



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Fábio Henrique Ferreira

O esvaziamento do currículo na escola pública: análise da disciplina de
Sociologia nos currículos paulistas

Marília

2024

Fabio Henrique Ferreira

O esvaziamento do currículo na escola pública: análise da
disciplina de Sociologia nos currículos paulistas

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

Orientador (a): Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Marília

2024

F383e	Ferreira, Fábio Henrique O esvaziamento do currículo na escola pública : análise da disciplina de Sociologia nos currículos paulistas / Fábio Henrique Ferreira. -- Marília, 2024 192 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça 1. Currículo. 2. Neoliberalismo. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Sociologia na Educação Básica. 5. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.
-------	--

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

Impacto potencial desta pesquisa

A presente pesquisa busca averiguar os impactos do avanço das políticas neoliberais nos currículos do componente curricular de Sociologia no estado de São Paulo, enquanto representante das Ciências Sociais, tendo por hipótese o esvaziamento dos conhecimentos das referidas ciências. Com isso, pretende-se lançar luz sobre as consequências das políticas públicas vinculadas a essa concepção política para a presença do conhecimento sociológico na educação pública do estado, bem como na formação dos estudantes de ensino médio, última etapa da educação básica.

Potential impact of this research

This research seeks to investigate the impacts of the advance of neoliberal policies on the curricula of Sociology in the state of São Paulo, as a representative of the Social Sciences, with the hypothesis that the knowledge of these sciences has been emptied. In doing so, the aim is to shed light on the consequences of public policies based on this conception policy on the presence of sociological knowledge in public education in the state, as well as on the training of high school students, the last stage of basic education.

Fabio Henrique Ferreira

O esvaziamento do currículo na escola pública: análise da
disciplina de Sociologia nos currículos paulistas

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

Linha de pesquisa: Pensamento social,
políticas públicas e educação

Banca Examinadora

Prof. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

UNESP – Câmpus de Marília

Orientador

Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti

UNESP – Câmpus de Marília

Prof. Dra. Julia Malanchen

UNIOESTE – Câmpus de Foz do Iguaçu

Marília, 23 de setembro de 2024

Dedico aos meus pais, Neusa e Geraldo, fonte inesgotável de amor, compreensão e apoio na caminhada da vida.

Ao meu sobrinho, Pedro, que me reanima na luta e na esperança de uma educação justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, pais, irmãs e sobrinho, que, de maneira muito próxima, compartilharam das dificuldades e alegrias desse trabalho, sempre com muita compreensão, apoio e carinho.

Minha gratidão aos amigos e ex-colegas de república, com quem, nos encontros e viagens, pude dialogar e amadurecer enquanto ser humano, educador e pesquisador. Agradeço também aos meus amigos desde a infância, Paulo, Roberto e Henrique, pelo companheirismo de anos.

Aos meus alunos da Escola Estadual Prof. Atílio Innocenti e da Escola Estadual Prof. José Pedretti Neto, por terem sido fontes que sempre recarregaram minhas energias pela educação.

Agradeço à professora, pesquisadora e grande intelectual em defesa da educação pública de qualidade, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, que soube, como educadora que é, organizar e orientar muitas das inquietações que carregava junto a mim desde a graduação.

Ao Marcelo Augusto Totti, pelas contribuições a essa pesquisa como membro da banca de qualificação e de defesa, bem como de professor e companheiro nessa caminhada.

À Julia Malanchen, pelas inestimáveis contribuições compondo a banca de qualificação e de defesa que, por meio de sua produção, pode lançar luz sobre diversas questões presentes nessa pesquisa.

Aos colegas professores da Escola Estadual Prof. Atílio Innocenti, pelos diálogos, reflexões, apoio e companheirismo ao longo desse processo. Como também às professoras Renata e Beatriz, da Escola Estadual Prof. José Pedretti Neto, pelas contribuições, sugestões e parcerias.

À Isabella Nicolete Xavier, grata surpresa ao longo desse caminho que passou a trilhar a meu lado. Pela força, paciência, carinho e suporte infindáveis nessa jornada.

Aos funcionários da UNESP – Câmpus de Marília, que, apesar das injustiças nas condições de trabalho, contribuíram das mais variadas maneiras para que essa pesquisa tivesse condições de ser realizada.

Na fundação casa...
- Quem gosta de poesia?
- Ninguém, senhor.
Aí recitei “Negro Drama” dos Racionais.
- Senhor, isso é poesia?
- É.
- Então *nóis* gosta.
É isso. Todo mundo gosta de poesia.
Só não sabe que gosta (Vaz, 2021, p. 185).

Resumo

A presente pesquisa propõe como hipótese central a questão de que o avanço do neoliberalismo no campo educacional tem ocasionado, pelo menos ao longo das últimas três décadas, o esvaziamento dos currículos da educação básica pública. Esse esvaziamento ocorre por meio da descaracterização e desmantelamento do conhecimento científico elaborado, entendido como qualitativamente diferente no processo de compreensão dos fenômenos da realidade. São elucidadas as características dessa condição do conhecimento científico, apoiando-se nas formulações da pedagogia histórico-crítica em articulação com elementos da teoria histórico-cultural. Os currículos paulistas de Sociologia de 1986, 1992, 2008 e 2020 configuram-se como objeto de análise para averiguação da hipótese levantada. A pesquisa passa pela constituição do conhecimento teórico-científico, entendido aqui como qualitativamente diferente, como resultado e, ao mesmo tempo, motor da atividade humana; pela introdução da pedagogia das competências como ordenadora das formulações curriculares no cenário de avanço do neoliberalismo, suas consequências ao ensino-aprendizagem, e sua oposição aos postulados curriculares voltados ao conhecimento. Serão perpassados também os cenários sócio-políticos e econômicos que interferem na elaboração dos currículos citados em seus referidos contextos, sobretudo a política educacional de São Paulo, estado governado desde 1996 por governos expressivamente neoliberais. Portanto, a metodologia utilizada será a análise documental, bibliográfica e qualitativa.

Palavras-chave: Currículo; Neoliberalismo; Pedagogia Histórico-Crítica; Sociologia na Educação Básica; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The central hypothesis of this research is that the advance of neoliberalism in the field of education has led, at least over the last three decades, to the emptying of the public basic education curriculum. This emptying occurs through the mischaracterisation and dismantling of elaborate scientific knowledge, which is understood as qualitatively different in the process of understanding the phenomena of reality. The characteristics of this condition of scientific knowledge will be elucidated, based on the formulations of historical-critical pedagogy in conjunction with elements of cultural-historical theory. The São Paulo sociology curricula of 1986, 1992, 2008 and 2020 will be analysed to verify this hypothesis. The research goes through the constitution of theoretical-scientific knowledge, understood here as qualitatively different, as the result and at the same time the driving force of human activity; the introduction of the pedagogy of competences as the organiser of curricular formulations in the scenario of the advance of neoliberalism, its consequences for teaching and learning, and its opposition to curricular postulates focused on knowledge. It will also look at the socio-political and economic scenarios that interfere in the development of the curricula mentioned in their contexts, especially the educational policy of São Paulo, a state governed since 1995 by expressively neoliberal governments. The methodology used will therefore be documentary, bibliographical and qualitative analysis.

Keywords: Curriculum; Neoliberalism; Historical-Critical Pedagogy; Sociology in Basic Education; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Conteúdo programático da proposta ao ensino de Sociologia no 2º grau de São Paulo (1986).....	99
Figura 2 – Organização interna da unidade política e sociedade (1986).....	100
Figura 3 – Continuação organização da unidade política e sociedade (1986)..	101
Figura 4 – Organização do conteúdo programático (1992).....	107
Figura 5 – Organização da unidade 1 (1992).....	108
Figura 6- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (1º ano - 1º bimestre)....	129
Figura 7- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (1º ano - 2º bimestre)....	130
Figura 8- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (1º ano - 3º bimestre)....	131
Figura 9- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (1º ano - 4º bimestre)..	132
Figura 10- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (2º ano - 1º bimestre)..	133
Figura 11- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (2º ano - 2º bimestre).	134
Figura 12- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (2º ano - 3º bimestre).	135
Figura 13- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (2º ano - 4º bimestre).	136
Figura 14- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (3º ano - 1º bimestre).	137
Figura 15- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (3º ano - 2º bimestre).	138
Figura 16- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (3º ano - 3º bimestre).	139
Figura 17- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (3º ano - 4º bimestre).	140
Figura 18 – Caderno do aluno de Sociologia São Paulo Faz Escola (quadro da desigualdade de rendimentos).....	142
Figura 19 – Caderno do aluno de Sociologia São Paulo Faz Escola (seção aprendendo a aprender).....	149
Figura 20 – Atividade construção social da identidade (caderno do aluno São Paulo Faz Escola: 1ª série – 1º bimestre).....	144

Figura 21 – Apresentação da Sociologia no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (2020).....	171
Figura 22 – Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	173
Figura 23 – Caderno do aluno currículo em ação (situação de aprendizagem 1 – 1º bimestre).....	174
Figura 24 – Continuação caderno do aluno currículo em ação (situação de aprendizagem 1 – 1º bimestre).....	175
Quadro 1 - Unidades e conceitos básicos do currículo de Sociologia para o 2º grau (1986).....	103
Quadro 2 – Unidades e conceitos básicos do currículo de Sociologia para o 2º grau (1992).....	110
Quadro 3 – Itinerários formativos novo ensino médio paulista (2021).....	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

ABS- Associação dos Sociólogos do Brasil

ANDE- Associação Nacional de Educação

ANDES- Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APE- Associação Parceiros da Educação

ASESP- Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CABECS- Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE-SP- Conselho Estadual de Educação

CENP/SP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação

CUT- Central Única dos Trabalhadores

DCNEM-2018- Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio

EMC- Educação Moral e Cívica

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

ENESEB- Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica

FHC- Fernando Henrique Cardoso

ICE- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MMR- Método de Melhoria de Resultados

NSE- Nova Sociologia da Educação

OCN- Orientações Curriculares Nacionais

OSPB- Organização Social e Política do Brasil

PAP- Plano de Ação Participativo

PCN+- Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI- Programa Ensino Integral

PFL-Partido da Frente Liberal

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PL- Partido Liberal

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PPP- Projeto Político Pedagógico

PQE- Programa Qualidade da Escola

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBS- Sociedade Brasileira de Sociologia

SEDUC-SP- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SPFE- São Paulo Faz Escola

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A QUESTÃO DO CONHECIMENTO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	25
2.1	Conhecimento e a apreensão do real	26
2.2	Capitalismo, alienação e conhecimento	38
2.3	Função social da escola e sociedade capitalista: sentidos e significados	43
3	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, CONHECIMENTO PODEROSO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO Esvaziamento	52
3.1	Pedagogia histórico-crítica e organização do currículo	52
3.2	Do conhecimento dos poderosos ao conhecimento poderoso: aproximações e distanciamentos em relação à pedagogia histórico-crítica	58
3.3	O desenvolvimento de competências e a reconfiguração produtiva	73
3.4	Pedagogia das competências e o esvaziamento do conhecimento	79
4	OS CURRÍCULOS PAULISTAS DE SOCIOLOGIA (1986, 1992 E 2008).	87
4.1	Idas e vindas da Sociologia na escola brasileira: uma “saga” de rupturas e continuidades	88
4.2	Propostas curriculares de Sociologia para o 2º grau (1986 e 1992)	94
4.3	Currículo do estado de São Paulo (2008): a Sociologia entre a conquista da obrigatoriedade e a reforma empresarial da educação	111
5	CONSOLIDAÇÃO NEOLIBERAL E A INTENSIFICAÇÃO DO Esvaziamento do conhecimento	146
5.1	Currículo paulista e reforma do ensino médio: descaracterização e incertezas à Sociologia	155
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	183

1. INTRODUÇÃO

Os caminhos que levaram ao desenvolvimento dessa pesquisa começam a ser traçados quando ainda era estudante da educação básica e tive meus primeiros contatos com a Sociologia no ensino médio, de modo que considero importante destacar sucintamente tal trajetória. Ao adentrar no ensino médio, passei a estudar em uma escola particular por meio de um processo seletivo de bolsas, que contempla uma série de estudantes oriundos da rede pública na região. Os professores eram, em sua totalidade, formados em licenciaturas das disciplinas que lecionavam, possuíam ou estavam realizando algum tipo de pós-graduação em universidades públicas, algo que era muito valorizado pela escola. Foi nesse contexto, em contato com especialistas, em diversas áreas da ciência, e a relação intermediada por eles com os conhecimentos científicos, de maneira recontextualizada como diria Bernstein (1996), que passei por uma estrutural modificação como sujeito. A experiência mais considerável nesses três anos de ensino médio foi com a Sociologia, perpassada na educação básica brasileira pelas áreas que compõem as Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e a própria Sociologia).

Em um determinado momento, os conhecimentos produzidos pelas Ciências Sociais chocaram-se com algo presente em meu cotidiano, o hip-hop, especialmente pelas músicas de MV Bill e Racionais Mc's, utilizadas em algumas aulas pelo professor de Sociologia, para nos levar a uma aproximação com conceitos da disciplina. Ao me apropriar dos conhecimentos sociológicos por meio do hip-hop, acessei um universo que me permitiu olhar esse movimento como fenômeno sócio-histórico, e passei a compreender sua importância histórica, referências e estigmas, com os quais eu tinha contato diariamente, mas de forma substancialmente diferente e imediata. Fui me modificando consideravelmente à medida que ia me relacionando com novos conteúdos sociológicos, processo que me levou a uma certa “paixão” pela Sociologia, resultando na escolha de cursar Ciências Sociais na Unesp de Marília.

Estava claro para mim que havia me apropriado (e a Sociologia não foi um caso específico, apesar de o mais significativo) não somente de meros conteúdos definidos externamente por outras pessoas, mas de conhecimentos que causaram em mim mudanças substanciais, como se aqueles conhecimentos

tivessem em si certos poderes condensados dos quais me apropriei. Outro ponto evidente era de que esse conhecimento, na maneira como me foi apresentado, não estava disponível a todos, especialmente aos meus colegas com quem outrora estudei nas escolas públicas, sabendo que algumas pessoas próximas pagavam mensalidades de cerca de dois salários-mínimos para terem acesso a eles. Apesar de ainda não conseguir organizar essas percepções de maneira mais coerente e elaborada, as inquietações, geradas pela contradição vivenciada na educação básica, iriam me acompanhar como estudante de Ciências Sociais na universidade.

A participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi um ponto crucial nesse caminho, pois me proporcionou, para além da atuação na escola pública, juntamente com o professor de Sociologia, a apropriação e a reflexão da prática docente e dos materiais oficiais destinados ao ensino de Sociologia como os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os Cadernos e o currículo de Sociologia do *São Paulo Faz Escola*, nos permitindo autonomia para inovarmos e propormos projetos a partir desses materiais. No PIBID pude participar de duas edições do Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica (ENESEB), em Brasília/DF e em Florianópolis/SC, que trouxeram contribuições imensuráveis a minha formação como professor e pesquisador. Foi por meio do PIBID que decidi voltar-me à pesquisa do currículo e qual espaço ocupado pela Sociologia no Brasil, desencadeado pela minha monografia, intitulada “Idas e vindas da Sociologia na educação básica: um olhar crítico sobre o currículo em tempos neoliberais”, sobre a Sociologia nos currículos nacionais, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante tal pesquisa, me deparei com o fato de que a autonomia conferida aos participantes do PIBID na elaboração dos processos de ensino-aprendizagem não era uma regra aos professores de Sociologia na rede estadual paulista, e de que, com a reforma do ensino médio e a BNCC, tal problemática tendia a se agravar, ficando a própria presença da Sociologia em risco. Essa percepção torna-se ainda mais sólida com o início da carreira docente na educação pública do estado.

Outra questão foi o esvaziamento da Sociologia em relação a sua ciência de referência na BNCC, principalmente se comparada a sua presença na OCN, passando a centrar-se no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à adaptação dos indivíduos ao cenário social de incertezas que se desenhava, constituindo, portanto, uma relação somente imediata com a realidade. Dessa maneira, decorrem dessa primeira pesquisa questionamentos como: quais são os fatores que levam a esse esvaziamento e como ele é articulado nos currículos? Quais possíveis interesses envolvidos nesse processo? Vale destacar que tal esvaziamento, bem como a redução de carga horária, não atinge somente a Sociologia, mas uma gama de outras disciplinas, exceto Língua Portuguesa e Matemática.

Foram esses questionamentos que levei como ponto de partida dessa pesquisa, escolhendo como objeto os currículos paulistas de Sociologia e suas mudanças ao longo do tempo para buscar rotas que pudessem elucidar as indagações suscitadas. A escolha de tal objeto, especificamente, se dá por três motivos. O primeiro está relacionado com a trajetória pessoal e a prática docente da Sociologia na educação básica paulista, que, como mencionei anteriormente, fizeram germinar questões fundamentais que levaram a essa pesquisa. O segundo e o terceiro decorrem, respectivamente, das especificidades da Sociologia na educação básica nacional, perpassada por idas e vindas, e pela disposição histórica dos currículos de Sociologia elaborados pelo estado de São Paulo. Portanto, me deterei nesses dois pontos de maneira mais detalhada.

Em relação ao segundo motivo, a Sociologia, enquanto disciplina na educação básica brasileira, é marcada por um processo de intermitência desde o final do século XIX, ora obrigatória, ora optativa, em outros momentos excluída, decisões nem sempre muito bem compreendidas pela escola e seus atores (Mendonça, 2017). Houve projetos de inclusão ainda no século XIX, mas sua efetiva presença vai se dar nas décadas de 1920 e 1930, com sua inclusão no Colégio Pedro II e as reformas dos ministros da educação Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), antes mesmo da criação de cursos superiores de Ciências Sociais no Brasil, algo que vai ocorrer ao longo da década de 1930 com a criação da Universidade de São Paulo (USP) (Oliveira & Oliveira, 2017) e da Escola Livre de Sociologia e Política em 1933. Em meio ao governo ditatorial de

Getúlio Vargas, a Sociologia é retirada das escolas de educação básica em 1942 na reforma do ministro Gustavo Capanema, permanecendo somente nos chamados cursos normais. Essa retirada se dá quando as Ciências Sociais começam a tomar maior consistência e robustez em âmbito universitário no Brasil (Oliveira & Oliveira, 2017). Mesmo com debates que sugerem seu retorno após o fim do Estado Novo, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1962 e em meio a um período democrático com efervescência política e cultural, a Sociologia não retoma seu status de disciplina obrigatória em território nacional, ficando sua obrigatoriedade ainda mais comprometida após o golpe militar de 1964, com a presença de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplinas obrigatórias no currículo, além da forte concepção tecnicista e profissionalizante das reformas educacionais realizadas pelo regime (Jinkings, 2017).

O debate em torno da obrigatoriedade da Sociologia vai voltar a figurar no cenário nacional somente na década de 1980 no processo de redemocratização do país, com destaque à lei federal 7044/82, que altera pontos referentes à profissionalização compulsória no 2º grau (atual ensino médio), presentes na reforma realizada pelo governo Médici por meio da lei federal 5692/71. Até sua obrigatoriedade nacional, conferida por lei em 2008, a Sociologia vai ganhar obrigatoriedade em alguns estados e status de optativa em outros. Esse último é o caso do estado de São Paulo, que vai ainda nos anos 1980 conferir a presença optativa da Sociologia, juntamente com Filosofia e Psicologia, por meio da resolução SE nº 236/83. Nesse contexto, é realizado concurso público para contratação de professores de Sociologia no estado e a elaboração de propostas curriculares de Sociologia por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), a primeira, promulgada em 1986 e a segunda, em 1992, que terão um papel pioneiro no cenário nacional nesse momento de retomada para a Sociologia (Jinkings, 2017).

Esse processo de idas e vindas desencadeou não somente problemas em relação à produção de materiais didáticos e práticas de ensino, mas à própria consolidação do ensino de Sociologia e sua presença na educação básica como objeto de pesquisa das Ciências Sociais. Esse cenário começa a mudar a partir

de sua obrigatoriedade nacional em 2008, porém pesquisas de especificidades estaduais, sobretudo anteriores a sua obrigatoriedade, seguem ainda com considerável escassez. Dessa maneira, a pesquisa em questão busca contribuir para o desenvolvimento do olhar ao ensino de Sociologia e sua presença na educação básica brasileira.

Em relação ao terceiro motivo, os currículos analisados são os de 1986 e 1992, elaborados pela CENP no contexto de retomada da Sociologia como optativa no estado de São Paulo, o currículo inserido no programa *São Paulo Faz Escola* (2008), com coordenação geral de Maria Inês Fini e o atual currículo paulista promulgado em 2020¹. Este último é baseado na BNCC e perpassado pela reforma do ensino médio, e os dois últimos (2008 e 2020) pós-obrigatoriedade nacional da disciplina. A posição e a distância histórica entre os currículos são relevantes, pois é durante a década de 1990 que o Brasil dará uma guinada profunda em direção às políticas neoliberais, suavizada, mas não deixada de lado durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), e retomada de maneira contundente e avassaladora com a chegada de Temer à presidência após o *impeachment* de Dilma Rousseff, com continuidade no governo Bolsonaro (2019-2022). Desse cenário decorre a hipótese que a pesquisa pretende averiguar, a de que o avanço do neoliberalismo sobre a educação ocasiona o esvaziamento do conhecimento referente à Sociologia nos currículos escolares. No caso de São Paulo, tal hipótese justifica-se ainda mais pelo fato de o estado ter sido governado pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) de 1996 a 2022, e desde 2023 ser governado pelo Partido Liberal (PL), dois partidos expressivamente adeptos do neoliberalismo.

Sendo a questão do conhecimento a coluna central dessa pesquisa, o referencial teórico para traçar o conhecimento que é primordial estar (e como deve estar organizado) nos currículos escolares, bem como basilar à análise de

¹ No início de fevereiro de 2024, no limiar de escrita dessa pesquisa, sob uma nova gestão no governo paulista desde 2023, foi elaborado o Documento Orientador Para os Componentes Curriculares 2024, para o referido ano letivo. O documento reorganiza os conteúdos dos componentes a partir do currículo paulista, visando nova configuração da grade curricular promovida pela nova gestão, bem como da implementação do material digital (slides). Porém, o cenário em relação a essa organização é incerto para o ano de 2025, diante de mudanças na lei da reforma do ensino médio, expandindo a carga horária destinada à formação geral básica (FGB).

seu esvaziamento, ou não, será a pedagogia histórico-crítica articulada com elementos da teoria histórico-cultural. Tal fundamentação teórica compreende o conhecimento como decorrência do trabalho enquanto atividade transformadora da natureza e concomitantemente do ser humano, em uma relação tanto material (humanidade-natureza) quanto social (humanidade-humanidade). Dessa maneira, os campos da produção material e imaterial estão interconectados, sendo o segundo, decorrente do primeiro. Porém, ambos estabelecem uma relação mútua de trocas e influências nessa interconexão.

Portanto, o processo de produção do conhecimento é resultado do próprio processo de humanização dos sujeitos na constituição de sua existência material, ou seja, diante das necessidades materiais de existência, o conhecimento é acumulado, desenvolvido e compartilhado socialmente, estando no âmbito imaterial (cultural). É nesse sentido que pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural vão compreender o desenvolvimento do conhecimento científico e sua capacidade qualitativamente diferente de outras formas de conhecimento imediato (como senso comum) na compreensão dos fenômenos da realidade. Cabe destacar que esse entendimento não significa a exclusão de percepções do senso comum e a desvalorização de outras formas de conhecimento, mas que o conhecimento científico, justamente pelo seu processo de constituição histórica, é capaz de dialogar com outras formas de conhecer e, em diversos casos, superar visões equivocadas e fetichizadas da realidade compartilhada por percepções imediatas do senso comum.

Dessa maneira, ao reconhecer o conhecimento científico como capaz de fornecer uma visão substancialmente diferente e elaborada da realidade social, essa pesquisa o compreende como fundamento dos currículos escolares, atrelado ao próprio sentido e significado social da escola, juntamente com o conhecimento filosófico e artístico. O cerne não é uma hierarquia do conhecimento de maneira arbitrária, mas a capacidade explicativa do real e as potencialidades adquiridas pelos indivíduos (no caso estudantes do ensino médio) ao se apropriarem de determinados conhecimentos.

O esvaziamento desse conhecimento está no cerne daquilo que Libâneo (2012) chama de dualismo perverso na escola pública brasileira, de uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os

pobres. Baseado em acordos internacionais sobre educação², esse dualismo é ponto fundamental para o declínio da escola pública brasileira nos últimos 30 anos (Libâneo, 2012). Este fato, como ressaltamos, compõe a nossa hipótese de que o avanço do neoliberalismo no Brasil ocasiona o esvaziamento do conhecimento dos currículos escolares de Sociologia.

Tendo isso em vista, o objetivo geral da pesquisa é analisar as transformações dos currículos de Sociologia na educação básica paulista em meio ao avanço das políticas neoliberais na educação, tendo por base teórica a pedagogia histórico-crítica entrelaçada com a teoria histórico-cultural. Para atingir o objetivo em questão, tenho como caminho quatro objetivos específicos: 1) justificar a importância do conhecimento científico nos currículos escolares por meio da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural; 2) explicitar as implicações curriculares de um currículo voltado ao conhecimento, baseado na pedagogia histórico-crítica; 3) distinguir tal concepção curricular de currículos fundamentados na pedagogia das competências; 4) verificar a presença do conhecimento científico das Ciências Sociais nos currículos paulistas de Sociologia, e sua relação com o avanço do neoliberalismo. Esses objetivos serão trabalhados ao longo das sessões da pesquisa, cuja organização passará a ser agora explicitada

A segunda seção que compõe essa pesquisa está voltada à análise do conhecimento científico e seu desenvolvimento como parte inerente da constituição humana por meio do trabalho, no sentido de mediador das relações humanidade-natureza e humanidade-humanidade. Dessa forma, ao compreendermos o conhecimento científico como elemento fundamental na humanização dos indivíduos ao mesmo tempo em que é resultado desse processo, bem como de outros conhecimentos como a arte (Duarte, 2016), buscaremos fundamentar a potencialidade desse conhecimento em proporcionar aos indivíduos uma relação substancialmente diferente com a realidade, para além da dimensão imediata e por vezes fetichista (Duarte, 2016), visando fundamentar nossa defesa na importância de currículos centrados no

² Libâneo (2012) destaca como marco fundamental a Conferência Mundial Sobre Educação realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, sob auspícios do Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO).

desenvolvimento desses conhecimentos. Nessa seção, abordaremos em seguida o caráter alienador do trabalho na sociedade capitalista e suas consequências na alienação do próprio conhecimento científico, bem como a função social da escola, seus sentidos e significados no interior da sociedade capitalista que a forja.

A terceira seção tem por objetivo explicitar a compreensão de organização e constituição curricular da pedagogia histórico-crítica em articulação com postulados da teoria histórico-cultural, bem como delinear caminhos que possam contribuir com a elaboração de currículos capazes de propiciar o acesso ao conhecimento tal como colocado por essas fundamentações teóricas. No tópico seguinte serão abordadas as contribuições de Michael Young no interior da Sociologia do currículo, por meio da categoria de conhecimento poderoso, e de seus desdobramentos para as construções curriculares que a tomam como eixo central. Este fato abarca as equipes escolhidas para formular os currículos, a sua organização em disciplinas, a distinção entre currículo e pedagogia e a importância da formação de professores. Mesmo que diferindo epistemologicamente das bases teóricas adotadas aqui, a categoria de conhecimento poderoso apresenta pontos de convergência em relação ao conhecimento que deve estar no currículo; portanto, considero importante abordá-lo por esse fator e pela relevância internacional de Young no âmbito das pesquisas curriculares. Em seguida, serão abordadas as características que perpassam a pedagogia das competências, base de construções curriculares no Brasil desde os anos 1990 com o avanço do neoliberalismo, alcançando grande destaque no currículo paulista do São Paulo Faz Escola, e se consolidando como fundamento da BNCC. Buscarei argumentar sobre a oposição entre currículos centrados na pedagogia das competências e entre currículos que busquem promover o acesso ao conhecimento, sendo o próprio ideário da pedagogia das competências um dos fatores responsáveis pelo processo de esvaziamento do conhecimento dos currículos.

Na quarta seção, serão abordadas as transformações ao longo do tempo nos currículos de Sociologia da educação básica paulista, e, nesse primeiro momento, com enfoque nos currículos da CENP de 1986 e 1992, e do São Paulo Faz Escola de 2008. Nesse processo, cabe destaque o fato de que São Paulo

não produziu um novo currículo de Sociologia a partir da promulgação do PCN ao final dos anos 1990, tendo produzido somente após sua obrigatoriedade nacional em 2008. O estado, inclusive, se recusou a incluir Sociologia como obrigatória por meio da resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04/2006, retirando-a até do quadro de optativa, recuando perante determinação da Lei Federal nº 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia nos três anos do ensino médio. O currículo de Sociologia integrante do “São Paulo Faz Escola”, baseado na pedagogia das competências, começa a apresentar um esvaziamento do caráter científico da Sociologia, como demonstrou Boaretto (2020) em sua pesquisa sobre a incapacidade de tal currículo proporcionar a desnaturalização e o estranhamento, elementos cruciais ao ensino de Sociologia atribuídos pela OCN. Outro ponto é que tal programa é perpassado primordialmente pela gestão neoliberal na educação, baseado nos princípios da padronização, responsabilização (*accountability*) e privatização (Souza, 2020; Freitas, 2018), fato que, segundo Jacomini et al (2022), desencadeia um processo de controle e engessamento pedagógico das escolas e professores, bem como de indução curricular, delineada sobretudo com a produção dos cadernos do professor e dos alunos para cada disciplina, a política de bonificação por resultados e as avaliações em larga escala como o SARESP. Nosso objetivo é compreender como essas mudanças impactam a presença da Sociologia no currículo em comparação com os currículos anteriores formulados pela CENP.

