidade sem aprofundamento sociológico, ou seja, correndo o risco de reforçar o senso comum.

3. A fragmentação e esvaziamento teórico da disciplina no material digital

O exame dos materiais digitais produzidos pela SEDUC-SP, particularmente aqueles vinculados ao componente de Sociologia, evidencia a incorporação de uma racionalidade neoliberal na escola pública, nos termos discutidos por Laval (2004). O currículo digitalizado e gamificado, ao transformar o conhecimento em microcompetências isoladas, reforça uma lógica de aprendizagem rápida, instrumental e acrítica.

O conceito de capital cultural, isto é, o conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições valorizadas socialmente que são desigualmente distribuídas nas diferentes classes sociais (Bourdieu, 1989), ajuda a compreender como os estudantes das camadas populares, privados de uma formação crítica, ficam ainda mais distantes de uma leitura estrutural da realidade.

Alguns exemplos práticos dessa fragmentação da disciplina no material digital incluem:

- aulas sobre "Democracia" sem discussão de desigualdade social;
- atividades sobre "Identidade" restritas a produções artísticas ou relacionadas ao tema trabalho;
- ausência de vínculo entre aulas de semanas diferentes, o que interrompe a linearidade do processo de ensino e aprendizagem.

Abaixo, apresenta-se uma análise sintética de exemplos concretos de atividades extraídas dos slides das aulas de Sociologia do CMSP, que ilustram os processos apontados de fragmentação e empobrecimento conceitual:

Quadro 2 – Exemplos de atividades propostas em slides do CMSP: Sociologia (2020-2024)

Tema da aula	Exemplo de atividade	Análise Crítica
Cidadania	“O que você acha que é cidadania? Responda em uma palavra”.	Redução do conceito sociológico de cidadania a uma resposta de uma única palavra, sem aprofundamento teórico ou contextualização histórica. Ausência de fundamentação e conceitos sociológicos.
Identidade	“Faça um desenho que represente sua identidade”.	Atividade com viés lúdico, mas sem contextualização ou diálogo com o referencial teórico da Sociologia.

Movimentos Sociais	“Qual desses é um movimento social? () Rock in Rio () Movimento Feminista () Carnaval”.	Superficialidade na abordagem de um tema complexo. Ausência de discussão sobre os contextos históricos, objetivos e formas de organização dos movimentos sociais.
Consciência Negra	“Assista ao vídeo: História de Zumbi dos Palmares (YouTube)” + Pergunta: “O que você aprendeu com o vídeo?”.	Limitação do debate sobre racismo estrutural. Falta de diálogo com autores como Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, e o conceito de democracia racial de Florestan Fernandes.

Fonte: Produção própria.

Os exemplos elencados acima evidenciam uma fragmentação curricular intencionalizada, que atende à lógica de controle pedagógico e de gestão por resultados — que, como se defende aqui, são marcas centrais da nova gestão pública aplicada à educação (Mendonça, 2011; 2017; Pereira e Mendonça, 2021; Meucci e Mendonça, 2023).

4. O papel da teoria histórico-crítica na leitura do problema

Ao analisar o processo de construção desses materiais, é possível identificar uma ausência total de fundamentos vinculados à pedagogia histórico-crítica. A esse respeito, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o trabalho com os conteúdos escolares deve ocorrer de maneira organizada e articulada, baseado em fundamentos científicos, com o objetivo de possibilitar uma absorção crítica do conhecimento, que é, por sua vez, historicamente produzido (Saviani, 2008).

Entretanto, o que se observa na prática nos materiais digitais da SEDUC-SP é a predominância de atividades descontextualizadas, sem progressão de complexidade e com forte apelo ao ensino por habilidades isoladas — aspecto que reforça a crítica de Saviani à chamada “pedagogia das competências”, típica das reformas neoliberais.

Mendonça (2011) contribui para essa análise ao destacar que o processo educativo deve articular sentido e significado — cultural, social e histórico — na aprendizagem dos estudantes. O que, como observado, não ocorre nas propostas fragmentadas do CMSP. Ao reduzir as aulas de Sociologia a uma sequência de quizzes superficiais, atividades lúdicas, fragmentadas e descontextualizadas, e ao suprimir o papel do professor, o CMSP afasta-se radicalmente de uma perspectiva de educação emancipadora. Essa abordagem transforma o processo educativo em uma experiência escolar empobrecida de densidade teórica, esvaziando

o potencial crítico da disciplina e limitando a capacidade dos estudantes de compreenderem os processos sociais que estruturam a vida social.

Nesse sentido, Apple (2003) e Silva (1999) apontam a fragmentação curricular como uma estratégia/um projeto político. A oferta de um acesso limitado ao conhecimento crítico, por meio da regulação do conteúdo curricular, possibilita ao Estado, no limite, regular também as formas de pensar e agir da juventude escolarizada.

Assim, argumenta-se que, do ponto de vista da Sociologia crítica, o material digital analisado pode ser considerado um exemplo concreto do que Bourdieu (1989) nomeia como violência simbólica, pois reforça a lógica da meritocracia e da responsabilização individual pelos fracassos escolares.

5. A reorganização curricular paulista: a questão dos Itinerários Formativos

Os Itinerários Formativos foram oficialmente instituídos no Brasil com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), no contexto da chamada Reforma do Ensino Médio. Posteriormente, foram regulamentados pela Base Nacional Comum Curricular – Etapa Ensino Médio, homologada em 2018, e detalhados nos documentos estaduais como o Currículo Paulista (2019). De acordo com a definição disponibilizada pelo Ministério da Educação (2024):

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos que irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (Brasil, Ministério da Educação, 2024)¹⁷.

A implementação desses itinerários no Estado de São Paulo teve início em 2021, com ampliação gradativa até 2023, quando todas as séries do Ensino Médio passaram a ser atendidas pela nova estrutura. Os Itinerários Formativos são percursos educacionais do Ensino Médio que, em tese, permitem aos estudantes aprofundar seus conhecimentos em áreas

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. E o que são os itinerários formativos?. 1 de ago. de 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/perguntas-e-respostas>>. Acesso em: 16 dez. 2024.

específicas de seu interesse, seja visando a continuidade na vida acadêmica ou a inserção no mercado de trabalho¹⁸. Compostos por um conjunto de disciplinas, oficinas e projetos, eles prometem oferecer escolhas e flexibilidade aos estudantes no percurso escolar. No entanto, na prática, tendem a aumentar a distância entre os alunos e os conteúdos científicos dos currículos da formação geral básica.

5.1. Estrutura dos Itinerários Formativos no Ensino Médio do Estado de São Paulo (2023-2024)

Os Itinerários Formativos foram organizados em quatro grandes áreas, além da formação técnica e profissional: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No ano de 2024, o governo do estado realizou alterações nos itinerários considerados transversais como “Oratória”, “Liderança” e “Empreendedorismo”, que, mesmo dentro da área de Humanas, desviam-se de uma abordagem sociológica crítica. Observemos como é composta a estrutura dos itinerários¹⁹ nas Figuras 7, 8, 9, 10 e 11 a seguir:

Figura 7 – Itinerários



Fonte: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>.

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Como Elaborar PAR. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/par-sp-549040625/como-elaborar>>. Acesso em: 16 dez. 2024.

¹⁹ ENSINO Médio Paulista. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <<https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2025.

Figura 8 – Liderança

Ensino Médio Paulista
SOBRE O ENSINO MÉDIO
ITINERÁRIOS DE ÁREAS DO CONHECIMENTO
ITINERÁRIOS TÉCNICOS
COMO ESCOLHER
PERGUNTAS E RESPOSTAS

Itinerário de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais

Este itinerário é perfeito para quem quer se aprofundar em linguagens, ciências humanas e sociais aplicadas. Com atividades conectadas ao mundo atual, você vai explorar geopolítica, filosofia moderna e desenvolver habilidades em oratória, liderança, mídias e design.

O Itinerário de LGG/CHS aproxima você de carreiras em ciências sociais aplicadas, como direito e gestão de políticas públicas; ciências humanas, como história e filosofia; artes e mídias, como publicidade e design gráfico; e comunicação, como jornalismo e relações públicas.

Disciplinas desse itinerário:

- Liderança**  Explore os princípios fundamentais da liderança, para inspirar e motivar equipes, resolver conflitos de forma construtiva e cultivar uma cultura de confiança e respeito.
- Arte e Mídias Digitais** 
- Oratória** 
- Geopolítica** 
- Filosofia e Sociedade Moderna** 

Fonte: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>.

Figura 9 – Oratória

Ensino Médio Paulista
SOBRE O ENSINO MÉDIO
ITINERÁRIOS DE ÁREAS DO CONHECIMENTO
ITINERÁRIOS TÉCNICOS
COMO ESCOLHER
PERGUNTAS E RESPOSTAS

Itinerário de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais

Este itinerário é perfeito para quem quer se aprofundar em linguagens, ciências humanas e sociais aplicadas. Com atividades conectadas ao mundo atual, você vai explorar geopolítica, filosofia moderna e desenvolver habilidades em oratória, liderança, mídias e design.

O Itinerário de LGG/CHS aproxima você de carreiras em ciências sociais aplicadas, como direito e gestão de políticas públicas; ciências humanas, como história e filosofia; artes e mídias, como publicidade e design gráfico; e comunicação, como jornalismo e relações públicas.

Disciplinas desse itinerário:

- Liderança** 
- Arte e Mídias Digitais** 
- Oratória**  Domine técnicas que vão te ajudar a melhorar a troca de ideias através de uma comunicação mais assertiva, seja para se comunicar em público ou em ambiente virtual.
- Geopolítica** 
- Filosofia e Sociedade Moderna** 

Fonte: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>.

Figura 10 – Empreendedorismo

Ensino Médio Paulista
SOBRE O ENSINO MÉDIO
ITINERÁRIOS DE ÁREAS DO CONHECIMENTO
ITINERÁRIOS TÉCNICOS
COMO ESCOLHER
PERGUNTAS E RESPOSTAS

Itinerário de Matemática e Ciências da Natureza

Este itinerário é perfeito para estudantes interessados em exatas e ciências da natureza. Com atividades práticas e inovadoras, você vai explorar o mundo da programação, biotecnologia e química aplicada, além de ter a chance de se preparar para criar seu próprio negócio.

O Itinerário de Matemática e Ciências da Natureza abre portas para carreiras em tecnologia, como desenvolvimento de software e ciência de dados, e em engenharias, como ambiental, química e de bioprocessos, além de áreas como química e biologia.

Disciplinas desse itinerário:

Programação	
Química aplicada	
Biotecnologia	
Empreendedorismo	

Se você é um visionário e cheio de ideias criativas, as aulas de empreendedorismo vão ajudar você a identificar oportunidades, desenvolver um plano de negócios e dominar estratégias de marketing e gestão financeira.

Fonte: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>.

Figura 11 – Itinerários Técnicos

Ensino Médio Paulista
SOBRE O ENSINO MÉDIO
ITINERÁRIOS DE ÁREAS DO CONHECIMENTO
ITINERÁRIOS TÉCNICOS
COMO ESCOLHER
PERGUNTAS E RESPOSTAS

Itinerários Técnicos

Aprenda uma profissão em parte da sua carga horária no Ensino Médio e se prepare para ingressar no mercado de trabalho! [Clique para conhecer os Itinerários Técnicos e a grade horária de cada um deles:](#)

Administração

Agronegócio

Ciência de Dados

Desenvolvimento de Sistemas

Eletrônica

Enfermagem

Farmácia

Hotelaria e Eventos

Logística

Meio Ambiente

Vendas

Senac
Cursos com o SENAC

SENAI
Cursos com o SENAI

Fonte: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>.

Como se pode observar, embora a proposta dos Itinerários Formativos seja de uma educação mais personalizada e flexível, uma análise crítica dos materiais revela sérios problemas de fragmentação curricular, esvaziamento de conteúdos científicos e reforço da lógica neoliberal da educação por competências. Segundo Saviani (2008), a organização de uma formação fragmentada, como no caso dos itinerários, introduz o risco de precarização da formação geral, na medida em que rompe com a sistematicidade do acesso ao conhecimento e favorece percursos desconexos e superficiais. O que, por seu turno, pode contribuir para o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Na perspectiva de Apple (2003), ao analisar políticas educacionais de matriz neoliberal, destaca-se que a flexibilização curricular, na prática, resulta em segmentação social do conhecimento. Isso porque os estudantes das camadas mais populares tendem a ser direcionados para itinerários de caráter técnico ou comportamental, enquanto apenas aqueles oriundos de camadas das elites têm acesso a formações mais críticas e densas. As reformas de orientação neoliberal tendem a instituir uma hierarquização curricular, produzindo percursos formativos desiguais condicionados por fatores socioeconômicos. Nesse sentido, Laval (2004) observa que os itinerários formativos se organizam segundo a lógica da adaptabilidade e do empreendedorismo, deslocando a responsabilidade estatal pela garantia de uma formação crítica e universal.