Na quinta seção, abordaremos o Currículo Paulista, promulgado em 2020, inserido em um complexo contexto crucial ao ensino médio brasileiro, pela sua reforma aprovada por lei federal em 2017 e pelo avanço avassalador do neoliberalismo em diversos setores, entre eles a educação por meio da própria reforma e da BNCC alinhada a ela. Esse pacote vem perpassado por uma significativa desvalorização das disciplinas científicas, com redução de carga horária destinada a elas (a Sociologia em São Paulo passará a contar com duas aulas semanais somente no primeiro e segundo ano do ensino médio na concepção de reforma que teve início em 2021 no estado, e, a partir de 2024, passa a ter duas aulas semanais somente no segundo ano do ensino médio, cenário que até a reforma era de duas aulas semanais nos três anos do ensino

médio); ou seja, a carga horária será menor em relação a disciplinas da parte diversificada, no caso paulista, de projeto de vida e tecnologia, com a submissão das disciplinas ao desenvolvimento de competências e habilidades, e não das características essencialmente poderosas de cada ciência. É exemplar o fato de que o Currículo Paulista não destina nem uma página completa ao componente curricular de Sociologia, caso parecido com outras disciplinas.

Somam-se nesse quadro as práticas adotadas pela nova gestão que tomou posse em 2023, como a utilização de plataformas digitais e slides enviados às escolas com objetivo de controlar, padronizar e responsabilizar os professores no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo é consideravelmente corrosivo para o desenvolvimento do conhecimento nas escolas públicas paulistas, escancarando as comportas para o seu esvaziamento, que já vinham sendo abertas pelo menos desde o final da década de 1990.

Portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa com objetivo de avaliar o esvaziamento do conhecimento nos currículos paulistas de Sociologia como consequência do avanço neoliberal na educação. Buscaremos, como decorrência da pesquisa, apontar caminhos e possibilidades de currículos baseados no desenvolvimento do conhecimento e as consequências perversas de seu esvaziamento, acentuando as desigualdades sociais por meio de discursos de adaptabilidade individual às incertezas da sociedade capitalista, de uma suposta valorização do ensino centrado nos saberes do aluno e da utilidade pragmática (como veremos, em alguns momentos revestida de um neopragmatismo do conhecimento).

2. A QUESTÃO DO CONHECIMENTO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

O currículo escolar tem sido tema recorrente nas reformas educacionais brasileiras nas últimas décadas, sobretudo pós LDB de 1996. A atual reforma do ensino médio, inclusive, evidencia sua centralidade nas políticas educacionais ocasionando mudanças estruturais significativas, fazendo delas o grande “trunfo” de seu conteúdo, tanto nas propagandas à população em geral, quando para os profissionais da educação. Uma das justificativas apresentadas é que tais mudanças trariam soluções ao desinteresse dos estudantes em relação à escola. Nesse sentido, abordar a questão curricular é tratar de um ponto-chave ao debate educacional contemporâneo em relação às políticas públicas.

Em artigo traduzido no Brasil em 2013, o sociólogo inglês Michael Young diz que as pesquisas curriculares e uma proposta de teoria do currículo devem ter como pergunta norteadora “qual é o conhecimento que os alunos deveriam poder adquirir na escola?”. No mesmo texto, o autor aponta o que ele considera uma crise nas pesquisas curriculares nos seguintes termos:

O que digo é que essa ‘crise’ se expressa na relutância da teoria do currículo, pelo menos desde Hirst e Peters (1970), em abordar temas epistemológicos relacionados às questões da verdade e da confiabilidade das diferentes formas de conhecimento, questões que têm dimensões tanto filosóficas como sociológicas. (Young, 2013, p. 228).

Ao tratar a questão curricular como problema sociológico, Young propõe que a Sociologia do Currículo se articule com a Sociologia do Conhecimento, pois configura-se como uma Sociologia do Conhecimento Escolar (Young, 2013). Antes de adentrarmos nos pormenores das reflexões em relação ao conhecimento e o currículo escolar, o que será feito na terceira seção, abordaremos nessa seção o conhecimento em suas diferentes formas, compreendendo que sua produção, acumulação e compartilhamento acontecem de maneira histórica e social na relação humanidade-natureza e humanidade-humanidade. Portanto, a construção do conhecimento se dá no processo de constituição da própria humanidade enquanto espécie, nas relações de transformação da natureza e nas relações sociais que conseqüentemente vão se constituindo, pois, no processo de transformação da natureza, em uma

conexão criadora e recriadora, o ser humano se apropria das funções essenciais dos instrumentos que utiliza e desenvolve, por meio da apropriação da cultura, a formação de novas capacidades e novas funções intelectuais.

Por conseguinte, é de crucial importância o primeiro momento de análise da produção do conhecimento e os diferentes tipos de conhecimentos que vão constituindo-se ao longo da história, como as artes, a ciência e o senso comum, bem como possibilidades de compreensão da realidade objetiva, pois ignorar tal discussão seria contribuir com a crise da teoria curricular mencionada por Young (2013). O segundo ponto a ser levantado nessa seção é a distribuição do conhecimento na sociedade constituída pelo modo de produção capitalista e sua relação com a constituição do ser humano enquanto ser social, nos detendo na relação entre trabalho e alienação. No terceiro e último tópico, buscaremos refletir sobre as determinações que perpassam a função social da escola na sociedade capitalista, já que o currículo, como parte integrante, compartilha desses processos. Serão colocados em foco aspectos que dialogam com questões curriculares e a relação entre sentidos e significados na instituição escolar.

2.1 Conhecimento e a apreensão do real

Ao tratar do conhecimento, precisamos ter em vista o fato de que ele pertence ao campo amplo da produção cultural humana, parte intrínseca da constituição da espécie, e que ocorre por meio do trabalho; como destacou Engels em *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (Engels, 2006, p.4). Não se trata de trabalho no sentido de “emprego”, constituído por um encadeamento de troca da capacidade de trabalho por dinheiro, mas sim da relação transformadora constante da natureza e da própria humanidade. Leontiev, em *Atividade, consciência e personalidade*, nos traz uma elucidação dessa questão:

Até mesmo a organização corporal dos indivíduos incorpora a necessidade que eles participem em um relacionamento ativo com o mundo externo; a fim de existir eles devem agir, produzir os meios necessários de vida. Agindo sobre o mundo externo, eles o mudam, ao mesmo tempo eles mudam a si mesmos. Isso é porque o que eles

próprios representam é determinado por sua atividade, condicionado pelo nível já obtido de desenvolvimento, pelos meios e a forma de sua organização (Leontiev, 2021, 16-17).

Diante da necessidade de atuar para subsistir, o ser humano constrói concomitantemente sua coletividade e os elementos constituintes da cultura, material e imaterial, como ferramentas e seus meios de fabricação, o conhecimento e a linguagem, resultando na constituição do ser humano como ser social. Leontiev aponta a importância dessa constatação feita por Marx:

Na realidade, a descoberta filosófica de Marx consiste não em identificar a prática com conhecimento, mas em reconhecer que o conhecimento não existe fora do processo da vida que em sua própria natureza é um processo material, prático. O reflexo da realidade surge e se desenvolve no processo do desenvolvimento de laços reais de pessoas cognitivas com o mundo humano envolvendo-os; é definida por esses laços e, por sua vez, tem um efeito em seu desenvolvimento (Leontiev, 2021, p.16).

Em uma análise desse processo, Malanchen (2016) destaca o papel fundamental que a cultura, da qual o conhecimento sistematizado faz parte, ocupa na transição da homonização à humanização³ em relação ao desenvolvimento das capacidades humanas. Ancorada nas pesquisas de Leontiev, que descreve “três estágios” da evolução humana⁴, a autora demonstra o salto qualitativo da espécie *Homo sapiens* em relação a seus predecessores, tanto das outras espécies de *Homo's* (*Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo heidelbergensis* e *Homo neanderthalensis*), como do gênero *Australopithecus*. Tal salto qualitativo é o fato de que o desenvolvimento humano teria deixado de depender de mudanças no código genético definidor da espécie, pois mesmo que, no processo de homonização, o ser humano tenha desenvolvido formas rudimentares de ferramentas, as transformações anatômicas e a transmissão evolutiva ocorriam primordialmente pela ação da hereditariedade biológica (Malanchen, 2016). Porém, com a espécie *Homo sapiens*,

Dadas as suas características anatômicas e fisiológicas, foi possível o desenvolvimento histórico e social praticamente ilimitado da

³ Trataremos sobre homonização e humanização a partir da definição dada pela autora a partir de Newton Duarte, que é a seguinte: “homonização como o processo de evolução biológica que resulta na espécie humana. Já a humanização é resultado da cultura material e intelectual historicamente acumulada (DUARTE, 2013)” (MALANCHEN, 2016, p. 103).

⁴ O primeiro estágio, caracterizado pelo *Australopithecus*, é uma espécie de preparação biológica; o segundo é qualificado como uma passagem ao humano, enquadrando-se todas as espécies de *Homo* predecessoras do *Homo sapiens*, e caracterizado pelo surgimento embrionário de formas de trabalho e sociedade; e o terceiro contempla o surgimento do *Homo sapiens*, única espécie *Homo* sobrevivente até hoje. (MALANCHEN, 2016)

humanidade, sem a necessidade de aparecimento de uma nova espécie humana. Tal desenvolvimento foi possível graças ao surgimento da cultura, um modo diferente de transmissão e apropriação das transformações e desenvolvimento da espécie, que, como produto do trabalho, diferencia o ser humano dos outros animais. (Malanchen, 2016, p. 105)

Desse modo, a humanização não se constitui somente pelas características biológicas intrínsecas na espécie, mas é sobretudo um processo do qual o indivíduo vai se apropriando dos elementos culturais produzidos pela história humana até aquele momento, desenvolvendo capacidades de dar continuidade à produção de novos elementos. Portanto, o processo de humanização está intimamente relacionado à apropriação dos componentes da cultura, entre eles o conhecimento. Saviani (2012), ao buscar elucidar a importância da subjetividade na obra de Marx e a capacidade da teoria marxiana contribuir consideravelmente à psicologia, não nos deixa esquecer de que esse processo de humanização é um processo essencialmente social, pois “os indivíduos só podem constituir-se como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens” (Saviani, 2012, p.37).

Como essa pesquisa apresenta entre uma de suas colunas centrais a defesa da presença do conhecimento nos currículos escolares por meio da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural, isto é, do conhecimento científico, artístico e filosófico construído historicamente, é de suma importância nos determos na gênese histórica dessa forma de conhecimento e suas distinções em relação a outras formas por dois motivos: o primeiro, para basear a justificação dessa defesa, e o segundo (que será explorado no segundo capítulo), para elucidar a concepção de organização curricular a partir do referencial teórico.

A ciência está presente no campo imaterial da cultura, pois encontra-se na esfera das ideias e, como destacamos, a produção da vida cultural, seja ela material ou imaterial, está relacionada à constituição do ser humano e seu próprio ato de subsistir. Portanto, como já assinalavam Marx e Engels em oposição ao idealismo na *A ideologia alemã*, a “produção de ideias, de representações, da consciência, está em princípio, intimamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem

da vida real” (Marx & Engels, 2011). Nesse sentido, as ideias são perpassadas pela ação de reprodução material da vida humana, ao mesmo tempo em que influem sobre ela. No âmago dessas ideias, engendradas historicamente pelo desenvolvimento humano em sua atividade social objetiva, estão expressas as diferentes formas de conhecimento do mundo (senso comum, científico, teológico, filosófico e estético/artístico) (Malanchen, 2016). Portanto, Malanchen (2016) vai configurar a gênese histórica da ciência no:

[...] fato de que o ser humano, para dominar a natureza, precisou ampliar e aprofundar seus conhecimentos. Com o desenvolvimento histórico, o conhecimento da natureza foi se distanciando das necessidades imediatas do cotidiano e também das maneiras de captação do real, diretamente dependentes dos cinco sentidos humanos. (Malacnchen, 2016, p. 132)

Esse movimento histórico impulsionado pelo surgimento de necessidades de compreensão da natureza para além do imediato, dos cinco sentidos humanos, passa a exigir o desenvolvimento de métodos que propiciem o conhecimento objetivo do real. Esses métodos caracterizaram a ciência como um conhecimento proveniente da investigação metódica, calcado numa “tentativa do homem para compreender e explicar de maneira racional a natureza, com objetivo de formar leis que contribuam para a atuação humana e sanem suas necessidades” (Malanchen, 2016, p. 133). Duarte (2016) nos apresenta a célebre passagem de Marx em que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”, portanto:

Na ciência, como explicou Marx, o concreto não é dado ao pensamento no ponto de chegada, mas deve ser alcançado pela atividade pensante pela mediação das abstrações, que, num processo de elaboração teórica, permitem ao pensamento chegar à síntese de múltiplas relações e determinações que constitui a totalidade concreta [...] claro que esse é um processo nunca concluído, pois a realidade está sempre em transformação e o pensamento está sempre dela se aproximando (Duarte, 2016, p.77).

Desse modo, cabe aqui uma ressalva à constituição da Sociologia enquanto ciência da sociedade a partir da necessidade de compreender as profundas mudanças no próprio bojo social, decorrentes dos fatos que propiciaram a queda do antigo regime, tendo largas consequências na sociedade europeia e, como decorrência do processo colonial, em praticamente todo o mundo. Não à toa, a compreensão da sociedade moderna capitalista é

preocupação central nas obras de Durkheim, Marx e Weber. O exemplo da Sociologia elucida um fator presente no conhecimento científico em geral: a de que só podemos compreender efetivamente a ciência enquanto influência e influenciada pela história humana se analisarmos as condições concretas que condicionaram e condicionam sua produção (Malanchen, 2016). Obviamente, enquanto uma relação recíproca, não podemos desconsiderar o movimento interno à própria ciência.

O pressuposto do conhecimento científico em buscar uma compreensão e reflexão para além das aparências dadas de imediato marca substancialmente a diferença para o conhecimento a partir do senso comum, que possui importante valia em uma variedade de situações, mas limita-se a uma relação imediata e sensorial com a realidade objetiva. A apreensão que realizamos da realidade na vida cotidiana dificilmente nos permite ir além da aparência das coisas, nos levando, em diversas situações, a interpretações da “realidade de maneira fetichista, como se os fenômenos sociais existissem em si e por si mesmos, independentemente da atividade humana” (Duarte, 2016, p.77).