5.2. Efeitos dos Itinerários Formativos na formação em Sociologia

No caso específico da Sociologia, os Itinerários Formativos resultaram, como apontado anteriormente, em uma redução drástica da carga horária e na marginalização dos conteúdos sociológicos estruturantes. Ao serem diluídos dentro de projetos interdisciplinares e oficinas temáticas, os conceitos fundamentais da disciplina — como classe social, poder, movimentos sociais, desigualdades estruturais — foram substituídos por abordagens voltadas para o desenvolvimento de competências genéricas, como “liderança”, “resolução de problemas” ou “comunicação assertiva”.

Essa reconfiguração também pode ser lida na chave do que Mendonça (2011) chama de crise de sentido e significado no ensino de Ciências Humanas, uma vez que os professores ficam obrigados a trabalhar temas complexos em cargas horárias mínimas e com materiais desprovidos de densidade conceitual.

Assim, os Itinerários Formativos, ao invés de democratizar o acesso ao conhecimento, têm contribuído para aprofundar as desigualdades educacionais e para despolitizar a formação

dos estudantes do ensino público paulista. O modelo vigente privilegia uma formação instrumental, tecnicista e voltada à adaptação ao mercado de trabalho no lugar de uma educação que promove análise crítica, consciência social e transformação da realidade.

A fragmentação curricular observada no ensino de Sociologia no Estado de São Paulo entre 2018 e 2024 pode ser compreendida de forma mais crítica a partir do diálogo entre as contribuições teóricas de Dermeval Saviani, Sueli Mendonça e Pierre Bourdieu. Esses autores, a partir de diferentes tradições teóricas, convergem na elucidação de mecanismos estruturais que tornam a escola pública um espaço de reprodução das desigualdades.

Na concepção de Saviani (2008), a escola pública deve ser um espaço de superação das desigualdades sociais por meio da apropriação sistemática dos conteúdos científicos e culturais historicamente produzidos. Para o autor, a fragmentação curricular, típica de reformas educacionais inspiradas em princípios neoliberais, rompe com o princípio da formação integral e crítica do estudante. Nessa perspectiva, Hall (2003) enfatiza a formação de sujeitos socialmente e historicamente situados, capazes de compreender as múltiplas determinações que atravessam suas identidades e de atuar criticamente nas relações de poder que as constituem. De modo convergente, Saviani (2008) alerta que a dissociação entre educação e conhecimento sistematizado, em favor de habilidades e competências isoladas, tende, na verdade, a reforçar processos de exclusão escolar.

O esvaziamento e a fragmentação do currículo paulista de Sociologia e a substituição de sequências didáticas estruturadas por atividades isoladas, gamificadas e descontextualizadas refletem precisamente essa lógica explicitada por Saviani (2008) e Hall (2003).

Em interlocução com a teoria histórico-cultural, Mendonça (2011) sustenta que a educação deve assegurar aos estudantes a apropriação do significado social dos conteúdos escolares, de modo a possibilitar a produção de sentidos que favoreçam uma leitura crítica da realidade. Nessa perspectiva, a autora argumenta que a aprendizagem se efetiva plenamente quando o conteúdo é compreendido em sua dimensão social e articulado à experiência concreta do aluno.

Contudo, como demonstrado neste capítulo, no que se refere às aulas de Sociologia, o que se observa é o oposto desse princípio. As atividades propostas nos materiais didáticos elaborados e fornecidos pelo Estado de São Paulo ignoram o contexto social do aluno e reduzem conceitos complexos (como cidadania, identidade ou movimentos sociais) a abordagens episódicas e desconectadas. De acordo com Mendonça (2011), entende-se que tal

processo acaba por gerar um esvaziamento do propósito central da escola: uma formação crítica. No lugar disso, a escola torna-se um ambiente de baixo teor educativo.

5.3. Capital cultural e violência simbólica

A crítica de Pierre Bourdieu à escola como espaço de reprodução da ordem social vigente é central para a compreensão dos efeitos da fragmentação curricular sobre os estudantes das classes populares. Bourdieu (1989) destaca que a escola tende a legitimar as desigualdades, ao exigir dos alunos um capital cultural que ela mesma não lhes proporciona. Nesse sentido, conforme argumenta Bourdieu (1989), ao exigir uma cultura socialmente marcada como se fosse universal, a escola transforma desigualdades sociais em aparentes diferenças de desempenho individual.

A ausência de uma formação sociológica sistemática impede que os estudantes desenvolvam instrumentos críticos para entender sua posição social, perpetuando a chamada “violência simbólica”, isto é, a imposição de significados e valores que desqualificam os saberes populares e naturalizam as desigualdades (Bourdieu, 1989). A partir das reflexões fomentadas por Saviani (2008), Mendonça (2011) e Bourdieu (1989), argumenta-se que a fragmentação curricular da Sociologia no material digital paulista não é um fenômeno isolado ou acidental, mas um projeto pedagógico alinhado aos interesses de manutenção da ordem social vigente.

Em síntese, Saviani (2008) aponta para o caráter reprodutivo e excludente de reformas centradas nas competências e habilidades. Mendonça (2011) denuncia o esvaziamento de sentido e a ausência de uma formação voltada para a leitura crítica da realidade. Bourdieu (1989) evidencia como essa lógica curricular reforça ciclos de exclusão por meio da negação de capital cultural necessário aos estudantes do ensino público.

Essa leitura articulada fortalece o que se argumenta nesta dissertação: que a política curricular adotada pela SEDUC-SP, sobretudo via CMSP, contribuiu e continua contribuindo para a intensificação das desigualdades educacionais, culturais e sociais, em flagrante contradição com o princípio constitucional de igualdade de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

6. O esvaziamento dos temas sociológicos no material digital

A análise do material digital de Sociologia disponibilizado pelo Centro de Mídias de São Paulo entre os anos de 2020 e 2024 reitera o processo demarcado até aqui de esvaziamento sistemático dos conteúdos sociológicos, especialmente no que se refere às categorias estruturantes como classe social, raça, gênero e poder. Isso ocorre, como vem sendo demonstrado neste capítulo, por meio de estratégias como a redução dos temas e abordagens superficiais, a substituição de conteúdos críticos por atividades lúdicas e o confinamento das discussões em datas comemorativas descontextualizadas. O Quadro 3 (abaixo) resume analiticamente esse processo de esvaziamento:

Quadro 3 – Comparativo: Linguagem Utilitarista vs. Linguagem Crítica na Educação

Aspecto Analisado	Linguagem Utilitarista (CMSP / SEDUC-SP – Itinerários de Oratória, Liderança e Empreendedorismo)	Linguagem Crítica (Fundada em Ciências Humanas / Projeto Emancipador)
Concepção de estudante	Estudante como futuro trabalhador/empreendedor; gestor de si mesmo; capital humano a ser valorizado	Estudante como sujeito histórico, com direito ao conhecimento crítico para transformação social
Finalidade da aprendizagem	Preparação para o mercado de trabalho; desenvolvimento de “soft skills”; eficiência e produtividade	Formação da consciência crítica; compreensão das estruturas sociais; emancipação intelectual
Vocabulário recorrente	“Liderança eficaz”, “gestão de carreira”, “protagonismo empreendedor”, “monetização de talentos”, “resiliência”, “planejamento de metas”, “assertividade”	“Conflitos sociais”, “estruturas de poder”, “processos históricos”, “lutas sociais”, “desigualdades estruturais”, “participação política”, “consciência de classe”
Relação com a realidade social	Invisibilização das desigualdades; foco no esforço individual e nas competências pessoais	Análise crítica da realidade; reconhecimento das desigualdades de classe, raça, gênero e território
Enfoque sobre o fracasso escolar e social	Responsabilização individual: “quem não consegue, é porque não se esforçou o suficiente”	Compreensão estrutural: “o fracasso é produzido pelas condições materiais e pelas desigualdades sociais”
Metáforas e modelos de sucesso	Empreendedor de sucesso; jovem líder que “se destacou”; empresário de si mesmo	Sujeito crítico; cidadão consciente; agente de transformação social e política
Ausências significativas	Não há discussão sobre racismo estrutural, luta de classes, exploração do trabalho ou políticas públicas	Presença de debates sobre direitos sociais, desigualdades históricas, lutas sociais e projetos coletivos

Fonte: Produção própria.

6.1. Raça: o silenciamento do racismo estrutural

O tratamento da questão racial no material digital é limitado e desarticulado de uma compreensão estrutural do racismo. Em geral, a abordagem sobre o tema restringe-se ao *Dia da Consciência Negra*, por meio de atividades baseadas em vídeos motivacionais ou produções artísticas, sem problematizar o racismo como um sistema de opressão historicamente construído. Como bem problematizado por Sueli Carneiro (2005), tratar o racismo apenas como questão cultural ou comemorativa é uma forma sofisticada de negar seu caráter estrutural na sociedade brasileira.

Complementarmente, Almeida (2019), ao discutir o conceito de racismo estrutural, reforça que o enfrentamento desse problema exige uma abordagem para além da dimensão comportamental ou moral. Como destaca o autor, essa é uma questão estrutural, que atravessa as instituições sociais de modo constitutivo, reverberando nos diferentes âmbitos da vida social e inclusive no âmbito da educação.

Entretanto, como se observa a partir de uma análise crítica das aulas do CMSP, os conteúdos disponibilizados raramente contextualizam o racismo enquanto um fenômeno estrutural, histórico e interseccional. A análise revela que o tema racial é tratado de forma extremamente limitada, o que evidencia a ausência de uma abordagem crítica sobre o racismo enquanto sistema de opressão, conforme os exemplos abaixo explicitam.

❖ Exemplo Concreto do CMSP: Supressão do Racismo Estrutural:

Caderno do Estudante – 1ª Série de Ciências Humanas (2022): A primeira parte do **Caderno do Estudante** inclui uma página onde se mencionam possíveis temas para debates, como “racismo estrutural”, “racismo institucional” e “racismo estético”²⁰. No entanto, o material se limita a listar esses termos como possíveis “assuntos importantes”, sem nenhum desenvolvimento conceitual, histórico ou conexão com as experiências concretas dos estudantes.

Destacam-se os seguintes pontos sobre esse exemplo:

- **os conteúdos aparecem apenas como sugestões listadas**, sem nenhum desenvolvimento analítico;

²⁰ O racismo estético refere-se à discriminação baseada na aparência física de uma pessoa, especialmente quando essa discriminação se direciona a pessoas negras, utilizando padrões de beleza eurocêtricos para avaliar e julgar sua beleza, características faciais e tipo de cabelo, desvalorizando seus traços naturais.

- **as temáticas raciais são reduzidas a datas e eventos simbólicos**, como a Semana da Consciência Negra;
- **falta um referencial teórico-histórico** sobre racismo estrutural, violência racial e lutas políticas antirracistas;
- **a abordagem privilegia a sensibilização emocional**, em detrimento de uma compreensão das instituições, do poder e da cultura como mecanismos de opressão.

Essa supressão curricular reforça os alertas de Carneiro (2005) e Almeida (2019) sobre o perigo de se reduzir a luta contra o racismo a meros gestos ou comemorações simbólicas, sem enfrentar seu caráter estruturante e institucional.

6.2. Classe: a naturalização da desigualdade

A invisibilização da categoria classe social no currículo de Sociologia, especialmente no material digital da rede estadual paulista, revela uma operação pedagógica que despolitiza as bases estruturais das desigualdades brasileiras. Em vez de tratar a questão de classe como uma dimensão fundamental da vida social, diretamente ligada à distribuição de poder, recursos e oportunidades, o material tende a um deslocamento do debate para eixos normativos genéricos, como “respeito à diversidade”, “valorização da convivência” ou “pluralidade de opiniões”. Tal abordagem dilui os antagonismos de classe e transforma a desigualdade em um fenômeno quase moral ou interpessoal, desconectado de suas raízes estruturais e históricas.

Essa estratégia pedagógica resulta na naturalização da desigualdade, um processo pelo qual as diferenças socioeconômicas são percebidas como naturais, inevitáveis ou derivadas do esforço individual. Como destaca Bourdieu (1989), ao tomar como universais expectativas culturais socialmente situadas e herdadas das classes dominantes, a escola oculta as condições desiguais de acesso a essa cultura e contribui para a reprodução simbólica da dominação, naturalizando o fracasso escolar dos estudantes das camadas mais populares.

Essa omissão curricular impede que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica da realidade, privando-os de compreender as determinações materiais que moldam suas trajetórias. Como bem argumenta Apple (2006), os currículos escolares tendem a refletir os interesses das elites econômicas e políticas, convertendo-se em instrumentos de legitimação de um *status quo* desigual. Em síntese, o saber produzido e reproduzido no âmbito escolar

acaba por favorecer determinados grupos sociais enquanto desfavorece outros, a saber, beneficia a classe dominante e a reprodução das estruturas que a sustentam.

No contexto dos materiais digitais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, essa crítica se torna ainda mais pertinente. Em diversas vídeo-aulas e slides analisados, os conteúdos que poderiam promover uma reflexão sobre o sistema capitalista, desigualdades estruturais, relações de exploração e luta de classes são abordados por enquadramentos como “ética no cotidiano”, “respeito ao próximo” ou “solidariedade”. Além disso, esses enquadramentos, muitas vezes, são apresentados sem articulação com a realidade concreta dos estudantes das periferias. Isto é, o currículo evita enfrentar questões como desemprego estrutural, concentração de renda, precarização do trabalho e exclusão social.

Além de Bourdieu e Apple, o pensamento de Saviani (2009) apresenta-se também central para uma compreensão dos limites de uma educação que ignora a dimensão de classe. Conforme argumenta Saviani (2009), a educação sempre assume um posicionamento político: ou atua na reprodução da ordem social existente, ou se orienta para a transformação das estruturas que a sustentam.

Todavia, o que se observa no material digital é uma pedagogia da conciliação e da neutralidade aparente, que esvazia os conteúdos de sua potência crítica e reforça a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar é resultado de méritos ou escolhas individuais — lógica compatível com a racionalidade neoliberal que permeia as reformas educacionais recentes. Como analisam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não apenas reconfigura as políticas públicas, mas também a subjetividade dos indivíduos, promovendo uma forma de governo que internaliza a culpa e responsabiliza o sujeito por sua própria exclusão. Nesse sentido, a ausência da classe como categoria de análise crítica nega aos estudantes a possibilidade de compreender a lógica da exploração e da acumulação capitalista que sustenta as desigualdades no Brasil. Isso compromete não apenas a formação sociológica, mas o próprio papel da escola como instância de democratização do saber. Em última instância, o currículo torna-se cúmplice de um projeto de adaptação e conformismo ou exclusão, e não de transformação social.

6.3. Gênero: a naturalização das relações de poder e a ausência de uma perspectiva interseccional

As discussões sobre gênero nos materiais digitais de Sociologia produzidos pela SEDUC-SP e transmitidos por meio do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), por sua vez,

evidenciam um processo de naturalização e superficialização das relações de poder vinculadas às desigualdades de gênero. As abordagens propostas frequentemente limitam-se a conteúdos sobre “respeito”, “tolerância” e “convivência pacífica”, mais uma vez, sem um enlace conceitual de densidade teórica, histórico-social ou crítica.

O conceito de gênero, enquanto construção social e categoria relacional atravessada por disputas históricas, é negligenciado. Tópicos como “patriarcado”, “violência de gênero”, “sexismo institucional” e “movimentos feministas” são invisibilizados ou tratados de maneira pontual no material e, assim como no caso da questão racial, muitas vezes, restritos a datas comemorativas, como o Dia Internacional da Mulher.

Silva (1999) já havia alertado que a escolha curricular não é neutra, pelo contrário, o currículo e suas disposições são também construídos socialmente. Assim, “o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a ‘instituição’ é uma invenção social como qualquer outra; 2) o ‘conteúdo’ do currículo é uma construção social” (Silva, 1999, p. 135).

Nesses termos, essa omissão ganha contornos ainda mais notórios quando se observa a total ausência de uma abordagem interseccional nas propostas pedagógicas do material digital. Conforme formulado por Crenshaw (2002), a interseccionalidade oferece uma lente analítica fundamental para compreender como diferentes eixos de opressão — como gênero, raça e classe — interagem e produzem experiências múltiplas de subordinação. Nas palavras da autora: a interseccionalidade oferece um modelo analítico para compreender como formas múltiplas de desigualdade se sobrepõem e se reforçam mutuamente.

Contudo, o que se observa no CMSP é a manutenção de uma abordagem isolada e fragmentada, na qual o gênero é tratado sem qualquer articulação com outras dimensões estruturais de desigualdade, como racismo e pobreza. Essa falta de interseccionalidade impede que os estudantes compreendam, por exemplo, como o sexismo e o racismo se entrelaçam na experiência de mulheres negras ou como as condições socioeconômicas influenciam os padrões de violência de gênero nas periferias urbanas.

Nesse sentido, Sueli Carneiro (2005), ao abordar a articulação entre raça e gênero, já advertia sobre os riscos de se recusar ao enfrentamento estrutural do racismo e do sexismo. Nesse sentido, a não problematização estrutural do racismo e do sexismo nos currículos escolares acaba por reproduzir hierarquias que subalternizam corpos negros e femininos e por negar historicamente suas lutas históricas.

Desse modo, a falta de uma leitura interseccional também impede que os estudantes reconheçam as estruturas de poder que operam por trás da produção das desigualdades

sociais, reduzindo o debate sobre gênero a um apelo moral, individualizado e desprovido de crítica.

Laval (2004) observa que essa lógica é coerente com o projeto neoliberal de educação. Para o autor, o currículo orientado por princípios neoliberais privilegia a adaptação dos sujeitos às exigências do sistema social existente, em vez de promover questionamentos sobre suas disposições, evitando, assim, o confronto com as contradições estruturais e orientando uma educação para a conformidade.

A análise crítica do material digital de Sociologia da rede paulista demonstra, portanto, que a invisibilização das relações de poder vinculadas a gênero e a ausência de uma abordagem interseccional não são apenas lacunas pedagógicas, mas refletem uma opção política de manutenção da ordem social vigente. Superar essa limitação exige não apenas a inclusão nominal de temas de gênero, mas uma reconstrução curricular crítica, que articule gênero, raça, classe e território como categorias centrais para a formação de sujeitos sociais capazes de ler, interpretar e transformar a realidade social.

Dessa forma, entende-se que o apagamento das discussões sobre gênero representa uma tentativa de neutralizar o potencial crítico da Sociologia, reforçando uma educação que evita o enfrentamento das desigualdades.

6.4. Poder: a ausência de discussões críticas

O conceito de poder, tão central no debate sociológico, é mais um dentre os que aparecem apresentados de forma superficial nos materiais digitais. Não há referência a autores clássicos como Michel Foucault, Karl Marx ou Norberto Bobbio, tampouco há uma análise das relações de poder nas instituições sociais.

A ausência de uma abordagem crítica sobre o poder impede que os estudantes compreendam as formas de dominação presentes nas instituições, como a escola, a mídia e o próprio Estado. Apple (2003) interpreta esse movimento como integrante de uma estratégia mais ampla de despolitização das Ciências Humanas, na qual as reformas curriculares de orientação neoliberal tendem a excluir ou esvaziar conteúdos capazes de promover a análise crítica das estruturas de poder vigentes na sociedade.

Outro aspecto que evidencia o esvaziamento dos conceitos sociológicos é restringir as temáticas sociais a datas comemorativas, como o *Dia da Consciência Negra*, o *Dia Internacional da Mulher* e o *Dia do Trabalho*, tratados de forma descontextualizada, superficial e desconectada dos movimentos sociais; essas datas não se explicam por si sós.

Ao tratar da construção social da identidade, Cuche (1999) alerta que abordagens desse tipo tendem a essencializar as diferenças, dificultando a compreensão dos processos históricos, sociais e políticos que constituem os marcadores identitários. Para o autor, a identidade deve ser entendida como uma produção relacional e historicamente situada, cuja redução a representações simbólicas descontextualizadas implica a negação de sua complexidade.

Nesse sentido, a redução e a marginalização dos conteúdos sociológicos no material digital da SEDUC-SP podem ser compreendidas como uma opção pedagógica que privilegia a adaptação dos estudantes à ordem social vigente, marcada por profundas desigualdades. Como advertem Mendonça (2011; 2017) e Meucci e Mendonça (2023), ao restringir o acesso à compreensão crítica das determinações sociais, a escola limita o direito dos sujeitos à leitura do mundo e à possibilidade de intervenção transformadora sobre a realidade.

Essa constatação reforça a necessidade de uma revisão profunda das políticas curriculares, garantindo que a Sociologia cumpra seu papel fundamental na formação de sujeitos críticos e reflexivos sobre a realidade social.

7. O currículo empobrecido e a lógica das avaliações externas: SAEB, SARESP e Prova Paulista

A expansão da lógica de *accountability* (responsabilização por resultados) no sistema educacional paulista, especialmente a partir das gestões Doria (2019-2022) e Tarcísio de Freitas (2023-Atual), consolidou um modelo de currículo orientado pela busca de desempenho em avaliações externas como o SAEB, o SARESP e, mais recentemente, a Prova Paulista. Esse processo impactou diretamente o ensino de Sociologia, contribuindo para o seu esvaziamento conceitual e para a fragmentação pedagógica identificada neste capítulo.

As reformas educacionais de orientação neoliberal se caracterizam, entre outros aspectos, pela consolidação de uma cultura de performatividade, na qual a qualidade da escola e do trabalho docente passa a ser avaliada prioritariamente por indicadores quantitativos de desempenho (Apple, 2003). No contexto paulista, essa racionalidade contribuiu para uma reorganização curricular que levou ao esvaziamento ou à supressão de conteúdos de Sociologia, subordinando os processos pedagógicos à lógica da mensuração de resultados e comprometendo o potencial crítico e formativo do currículo. No caso da Sociologia, essa transformação resultou na priorização de temas que aparecem nas avaliações externas, em detrimento de conteúdos mais densos e socialmente relevantes, com embasamento teórico.

A análise dos documentos de orientação pedagógica da SEDUC-SP e dos materiais digitais do CMSP revelou que a escolha dos temas a serem trabalhados em aula passou a ser fortemente condicionada pela preocupação com o desempenho dos estudantes nas avaliações externas. De acordo com Shiroma et al. (2004), o avanço do gerencialismo pedagógico introduz na escola uma racionalidade orientada por metas externas, que passam a regular tanto a gestão quanto as práticas pedagógicas. Esse processo contribui para a padronização dos conteúdos e para o esvaziamento da autonomia escolar. A lógica da gestão por resultados redefine a função da escola, que deixa de ser um espaço formativo para operar como instância de produção de resultados previamente estabelecidos.

Assim, observa-se que temas como movimentos sociais, conflitos de classe, racismo estrutural e desigualdade de gênero são deixados de lado, pois não são cobrados diretamente nos exames, embora ainda sejam abordados no currículo — mesmo que de forma descontextualizada e sem fundamentação teórica. Ademais, alguns temas, como cidadania, são apresentados em uma perspectiva de manutenção do *status quo*, sem questionamentos ou proposições reflexivas para os estudantes. Por exemplo: 1). Quem é o cidadão? 2). Todos são igualmente considerados cidadãos? 3). Quais as diferenças sociais observáveis?

Nessa linha, esse mesmo esvaziamento pode ser observado em relação a conceitos como “trabalho” e “convivência”, que ganham maior espaço por serem mais facilmente alinhados às questões das avaliações.

8. A Prova Paulista e suas contradições

A criação da Prova Paulista, implementada como avaliação seriada desde 2022, intensificou ainda mais esse processo de esvaziamento, detalhado neste capítulo. Embora a Prova Paulista contemple questões de Ciências Humanas, o número de itens dedicados à Sociologia é extremamente reduzido e, geralmente, restrito a conteúdos de baixa complexidade cognitiva, com foco em leitura de gráficos, interpretação de textos e aplicação de conceitos isolados.

Essa mesma tendência foi identificada por Laval (2004) ao observar que as políticas de avaliação em larga escala tendem a produzir um estreitamento curricular, ao privilegiar exclusivamente os conteúdos passíveis de mensuração. Nesse processo, conhecimentos que não se ajustam facilmente a indicadores de desempenho acabam sendo marginalizados no cotidiano escolar. Além disso, esta pesquisa também evidenciou que a pressão para a obtenção de bons resultados nas avaliações externas levou muitas escolas a adotarem práticas como

“semanas de revisão” e “aulões de resolução de questões”, nas quais a preocupação com o ensino de Sociologia se limita àquilo que pode ser cobrado nas provas. Isso empobrece ainda mais o processo formativo. Por isso, em confluência com Mendonça (2011), defende-se que aprender implica, antes de tudo, atribuir sentido ao conhecimento escolar.