Nesse sentido, o conhecimento científico detém uma potencialidade em relação à compreensão e generalização da realidade objetiva superior ao senso comum. Isso não significa que a ciência está dotada de infalibilidade em toda sua produção, mas revela perante a explicação objetiva da realidade maior capacidade. Portanto, a defesa do conhecimento científico presente na pedagogia histórico-crítica não estabelece relação alguma com a erudição por si só e nem mesmo desconsidera as contradições internas à ciência, mas entende-se a capacidade de esse conhecimento propiciar aos indivíduos um domínio maior sobre suas vidas e os rumos da sociedade. Essa potencialidade de representar o real para além das aparências imediatas caracterizam também as artes, obviamente que por pressupostos distintos. Duarte (2016) baseia-se nas pesquisas de Vygotsky e Luckács para apresentar essa potencialidade da arte, e mesmo que aponte não haver um diálogo explícito do segundo com o primeiro, há uma convergência no sentido de conceber a arte como caminho para a superação da aparência fetichista da cotidianidade, mas:

Diferentemente, porém, da ciência, o caminho da arte não é o do afastamento em relação à aparência, em busca das leis essenciais explicadas por meio dos conceitos abstratos. Na arte, a aparência é

mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade de maneira intensificada (Duarte, 2016, p.77).

Dessa forma, nas artes, o sujeito estabelece relações imediatas com a realidade, porém, diferentemente da imediatez do senso comum, a imediatez artística pode ser considerada como uma imediatez de segunda ordem (Duarte, 2016). Isso se deve ao fato de o sujeito não constituir uma relação em busca de resultados práticos, mas sim uma relação que se dirige ao conteúdo da obra, “num processo em que o indivíduo está em contato com a aparência, mas esta o conduz a questões essenciais à vida humana” (Duarte, 2016, p.78). Portanto, se a ciência trabalha com conceitos, abstrações, a arte tem como foco as imagens da realidade, sejam imagens que passem pela linguagem literária, sejam imagens captáveis pelos sentidos humanos.

Diante do pressuposto de que o conhecimento científico não é uma espécie de “divindade” infalível, surgem postulações questionadoras de sua efetiva capacidade compreensiva da realidade objetiva. Essas postulações, baseadas atualmente em concepções derivadas da articulação entre multiculturalismo e pós-modernismo (Malancehn, 2016), contrapõem-se a qualquer ideia de verdade absoluta, afirmando a relatividade do conhecimento. Portanto, o conhecimento da verdade e a própria ideia de verdade estaria condicionada a características subjetivas do indivíduo ou grupos que a propagam, e a pretensão de conhecer uma realidade objetiva seria então mera ilusão. A relatividade do conhecimento nesses moldes ganha ainda mais corpo dentro das ciências humanas, em que, segundo Engels (1979, *apud* Malanchen, 2016), é mais difícil a afirmação de verdades absolutas.

Um exemplo considerável nesse sentido é o autor italiano Andrea Semprini, que, no livro intitulado *Multiculturalismo*, publicado no Brasil ao final da década de 1990, busca solidificar as bases epistemológicas do multiculturalismo. No quarto capítulo, intitulado “nó górdio epistemológico”, Semprini contrapõe a epistemologia multicultural à epistemologia monocultural, ressaltando o caráter progressista e renovador da primeira em relação ao caráter retrógrado da segunda, esquematizando quatro pressupostos essenciais da epistemologia multicultural: realidade como construção; as interpretações estão relegadas ao

campo da subjetividade; relatividade dos valores; conhecimento como fato político (Semprini, 1999). Nessa linha, o autor então argumenta:

A realidade social não tem existência independente das personagens que a criam, das teorias que a descrevem e da linguagem que viabiliza sua descrição e comunicação. Então, toda objetividade é uma objetividade “sob uma descrição”, que oferece apenas uma versão, mais ou menos eficiente, da realidade (Semprini, 1999, p.83).

A possibilidade de compreensão da realidade social objetiva é então renegada, existindo somente como criação mental humana e da sua maneira de “descrever” essa realidade. A realidade, portanto, é permeada pelo encontro de discursos, pois está condicionada ao caráter subjetivo das experiências, tal como prossegue argumentando Semprini:

A principal consequência do caráter radicalmente subjetivo e enunciativo da experiência é a impossibilidade de fixar um plano de objetividade que escape a esse condicionamento. A verdade, então, só pode ser relativa, fundamentada numa história pessoal, ou em convenções coletivas. Uma vez constatada a relatividade da verdade, surge a necessidade de se relativizar qualquer julgamento de valor, que não pode mais visar a adequação com uma objetividade evanescente. O julgamento só faz sentido no interior de uma configuração específica, mediatizada pela linguagem e dentro de uma formação discursiva (Semprini, 1999, p.83-84).

Essas ideias reverberam no campo educacional de maneira ampla, mas me deterei nesse momento a um exemplo na questão curricular. O professor e pesquisador brasileiro Tomaz Tadeu da Silva, referência importante em pesquisas curriculares no país, adota uma perspectiva convergente com de Semprini na introdução do livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*⁵. No referido texto, Tomaz, ancorado em uma perspectiva pós-estruturalista, defende que faz mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos, pois o objeto que a suposta “teoria” busca descrever e compreender é, na verdade, um produto de sua criação (Silva, 2023). Portanto,

Nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos. Ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção. Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do

⁵ Não é objetivo fazer uma crítica ao livro como um todo, que possui extrema relevância na introdução às pesquisas curriculares, e que, inclusive, será utilizado como referência essencial. Mais da posição epistemológica defendida pelo autor na introdução e que reflete em questões terminológicas ao longo da obra.

objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve (Silva, 2023, p.11-12).

Tomaz apresenta um exemplo em relação ao surgimento do currículo como objeto específico de estudo e pesquisas, que provavelmente se deu na década de 1920 nos Estados Unidos (Silva, 2023). Em um contexto de industrialização, imigração acentuada e massificação da educação escolar, há um movimento que busca racionalizar, inspirado na organização fabril do taylorismo, o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (Silva, 2023). O ideário desse grupo encontra sua máxima expressão na obra *The curriculum* (1918) de Bobbit, para quem o currículo é “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 2023, p.12). No decorrer desse processo, segundo Tomaz, Bobbit cria, então, o que é o currículo a partir do seu discurso, argumentando da seguinte maneira:

Se pensamos no modelo de Bobbit através da noção tradicional de teoria, ele teria descoberto e descrito o que, verdadeiramente, é o “currículo”. Nesse entendimento, o “currículo sempre foi isso que Bobbit diz ser: ele se limitou a descobri-lo e a descrevê-lo. Da perspectiva da noção de “discurso”, entretanto, não existe nenhum objeto “lá fora” que se possa chamar de “currículo”. O que Bobbit fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de “currículo”. Aquilo que Bobbit dizia ser o “currículo” passou, efetivamente, a ser o “currículo”. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbit definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade (Silva, 2023, p.12-13).

Essas postulações negadoras da existência da realidade objetiva exterior ao indivíduo, negadoras por consequência da possibilidade de apreensão efetiva da realidade e da sua transformação a partir dela, desconsideram o caráter dialético do conhecimento presente no materialismo histórico, sob o qual a realidade é movimento e deve ser compreendida a partir de múltiplas determinações naturais, sociais e históricas. Por isso, Semprini (1999) recai em uma relação excludente entre epistemologia multicultural e epistemologia monocultural, na qual ou se é progressista, ou se é retrógrado; não há uma alternativa histórica caso não queira ser retrógrado, se não concordar com a epistemologia multicultural. Para a crítica dessa concepção de realidade, recorrerei a Duarte (2016) e Beatón (2017).

No livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, Newton Duarte busca na primeira parte analisar a dialética como fundamento da teoria histórico-crítica do currículo. Partindo das pesquisas de Marx, Duarte (2016) retoma os *Grundrisse* e *18 Brumário de Luís Bonaparte* para afirmar que os seres humanos fazem a história, portanto, a criam como realidade social, porém não a fazem como querem, mas por meio de circunstâncias determinadas. As circunstâncias são resultantes das gerações anteriores, portanto também pertencentes à atividade humana histórica de criação da realidade social (Duarte, 2016). É importante nos atentarmos para o fato de que os seres humanos encontram uma realidade concreta, objetiva, sob a qual agem; por isso, a realidade é movimento, mas não é criação da mente humana e determinada pela subjetividade, não existindo independentemente dela como afirmou Semprini. O autor segue argumentando a partir da dialética entre causalidade e teleologia, presente na obra *Para uma ontologia do ser social* de Luckács, na qual,

Os seres humanos agem a partir de circunstâncias com as quais se deparam; estabelecem objetivos, fazem planos, traçam estratégias e põe em movimento os recursos disponíveis para transformar a realidade, atingindo algo diferente do que antes existia. Isso desencadearia novos processos que estabelecem novas necessidades, novos desafios, para cujo enfrentamento os seres humanos constroem novos planos e assim por diante, num processo que não tem fim enquanto exista a humanidade (Duarte, 2016, p.42-43).

Professor de Psicologia na Universidade de Havana, Guillermo Ariás Beatón esteve no Brasil em 2016 no 3º Congresso Internacional da Teoria Histórico-Cultural, ocasião em que analisou a presença na Teoria Histórico-Cultural de outro elemento do método dialético, a visão de totalidade ou integralidade⁶, e seus desdobramentos práticos na educação cubana. Beatón (2017) dedica a primeira parte de sua apresentação à análise da totalidade no método dialético e histórico, apontando que toda pesquisa guiada por essa epistemologia deve ter em conta que o objeto está inserido em uma trama social e histórica mais ampla. Não significa, entretanto, que toda pesquisa tem validade somente se conseguir abranger a totalidade do objeto, mas sim que, tendo em mente essa complexidade do objeto, possa contribuir para o avanço do

⁶ O autor emprega os termos totalidade e integralidade como sinônimos.

conhecimento em relação à totalidade das múltiplas determinações que o permeia (Beatón, 2017). Não à toa Marx dedicou cerca de 40 anos na busca pela compreensão integral da sociedade capitalista, e, apesar do grande avanço realizado por Vigotski, ele não conseguiu atingir essa totalidade em suas pesquisas na psicologia (Beatón, 2017). Nos termos do autor:

La explicación científica sin considerar las condiciones concretas y reales del objeto de estudio, el proceso histórico, el papel del tiempo y las condiciones circunstanciales y concretas em esse processo, tampoco permite alcanzar la explicación lo más integral posible. Muchas tendencias metodológicas y filosóficas tampoco tienen en cuenta tan importante determinante, dañándose de esta manera la explicación del objeto (Beatón, 2017, p.22).

Retomando o exemplo de Bobbit, trazido por Silva (2023), é preciso buscar a visão de totalidade na produção teórica do autor estadunidense e não somente descrever sua produção e como ela afetou a rotina escolar; a relação entre produção científica e realidade não se dá de forma tão automática e estática. Bobbit produziu sua teoria a partir de condições concretas dadas, ou seja, uma realidade objetiva existente independente dele, como a massificação da escolarização, a consolidação e avanço do capitalismo industrial em seu país, da produção teórica anterior em relação ao papel da escola e, mesmo que não seja com o termo “currículo”, uma produção teórica que buscava responder o que os estudantes deveriam aprender na escola, como deveriam aprender, e se todos deveriam ter o mesmo tipo de ensino.

Bobbit, portanto, parte de uma realidade objetiva dada, age sobre ela ao produzir uma concepção teórica que busca modificá-la, tendo êxito em certo grau, criando uma condição de realidade objetiva, mas não determinando o que é o currículo, nem sendo sua influência esquecida com o surgimento de críticas a sua obra, pois a realidade objetiva é movimento dialético. As influências tecnicistas de Bobbit não deixaram de existir com as críticas das teorias reconceptualistas e da nova sociologia da educação em relação ao currículo, e as teorias críticas educacionais no geral. A teoria é, portanto, um movimento que parte da realidade concreta, é elaborada, trabalhada mentalmente e retorna a ela, colaborando na sua modificação, processo que pode ser de avanço como também de retrocesso. Ou seja, ao efetuar a crítica ao modelo técnico-industrial do currículo elaborado por Bobbit, parte-se da realidade objetiva modificada por ele, dando movimento a novos elementos constituintes dessa realidade sem que

todos os elementos anteriores sejam descartados, pois o currículo é uma realidade concreta em movimento.

Entretanto, isso não implica desconsiderar que o currículo é uma trama de discursos, de ideologias, envolto em processos de dominação e disputas de poder, como apontaram diversos autores ao longo do século XX, sobretudo os pertencentes às teorias críticas, como Bordieu e Passeron e Althusser em relação à escola no geral, e Michael Young e Michael Apple mais especificamente sobre o currículo. É preciso considerar que essas tramas estão inseridas em uma realidade concreta e histórica permeada por uma totalidade de determinações e que existem formas de conhecimento mais elaboradas em sua capacidade de apreendê-la. Além disso, na perspectiva dialética do materialismo histórico, pressupõe-se que o movimento contínuo de apreensão da verdade absoluta é uma busca pela compreensão da realidade objetiva; logo, admite-se a possibilidade de compreensão objetiva da realidade e a capacidade de transformá-la.

Outro ponto levantado pelas visões ancoradas em um pós-modernismo entrelaçado ao multiculturalismo relativista é que postular o conhecimento científico como uma forma de conhecimento universal caracteriza-se por um posicionamento etnocêntrico, pois aponta a não existência de uma cultura universal, e que isso está atrelada ao colonialismo europeu e branco, resultando no esfacelamento das culturas de outros grupos, e também em uma postura antiecológica. Tal como aponta Newton Duarte ao analisar essas tendências em relação à individualidade humana:

A ideia de um desenvolvimento universal da humanidade é acusada de ser eurocêntrica, colonialista, centrada na cultura, na ciência e na tecnologia ocidentais. Tal noção de desenvolvimento ou de progresso humano seria, segundo os pós-modernos, uma das maiores, senão a maior responsável pela destruição de outras culturas, pelo desequilíbrio ecológico e pelo racismo (Duarte, 2012, p.204).

Essas ideias trazem fortes repercussões no campo da educação, voltando-se à crítica de comparação entre conhecimentos, de que um conhecimento seja mais desenvolvido ou correto em relação à apreensão da realidade. Chega-se à ideia que abordamos anteriormente de que o conhecimento é somente aquilo aceito como verdade em contextos culturais específicos, e, nesse sentido, “a escola seria então nada mais do que um

espaço, entre muitos outros, de troca e de compartilhamento de crenças culturalmente estabelecidas (Duarte, 2012, p. 204). Mais adiante, Duarte toma como base ideias de Marx, segundo as quais o papel histórico do capitalismo é criar as condições concretas para a universalização do ser humano, porém essas condições ficam amordaçadas pela contradição engendrada por ela mesma, para argumentar que isso ocorre em decorrência da universalização do capital ser tão somente a das relações de mercado:

Mas, como já apontei anteriormente, o capitalismo faz isso por meio da universalização das relações de mercado, transformando o valor de troca em mediação universal e produzindo, dessa forma, um total esvaziamento das relações humanas, da vida humana e, por consequência, um total esvaziamento dos indivíduos (Duarte, 2012, p.205).