Nessa esteira, argumenta-se que o predomínio da lógica avaliativa na condução do currículo de Sociologia tem implicações profundas para a formação da consciência crítica dos estudantes da escola pública. Saviani (2008) argumenta que políticas educacionais orientadas pela pedagogia das competências e pela lógica da avaliação por resultados comprometem o direito dos estudantes das classes populares ao acesso aos conhecimentos científicos historicamente produzidos, ao esvaziarem o currículo de conteúdos fundamentais à formação integral. Em outros termos, a articulação entre pedagogia das competências e cultura da avaliação redefine o currículo escolar, restringindo o acesso a conteúdos científicos essenciais e comprometendo a formação ampla dos educandos.

A combinação entre pressão por desempenho, empobrecimento curricular e gestão por resultados configura, assim, um cenário no qual o ensino de Sociologia é cada vez mais reduzido, despolitizado e instrumentalizado.

Nesse cenário, a recente política do Governo do Estado de São Paulo, que reserva vagas em universidades públicas estaduais (USP, Unicamp e Unesp) para estudantes de escolas públicas com base na nota da Prova Paulista, é apresentada como avanço na equidade educacional. Contudo, uma análise crítica permite observar que o discurso meritocrático é reconfigurado: se antes estava atrelado ao vestibular tradicional (como a Fuvest), agora é transferido para o desempenho em uma avaliação padronizada promovida pelo Estado, que segue desconsiderando as desigualdades estruturais de acesso à cultura letrada, ao tempo de estudo e à infraestrutura escolar.

Ainda que algumas universidades estejam criando bolsas de permanência para os estudantes ingressantes por essa via, como forma de amenizar o abandono por razões socioeconômicas, tais medidas ainda são respostas pontuais e insuficientes frente à permanência de um sistema educacional que continua operando sob a lógica da exclusão disfarçada de inclusão.

Isso porque, como alerta Apple (2003), as reformas educacionais neoliberais costumam apresentar mecanismos compensatórios mínimos como estratégias de legitimação, mesmo que o conjunto do sistema continue orientado pela lógica de mercado, o que tende a ocultar as relações de poder e as desigualdades que condicionam as escolhas educacionais.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que o Estado seleciona e premia exceções, ele legitima a ideia de que o esforço individual é suficiente para transpor barreiras estruturais relativas à classe, ocultando as condições objetivas de desvantagem de milhões de estudantes periféricos, por exemplo. Esse tipo de política reconfigura a questão da desigualdade sob o prisma da meritocracia regulada: seleciona-se o “melhor” dos “pobres”, enquanto se mantém inalterado o sistema que (re)produz essa desigualdade.

Pereira e Mendonça (2021) oferecem alicerces para essa crítica ao afirmarem que políticas desse tipo, quando não acompanhadas de transformação curricular crítica, servem apenas para mitigar os efeitos da exclusão escolar, sem atacar suas origens.

A iniciativa da oferta de uma bolsa de permanência estudantil, nesse contexto, pode ser entendida como uma política importante, mas ainda insuficiente frente às múltiplas barreiras simbólicas, econômicas e culturais que os estudantes de origem popular enfrentam nas universidades públicas, especialmente aqueles oriundos de uma formação escolar precarizada por reformas como o Novo Ensino Médio. Assim, entende-se que as políticas de reserva de vagas em universidades públicas paulistas e de bolsas de permanência estudantil para alunos oriundos das escolas públicas do estado, por meio de ingresso pela Prova Paulista, atuam como uma proposta de reparação histórica. Mas, ainda assim, sua plena eficácia depende de um currículo emancipador, que problematize as desigualdades de classe e forme sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social; e não apenas de se adaptar a ela.

9. A crítica aos Itinerários Formativos de ciências humanas: nomes, estrutura e limitações

Os Itinerários Formativos de Aprofundamento previstos pela BNCC e implementados no Novo Ensino Médio paulista visam oferecer trilhas curriculares personalizadas para os estudantes. Na rede estadual de São Paulo, essa oferta se materializou, especialmente, através dos itinerários integrados de Linguagens e Ciências Humanas/Sociais Aplicadas (LGG-CHS), conforme previsto na Resolução SEDUC nº 84/2024, que estabelece as diretrizes das matrizes curriculares.

9.1. Nomes e eixos dos itinerários em Ciências Humanas

De acordo com o documento orientador de 2021, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferece unidades de percurso temáticas, a serem escolhidas pelos estudantes. São elas:

- História das transformações do trabalho
- Cidadania: lutas, resistências e conquistas?
- Viver e construir a cidade que queremos
- Pesquisa, memória e identidade
- O Humano e o social através das linguagens²¹ (itinerário integrado)

Essas Unidades de Percurso de Aprofundamento e Pesquisa (APPs) propõem debates sobre política, cultura e diversidades locais, por meio de exemplos que envolvem mapas, estudos de caso, métodos de pesquisa e práticas integradas entre História, Geografia, Filosofia e Sociologia²².

9.2. Estrutura e intencionalidades dos itinerários

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2024, os itinerários devem proporcionar pelo menos 600 horas de aprofundamento em áreas específicas, com foco interdisciplinar e alinhamento ao projeto de vida dos estudantes. Em São Paulo, a SEDUC-SP regulou o tema através da Resolução nº 84/2024, que determinou a oferta de LGG-CHS integrada, combinando Linguagens, Sociologia, História, Geografia e Filosofia, em diversas combinações como Liderança, Oratória, Geopolítica, Filosofia e Sociedade Moderna²³.

Apesar da proposta aparentemente ampla, a análise crítica material digital e os documentos oficiais, a dizer o tecido pedagógico, revela limitações:

²¹ ESCOLA de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

²² ENSINO Médio Paulista. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <<https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

²³ ASSOCIAÇÃO dos Geógrafos Brasileiros. Disponível em: <<https://agb.org.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2024. CENTRO do Professorado Paulista: O Portal do Professor. Disponível em: <<https://cpp.org.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ENSINO Médio Paulista. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <<https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

1. **Universalização precária:** muitas escolas, sobretudo nas periferias, não ofereceram esses itinerários temáticos, por limitações orçamentárias e falta de professores habilitados.
2. **Despolitização dos temas:** ao invés de articularem um aprofundamento crítico, os itinerários adotam temas genéricos voltados à “liderança” ou à “oratória”, como se priorizassem habilidades instrumentais em detrimento da produção de sentido sociológico, conforme já analisado neste capítulo.
3. **Fragmentação estruturada:** na área LGG-CHS, por exemplo, o modelo determina que Sociologia só aparece na 2ª série, com apenas 2 aulas semanais (66,7 horas/ano), confirmando a marginalização da disciplina.
4. **Instrumentalização para o mercado:** a opção por percursos temáticos como “História das Transformações do Trabalho” ou “Cidade que Queremos” pode ser interpretada como utilitária, voltada à formação técnica ou à aplicação imediata, sem diálogo com um projeto de educação crítico, reflexivo e articulado com bases teóricas, históricas e sociológicas.

Essa configuração pode ser interpretada à luz do que Saviani (2008) apontou como um empobrecimento do currículo decorrente da supressão de conteúdos historicamente construídos, ou seja, um currículo organizado de modo a não promover uma compreensão crítica das estruturas sociais. Ao mesmo tempo, o modelo curricular fracionado e pouco sistemático expressa a tendência neoliberal de priorizar formações superficiais, pautadas por competências socioemocionais em detrimento de saberes críticos.

O resultado disso é uma oferta curricular que, embora nominalmente integrada, na prática reproduz a lógica neoliberal de ensino instrumentalizado, despojando o conhecimento sociológico de sua capacidade de análise das relações de poder, das desigualdades estruturais e da formação identitária.

9.3. A problemática dos itinerários de Oratória, Liderança e Empreendedorismo: entre a formação técnica e a perda do pensamento crítico

No âmbito da implementação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio em São Paulo, uma das escolhas mais recorrentes feitas pela SEDUC-SP, especialmente na área de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG-CHS), foi a adoção de

percursos temáticos como Oratória, Liderança e Empreendedorismo. Esses itinerários vêm sendo aplicados tanto no currículo impresso quanto nos materiais digitais (CMSP).

A implementação do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo, por meio dos Itinerários Formativos, tem promovido uma reconfiguração profunda da função social da escola. Entre os itinerários mais difundidos nos componentes de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG-CHS), destacam-se os voltados para Oratória, Liderança e Empreendedorismo.

Embora apresentados como estratégias de “formação para o século XXI”, esses percursos refletem uma clara inflação de competências pragmáticas e operacionais, em prejuízo de uma formação crítica, teórica e humanística. O Itinerário de Oratória, conforme descrito no material da SEDUC-SP (CMSP, 2023), propõe desenvolver “a habilidade de expressão oral para diferentes contextos comunicativos”, incentivando apresentações, debates e atividades de fala em público. Da mesma forma, o Itinerário de Liderança tem como objetivo “estimular o protagonismo juvenil e a capacidade de liderar projetos em equipe” (Seduc-SP, 2023). Já o Itinerário de Empreendedorismo representa uma das expressões mais claras da influência neoliberal na educação. Visto que o material didático, disponível na plataforma do CMSP e nos documentos orientadores da SEDUC-SP (2022), enfatiza conteúdos como gestão de projetos, planejamento de carreira, resolução de problemas, educação financeira e inovação social, promovendo uma visão de mundo baseada na lógica do mercado e da responsabilização individual.

Como efeito desse modelo, salientam-se quatro grandes tendências no ensino de Sociologia nas escolas públicas paulistas: 1). a lógica da empregabilidade e o deslocamento da função social da escola; 2). o esvaziamento dos saberes críticos e a tecnificação do currículo; 3). o empreendedorismo como solução mágica e o apagamento da política; e 4). a contradição entre inclusão aparente e exclusão real.

No que se refere à lógica da empregabilidade e ao deslocamento da função social da escola, observa-se que o conteúdo desses itinerários, disponível tanto nos materiais impressos quanto nos digitais do CMSP, fundamenta-se fortemente em valores neoliberais: como autogestão, produtividade, comunicação persuasiva e liderança estratégica. Evidencia-se, desse modo, uma busca pelo alinhamento do currículo às demandas do mercado, e não às necessidades formativas dos sujeitos históricos. Como aponta Apple (2003), a reconstrução curricular da escola sob a lógica neoliberal visa à produção de sujeitos adaptáveis ao mercado, esvaziando o currículo de elementos críticos capazes de problematizar as estruturas sociais existentes.

Essa centralidade dos valores neoliberais também atua de modo a provocar certo deslocamento da função da escola de um espaço de reflexão crítica para um ambiente voltado ao treinamento de habilidades comportamentais, no qual o empreendedorismo individual é apresentado como solução para desigualdades sociais. Tal perspectiva desconsidera os determinantes estruturais dessas desigualdades e individualiza o fracasso escolar, em consonância com a crítica de Bourdieu (1989) à ideologia da responsabilidade individual.

No que diz respeito ao esvaziamento dos saberes críticos e à tecnificação do currículo, verifica-se que o conteúdo de Oratória, por exemplo, é reduzido a técnicas de apresentação em público, uso de voz e expressão corporal, sem que haja articulação com processos discursivos, retórica política, comunicação crítica ou análise ideológica da linguagem. O mesmo ocorre com os conteúdos sobre Liderança, que é tratada como uma característica individual e treinável, desvinculada de processos históricos de mobilização social ou construção coletiva de projetos. Nesse sentido, ao tratar tanto a liderança quanto a oratória como atributos individuais, o currículo ignora que tais competências são profundamente condicionadas por fatores sociais, culturais e econômicos, como argumenta Bourdieu (1989) ao discutir o conceito de capital cultural.

Como alerta Silva (1999), essa fragmentação não é neutra, mas constitui uma forma de regulação simbólica que define quais saberes devem ser ensinados e quais devem ser silenciados. Isto é, a organização curricular reflete disputas simbólicas e interesses sociais, contribuindo para a reprodução da ordem existente.

Sobre o empreendedorismo como solução mágica e o apagamento da política, identifica-se que a promoção do empreendedorismo juvenil como solução para os problemas de pobreza e desigualdade constitui um dos núcleos mais problemáticos desses itinerários. Essa abordagem sugere que os estudantes — majoritariamente de origem periférica — podem alcançar sucesso por meio de atitudes proativas, ideias inovadoras e esforço pessoal. Com isso, a pobreza deixa de ser um problema estrutural para tornar-se uma questão de comportamento individual.

Essa orientação se aproxima do que Laval (2004) descreve como um modelo empresarial de escola, no qual o estudante é concebido como responsável individual por sua trajetória educacional, seja de sucesso ou de fracasso. Nesse arranjo, a escola passa a operar como espaço de formação para a competição, a flexibilidade e a adaptação às exigências do mercado. Dardot e Laval (2016) interpretam esse processo como a neoliberalização da subjetividade, caracterizada pela internalização da lógica concorrencial na constituição dos sujeitos. Isto é, trata-se de um processo no qual a lógica do mercado é incorporada à

subjetividade, orientando comportamentos, expectativas e trajetórias segundo princípios de competição e desempenho.

Apple (2003) acrescenta que esse movimento está longe de ser neutro, pois ao eleger o empreendedorismo como valor central do currículo, essas propostas contribuem para invisibilizar as desigualdades estruturais que condicionam as possibilidades de acesso efetivo de muitos estudantes às oportunidades econômicas e de mobilidade social.

Essa lógica também é criticada por Pereira e Mendonça (2021), que veem na adoção desses itinerários uma tentativa de reformular o papel da escola como agente regulador do conflito social, e não como promotora da emancipação. Conforme analisa a autora, a organização dos itinerários formativos baseada em competências técnicas tende a ajustar os jovens às exigências da racionalidade neoliberal, ao mesmo tempo em que reduz o espaço da escola como instância de formação crítica.

Por fim, mas não menos relevante, no que tange à contradição entre inclusão aparente e exclusão real, a adoção desses itinerários carrega uma contradição fundamental: promete ampliar as oportunidades dos estudantes, mas restringe seu horizonte de formação. O acesso aos conteúdos densos de Ciências Humanas — como Sociologia, Filosofia, História Crítica e Teoria Política — torna-se cada vez mais escasso. Isso porque, em seu lugar, multiplicam-se atividades de plano de negócios, liderança motivacional e técnicas de entrevista.

Essa formação limitada é agravada ainda mais nas escolas periféricas, onde tais itinerários substituem, de fato, o ensino regular de Sociologia. O resultado é uma exclusão intelectual mascarada de inclusão técnica, criando um “currículo de baixa densidade teórica”, sobretudo para os mais pobres. O exame dos itinerários de Oratória, Liderança e Empreendedorismo revela um projeto pedagógico voltado não à formação de sujeitos críticos e emancipados, mas à adaptação funcional ao mercado e à normalização das desigualdades sociais. Ao promover uma formação instrumental e despolitizada, esses itinerários reproduzem o pensamento neoliberal, negando aos jovens das periferias o direito de compreender o mundo em sua complexidade e de acessar o ferramental necessário para transformá-lo.

10. O prejuízo para a formação crítica nas Ciências Humanas

Ao privilegiar itinerários como Oratória, Liderança e Empreendedorismo, o Estado de São Paulo acaba deslocando o foco das Ciências Humanas de suas funções originais: analisar

as relações de poder, compreender os processos históricos, refletir sobre as dinâmicas sociais e desenvolver uma consciência crítica.

Mendonça (2011; 2017) aprofunda esse argumento ao dialogar com a perspectiva histórico-cultural. Nessa perspectiva, a autora indica que limitar a educação ao treinamento de competências técnicas implica negar aos estudantes o direito a uma formação que lhes permita compreender criticamente sua posição na sociedade e na história.

A presença massiva desses itinerários nas escolas da rede estadual revela, portanto, acima de tudo uma escolha política que privilegia a formação de sujeitos adaptáveis, resilientes e empreendedores, em detrimento de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de questionar as desigualdades sociais.

Os Itinerários Formativos de Oratória, Liderança e Empreendedorismo, tal como implementados pela SEDUC-SP, exemplificam o avanço de uma concepção neoliberal de educação, centrada em competências comportamentais e na lógica de mercado. O que se observa é a negação de uma formação humanística, crítica e emancipadora, como propõem as Ciências Humanas.

Essa tendência reforça o que já foi discutido ao longo deste capítulo: a fragmentação curricular, a despolitização dos conteúdos e o aprofundamento das desigualdades educacionais, sobretudo para os estudantes oriundos das classes populares.

Entende-se que a despolitização dos temas sociológicos no material digital da SEDUC-SP representa uma estratégia pedagógica que favorece a conformidade e a adaptação dos estudantes a uma ordem social marcada por profundas desigualdades. À luz de Mendonça (2011; 2017), a restrição da compreensão crítica das determinações sociais limita a possibilidade de leitura crítica do mundo e de ação transformadora.

Essa constatação evidencia a necessidade de uma revisão profunda das políticas curriculares, garantindo que a Sociologia cumpra seu papel fundamental na formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de intervir na realidade social.

Em suma, constata-se que os processos de fragmentação curricular, de despolitização temática e de invisibilização da Sociologia no Ensino Médio paulista entre 2018 e 2024 não são resultado de escolhas pedagógicas isoladas, mas expressão de um projeto político alinhado às reformas educacionais neoliberais. A redução da carga horária, a adoção do currículo por competências, a pressão por resultados em avaliações externas e a influência de fundações privadas configuram um cenário de esvaziamento conceitual que compromete a formação crítica e a construção identitária dos estudantes.

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste capítulo, torna-se ainda mais notório que o conceito de identidade, embora formalmente incorporado aos documentos curriculares da Sociologia, sofre um esvaziamento teórico e político em sua abordagem, sendo frequentemente dissociado das dimensões estruturais das desigualdades sociais, como raça, classe e gênero. Esse deslocamento epistemológico, articulado a um modelo educacional orientado por competências e habilidades genéricas, revela não apenas uma reconfiguração dos sentidos do currículo, mas também uma tentativa de neutralizar o potencial crítico da disciplina. Com base nesse panorama, o Capítulo 3 se dedica à análise dessas contradições, dos efeitos da precarização da Sociologia no ensino, da invisibilização do conceito de identidade e do papel estratégico desempenhado pelos(as) professores(as) como agentes de resistência frente às políticas de controle curricular.

CAPÍTULO 3

A escola pública como espaço de educação e identidade

No capítulo anterior, apresentou-se como as reformas educacionais de orientação neoliberal impactaram a estrutura curricular e a formação discente a partir da redução de conteúdos e da despolitização de temas caros para o debate sociológico — como classe, raça, gênero e poder. Esse cenário limita a capacidade dos estudantes de compreender suas próprias posições e trajetórias sociais, bem como os mecanismos que (re)produzem desigualdades.

Neste terceiro capítulo, busca-se analisar criticamente os efeitos das reformas curriculares neoliberais na escola pública, com ênfase na adoção do currículo por competências, na invisibilização das identidades estudantis e no papel do professor como agente de transformação. A partir das contribuições de autores como Saviani, Bourdieu, Apple e Mendonça, argumenta-se que o currículo atual, centrado em habilidades fragmentadas, esvazia os conteúdos críticos e reforça desigualdades sociais. Defende-se que o professor, especialmente o de Sociologia, enquanto intelectual coletivo, ocupa uma posição estratégica para tensionar essas contradições e construir práticas pedagógicas de caráter emancipatório. Isso pode se dar por meio do fomento a disposições críticas nos estudantes, ancoradas em uma perspectiva epistemológica que problematiza e desnaturaliza estruturas de poder e formas de interação social historicamente constituídas.

1. A escola pública em disputa: reformas e exclusão curricular

A escola pública no Brasil é historicamente um espaço marcado por contradições. Apesar das limitações históricas, das desigualdades sociais profundas e das reformas que atravessam com uma lógica neoliberal, a escola ainda resiste como um lugar potente de formação política, de construção da cidadania e de disputas por sentidos. Para compreender os desafios que ela enfrenta hoje, é preciso olhar para o percurso das reformas educacionais no país, especialmente a partir da promulgação da LDB (Lei n.º 9.394/1996), que consolidou ideias como a flexibilização curricular e a descentralização administrativa como diretrizes centrais da política educacional brasileira (Brasil, 1996).

Desde então, vimos crescer o peso das avaliações externas em larga escala, o ranqueamento das escolas e a responsabilização dos profissionais da educação por resultados quantificáveis. Isso empurrou o debate educacional para uma lógica tecnocrática, onde se valoriza o desempenho mensurável em detrimento do processo formativo mais denso. Com a

homologação da BNCC em 2018 (Brasil, Ministério da Educação, 2018), esse movimento ganhou ainda mais força, ao instituir uma matriz curricular baseada em competências e habilidades desarticuladas de um projeto de formação crítica. Como alerta Apple (2005), a lógica neoliberal aplicada à educação transforma o processo educativo em objeto de consumo, subordinando sua avaliação a resultados mensuráveis e a parâmetros de mercado, o que compromete a emancipação dos sujeitos.

A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) intensificou essa tendência. A criação dos itinerários formativos e a flexibilização do currículo reduziram a presença das disciplinas das ciências humanas, aprofundando o esvaziamento dos saberes críticos. Apple (2005) sustenta que reformas educacionais desse tipo operam com finalidades implícitas, voltadas à formação de sujeitos produtivos, flexíveis e competitivos, mas pouco orientados à reflexão crítica. Ball (2005), por sua vez, aprofunda essa crítica ao afirmar que tais reformas não se limitam a redefinir conteúdos, mas incidem diretamente sobre a constituição de professores e estudantes, produzindo novas formas de subjetividade.

Nesse cenário, a figura do professor passa a ser vista como um gestor de resultados, e o estudante, como alguém que precisa se ajustar a um modelo de eficiência. O espaço da escola pública vai sendo moldado por lógicas de produtividade e controle, o que tem implicações diretas na organização do tempo pedagógico, na precarização do trabalho docente e na marginalização de conteúdos formadores.

Laval (2004) também discute sobre essa dimensão; para ele, as reformas curriculares de orientação neoliberal não se limitam à reorganização do sistema educacional, mas incidem sobre a formação de sujeitos que internalizam a lógica da competição, da responsabilização individual e do controle contínuo. Nessa lógica, a escola pública é pressionada a se adaptar a padrões de desempenho e eficiência, perdendo sua função social de formar sujeitos críticos e conscientes.

Saviani (2008) também contribui com uma análise contundente sobre a educação em tempos de neoliberalismo. Para o autor, a incorporação da racionalidade neoliberal redefine a educação, deslocando-a do campo dos direitos para o campo das mercadorias reguladas pelo mercado. Esse modelo tende a enfraquecer o papel histórico da escola pública, pois a subordina às exigências do capital, fazendo com que o conhecimento se torne apenas um meio para produtividade, esvaziando seu caráter formador por excelência.

A análise da implementação do Novo Ensino Médio em São Paulo indica que esse modelo contribui para o enfraquecimento da responsabilidade estatal na garantia de uma educação de qualidade universal. Conforme a literatura, o currículo orientado por

competências tende a individualizar o fracasso escolar, deslocando o debate das condições estruturais da educação para a responsabilização de estudantes e docentes, o que aprofunda as desigualdades educacionais e sociais.

Ainda assim, é importante reconhecer que a escola pública não se reduz à execução de políticas, constituindo-se, como destaca Saviani (2008), em um espaço atravessado por contradições, no qual coexistem dinâmicas de reprodução e de transformação social. É nesse tensionamento que reside a potência da escola como lugar de resistência. A disputa pelo currículo é, acima de tudo, uma disputa pelos sentidos da educação. Assim, sustenta-se ao longo desta dissertação que a escola pública pode ser um território de produção de saberes comprometidos com a formação de sujeitos e cidadãos, estimulando as suas capacidades críticas interpretativas.

Reconhecer essa ambivalência é essencial para pensarmos práticas pedagógicas que não apenas revelem as engrenagens da exclusão curricular, mas que também possam contribuir para superá-las, em um compromisso com uma escola pública essencialmente democrática.

2. Crítica ao currículo por competências: a fragmentação e supressão dos saberes científicos e críticos

A adoção do currículo por competências, consolidada nacionalmente com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, como vem sendo demonstrado nesta dissertação, representou uma inflexão decisiva no campo educacional brasileiro. Ao deslocar o foco da formação para o desenvolvimento de “competências” e “habilidades” específicas, essa abordagem tem promovido uma desvalorização dos conteúdos estruturantes e das disciplinas formativas, especialmente aquelas do campo das Ciências Humanas, como a Sociologia. Embora sustentado por um discurso de modernização e equidade, esse modelo curricular oculta tensões de fundo que merecem ser problematizadas.

Nesse contexto, Saviani (2008) argumenta que a centralidade do currículo por competências contribui para o fortalecimento da lógica meritocrática e para a naturalização do fracasso escolar, afetando de maneira mais intensa os estudantes das classes populares. Isso porque esse modelo tende a privilegiar o desempenho individual desvinculado das condições concretas de aprendizagem. Assim, a lógica das competências esvazia o debate sobre os determinantes estruturais das desigualdades educacionais e, ao fazê-lo, transfere a responsabilidade do fracasso para o próprio estudante.