Nessa mesma linha, Malanchen expõe que,

Um aspecto que não pode ser desconsiderado é que existe cultura universal no capitalismo. E essa cultura tem como base o valor (de troca) da mercadoria, ou seja, o dinheiro, acaba por unir todas as nações. Uma universalidade das relações de mercado é a universalidade do capital. (Malanchen, 2016, p. 145)

Desse modo, combater qualquer tipo de universalidade da cultura é negar a pujança globalizante adquirida pelo capital, transformando em valor de troca inclusive as diversidades culturais entre os povos e suas características. Cabe destaque também, ao fato de a subjugação e o esfacelamento cultural se darem em face de um processo colonial e imperialista entrelaçado com os interesses de expansão do capital. A esse respeito, ao contrapor as correntes de pensamento que vinculam o caráter produtivo e predatório da relação entre sociedade e natureza a uma consequência inevitável da ciência, Duarte (2012) nos traz uma elucidação fundamental.

Não só essa abordagem é totalmente estranha às obras de Marx e de clássicos do marxismo como Engels, Lenin, Gramsci e Luckács, como também ela se constitui numa grande distorção do processo histórico, pois o que tem produzido essas relações destrutivas entre sociedade e natureza não é a ciência, mas sim a lógica de reprodução do capital. À qual a própria produção do conhecimento científico tem sido atrelada de forma direta ou indireta. Mas aqui cabe fazer em relação à ciência o mesmo raciocínio que Marx fez em relação a toda a riqueza humana: é preciso despir a ciência de sua forma burguesa para que ela possa ser desenvolvida de maneira que o progresso social não esteja em conflito com a preservação da natureza e da própria espécie humana (Duarte, 2012, p.213).

A defesa da não universalidade cultural desconsidera também o trabalho como característica constitutiva da humanidade, negligenciando o conhecimento

científico como parte desse processo. Tal argumento recai como vimos, em uma negação da dialética do conhecimento, não reconhecendo a capacidade da ciência em dialogar, enquanto fruto do processo que universaliza a humanidade, com os mais diferentes contextos e culturas, no movimento contínuo de aprofundamento da compreensão objetiva da realidade. Uma abordagem materialista histórica e dialética do conhecimento científico compreende que sua produção apresenta fortes interdependências com o contexto histórico e material sob o qual é desenvolvido. Portanto, é preciso diferenciar o conhecimento científico como expressão geral do trabalho enquanto condição ontológica da humanidade, do conhecimento científico regido pelas regras de sociabilidade impostas pelo modo de produção capitalista, pois, nesse contexto, o trabalho assume um caráter alienado diante da humanização, consequentemente alienando a própria produção do conhecimento a seu favor. A questão da alienação e suas consequências no processo de apropriação e objetivação do conhecimento passará a ser agora dado importante de análise.

2.2 Capitalismo, alienação e conhecimento

A constituição ontológica da humanidade não é dada somente por características biológicas, mas, e principalmente, pela apropriação do desenvolvimento cultural produzido ao longo da história por meio do trabalho, processo esse que, como descrevemos anteriormente, é o próprio trajeto de humanização dos sujeitos. Desse modo, a humanização concreta, ou seja, a constituição dos sujeitos como capazes de efetivar uma “atividade objetivadora social e consciente realizada de forma cada vez mais universal e livre” (Martins, 2012, p. 54), está entrelaçada com as condições materiais históricas que podem tanto colaborar quanto impedir sua ocorrência. Por esse fator, a compreensão da produção material na sociedade capitalista é de fundamental relevância, pois essa organização produz uma alienação dos sujeitos em relação ao gênero humano, comprometendo a humanização deles.

O processo alienador começa a tomar contornos a partir do estabelecimento de relações em torno do trabalho cujo centro não é o produto gerado por essa atividade, mas sim a venda da capacidade de trabalho do sujeito por dinheiro; o âmago do trabalho está fora dele, tal como nos descreve Martins:

O trabalho como *labour*, tornando-se estranho ao trabalhador, isto é, convertendo-se em via de satisfação de outras necessidades fora do trabalho, fica na direta dependência do salário e visa, no cotidiano do indivíduo, apenas à sobrevivência da particularidade, do sujeito em si. Embora a sociedade contemporânea aponte investimentos para revestir o *labour* com uma aparência agradável, este permanece alienado e empobrecedor do indivíduo (Martins, 2012, p. 54-55).

Esse empobrecimento do indivíduo não decorre da separação do sujeito em relação ao produto do seu trabalho por si só, mas do fato de que o executor do trabalho não se apropria nem dos meios e processos de produção, nem do produto resultando de seu ato, tal como descreve Malanchen (2016) em diálogo com Saviani:

A alienação se faz presente em nossa sociedade, na qual os meios de produção e os produtos que resultam deles, são propriedade privada da classe no poder. A separação se torna negativa quando “o processo pelo qual os produtos do trabalho se tornam estranhos ao trabalhador e sendo apropriados por outros, o não trabalhador, voltam-se contra o seu criador (SAVIANI, 2004, p. 31)” (Malanchen, 2016, p. 117).

O processo produtivo sob a égide do capital constitui-se, portanto, em uma distinção de classe: a classe dominante (burguesia), detentora dos meios de produção da vida material, e os dominados (trabalhadores) que, por não possuírem os meios de produção essenciais à sua subsistência, vendem sua capacidade de trabalho aos dominantes em troca de dinheiro. Os dominantes, portanto, assim constituem-se, pois são proprietários, tanto dos meios necessários à subsistência material, quanto dos produtos decorrentes dessas relações, passando a exercer e impor essa dominação amplamente no tecido social.

A produção de valores de troca passa ser a centralidade da vida social, ou seja, a produção de mercadorias é o cerne da atividade produtiva capitalista, mas o trabalho voltado para esse fim “[...] não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (Marx, 2010 p.80). O trabalhador enquanto ele mesmo mercadoria encerra sua vida no objeto que não pertence mais a ele, e, nesse sentido, Marx demonstra haver inclusive uma inversão entre os aspectos biológicos e humanizadores do trabalhador:

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal.

O animal se torna humano, e o humano animal. Comer, beber e procriar etc., são também, é verdade, funções genuína[mente] humanas. Porém na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais. (Marx, 2010, p. 83).

Corroborando as análises de alienação em relação ao gênero humano engendradas pelo capital, Mészáros (2016), ao discorrer sobre a questão da alienação em Marx, pontua o fato de que a constituição do trabalhador enquanto mercadoria enseja um cenário de competitividade generalizada entre os indivíduos, aos moldes da concorrência entre mercadorias no mercado, destacando que tal concorrência produz um egoísmo não condizente com a essência da natureza humana, que é baseada em uma associação consciente. Por conseguinte, o autor coloca a questão nos seguintes termos:

Não é difícil perceber que, enquanto a concorrência for a força que rege a produção ou, em outras palavras, enquanto a “relação custo-benefício” for o princípio supremo da atividade produtiva, será praticamente impossível considerar o trabalhador *como ser humano* nos vários estágios e fases do ciclo de produção. A atividade humana sob as condições de concorrência está fadada a permanecer trabalho assalariado, uma mercadoria submetida à “lei natural” das necessidades independentes e objetivas da concorrência (Mészáros, 2016, p. 137).

Como os elementos constitutivos da reprodução material da vida humana e a produção das ideias estão entrelaçados, como vimos no tópico anterior, a alienação constituída no âmbito econômico tomará contornos também no campo das ideias, ou seja, da apropriação por parte dos trabalhadores da cultura imaterial. A crescente especialização do trabalho ocasionado pelo progresso científico-tecnológico e a redução dos trabalhadores à condição de simples competidores assalariados destituídos dos meios de produção passam a exigir um trabalhador não mais consciente do processo objetivo do qual participa, isto é, apropriado dos meios constituídos historicamente na atividade que está executando. Há, portanto, um apartamento entre atividade intelectual e atividade material, em que o trabalhador é separado das construções intelectuais da sociedade, apropriando-se do mínimo necessário para exercer uma atividade mecânica e especializada de um todo que desconhece. A essência da produção intelectual desenvolvida ao longo da história humana acaba por ficar, assim como os meios de produção materiais, em posse da burguesia, que busca aplicá-las na reprodução incessante do capital e da ideologia mantenedora da estrutura social estabelecida.

O surpreendente desenvolvimento científico-tecnológico alcançado, como constata Marx no *Manifesto do Partido Comunista*, sob a égide da produção capitalista, fica em grande parte, quando não totalmente, inalcançável à grande massa dos trabalhadores, que não usufruem dos produtos resultados desses avanços. Portanto, somente uma pequena parcela tem acesso à amplitude da riqueza produzida enquanto a grande maioria tem acesso a pouco ou quase nada das riquezas materiais e intelectuais produzidas em nossa sociedade. É nesse sentido que Duarte nos aponta o fato de que:

A maioria dos seres humanos tem sido impedida de se apropriar de toda essa riqueza material e intelectual, de se enriquecer por meio das obras humanas, isso é alienação. Não se trata apenas do fato de que o trabalhador não seja o proprietário daquilo que resulta de seu trabalho mas também do fato de que o trabalhador não pode apropriar-se de tudo aquilo que, sendo produto da atividade humana em geral, poderia tornar sua vida muito mais humana, com muito mais sentido, com muito mais conteúdo, diferentemente da vida real que lhe cabe, na qual a maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é destinada à luta cotidiana pela sobrevivência (Duarte, 2012, p.208).

Embora a captação do conhecimento científico pela burguesia em prol dos interesses do capital esteja dada, sua constituição histórica como resultante do processo de trabalho humano, assim como os elementos da produção material e outros elementos constitutivos do campo das ideias, é transpassada por características contrárias aos moldes alienantes da sociedade em que se insere. Diante desse cenário, a burguesia precisa justificar ideologicamente sua posição dominante, construindo uma explicação do mundo que adentra ao campo do conhecimento científico, sobretudo nas áreas das ciências voltadas à humanidade e à sociedade, tal como destaca Malanchen (2016) por meio de Leontiev:

Enquanto nos domínios das ciências que asseguram o progresso técnico se verifica uma acumulação rápida de conhecimentos positivos, no domínio que toca ao homem e à sociedade, à sua natureza e essência, às forças que os fazem avançar e ao seu futuro, no domínio dos ideais morais e estéticos, o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferentes. Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico; ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas

duas tendências provoca aquilo que se chama luta ideológica (Leontiev, 1978, p. 276 apud Malanchen, 2016, 119-120).

Portanto, a constituição alienadora no campo ideológico para justificar as desigualdades e a alienação produzidas no âmbito material não ocorre de maneira unívoca, sem contradições e oposições. Dessa forma, o conhecimento científico constitui-se como um ramo significativo dessa luta ideológica, sendo sua apropriação essencial para um processo de superação da alienação. Essa apropriação não é essencial por si só, mas pela capacidade dialética de oferecer novos rumos aos indivíduos e à sociedade.

Duarte (2016), ao recorrer aos conceitos de trabalho vivo e trabalho morto, trabalhados por Marx na análise do capital, nos aponta a relação dialética de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, entendido como trabalho morto, e como esse processo “ressuscita” o trabalho ali empregado. O trabalho morto é o trabalho objetivado pela humanidade, como a elaboração de um martelo, ao passo que o trabalho vivo é o ato em si, de como utilizar o martelo para unir por meio de pregos duas tábuas de madeira. Ao unir duas tábuas de madeira, o indivíduo apropria-se do trabalho morto contido no martelo, nos pregos e nas tábuas, reavivando-o por meio de outro ato de trabalho. Nesse sentido, não há possibilidade de atividade humana sem uma relação humanizadora entre trabalho vivo e trabalho morto. “Os instrumentos, como meios de trabalho, são trabalho morto sem o qual o trabalho vivo não pode realizar-se” (Duarte, 2016, p.51).

Os meios de trabalho, trabalho morto, não se limitam aos recursos materiais, mas incluem os conhecimentos necessários à sua produção, portanto, “na relação entre trabalho morto e trabalho vivo estão presentes tanto os aspectos materiais quanto os ideativos (ideias, linguagem, etc.) (Duarte, 2016, p.52). Ou seja, o conhecimento e o campo cultural no geral são também trabalho morto e apropriados pelo gênero humano em um processo de atividade humana, numa condição que Duarte (2016) diz ser de contínuo intercâmbio entre latência e efetivação. Ao aprender a utilizar uma ferramenta como o martelo, o indivíduo incorpora para si a atividade humana incorporada no objeto material, o mesmo acontecendo em relação aos elementos da cultura, pois:

A atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza

a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano (Duarte, 2016, p.56).

Portanto, a apropriação alienada do conhecimento não faz do conhecimento, em sua essência, alienado. A questão está no processo de apropriação ensejado no interior da sociedade capitalista, que busca nos deixar “habituaados a identificar o processo de apropriação com a posse imediata e com a forma capitalista de apropriação que é a propriedade privada” (Duarte, 2016, p.53). E retomando Marx, Duarte (2016) destaca que o objeto só existe para nós como capital: ou se é imediatamente possuído ou usado por nós.

Em sua constituição histórica, o capitalismo ensajou uma instituição social particularmente relevante em questão de conhecimento, a escola. Não que instituições semelhantes não tenham existido na história humana, mas sob o capitalismo ela toma uma abrangência social significativa. Por estar inserida nas contradições históricas dessa sociedade, a escola traz em seu bojo as características contraditórias dela. A escola e sua função no interior da sociedade capitalista passa ser agora nosso foco de análise.

2.3 Função social da escola e sociedade capitalista: sentidos e significados

Para iniciar a questão da função social da escola na sociedade capitalista, recorrerei aos postulados de Marx e Engels em relação ao entrelaçamento da produção da vida material e da produção das ideias na vida social, presentes na *A Ideologia Alemã*, apresentados da seguinte forma:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...] (Marx & Engels, 2011, p.93-94).

Nessa passagem, os autores corroboram o fato de que a produção das ideias de uma sociedade está dialeticamente interligada com sua produção material, sendo a humanidade produtora desse âmbito ideativo, porém determinada por condições concretas, objetivas, em relação à produção

material. Portanto, a escola, instituição resultante da produção de ideias, está condicionada por essa relação dialética com a produção da existência material.

Desse modo, Mendonça (2011), ao procurar investigar o que ela denomina de crise de sentidos e significados na escola atual, aponta que a escola moderna é resultado do processo de transformação da base material da produção, da transição da organização feudal à capitalista. Portanto, os processos revolucionários burgueses e a revolução industrial, que trouxeram consigo o ideário iluminista, possuem fortes relações na constituição da escola como instituição de propagação do conhecimento. Coube, então, à escola, produzir essa nova humanidade que exprimisse o rompimento com a ordem feudal e, ao mesmo tempo, disciplinasse o novo modo de vida, que exigia novos conhecimentos, comportamentos e condutas (Mendonça, 2011).