A fragmentação do conhecimento em habilidades isoladas, como preconiza a BNCC, compromete a articulação entre os saberes e enfraquece a construção de uma visão totalizante da realidade social. Segundo Laval (2004), o paradigma educacional neoliberal contemporâneo visa moldar sujeitos flexíveis e alinhados às demandas do mercado, em vez de cultivar cidadãos com pensamento crítico e potencial transformador da realidade social. Ao invés de promover uma formação abrangente e reflexiva, o currículo educacional prioriza a capacitação profissional e o ajuste às exigências do mercado de trabalho. Silva (1999; 2023) reforça essa análise ao destacar que o conceito de competência carrega uma ambiguidade significativa: embora possa aparentar neutralidade técnica, na prática funciona como mecanismo de diferenciação e estratificação social. Ao priorizar competências comportamentais, emocionais e instrumentais — como resiliência, liderança e autonomia —, o currículo acaba reproduzindo o modelo de performance adotado pelo mercado, voltado para a modelização e controle da conduta do que para a reflexão social. Nesse sentido, o currículo deixa de ser um espaço de questionamento, reflexão e análise da realidade e se torna um dispositivo de conformação, pautado por exigências técnicas e pragmáticas.

No contexto da rede estadual paulista, os Cadernos do Currículo (2019) e o Material Digital do Centro de Mídias de São Paulo evidenciam essa tendência ao esvaziar, o ensino de Sociologia, por exemplo, de seus conteúdos clássicos e transformando-os em temas genéricos sobre convivência, direitos e deveres ou habilidades socioemocionais, ou seja, apresentando-os sem uma fundamentação teórica-analítica — elemento tão caro ao campo sociológico. Essa abordagem dilui o potencial crítico da disciplina e desloca o foco de temas como identidade, desigualdade, gênero, racismo e poder para orientações comportamentais voltadas ao “empreendedorismo” ou à “autogestão da vida”.

A crítica ao currículo por competências, portanto, não se limita à sua forma técnica, mas à sua intencionalidade ideológica. Ele representa uma ruptura com a tradição pedagógica crítica, ao romper com o compromisso com a totalidade, com a historicidade e com os sujeitos concretos do ensino público paulista. Conforme observa Saviani (2011), a abordagem pedagógica centrada em competências transfere o foco formativo da reflexão teórica para a dimensão prática, negligenciando os processos de construção do conhecimento e da compreensão crítica, o que resulta no enfraquecimento do papel humanizador da instituição escolar.

É preciso, então, retomar a dimensão política do currículo. Ele não é um instrumento neutro, mas um campo de disputas por visões de mundo. O currículo constitui-se invariavelmente como produto de disputas e escolhas que expressam os interesses de grupos

sociais e forças políticas específicas (Silva, 1999). Nesse cenário, a escolha por um currículo por competências revela uma opção pelo ajuste da escola à lógica neoliberal, afastando-a de seu papel de formação crítica e emancipadora.

A resistência a esse modelo passa por recolocar no centro do debate o direito ao conhecimento historicamente acumulado, a valorização dos saberes científicos, filosóficos e artísticos e o compromisso com a construção de sujeitos capazes de ler e transformar a realidade. Isso significa afirmar contra a lógica da adaptação e a favor da historicidade e, acima de tudo, de uma educação crítica.

3. Livro “Aula Nota 10” como manual de boas práticas para professores: implicações na prática docente

A adoção do livro “Aula nota 10: 49 técnicas para um professor campeão de audiência”, de Doug Lemov (2011), como referencial formativo oficial pela SEDUC-SP, configura uma política educacional alinhada a concepções tecnocráticas e gerencialistas de ensino. Apresentado como um manual de boas práticas para professores, o livro propõe um conjunto de técnicas voltadas à gestão da sala de aula, ao controle do comportamento discente e à elevação do rendimento escolar por meio de rotinas e comandos padronizados.

Entre as estratégias apresentadas no livro, destacam-se algumas práticas pedagógicas baseadas na premissa de que a eficácia do ensino depende da conformidade absoluta e contínua dos estudantes. Já a técnica “faça-os repetir” é justificada como ferramenta para reforçar o engajamento coletivo. Algumas técnicas enfatizam a resposta coletiva como forma de produzir engajamento e sucesso compartilhado, enquanto outras reforçam a ideia de que o comportamento ideal depende de controle rigoroso e monitoramento constante dos estudantes. Segundo essa lógica, por exemplo, conceder aos estudantes liberdade para decidir onde se sentar tende a gerar dispersão, afetando o tempo e o foco das atividades escolares (Lemov, 2011). A ênfase recai sempre sobre o controle total da aula pelo professor e a disciplina como pré-condição absoluta para o sucesso, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 – Comparativo crítico das técnicas de Doug Lemov *versus* a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Técnica de Doug Lemov	Objetivo declarado	Análise à luz da pedagogia crítico-social	Alternativa pedagógica crítica

100%	Garantir obediência total antes de iniciar a aula	Naturaliza o autoritarismo e silencia a subjetividade dos estudantes.	Construção coletiva de regras e acordos de convivência; gestão democrática da sala de aula.
Sem opção de recusa (<i>No Opt Out</i>)	Impedir que o aluno se recuse a responder	Desconsidera os tempos e modos diversos de aprendizagem; impõe exposição pública forçada.	Acolher dúvidas e inseguranças; valorizar o erro como parte legítima do processo de aprendizagem.
Chamada fria (<i>Cold Call</i>)	Manter todos os alunos em alerta constante	Gera tensão, medo de errar e vigilância permanente; transforma o aluno em objeto de controle.	Estimular participação voluntária; promover ambiente seguro para o diálogo e o pensamento livre.
Resposta em coro (<i>Choral Response</i>)	Reforçar conhecimento por repetição coletiva	Incentiva a mecanização da fala; desvaloriza a construção individual do conhecimento.	Estimular respostas autorais; incentivar a compreensão e a elaboração própria dos conceitos.
Comece agora (<i>Do Now</i>)	Utilizar cada minuto da aula com tarefas objetivas	Reduz o tempo escolar à produtividade imediata; ignora a importância do acolhimento e da escuta.	Início de aula com acolhida, diálogo, escuta ativa e contextualização do conteúdo.
Voz firme (<i>Strong Voice</i>)	Imposição da autoridade com firmeza e economia de palavras	Substitui o diálogo por comando; pedagogia do medo disfarçada de eficiência.	Autoridade construída no respeito mútuo, na escuta e na empatia; construção de vínculos pedagógicos.
Faça de novo (<i>Do It Again</i>)	Repetição da tarefa até que seja feita de forma ideal	Valoriza a punição e a repetição mecânica; ignora causas estruturais de erro e dificuldade.	Reflexão coletiva sobre o erro; ressignificação da atividade com apoio individualizado.
A resposta certa é a certa (<i>Right is Right</i>)	Só aceitar respostas completamente corretas	Desqualifica processos parciais; reforça o acerto como único critério de valorização da aprendizagem.	Valorizar processos em construção; incentivar o raciocínio e o pensamento crítico mesmo quando incompleto.

Verifique a compreensão (<i>Check for Understanding</i>)	Checagem contínua da aprendizagem	Pode tornar-se mecanismo de vigilância e controle; ignora a autonomia intelectual do estudante.	Avaliação diagnóstica formativa, contextualizada e dialógica; coavaliação e reflexão conjunta sobre os saberes.
Ritmo acelerado (<i>Pacing</i>)	Manter ritmo rápido e constante para garantir atenção	Não respeita os diferentes tempos cognitivos; gera ansiedade e dispersão superficial.	Ritmo flexível, adaptado ao grupo e ao conteúdo; tempo para aprofundamento e maturação do pensamento.
Sem desculpas (<i>No Excuses</i>)	Não aceitar justificativas por falhas ou descumprimentos	Invisibiliza desigualdades sociais e contextos adversos; reforça a lógica meritocrática e punitiva.	Educação comprometida com a equidade; escuta ativa das trajetórias e contextos de vida dos estudantes.

Fonte: Produção própria.

Conforme apresentado no quadro comparativo acima, é possível observar com clareza as profundas divergências entre a proposta pedagógica de Lemov (2011), centradas na padronização de condutas e na eficiência técnica, e a perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que compreende a educação como prática social, política e historicamente situada. As técnicas de “Aula Nota 10”, embora apresentadas como neutras e eficazes, estão fundamentadas em uma lógica autoritária, meritocrática e comportamentalista, que reduz a prática docente a um conjunto de comandos operacionais e esvazia o papel do professor como mediador crítico do conhecimento. Ao priorizar o controle do tempo, da disciplina e da resposta correta, tais estratégias silenciam os sujeitos escolares, desconsideram os contextos sociais e culturais da aprendizagem e reforçam uma visão tecnicista do ensino.

Em contrapartida, a pedagogia crítico-social dos conteúdos defende uma formação que vai além da memorização e do comportamento disciplinado, dando ênfase à centralidade do conhecimento sistematizado articulado à realidade dos estudantes. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como campo de disputa e a educação como prática transformadora, que visa ao desenvolvimento omnilateral dos sujeitos e à emancipação intelectual e social das classes populares.

Ao expor essas contradições, torna-se evidente que a adoção acrítica do modelo de Lemov (2011) pela rede pública de ensino, como tem ocorrido em políticas recentes da

SEDUC-SP, compromete o projeto de uma escola pública democrática, orientada para a formação crítica e cidadã.

Assim, ao reduzir o trabalho docente a uma série de procedimentos operacionais, esse modelo desconsidera a complexidade do processo educativo, desvalorizando o saber pedagógico e o exercício reflexivo que caracterizam a prática docente como prática social e intelectual. A centralidade dada à eficácia e ao cumprimento de metas mensuráveis substitui o diálogo, a escuta ativa e a mediação pedagógica por uma lógica de treinamento e performance, enfraquecendo a autonomia do professor e sua capacidade de responder criativamente às realidades diversas e desiguais das escolas públicas.

Esse modelo entra em evidente contradição com os fundamentos da pedagogia crítica, que reivindica uma educação comprometida com a formação plena dos sujeitos. Saviani (2008), por exemplo, sustenta que uma educação verdadeiramente emancipadora deve visar à formação omnilateral, ou seja, ao desenvolvimento integral das capacidades humanas, intelectuais, técnicas, estéticas, éticas e políticas, e não apenas à adaptação a tarefas fragmentadas e descontextualizadas. Na perspectiva do autor, quando a pedagogia tecnicista se restringe ao ensino de capacidades instrumentais e condutas padronizadas, ela impede que o estudante desenvolva uma visão crítica da realidade, confinando-o à mera repetição das estruturas sociais vigentes (Saviani, 2008).

Mas, como se pode identificar, a proposta de Lemov (2011) está alicerçada em uma lógica oposta à de Saviani (2008). Isso porque é uma proposta que instrumentaliza a prática docente, promove uma uniformização das condutas escolares e nega a mediação crítica do conhecimento, substituindo-a por comandos de eficiência. A escola, em vez de espaço de humanização e debate, transforma-se em ambiente de performance e controle. A crítica de Saviani (2008) ao currículo por competências se torna especialmente pertinente nesse contexto, ao afirmar que o currículo centrado em competências fortalece a visão meritocrática da educação e contribui para a naturalização das dificuldades escolares enfrentadas por alunos das classes sociais menos favorecidas. Trata-se de uma pedagogia que, sob a aparência da neutralidade técnica, perpetua desigualdades estruturais e esvazia o papel histórico da educação pública como instrumento de transformação social.

Ao ignorar essas críticas e incorporar modelos estrangeiros descontextualizados como política oficial de formação docente, a SEDUC-SP acaba por promover a desprofissionalização do magistério e a negação da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento. Em vez de investir na valorização dos professores como sujeitos intelectuais — capazes de interpretar, escolher, planejar e criar —, opta-se por um receituário de técnicas que transforma o professor em executor de scripts pedagógicos previamente definidos.

A adoção do livro “Aula Nota 10”, como um manual das chamadas “metodologias ativas” para o professor, expressa um projeto educacional que relega a escola pública a uma função reprodutora, e não libertadora, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 5 – Comparativo: Doug Lemov *versus* Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Aspecto	Doug Lemov (<i>Aula Nota 10</i>)	Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos
Concepção de ensino	Ensino como transmissão de técnicas eficazes para controle e produtividade	Ensino como mediação crítica do conhecimento e formação integral
Papel do professor	Executor de estratégias previamente definidas; gestor de sala de aula disciplinada	Intelectual orgânico; mediador entre saber sistematizado e realidade do aluno
Relação professor-aluno	Hierárquica e disciplinadora; foco no comando e na obediência	Dialógica e emancipadora; baseada na troca de saberes e na problematização
Concepção de currículo	Roteiro fechado de ações e conteúdos mínimos; foco na eficácia	Campo de disputa política e ideológica; espaço de seleção e legitimação de saberes
Finalidade da educação	Preparação para desempenho mensurável; foco em resultados imediatos	Formação omnilateral; construção de consciência crítica e emancipação social
Saber escolar valorizado	Comportamentos corretos, técnicas de repetição e controle	Conhecimento científico, histórico, filosófico e socialmente relevante
Concepção de aluno	Sujeito a ser moldado conforme padrões de comportamento eficientes	Sujeito histórico e crítico, inserido em um contexto social a ser compreendido
Critério de qualidade educacional	Aderência ao método, desempenho acadêmico e disciplina	Desenvolvimento da consciência crítica e apropriação ativa do conhecimento
Base ideológica	Neoliberalismo educacional; gerencialismo; tecnicismo	Educação como prática política; crítica à neutralidade curricular

Fonte: Produção própria.

O quadro comparativo apresentado permite explicitar as profundas contradições entre o modelo proposto por Lemov (2011) e os fundamentos da pedagogia crítico-social dos conteúdos, especialmente nas contribuições de Saviani (2008) e Tomaz Tadeu da Silva (1999). Enquanto o primeiro propõe um ensino voltado ao controle comportamental, à eficiência técnica e à conformidade, a pedagogia crítica afirma a centralidade do conhecimento sistematizado, da reflexão crítica e da formação omnilateral como pilares de uma educação pública que desnaturaliza determinadas estruturas e funcionamentos sociais, inclusive da própria escola.

Frente a isso, faz-se analiticamente pertinente retomar os fundamentos de uma pedagogia crítica, retomar as bases de uma pedagogia crítica, situada nas especificidades da realidade brasileira, a qual concebe o ensino como uma prática social historicamente situada e o currículo como um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. Defender a formação omnilateral é, portanto, defender um projeto educativo que compreende a escola não como um mecanismo de mera adaptação às desigualdades existentes, mas como uma instância cuja organização curricular pode incidir diretamente sobre sua reprodução ou reconfiguração, a depender das concepções que a orientam.

Nesses termos, o modelo curricular externo, desvinculado das realidades das escolas brasileiras e alicerçado em pressupostos neoliberais, apresenta-se como um desafio à construção de uma escola democrática, plural e comprometida com a formação crítica dos estudantes. Sublinha-se ainda que mais do que uma escolha metodológica, o modelo curricular constitui-se de uma disputa ideológica que atravessa o próprio projeto de sociedade que se deseja construir por meio da educação.

Argumenta-se, então, que defender a pedagogia crítica é afirmar o direito à escola como espaço de formação humana integral, onde os professores sejam sujeitos, intelectuais capazes de intervir conscientemente na realidade.

4. O papel do professor e o currículo como prática emancipadora: o professor como intelectual transformador

Apesar do cenário de fragmentação, esvaziamento teórico e despolitização dos conteúdos de Sociologia no currículo paulista, como analisado no capítulo anterior e neste terceiro capítulo, é importante reconhecer que muitos professores têm mobilizado estratégias pedagógicas de resistência e de ressignificação curricular, buscando garantir aos estudantes experiências formativas mais críticas e significativas.

Nesse contexto, cabe enfatizar o papel do professor como agente político e intelectual coletivo, capaz de tensionar as contradições presentes no interior da escola pública. Mendonça (2011) contribui de maneira decisiva para essa problemática ao discutir a crise de sentido e significado vivenciada por professores diante das exigências impostas pela política educacional neoliberal. Essa crise é perceptível no relato de professores que se veem obrigados a seguir roteiros pré-estabelecidos, a cumprir metas de engajamento nas plataformas digitais e a preparar os alunos para avaliações externas, mesmo quando esses processos contrariam suas concepções de educação. Mendonça (2011) alerta que quando a prática pedagógica se restringe a tarefas técnicas desprovidas de significado, ela pode provocar um processo de alienação tanto dos professores quanto dos estudantes, comprometendo a intenção educativa e o desenvolvimento de uma formação crítica.

Pereira e Mendonça (2021), assim, destacam que a docência não pode ser reduzida à mera aplicação de conteúdos ou metodologias prescritas, mas deve ser compreendida como um processo ético, político e cultural de mediação entre o saber sistematizado e a experiência concreta dos estudantes. Ainda segundo a autora, o professor deve favorecer a construção de sentidos e significados na aprendizagem, promovendo uma articulação entre os conhecimentos escolares e o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos. Isso configura um ato político-pedagógico que reconhece as condições sociais, trajetórias e modos de compreender o mundo de cada estudante.

Essa dimensão crítica da docência é reforçada por Apple (2005), ao afirmar que os professores precisam atuar como intelectuais transformadores, desafiando as estruturas de dominação presentes nos currículos e nas políticas educacionais. Para Apple (2003), a resistência não se dá apenas pela negação das políticas educacionais vigentes, mas, principalmente, pela capacidade dos docentes de ressignificar, reinterpretar e reconstruir suas práticas pedagógicas de forma crítica. O papel do intelectual transformador envolve enfrentar as tensões presentes no sistema e abrir espaços para o diálogo e para o pensamento crítico dos alunos.

Além disso, a pedagogia histórico-crítica oferece fundamentos teóricos para compreender o papel formativo do currículo como mediação necessária entre o saber elaborado e a realidade vivida pelos educandos. Para Saviani (2008), a função social da escola pública é organizar, sistematizar e transmitir o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, garantindo aos estudantes das classes trabalhadoras o acesso aos instrumentos intelectuais indispensáveis para sua emancipação. Isso significa que o professor deve planejar

intencionalmente sua prática para possibilitar a apropriação crítica dos conteúdos escolares, superando a fragmentação imposta pelas reformas curriculares de cunho neoliberal.

Nesse sentido, como destaca Saviani (2008), o papel do professor é essencial na mediação entre as políticas curriculares e a realidade concreta da sala de aula. Isso porque, de acordo com o autor, a prática pedagógica requer considerar sua relação dinâmica com os fundamentos teóricos, o contexto histórico e as condições concretas de sua implementação.

A teoria do estudo e da atividade, formulada por Leontiev (1978) e Davidov (1999), reforça essa perspectiva ao defender que o processo de ensino deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades superiores do pensamento por meio de atividades orientadas por objetivos formativos. Nesse modelo, o professor atua como organizador da atividade de aprendizagem, conduzindo os estudantes à internalização conceitual e à transformação qualitativa de suas formas de pensar. A mediação docente é, portanto, essencial para que o conhecimento escolar se torne significativo e emancipador.

Destaca-se, contudo, que mesmo diante de um contexto adverso, como o analisado, muitos docentes têm criado espaços de resistência ao reinterpretar os conteúdos propostos pelos materiais digitais, complementando as aulas com debates críticos e buscando conectar os temas a contextos mais próximos às experiências de vida dos estudantes. Muitos professores de Sociologia, por exemplo, têm encontrado formas criativas de garantir que temas como classe social, raça, gênero, cidadania e poder não sejam tratados apenas de maneira superficial ou despolitizada, preservando seu potencial analítico e formativo.

Desse modo, reconhecer essas formas de resistência é fundamental para compreender que, embora o currículo oficial venha sendo orientado por uma lógica tecnocrática e neoliberal, a prática pedagógica permanece um campo de possibilidades para a formação crítica e emancipadora dos estudantes. Meucci e Mendonça (2023) enfatizam que, a despeito dos tempos difíceis para a educação no Brasil, particularmente no estado de São Paulo, a Sociologia por meio de pesquisadores e professores se constitui como um vetor de força e transformação da realidade:

a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impactaram a juventude e a escola, como também a formação de professores, com mudanças estruturais no currículo e nas relações sociais cotidianas. Sua implementação, concretizada em nível dos estados, num cenário pós-pandêmico, agravou problemas já em curso, como a evasão escolar e a defasagem na aprendizagem, centrais para a sobrevivência da escola. O governo pouco se dedicou a enfrentar tais problemas, tão pouco se preparou para implementar o “novo” currículo, priorizando a plataformização da

educação do que os sujeitos da instituição escolar, aumentando ainda mais o controle sobre professores e estudantes.

Apesar desse cenário tão devastador para a educação, em especial para a pública, a Sociologia não esmoreceu e vem construindo novas perspectivas a partir do trabalho de professores e estudantes no cotidiano da escola e das licenciaturas, pautado em pesquisas e projetos pedagógicos, especialmente após 2006, a partir da Res. CNE n. 04, reforçada com a Lei Federal n. 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio. Tal fato impulsionou novos olhares das Ciências Sociais para a escola, acolhendo novas práticas, dialogando com os movimentos sociais, participando de programas inovadores como o Pibid, Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), PRÓ-DOCÊNCIA, entre outros, que visam a qualificação da educação básica pública. Desse modo, a Sociologia tem consolidado a sua presença na educação básica, ocupando espaços e sendo também protagonista na escola, por meio de seus representantes legítimos, os professores de Sociologia (Meucci e Mendonça, 2023, Apresentação).

Nesse sentido, a luta diária pelo sentido da educação, como destacam Meucci e Mendonça (2023), Saviani (2008) e Apple (2003), evidencia que a Sociologia, mesmo em condições adversas, continua sendo um espaço de reflexão, denúncia e transformação social dentro da escola pública paulista.

Moraes (2011) também contribui para essa reflexão ao destacar que os professores, mesmo em contextos adversos, reinterpretam e ressignificam o currículo com base em suas experiências, valores e compromissos éticos. Para Moraes (2011), o trabalho docente carrega uma dimensão de resistência e criação que o afasta da lógica da mera execução de prescrições curriculares. Da mesma forma, Fiorelli (2019) argumenta que o professor deve ser reconhecido como sujeito de práxis, capaz de articular teoria e prática em sua intervenção pedagógica, com vistas à superação das desigualdades e à produção de novos sentidos para a escola.

Esse processo, segundo Pereira e Mendonça (2021), é essencial para que o conhecimento escolar se transforme em instrumento de humanização e emancipação, conectando-se com as dimensões subjetivas, históricas e coletivas da experiência dos sujeitos escolares.

Diante desse cenário, em que a escola pública se apresenta como espaço de disputa entre a reprodução e a transformação social, e considerando as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da teoria da atividade de Leontiev (1978 e Davidov (1999), torna-se fundamental pensar práticas pedagógicas que articulem o currículo crítico à realidade concreta dos estudantes e que confrontem diretamente a lógica da fragmentação e da adaptação neoliberal. Essas práticas devem ser orientadas por finalidades formativas claras, ancoradas em conteúdos socialmente relevantes e organizadas de modo a promover a mediação ativa

entre o saber sistematizado e as experiências vividas pelos alunos. A intencionalidade pedagógica deve conduzir ao desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento, ao reconhecimento das identidades dos sujeitos escolares e à formação ética, estética e política. Esse processo é essencial para que o conhecimento escolar se transforme em instrumento de humanização e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar criticamente as reformas curriculares implementadas na escola pública paulista entre 2018 e 2024, com foco na fragmentação do currículo, na invisibilização das identidades dos sujeitos escolares e nas implicações da adoção do modelo por competências. Ao longo do trabalho, buscou-se compreender como essas transformações têm impactado na função social da escola pública e a possibilidade de construção de um currículo comprometido com a formação integral crítica, fundamentada socio-historicamente.

Não é novidade que a disciplina de Sociologia, uma disciplina que trabalha com o conhecimento para o entendimento das relações sociais, formação intelectual e para uma educação emancipatória dos indivíduos, foi objeto de disputa dentro do currículo escolar brasileiro em diferentes momentos da história. Observou-se ao longo deste trabalho de pesquisa, por meio da análise das reformas educacionais, que toda a turbulência relacionada à permanência ou não da disciplina no currículo escolar decorre de interesses políticos alinhados às demandas da iniciativa privada. A obrigatoriedade da disciplina foi formalmente assegurada pela Lei nº 11.684/2008, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) e incluiu Filosofia e Sociologia como componentes obrigatórios no Ensino Médio. Essa configuração representou o reconhecimento do papel da Sociologia na formação integral dos estudantes e resultou em um longo processo de mobilização da comunidade acadêmica e docente. No entanto, a partir de 2017, com a promulgação da Lei nº 13.415, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, observou-se um movimento de flexibilização curricular que, na prática, fragilizou a presença da disciplina no ensino público. A reorganização dos conteúdos em “itinerários formativos” e a ênfase em áreas voltadas ao mercado de trabalho permitiram que as redes estaduais fragmentassem e esvaziassem o ensino sistemático da Sociologia nas escolas públicas. Tais mudanças representam a negação do direito ao pensamento crítico e a limitação da capacidade dos estudantes de interpretar e intervir na realidade social. A escola passa a operar como um espaço de conformismo, não de emancipação intelectual e política.