A escola ocupa essa função-chave na formação de uma nova subjetividade, adequada ao modo de vida decorrente da nova estrutura produtiva. Porém, essa nova constituição social traz em seu bojo certas contradições, que obviamente perpassaram a instituição escolar, descrita por Mendonça (2011) da seguinte forma:

A escola burguesa representa um avanço frente a sociedade feudal, ao ter como meta política a transmissão de conhecimentos para todos os cidadãos. A possibilidade de grandes massas poderem acessar o que antes se restringia a um segmento da nobreza colocava-as mais perto de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Porém, as contradições próprias do capitalismo já ensejam as restrições impostas a essas massas – classe trabalhadora – que se constituem em condições de exploração muito definidas na nova ordem social (Mendonça, 2011, p.344-345).

Gaudêncio Frigotto constata essa contradição ao expressar o posicionamento de autores como Jonh Stuart Mill, que defende uma educação nacional na Inglaterra para as crianças da classe trabalhadora voltada ao cultivo do bom senso, e que tudo mais seria decorativo (Frigotto, 1999). E Destutt de Tracy, para quem o Estado deveria propiciar dois tipos de educação, um erudito e destinado às classes dirigentes para que possam governar, e outro destinado a formar rapidamente trabalhadores adaptados ao processo produtivo capitalista (Frigotto, 1999). Nesse sentido, o autor prossegue que a consolidação capitalista e da escola passam a mostrar com nitidez tais contradições:

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes (FRIGOTTO, 1999 p. 34).

Essa dualidade forjada nas contradições não perpassa a história de forma linear, pois, como aponta Mendonça (2011), por mais que o projeto educacional burguês seja marcado fortemente pela racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do corpo dos trabalhadores, é na existência das contradições que surgem as necessidades sociais e suas possibilidades de superação.

O acentuamento da divisão social do trabalho e as novas configurações expressas no fordismo/taylorismo, passam a pressionar a organização escolar em busca da formação desse indivíduo alinhado ao *modus operandi* dessa configuração produtiva. Na questão dos currículos escolares, esses fatos começam expressar-se sobretudo nos Estados Unidos a partir da década de 1920, tendo grande relevância a obra de Bobbit, como demonstra Silva (2023)⁷. Juntamente com Bobbit, Silva (2023) vai incluir Jonh Dewey e Ralph Tyler no que ele denomina de teorias tradicionais do currículo, segundo as quais Bobbit e Tyler responderiam a modelos mais tecnocráticos, e Dewey a um progressismo mais preocupado com questões democráticas. O que a obra desses três autores tem em comum é o fato de significar uma reação ao currículo clássico humanista, advindo da Antiguidade Clássica, e estabelecido na educação universitária da Idade Média e do Renascimento (Silva, 2023).

O “currículo” clássico humanista tinha por base uma formação livresca, com o objetivo de introduzir o repertório das grandes obras clássicas e artísticas das heranças clássicas e gregas aos estudantes. Nesse sentido, Silva (2023) coloca que o modelo tecnocrático ataca a abstração e a suposta inutilidade em relação à vida moderna e as atividades laborais dos conhecimentos cultivados pelo currículo clássico, enquanto o modelo progressista ressalta o distanciamento em relação aos interesses e às experiências dos estudantes,

⁷ Relembro que a crítica feita ao autor anteriormente diz respeito somente ao posicionamento epistemológico apresentado na introdução, mas de que a obra é de suma importância às pesquisas curriculares.

desconsiderando elementos da psicologia infantil. Em seguida, ele faz a seguinte constatação de tais críticas:

Ambas as contestações só puderam surgir, obviamente, no contexto da ampliação da escolarização de massas, sobretudo da escolarização secundária que era o foco do currículo clássico humanista. O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico (Silva, 2023 p.27).

Portanto, o surgimento de novas propostas curriculares e o fundamento de suas críticas ao modelo anterior são decorrentes da função-chave escolar na sociedade capitalista de construir um novo sujeito adaptado ao seu modo de funcionamento. Sendo mais tecnocrático ou mais preocupado com valores democráticos, a ideia era, obviamente que por caminhos diferentes, formar o indivíduo adequado ao funcionamento do modo de produção capitalista.

Em relação a esse momento histórico das teorias curriculares, demarcado no início até pouco mais da metade do século XX, os modelos tecnocráticos acabam sobressaindo-se em relação às propostas vistas como progressistas (Silva, 2023). Esses modelos vão propagar a ideia de assemelhar a organização escolar a de uma empresa fordista/taylorista; Bobbit compara a escola, inclusive, a uma indústria de aço:

O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbit, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem”. O exemplo dado pelo próprio Bobbit é esclarecedor. Numa oitava série, ilustra ele, algumas crianças realizam adições “a um ritmo de 35 combinações por minuto”, enquanto outras, “ao lado, adicionam a um ritmo médio de 105 combinações por minuto”. Para Bobbit, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação. Nas últimas décadas, diz ele, os educadores vieram a “perceber que é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais. A capacidade para adicionar a uma velocidade de 65 combinações por minuto [...] é uma especificação tão definida quanto a que se pode estabelecer para qualquer aspecto do trabalho da fábrica de aços (Silva, 2023, p.24).

Ralph Tyler, mesmo buscando referências em Dewey, vai dar ênfase ao lado tecnicista de Bobbit ao final dos anos 1940, representando uma consolidação definitiva desse modelo. Com a obra de Tyler, os estudos sobre currículo se estabelecem em torno da ideia de organização e desenvolvimento, dominante nos Estados Unidos e com influência em diversos países, entre eles o Brasil, por cerca de quatro décadas (Silva, 2023).

Tyler insiste na afirmação de que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos. Os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito. Essa orientação comportamentalista iria se radicalizar, aliás, nos anos 60, com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação estadunidense, representada, sobretudo, por um livro de Robert Mager, *Análise de objetivos*, também influente no Brasil na mesma época [...] a decisão sobre quais experiências devem ser propiciadas e sobre como organiza-las depende dessa especificação precisa dos objetivos. Da mesma forma, é impossível avaliar, como adiantava Bobbit, sem que se estabelecesse com precisão quais os padrões de referência (Silva, 2023, p.25-26, grifos do autor)

O gerencialmente tecnicista baseado nos padrões de funcionamento empresariais são o tom de grande influência nas pesquisas curriculares, e buscam dar uma resposta de escola ao desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, assim como nas relações de trabalho, sob o capitalismo os sujeitos alienam-se de si e do mundo, Mendonça (2011) destaca a alienação do trabalho pedagógico nas escolas:

Esse modelo de produção também terá sua repercussão no trabalho pedagógico. O processo de estranhamento também está presente no trabalho do professor e faz com que este perca o controle sobre seu trabalho, trazendo mudanças tanto em sua objetivação na escola, como na sua formação, fazendo vir à tona conflitos que se tornam obstáculos na realização de seu trabalho (Mendonça, 2011, p.347).

Dessa forma, assim como o trabalhador torna-se somente um executor de tarefas, mais uma peça na engrenagem tecnicamente organizada externamente a ele, o professor também passa a estar submetido à mesma lógica de trabalho. O professor vai deixando de ser um organizador do ensino-aprendizagem dos seus estudantes, e se tornando mero reprodutor passo a passo do já estabelecido. O aprofundamento e radicalização do construto teórico de Bobbitt e Tyler levam a uma organização tecnicista até mesmo das práticas pedagógicas em sala de aula, reverberando sua influência na organização da rotina escolar até os dias atuais; vide o caso do estado de São Paulo no primeiro ano de governo de Tarcísio de Freitas⁸ (PL) com o economista Renato Feder⁹ à frente da secretaria da educação. Mesmo sem se referir diretamente a qualquer autor tecnicista e sem ser obviamente o ponto inicial desse processo, a radicalização de práticas tecnicistas tem sido significativa no referido governo.

⁸ Tarcísio tomou posse como governador em 1º de janeiro de 2023.

⁹ Feder foi secretário de educação do Paraná entre 2019 e 2022, no governo de Carlos Alberto Massa Júnior (PSD), popularmente conhecido como Ratinho Júnior.

Em uma espécie de neotecnicismo¹⁰, o governo estadual instituiu como material didático um conjunto de slides, divididos por tempos de aula (45 minutos), definindo a abordagem do conteúdo, os métodos e as práticas pedagógicas, bem como o tempo que o professor deve permanecer naquele slide para que ele seja cumprido naquele tempo-aula. Conjuntamente foi instituído a Prova Paulista, avaliação bimestral com questões de múltipla escolha, formulada pela secretaria de educação para todos os componentes curriculares relacionados com ciências estabelecidas no ensino superior. O conteúdo da referida avaliação é, em tese, o presente nos slides, e, posteriormente, esses dados são organizados e sistematizados por meio da ferramenta Power BI, podendo ser utilizados, dependendo do contexto, para responsabilização da escola e dos profissionais da educação. Portanto, a ideia é seguir os slides passo a passo, para que os alunos assinalem a resposta correta na avaliação, e o índice no componente curricular esteja alto, servindo como comprovação de que os estudantes estão aprendendo, ou não aprendendo, caso seja baixo o índice.

Feder chegou anunciar que não iria aderir aos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático para o ano letivo de 2024, e que o estado utilizaria material digital próprio, no caso, os slides. A secretaria teve de recuar dessa medida ante uma pressão generalizada da sociedade e um pedido de explicações por parte da defensoria pública. Um dos argumentos utilizado por Feder para justificar tal medida chega a ser ofensiva à capacidade intelectual dos professores, colocando-os como executores de funções estabelecidas, dizendo que a “adoção dos livros didáticos do PNLD pode gerar uma dupla orientação aos professores”. Esse caminho de transformação do professor como um pesquisador e intelectual constante do processo de ensino-aprendizagem para alguém que simplesmente executa, é verificável, inclusive, na comparação entre os currículos paulistas de Sociologia, objeto do terceiro capítulo.

Retomando a questão das análises em relação à função social da escola, o pós-segunda guerra mundial, principalmente a partir da década de 1960, foi marcado por intensas transformações no cenário geopolítico mundial, como a

¹⁰ Utilizo esse termo unicamente para distinguir do tecnicismo do início do século XX, já que o governo estadual não faz qualquer menção direta a autores ligados a esse movimento.

constituição da *guerra fria*, processos de independência na Ásia e na África, a incorporação cada vez mais acelerada da tecnologia computacional no sistema produtivo, gerando como consequência necessidades de preparo e conhecimentos cada vez maiores por parte dos trabalhadores, exigindo uma incorporação em massa da população na educação escolar pelo mundo afora, entre eles o Brasil. Esse período também é marcado por uma série de efervescências sociais e culturais no mundo inteiro. Temos, portanto, um terreno onde vão germinar críticas profícuas em relação aos postulados teoricamente neutros e tecnicistas da educação escolar, despontando em diversos locais ao mesmo tempo.

Silva (2023) denomina essas teorias de críticas, e aponta que elas:

Efetuem uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Como vimos, os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante (Silva, 2023, p.29).

É preciso, entretanto, fazer uma distinção entre as teorizações críticas mais gerais, das teorizações centradas de forma mais localizada em questões de currículo. Dentre as teorizações mais gerais, Silva (2023) destaca os trabalhos de Louis Althusser em *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*, Bourdieu e Passeron (*A reprodução*), Baudelot e Establet (*A escola capitalista na França*), Basil Bernstein (*Classe, códigos e controle*), e Paulo Freire (*Pedagogia do oprimido*). Tais teorizações, ressalta Tomaz, influem, em maior e menor grau, nas teorizações especificamente curriculares (Silva 2023). Cabe destacar, em âmbito nacional, a influência de Demerval Saviani nessa linha de teorizações críticas gerais, com a obra *Educação Brasileira: estrutura e sistema* (1973), e mesmo que já na virada da década de 1980, com o livro *Escola e democracia*. Entre as teorizações especificamente curriculares, Silva (2023) destaca o movimento de reconceptualização estadunidense, com grande influência de autores como William Pinar e Michal Apple, e a nova sociologia da educação na Inglaterra, tendo como principal expoente Michael Young.

Trabalhos como o de Bourdieu e Passeron destacaram como as desigualdades sociais exteriores são reproduzidas e aprofundadas dentro da instituição escolar. Apple, em *Ideologia e currículo*, preocupa-se com as formas

pelas quais certos conhecimentos são considerados legítimos para estarem nos currículos e outros não, em contraste com as teorias tradicionais em que o conhecimento existente é tomado como inquestionável. Não cabe, porém, nos objetivos dessa seção, o aprofundamento detalhado dessa enorme gama de contribuições, nem a inserção do que Silva (2023) denomina de teorias pós-críticas, algo que será feito mais detidamente na próxima seção. O objetivo é demonstrar que essa gama enorme de pesquisas, em diversas partes do mundo, vai questionar e influenciar fortemente a concepção de escola na sociedade capitalista, seus sentidos e significados.

Dito isso, retomemos Mendonça (2011), para quem a escola historicamente tem por objetivo salvaguardar a responsabilidade social da transmissão do conhecimento, e discutir sua crise no século XXI passa pela abordagem de seus sentidos e significados. Apesar de haver o reconhecimento social de sua função de transmitir conteúdos escolares por meio da relação professor-aluno, concretamente a escola não tem atingido tal objetivo, a ponto de professores e alunos reconhecerem claramente os objetivos da escola e, ao mesmo tempo, admitirem que as metas não se concretizam. Ancorada nas pesquisas de Leontiev, a autora define significado como expressão objetiva das relações realizadas historicamente pela humanidade em sua trajetória constante de produção e satisfação das necessidades, mas:

Nessa direção, professores e estudantes encontram posto o significado social da escola, independentemente das relações que venham a estabelecer com esse significado. Isto quer dizer que a relação entre os sujeitos e o significado não é direta e imediata, ela exige mediações que possibilitem a atribuição de sentido pessoal, por parte dos sujeitos, ao significado, expressão de práticas sociais cristalizadas (Mendonça, 2011, p.342).

Portanto, o estabelecimento de sentido pessoal, que acontece na subjetividade do sujeito, é perpassado pelo processo de mediação em relação ao sentido expresso na realidade externa objetiva. Porém, a maneira como as mediações estão estabelecidas, estas nem sempre levam à correspondência entre significado e sentido; dessa forma, Mendonça (2011) prossegue:

A ausência de mediações tem feito da escola espaço para crise de sentidos e significados, onde o estranhamento domina os sujeitos históricos, tornando-os seres distantes, com relações que não favorecem a motivação para o trabalho, para a atividade na escola. Vale lembrar que as relações vão se construindo no cotidiano escolar,

confrontando-se significados sociais com experiências concretas de estudantes e professores, possuidores de necessidades próprias presentes nessas relações. Esses elementos devem nortear a atividade desenvolvida na escola, pois somente o confronto desses polos poderá gerar uma nova produção de significados – na dimensão social – e de sentidos – na dimensão pessoal –, oriunda de um processo dialético (Mendonça, 2011, p.350).