O esvaziamento do currículo de Sociologia compromete, de forma ainda mais profunda, os territórios vulnerabilizados, marcados por desigualdades raciais, sociais e educacionais. Nessas regiões, a escola pública é, muitas vezes, o único espaço possível de acesso à reflexão crítica sobre a realidade social. Argumenta-se com Pereira e Mendonça

(2021) que a atribuição de sentido à aprendizagem está diretamente relacionada à capacidade de conectar os conteúdos escolares com as experiências vividas pelos estudantes. Quando essa conexão se rompe, sobretudo em contextos periféricos, o currículo corre o risco de funcionar como um mecanismo de exclusão simbólica.

O avanço das políticas neoliberais a partir das últimas décadas do século XX reconfigurou profundamente a função social da escola e o papel do currículo. Sob o discurso da eficiência, da meritocracia e da responsabilização individual, a educação passou a ser tratada como um bem de consumo regulado pelo mercado, com foco em resultados mensuráveis e padrões de desempenho.

A lógica utilitarista presente no currículo, subordina o conhecimento escolar às demandas do mercado de trabalho e ao controle por meio de avaliações externas empobrece o processo educativo ao reduzir a escola a um espaço de formação instrumental, esvaziando seu potencial de formação crítica.

O neoliberalismo, ao reforçar a lógica da performance e do individualismo, intensifica esse processo. A escola passa a ser avaliada por sua capacidade de produzir resultados quantificáveis, e o currículo é reorganizado para atender às exigências das avaliações externas. Ao negar às populações marginalizadas o acesso a saberes abstratos e críticos, as políticas educacionais neoliberais limitam as possibilidades de mobilidade social e participação cidadã.

Assim, observamos que o currículo, sob a racionalidade neoliberal, opera como instrumento de exclusão simbólica e material. Ele restringe o acesso ao conhecimento sistematizado e sustenta um sistema educacional que apresenta as desigualdades como se fossem fruto de méritos individuais, e não de condições estruturais historicamente constituídas.

A proposta do governo do estado de São Paulo, sob o comando de Tarcísio de Freitas, de organizar as escolas públicas a partir de princípios e demandas da iniciativa privada, indica uma política que, embora apresentada como modernizadora e eficiente, representa um avanço do projeto neoliberal sobre o ensino público. Ao adotar uma lógica empresarial, a proposta compromete princípios constitucionais que definem a educação como direito social e dever do Estado. Essa política se insere no âmbito do neoliberalismo educacional, que transforma direitos em serviços e promove a lógica da concorrência, da mensuração de resultados e da meritocracia como critérios centrais de avaliação, submetendo os processos pedagógicos a indicadores de desempenho e à busca por eficiência, em detrimento da formação crítica, cidadã e emancipadora. Nesse cenário, a escola passa a operar como uma

empresa, rompendo com os fundamentos da educação pública enquanto espaço de construção coletiva do conhecimento.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, caberia ao Estado investir na valorização do magistério, na melhoria da infraestrutura escolar, na ampliação de políticas de permanência e no fortalecimento da gestão democrática, e não em iniciativas que atendem aos interesses do capital.

As políticas educacionais recentes, ancoradas na racionalidade neoliberal, promoveram uma reorganização curricular que tende a esvaziar os conteúdos críticos, despolitizar o processo educativo e responsabilizar individualmente os sujeitos pelo fracasso escolar, em detrimento de uma compreensão estruturante das desigualdades.

No percurso desta pesquisa, tornou-se evidente que os Itinerários Formativos, tal como implementados no currículo paulista a partir da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), não representaram uma efetiva ampliação das possibilidades formativas dos estudantes, mas sim uma reconfiguração do espaço escolar à luz da lógica neoliberal, que não promove o pensamento crítico, o aprofundamento do conhecimento e a ampliação da cidadania, mas prioriza competências genéricas e comportamentais como liderança, oratória, resiliência e empreendedorismo.

Como demonstrado ao longo desta dissertação, o discurso da “escolha” e do “protagonismo juvenil” alinhado a ideia “meritocracia” e “empreendedorismo”, que sustenta os itinerários é, em grande medida, ilusório: escolas têm pouca autonomia para escolher quais percursos oferecer, professores são frequentemente deslocados de suas áreas de formação, e estudantes acabam inseridos em itinerários por critérios administrativos e não por interesse ou vocação. Trata-se, portanto, de uma falsa flexibilização, que mascara a precarização do ensino e a negação do direito ao conhecimento pleno.

Diante desse cenário, acredita-se necessário reafirmar a escola como espaço de formação crítica e cidadã, comprometida com a superação das desigualdades históricas. Os itinerários formativos, em sua configuração atual, longe de contribuírem para esse projeto, operam como mecanismos de subjetivação neoliberal, apagando dimensões fundamentais da formação humana em nome da empregabilidade precoce. Reverter esse quadro exige não apenas resistências locais e práticas pedagógicas críticas ao projeto educacional vigente, mas também a construção coletiva de um novo projeto educacional, fundado na justiça social, na valorização do conhecimento científico e na democratização real do currículo.

As trajetórias sociais, culturais e identitárias dos estudantes, sobretudo dos grupos mais vulneráveis, são frequentemente invisibilizadas no currículo escolar, aprofundando o sentimento de não pertencimento e enfraquecendo os vínculos entre escola e comunidade. Ao negligenciar as vivências de jovens negros, periféricos e outros grupos historicamente marginalizados, a escola reforça um modelo eurocêntrico e descolado da realidade. Isso compromete a construção da identidade dos estudantes e impede que o currículo cumpra sua função emancipadora, transformando-o em um instrumento de adaptação e conformismo, e não de crítica e desnaturalização de relações de poder e práticas sociais fundadas em desigualdades

Por fim, a pesquisa também enfatizou o papel do professor como agente intelectual coletivo, cuja prática pedagógica pode operar como resistência à lógica neoliberal que atravessa o currículo e a organização da escola. Em contextos marcados por reformas educacionais de cunho tecnocrático e por políticas de responsabilização docente, é fundamental reafirmar o lugar do professor não como mero aplicador de conteúdos ou executor de prescrições curriculares, mas como sujeito histórico, crítico e ativo na construção do projeto pedagógico da escola. Sua atuação não se limita à sala de aula, mas se estende à esfera pública, onde o conhecimento se transforma em instrumento de questionamento e pode impulsionar a participação política.

O professor, nesse contexto, é quem pode ressignificar o currículo, adaptando-o às demandas e contradições do âmbito escolar e, ao mesmo tempo, assegurando o direito dos estudantes ao acesso a saberes historicamente acumulados pela humanidade. Essa atuação exige não apenas compromisso com a formação crítica dos estudantes e com a própria formação docente, mas também com condições materiais de trabalho, tempo para estudo coletivo e valorização profissional, elementos que frequentemente são negados pelas políticas educacionais atuais.

Portanto, argumenta-se que reconhecer o professor como intelectual coletivo implica compreender sua função social para além do cumprimento de metas ou da adesão a modulações curriculares tecnicistas. Implica fortalecê-lo enquanto formador de consciências, capaz de construir alternativas dentro da escola pública, mesmo em meio a cenários adversos. Seu trabalho pode ser espaço de resistência, criação e reinvenção, atuando contra os mecanismos de desumanização e exclusão que ainda persistem no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que a disputa pelo currículo é também uma disputa pelos sentidos da escola pública. A superação da fragmentação e da exclusão curricular exige o fortalecimento de propostas pedagógicas críticas, que reconheçam os sujeitos históricos da

educação e que reafirmem o direito ao conhecimento como condição de emancipação. A escola pública permanece, apesar das adversidades, como um espaço estratégico de formação, onde ainda é possível construir alternativas que resistam à lógica do esvaziamento e da inviabilização das identidades e reafirmem o compromisso com uma educação democrática, plural e emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Tradução de Dinah Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894–926, out./dez. 2017.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. *AGB*. Disponível em: <https://agb.org.br/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539–564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33–52, jan./jun. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Como Elaborar PAR. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/par-sp-549040625/como-elaborar>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/69/orienta%c3%a7%c3%b5es%20curriculares%20Ensino%20M%c3%a9dio%202006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.684/2008, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.640/2023, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. E o que são os itinerários formativos?. 1 de ago. de 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 16 dez. 2024.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. *Geledés*, 4 set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209–227, jan./jun. 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CENTRO do Professorado Paulista: O Portal do Professor. Disponível em: <https://cpp.org.br/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Maria de Lourdes V. da; TOTTI, Maria Aparecida. Do Manifesto dos Pioneiros à sociologia educacional: ciência social e democracia na educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 257–270.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1105–1128, out. 2007.

ENSINO Médio Paulista. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ESCOLA de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

DAVIDOV, Vasily V. O que é a atividade de estudo. *Revista Escola Inicial*, n. 7, 1999. Tradução de Ermelinda Prestes.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, 2019.

FIGLI, José Osmar. Educação por competências e a BNCC: implicações para a formação escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, 2019.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. *O que é psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEMOV, Doug. *Aula nota 10: 49 técnicas para um professor campeão de audiência*. Tradução de Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa; Fundação Lemann, 2011.

LEONTIEV, Alexis N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11–45.

MARTINS, Tânia; DAL RI, Neusa Maria. Política para a educação básica no estado de São Paulo: tendências do governo de Tarcísio de Freitas. *Roteiro*, Joaçaba, v. 48, jan./dez. 2024.

MENDONÇA, Sueli. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341–357, set./dez. 2011.

MENDONÇA, Sueli. Os processos de institucionalização da sociologia no ensino médio (1996–2016). In: SILVA, Ielzi; GONÇALVES, Nilin (org.). *A sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

MEUCCI, Simone; MENDONÇA, Sueli. Apresentação. In: MEUCCI, Simone; MENDONÇA, Sueli; JANETE, Izabela; PALHANO, Eleonor (org.). *Ensino de Sociologia em tempos difíceis: aprendizagem da ciência, da coragem e da esperança*. Campina Grande: Realize Eventos Científicos, 2023.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 32, n. 85, p. 359–382, 2011.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas educacionais e o mundo do trabalho: globalização, precarização e resistência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Dalila. Política educacional e regulação no Brasil: novos contornos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, 2019.

OLIVEIRA, Dalila. O trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 33, p. 713–732, set./dez. 2021.

ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmend. São Paulo: Ática, 1983.

PAINEL Escola Total. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://escolatotal.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 22 jan. 2025.

PEREIRA, Gislaiane. BNCC e o futuro da Sociologia no ensino médio: uma análise comparativa. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 4, n. 1, p. 141–162, 2020.

PEREIRA, Nádyz; MENDONÇA, Sueli. Ensinar e aprender Sociologia: a busca de novos sentidos para a atividade pedagógica. *PRACS – Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, Macapá, v. 15, n. 1, p. 1–15, 2021.

PORTO, Douglas. Tarcísio envia à Alesp projeto para criação de escolas cívico-militares em SP. *CNN Brasil*, São Paulo, 7 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/tarcisio-envia-a-alesp-projeto-para-criacao-de-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Paulista. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em 28 de maio de 2024.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Ileizi. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal, v. 8, n. 2, p. 403–427, jul./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

YOUNG, Michael. Para quê servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, 2007.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609–623, set./dez. 2011.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117–134, jan./abr. 2007.

VALLE, Ione Ribeiro. *Sociologia da educação: currículo e saberes escolares*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7–72.

ANEXO A –

Quadro 6 – Documentos curriculares e pedagógicos analisados

Tipo de Documento	Título / Descrição	Ano	Fonte Institucional	Eixos de Análise Crítica
Material Digital (slides CMSP)	Itinerários Formativos – Oratória, Liderança e Empreendedorismo	2022-2024	SEDUC-SP / Centro de Mídias	Conteúdo pragmático; ausência de sociologia crítica; linguagem utilitarista e meritocrática
Caderno Currículo em Ação – Itinerários LGG-CHS	Componente: Itinerário Formativo - Empreendedorismo e Protagonismo Juvenil	2021	SEDUC-SP / EFAPE / SEE-SP	Valorização de competências individuais; apagamento de classe e crítica social; foco no mercado de trabalho
Avaliação Oficial – Prova Paulista	Matriz de referência da Prova Paulista para Itinerários Formativos	2023-2024	SEDUC-SP	Inclusão de itinerários como campo de desempenho mensurável; esvaziamento da reflexão teórica
Caderno de Eletivas	Guia de Planejamento e Implementação das Eletivas	2021	SEDUC-SP / USP	Protagonismo juvenil sem conteúdo político; formação baseada em soft skills e competências socioemocionais
Documento Curricular Paulista (DCSP - EM)	Currículo Paulista – Ensino Médio	2019	SEDUC-SP	Ausência de referências às desigualdades estruturais; ênfase em competências gerais e projeto de vida