As falas de que a escola é desinteressante e desestimulante para os estudantes é, inclusive, recorrente entre os reformadores do ensino médio e formuladores da BNCC e currículos estaduais adequados à tal reforma. Porém, não corroboro a visão de que a diminuição de horas destinadas aos componentes curriculares de conhecimentos científicos especializados e o aumento de outros componentes que supostamente “fazem mais sentido” resolveriam essa problemática, considerando os relatos veiculados, inclusive, na grande mídia, constatando o acentuamento da perda de sentido entre professores e estudantes em relação à escola. Sem contar que o estado de São Paulo, avançado um ano na reforma em relação aos outros estados, não ofereceu a seus estudantes do 3º ano do ensino médio conteúdos cobrados no ENEM e no próprio Provão Paulista (formulado pela secretaria estadual), exceto Língua Portuguesa e Matemática.

Assim como Mendonça (2011) afirma a capacidade do conhecimento sociológico estabelecer mediações para formar novos sentidos e significados na escola, também enfatizo essa capacidade presente nos conteúdos escolares científicos no geral. É essa a capacidade presente na ideia de ressurreição dos mortos apresentada por Duarte (2016). Portanto, não ratifico ideias que defendem o esvaziamento dos conteúdos científicos por não fazerem sentido, ou que negam sua capacidade explicativa da capacidade objetiva. Os postulados da pedagogia histórico-crítica sobre as relações de ensino-aprendizagem e as possibilidades de organização curricular decorrentes dessas relações nos fornecem um aparato fundamental nessa reflexão, sendo, portanto, explicitados em relação a outras abordagens na seção seguinte.

3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, CONHECIMENTO PODEROSO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO ESVAZIAMENTO

Em suas pesquisas, Malanchen (2016) assevera que, mesmo não encontrando até então um trabalho exclusivamente dedicado à pedagogia histórico-crítica e teorias curriculares, é possível estabelecer múltiplos elementos que contribuem para a conceituação de currículo escolar com base nessa pedagogia e estão presentes tanto nas pesquisas produzidas por Demerval Saviani como por outros pesquisadores, “que têm procurado contribuir para a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica” (Malanchen, 2016, p. 153). A autora buscará, portanto, definir melhor os principais aspectos dessa pedagogia no que se refere ao currículo escolar (Malanchen, 2016). À vista do exposto, buscarei nessa seção apontar as implicações curriculares decorrentes da pedagogia histórico-crítica, baseado tanto nas pesquisas da Julia Malanchen, como de outros autores que perpassam por essa temática em maior ou menor grau nas suas contribuições à pedagogia em questão, bem como sua oposição às teorias pós-críticas do currículo.

Posteriormente, nessa seção, destacarei elementos da obra de Michael Young, com destaque à categoria de conhecimento poderoso desenvolvida pelo autor. Compreendo ser importante tal abordagem, pois trata-se de um pesquisador internacionalmente reconhecido no campo das teorias críticas do currículo, chegando, em suas pesquisas mais recentes, a conclusões próximas das elencadas pela abordagem histórico-crítica. Entretanto, tal autor não tem como pressuposto epistemológico o materialismo histórico-dialético, distanciando-se da abordagem adotada nessa pesquisa em alguns pontos que elucidarei no referido tópico. Em seguida, serão abordadas a constituição histórica e as implicações pedagógicas e curriculares da pedagogia das competências, bem como sua contribuição no esvaziamento do conhecimento científico elaborado e, conseqüentemente, a oposição da pedagogia histórico-crítica a essa que tem sido a principal referência pedagógica nas formulações curriculares no Brasil desde o fim da década de 1990.

3.1 Pedagogia histórico-crítica e organização do currículo

Ao longo da primeira sessão desse trabalho, busquei elucidar questões fundamentais à abordagem histórico-crítica do currículo, como a questão do saber objetivo e sua capacidade de apreensão do real, sendo esses os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos desenvolvidos historicamente pela humanidade por meio do trabalho enquanto prática social, atividade de produção e reprodução humana. Desse modo, outra questão abordada foi a centralidade dessa concepção de trabalho no método materialista histórico-dialético que, conseqüentemente, ocorre na pedagogia histórico-crítica.

Nesse sentido, ao discorrer sobre a definição dos conteúdos curriculares segundo essa pedagogia, Malanchen (2016, p.177) aponta o seguinte:

Diferentemente do que alguns estudiosos do currículo parecem inclinados a defender, o saber escolar não é um saber inventado pela escola, mas o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo. Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo, envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências (Malanchen, 2016, p.177).

Esse saber objetivo, que deve ser a base de referência “para o planejamento, a organização e a realização das atividades escolares” (Malanchen, 2016, p. 179), construído historicamente pela humanidade, é perpassado pelas contradições ensejadas pela sociedade capitalista e seu modo estrutural de organização da produção. No entanto, aponte a importância da abordagem dialética como outra característica essencial na concepção epistemológica adotada. Desse modo, não devemos conceber o conhecimento científico unicamente como expressão da ideologia dominante, ou fazer uma separação entre conhecimento da classe dominante e conhecimento da classe dominada; pelo contrário, é imprescindível partimos do conhecimento historicamente acumulado de que dispomos para avançarmos qualitativamente no conhecimento. Avanços, inclusive, para pensarmos outro tipo de organização social, e outra ideia de progresso que não a propagada pela ideologia capitalista. Essa percepção dialética do conhecimento por meio da historicização distingue o saber objetivo, defendido aqui, da objetividade neutra pressuposta pelo positivismo, sendo necessário não confundir objetividade com neutralidade.

Essas considerações são importantes para situarmos a pedagogia histórico-crítica tanto em relação às teorias educacionais como nas teorias

curriculares. A referida pedagogia é resultado de uma construção coletiva ao final da década de 1970 e início da década de 1980 que prossegue até hoje, tendo por base epistemológica o materialismo histórico-dialético, compondo, portanto, o quadro das vertentes marxistas em educação. A respeito dessas vertentes:

Segundo Saviani (2003b), as vertentes marxistas em educação situam-se no grupo mais amplo das teorias críticas da educação. Entre elas encontram-se também aquelas chamadas por Saviani de crítico-reprodutivistas, algumas das quais com inspiração marxista, mas com uma abordagem não dialética da escola [...] As teorias crítico-reprodutivistas não concebem a escola como uma instituição marcada por contradições que podem ser exploradas na direção da superação da sociedade burguesa (Malanchen, 2016, p.154)

Portanto, é preciso reiterar a questão da dialética como fundamento que distingue o enfoque histórico-crítico de teorias educacionais, que também adotam uma postura crítica, até mesmo de algumas com inspiração marxista. A escola deve ser entendida como perpassada pelas contradições da sociedade capitalista, mas, ao mesmo tempo, como instituição potencialmente capaz de socializar o saber sistematizado com a classe trabalhadora (como discutido no último tópico da primeira seção).

Essa fundamentação compõe o trato da pedagogia histórico-crítica em relação às teorias curriculares, distinguindo-se também de teorias críticas que concebem o currículo unicamente como espaço de dominação e reprodução, que por vezes desembocam em postulados que colocam em xeque o saber objetivo, como as denominadas por Silva (2023) de teorias pós-críticas. Destacadas essas questões fundamentais, passemos às implicações para organizações curriculares segundo os postulados históricos-críticos.

Um ponto crucial à pedagogia histórico-crítica é de que o processo educacional escolar deve proporcionar aos estudantes aquilo que Saviani (2013) aponta como a transição do senso comum à consciência filosófica. Ou seja, os conhecimentos adquiridos na escola não devem limitar-se à realidade prática imediata dos estudantes, mas devem levá-los a níveis mais elevados de relação com essa realidade até então experienciada por ele de maneira imediata.

Não à toa, Martins (2016) vai apontar a psicologia histórico-cultural como base psicológica da pedagogia histórico-crítica. Tal teoria psicológica vem ganhando destaque por suas contribuições potenciais ao redimensionamento da

prática pedagógica, com destaque ao enfoque na relação entre o ensino de conceitos científicos e o desenvolvimento do psiquismo humano (Martins, 2016)¹¹. A autora prossegue argumentando que sua transposição para o campo educacional escolar necessita de uma articulação com preceitos pedagógicos coerentes com seus princípios, sendo resultante dessa articulação a coadunação com a pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, a psicologia histórico-crítica configura-se como aporte pedagógico da psicologia histórico-cultural, enquanto esta se configura como fundamento psicológico daquela (Martins, 2016).

Assim como a apropriação do conhecimento objetivo sistematizado na ciência é condição fundamental ao desenvolvimento psicológico para a teoria histórico-cultural, a apropriação desses conhecimentos é condição fundamental ao desenvolvimento da objetivação humana pelos estudantes na concepção pedagógica histórico-crítica. É nessa linha que Anjos (2020), ao também articular ambas as teorias, vai destacar que a pedagogia histórico-crítica delineia o trabalho educativo como um processo de objetivação por meio da apropriação das produções históricas humanas. Porém, para viabilizar tal possibilidade é “necessário identificar os conteúdos mais desenvolvidos que representam o saber objetivo produzido historicamente, bem como identificar as formas mais adequadas de sua transmissão (Saviani, 2011)” (Anjos, 2020, p. 185). Em seguida, o autor prossegue tratando dos conteúdos culturais que necessitam ser apropriados:

Em relação à identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados pelos indivíduos, a fim de que estes sejam humanizados, a educação escolar deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação dos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos em suas formas mais sofisticadas. A importância do ensino e da aprendizagem de conteúdos não cotidianos, conteúdos sistematizados, não deve se limitar à ideia de inserção do adolescente no mundo do trabalho. Com base em Duarte (2013), defendemos a transmissão e a apropriação das objetivações genéricas para si (como a arte, ciência e a filosofia), com o objetivo de formar um indivíduo que tenha uma relação consciente com a sua vida cotidiana, mediada pela genericidade para si (Anjos, 2020, p. 185).

¹¹ Em relação a esse entrecruzamento da psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica, ver também Marsiglia & Saccomani (2020) (que tratam da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e o trabalho pedagógico histórico-crítico), e Duarte (2021) (abordando o método inverso na pedagogia histórico-crítica e na psicologia de Vigotski).

Mesmo reconhecendo as limitações de formação desse indivíduo, dadas as condições históricas da lógica do capital, por meio da articulação entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, a educação escolar tem a potencialidade de suscitar nos sujeitos necessidades dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, em suas formas mais complexas. Dessa maneira, “o trabalho pedagógico se torna uma possibilidade de promover a superação dos limites da vida cotidiana” (Anjos, 2020, p. 203). Nessa direção, Malanchen (2016) vai explicitar que a apropriação dos conteúdos clássicos¹², isto é, dos conhecimentos científicos que explicam a realidade objetiva e a modificam, suscita uma série de condutas relacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas, tais como atenção voluntária, memória lógica, abstração, entre outras. Portanto, a psicologia histórico-cultural, ao debruçar-se sobre a formação das funções psicológicas superiores, “também defende a transmissão de conceitos científicos pelo currículo escolar, o que se coaduna com a defesa da tese central da pedagogia histórico-crítica” (Malanchen, 2016, p. 187).

Está evidente, portanto, que uma implicação central dos currículos segundo a pedagogia histórico-crítica é sua organização por meio do saber objetivo sistematizado e mais elaborado disponível no momento histórico. Dessa maneira, Saviani (2020) enfatiza a importância de manter a diferença entre atividades curriculares e extracurriculares, para não perdermos de vista o que é principal e o que é secundário. Portanto, as atividades curriculares postas em movimento devem ter como eixo norteador a apropriação dos conhecimentos elaborados supracitados, e as atividades extracurriculares devem ser exercidas na medida em que enriqueçam os objetivos centrais do currículo.

Todavia, é importante ressaltar que esse fato não implica a desconsideração dos saberes populares, ou espontâneos e cotidianos, pois estamos tratando de um movimento dialético. A ação escolar, pelo contrário, possibilita a incorporação de novos elementos que enriqueçam os saberes e conhecimentos trazidos pelos estudantes. Portanto,

¹² O conceito de clássico como abordado pela autora a partir das pesquisas de Saviani, não se refere à ideia de arcaico, atrasado ou estático no tempo, mas sim como algo que resistiu ao tempo justamente pelas contribuições e reflexões que suscitou e continua suscitando; a esse respeito ver também Ferreira (2020). É nesse sentido que por vezes apontamos o fato de autores como Durkheim, Weber e Marx serem clássicos da Sociologia.

Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita, que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta (Saviani, 2020, p. 10).

Tomemos um exemplo que retomarei em outros momentos dessa dissertação: em um contexto escolar em que os estudantes carregam de maneiras diversas relações espontâneas e populares com o *funk*, é possível abordá-lo enquanto fenômeno sócio-histórico, já que, enquanto integrante da cultura humana, é resultante de relações sociais e históricas. Dessa forma, estabelecer sua relação com conceitos como gênero, indústria cultural, violência e marginalização, possibilita que os estudantes passem a se relacionar com o *funk* enquanto fenômeno sócio-histórico, refletindo sobre suas determinações e nuances. Tendo isso em vista, Saviani prossegue da seguinte maneira:

Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão e encarar-la como uma potência estranha que os desarma e domina (Saviani, 2020, p. 10).

Diante do exposto, o papel de uma escola verdadeiramente democrática e de um currículo baseado na pedagogia histórico-crítica é o de viabilizar o acesso à cultura letrada, o saber elaborado, pois “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (Saviani, 2020, p. 10). A questão que se coloca agora é a organização estrutural curricular a partir dessa necessidade, tendo em vista o ensino médio brasileiro, etapa da educação básica em que a Sociologia se encontra.

Em relação à organização curricular em interdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, vem se difundindo, pelo menos desde o final da década de 1990 (ganhando considerável hegemonia por meio da BNCC e da reforma do ensino médio), a ideia de que currículos disciplinares representam uma forma de conhecimento altamente fragmentado, por vezes considerado estático, não condizente com problemas reais e desinteressante. Como consequência, ideias e propostas baseadas em formas de integração disciplinar, baseadas em projetos (caso dos itinerários formativos), temáticas ou eixos estruturantes são apresentadas como trunfo principal da modernização e da superação de variados problemas da educação pública, e advogando uma

aproximação maior da totalidade do conhecimento em relação aos currículos disciplinares fragmentados. Porém, como nos aponta Malanchen (2016) baseada nas pesquisas de Veiga-Neto (1997), é preciso compreender a disciplinaridade como um produto constitutivo da própria modernidade; portanto, “o questionamento da disciplinaridade tem como referência as teses sobre o fim da modernidade e a emergência de uma pós-modernidade” (Malanchen, 2016, p.190).

Dessa forma, a questão da disciplinaridade e sua possível superação deve ser analisada por meio de um entendimento mais amplo do que somente o espaço escolar, pois tal fragmentação decorre de modelos de organização produtiva, iniciada antes do capitalismo, mas acentuada nesse momento histórico.

Portanto, a pedagogia histórico-crítica vê como problemática a fragmentação do conhecimento, o apartamento de atividade prática e atividade intelectual, pois distancia o conhecimento de alcançar a totalidade, de superar a aparência dos fenômenos rumo à essência. Porém, pressupor que a mera interposição de disciplinas nos currículos ou mudanças na maneira como o saber é organizado e apresentado serão por si só capazes de superar tal fragmentação, recairia em um idealismo inverso dos pressupostos do materialismo histórico-dialético (Malanchen, 2016). Ademais, é preciso considerar a potencialidade de tais vertentes esvaziarem o currículo do conhecimento elaborado, pois mesmo com críticas ao modelo de produção vigente, são neutralizadas por essa organização que subjuga a própria produção do conhecimento e seus processo, ou seja, essas pedagogias colocadas como atuais “acabam com seu trabalho ancorado nos princípios da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, reforçando o ensino com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito” (Malanchen 2016, p. 196).

Entretanto, precisamos compreender por meio da dialética que a fragmentação do saber, mesmo com problemas, possibilitou o avanço de pesquisas em diversas áreas, contribuindo para um efetivo processo de compreensão da realidade objetiva. É inegável inclusive, que esse processo de

evolução da ciência e da técnica ao longo da história ocorre de maneira ainda mais intensa no capitalismo. Portanto,

Da mesma maneira que na ciência é preciso identificar se a especialização do saber é imperativa para o desenvolvimento do conhecimento ou apenas originária da divisão social do trabalho, também no campo do currículo escolar há a necessidade de se identificar quando é necessário a especialização do saber (Malanchen, 2016, p. 198).

Diante desse cenário, não podemos pressupor que a pedagogia histórico-crítica está de acordo com currículos escolares que fragmentam as disciplinas de maneira estanque e isolada. Porém, ancorada nas pesquisas de Saviani, Malanchen (2016) destaca o fato de que as disciplinas representam o momento analítico no processo dialético de movimento das partes ao todo. É necessário, portanto, o processo analítico para alcançar a compreensão do todo, sendo a disciplinaridade o momento-chave de decomposição sistemática dos conhecimentos, para serem compreendidos em suas categorias mais simples, mas aprofundadas. “Esse processo possibilita que realizemos o movimento inverso, ou seja, elaborar em nosso pensamento uma visão sintética da realidade” (Malanchen, 2016, p. 201).

A disciplinaridade não deve ser compreendida, portanto, como um fim em si mesma, como é o caso de algumas organizações tradicionais e positivistas de currículo, mas como uma etapa no processo de conhecimento da totalidade, sem atalhos ou idealismos. Obviamente que tal processo não pode ocorrer plenamente nas condições materiais de produção atuais; dessa forma:

[...] um desafio a ser enfrentado na difusão da pedagogia histórico-crítica é o de propalação da concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem a qual a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico (Malanchen, 2016, p. 205).

Como apontamos na primeira sessão, o trabalho enquanto prática social é o eixo articulador na concepção materialista histórico-dialética, enquanto atividade própria do ser humano. Portanto, ao defender um currículo que reconheça as especificidades disciplinares, a pedagogia histórico-crítica não defende que elas fiquem fechadas em si mesmas, mas que se articulem por meio do princípio trabalho, princípio que contribuirá para a superação de visões idealistas tanto disciplinar, como interdisciplinar e multidisciplinar. Ademais,

“dentro de nossos limites históricos, o currículo disciplinar nos remete ao planejamento prévio, à organização de uma ação direcionada e intencional que pode nos levar à ideia de transformação social” (Malanchen, 2016, p. 210).

Considero importante distinguir as postulações curriculares baseadas na pedagogia histórico-crítica das concepções teóricas do currículo denominadas por Silva (2023) de pós-críticas. Elas são amplamente diversas entre si, incorporando elementos do multiculturalismo, da pós-modernidade crítica em relação às metanarrativas, e do pós-estruturalismo (Silva, 2023). Porém, de uma maneira geral, em relação ao conhecimento,

Com sua ênfase pós-estruturalista e na linguagem e nos processos de significação, as teorias pós-críticas já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado no suposto “real” para submeter à crítica o conhecimento socialmente construído do currículo. Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos (Silva, 2023, p.149).

Dessa maneira, os pressupostos pós-críticos não se referenciam pela possibilidade de apreensão da realidade objetiva pelo conhecimento, mas o concebem como dependente de significações atrelada a relações de poder. Como apontamos, a seleção de conhecimentos com maior capacidade de compreensão da realidade objetiva é um eixo central para os currículos baseados na pedagogia histórico-crítica. Outro ponto importante é a questão das relações de poder, pois, apesar das reflexões sobre essa questão serem essenciais nas pesquisas curriculares, a crítica somente de como essas relações se constituem no interior do currículo, ou no interior da escola como um todo, sem levar em consideração que são resultantes das relações presentes, de maneira mais ampla, na constituição de organização produtiva da sociedade, recai em idealismos ou atalhos que podem até remediar, mas não enfrentam de fato a problemática em seu cerne, sua essência.

Afirmamos, desse modo, a oposição da concepção curricular da pedagogia histórico-crítica em relação às teorias pós-críticas, que, mesmo que em alguns casos podem até submeter à crítica o sistema capitalista, acabam por desencadear currículos esvaziados de conteúdos essenciais e submetidos à inculcação ideológica do capital, como é o caso da pedagogia das competências, que será abordada adiante. Reiteramos a importância de se ter em vista a

concepção de mundo materialista-histórica e dialética, com vistas a não cair em armadilhas idealistas e atalhos que não levam à essência das questões curriculares. Portanto, a perspectiva crítica em relação à constituição histórica da escola e do currículo na sociedade capitalista não deve renunciar ao movimento de compreensão de seus avanços e potencialidades na resistência crítica e propositiva de novas maneiras de organização social. É no momento de conceber essa proposta que as postulações de Michael Young, principalmente por meio da categoria de conhecimento poderoso, mesmo se aproximando em alguns pontos, vai se distanciar epistemologicamente da pedagogia histórico-crítica.

3.2 Do conhecimento dos poderosos ao conhecimento poderoso: aproximações e distanciamentos em relação à pedagogia histórico-crítica

A segunda metade do século XX, mais precisamente a partir da década de 1970, foi marcada pela ebulição de tendências críticas em relação às teorias tradicionais e tecnicistas em diversos países, tanto na educação em geral, como nas pesquisas curriculares (Lopes e Macedo, 2011; Silva, 2023). Michael Young inicia sua trajetória como pesquisador do currículo nesse contexto sociocultural na Inglaterra, com forte aproximação e influência de Basil Bernstein (Young, 1989; Cigales, Oliveira e Oliveira 2021¹³).

O marco fundamental é o lançamento em 1971 de *Knowledge and control: new direction for sociology of education*, uma coletânea de textos organizada por Young, com participação de pesquisadores como Bernstein, Bourdieu, Esland e Keddie. Apesar de muito diversa epistemologicamente entre os seus autores, a obra inaugura o que ficou conhecida como Nova Sociologia da Educação (NSE), em referência, no contexto inglês, às críticas às abordagens até então feitas pela “antiga” Sociologia da Educação na análise das desigualdades educacionais. As críticas da NSE destacavam o caráter fortemente empírico e estatístico dessas abordagens, principalmente pelas consequências de tomar o conhecimento curricular como algo natural, dado, sem questioná-lo. Nesse sentido, o currículo tradicional continuava “inabalável”, e o processamento do conhecimento escolar

¹³ Entrevista concedida por Michal Young em razão dos 50 anos da publicação do livro *Knowledge and control: new Direction for sociology of education*.

bem como o papel do currículo nas desigualdades educacionais acabavam sendo desconsiderados (Young, 1989; Silva, 2023). A proposta da NSE concebia como ponto de partida uma Sociologia do conhecimento escolar atrelada ao espectro mais amplo da Sociologia do conhecimento, tendo como tarefa imediata a formulação de uma Sociologia do currículo, que até então tendia a ser investigado por princípios baseados na Psicologia e na Filosofia (Lopes e Macedo, 2011). Ao tomar o currículo como objeto da Sociologia por meio do conhecimento, sua preocupação era estabelecer as relações entre conhecimento e poder, especificamente entre conhecimento e distribuição do poder (Young, 1989).

Nesse primeiro momento de sua trajetória como pesquisador, Young aborda a construção curricular como um processo de disputa e exclusão, em que determinados saberes são considerados como conhecimentos verdadeiros, portanto, incluídos no currículo, enquanto outros não são reconhecidos da mesma forma, sendo excluídos ou deixados à margem. Ele busca discutir quem tem o poder de tomar tais decisões, e quais interesses e consequências estão por trás delas (Lopes e Macedo, 2011). O conhecimento nessa perspectiva é um construto simbólico das interações sociais entre os indivíduos formando um conjunto de significados, dos quais os critérios de verdade, correto, lógico, razoável, dependem de convenções sociais e de acordos dominantes com os quais estamos interagindo. Dessa forma, Young desemboca em uma crítica de possíveis definições a priori do conhecimento, rejeitando postulações que busquem estabelecer o conhecimento científico como base para construções curriculares.

Young se confronta com o conhecimento acadêmico e/ou científico no currículo por considerar que a superioridade conferida a esses saberes contribui para manter as desigualdades sociais e as hierarquias entre as pessoas. Os conhecimentos da elite intelectual dominante têm uma ligação com o poder político-econômico. Assim, considerar o conhecimento dessa elite como superior garante a superioridade dessa mesma elite na estratificação social (Lopes e Macedo, 2011, p.79).

A abordagem de Young e desse primeiro momento da NSE mostra significativa importância e influência no desenvolvimento das pesquisas críticas em relação ao currículo, chamando atenção para o currículo como instrumento de poder, dominação, contribuindo para a manutenção das desigualdades e na construção de um consenso hegemônico (nos termos de Apple, 1987) em favor

da classe dominante (Young, 1989; Apple, 1992). O currículo é então compreendido sob a ótica de conhecimento dos poderosos.

Na virada das décadas de 1980 e 1990, Young começa adotar uma posição reflexiva em relação às suas abordagens na NSE, que, a essa altura, dissipava-se em diferentes tendências epistemológicas do currículo (Silva, 2023). Um dos pontos levantados é a postura crítica sem capacidade propositiva de alternativas, pois, ao fazer uma análise do currículo como poder ideológico, ela “deixava como alternativa nenhum currículo (uma espécie de desescolarização) ou alguma noção de um currículo baseado na experiência, uma noção muito bem criticada por Hall (1983)” (Young, 1989, p.35). Dessa forma, Young coloca no centro da questão a busca por uma postura propositiva da teoria curricular, pois:

As propostas da NSE para o currículo, na medida em que tentavam inverter o equilíbrio de poder, deslocando-o dos experts para a comunidade, eram em teoria, tanto progressistas quanto populares. Entretanto, eles careciam de apoio popular, em parte por causa de sua linguagem desnecessariamente obscura, mas também porque lhes faltavam tanto uma estratégia quanto alternativas praticáveis. É somente quando o trabalho acadêmico crítico é ampliado para propor alternativas reais que ele pode ganhar apoio popular e ser base para uma mudança democrática (Young, 1989, p.36).

Young (2016) relata como seu envolvimento com o movimento democrático na África do Sul, no início dos anos 1990, e a releitura das críticas ao seu trabalho o levaram a propor um deslocamento da ênfase no conhecimento dos poderosos para ênfase no conhecimento poderoso, pois, apesar de uma postura progressista em buscar um currículo que divergisse das propostas curriculares da época do Apartheid, faltava uma teoria do conhecimento que baseasse epistemologicamente o que então os estudantes deveriam aprender nas escolas (Young, 2016). Ele então se depara com o que denomina de uma crise na teoria do currículo, causada pela negligência do foco na questão do conhecimento. Tratando-se, portanto, de construir uma sociedade mais democrática e menos desigual como vinham postulando as teorias críticas, qual seria, então, o conhecimento que todos os alunos deveriam ter acesso nas escolas? Uma pergunta que deve ser refeita a cada nova geração e que justifica o próprio fato de termos escolas (Young, 2013; Young, 2007). O pressuposto é de que os estudantes não vão à escola aprender o que já sabem, ou o que pode ser aprendido em contextos particulares, como o núcleo familiar; logo, as

características do conhecimento escolar e o que ele pode oferecer às novas gerações é uma questão fundamental. Embora a problemática de quem define a base de conhecimento do currículo seja importante, ela levou a Sociologia do currículo (incluindo o próprio Young em certo momento) a “negligenciar a questão do próprio conhecimento e do que seria um currículo se seu objetivo fosse o direito ao conhecimento” (Young, 2013, p.233).

A partir de uma releitura das obras de Durkheim, Vygotsky e Bernstein, Young vai buscar emergir, a partir de uma base epistemológica denominada por ele de socio-realismo, uma teoria do conhecimento que pudesse oferecer alternativas ao impasse encontrado na Sociologia do currículo (Young, 2002; Malanchen, 2018). Esse impasse caracteriza-se pelo conhecimento estático, tecnicista e acrítico dos currículos tidos como conhecimento dos poderosos, e das críticas a esses modelos curriculares que, apesar de terem implicações importantes, não oferecem alternativas concretas quanto ao conhecimento que deve fundamentar os currículos da escolarização em massa.

Um ponto de partida é que as formas de conhecimento diferem em conteúdo e estrutura, sendo observável essa distinção em diferentes sociedades mesmo antes da modernidade e da ciência como forma de conhecimento¹⁴. Portanto, as distinções entre formas de conhecimento não são meramente questões arbitrárias de poder; é preciso levar em consideração a constituição histórica da sua estrutura lógica de funcionamento em relação àquilo que tal conhecimento permite à humanidade fazer (Young, 2002). Em artigo intitulado *Para que servem as escolas?*, Young vai buscar distinguir o que difere o conhecimento escolar do conhecimento não escolar por meio de uma questão básica que se configura no fato de que:

Um é o conhecimento *dependente do contexto*, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser *prático*, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também *procedimental*, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas

¹⁴ Young (2002) destaca como na obra de Durkheim o pensamento religioso (sagrado) é visto como um conjunto coerente de conceitos, capazes de levar os indivíduos a abstraírem para além dos conhecimentos atrelados ao seu cotidiano imediato (profano), argumentando que todas as sociedades se caracterizam por um nível de especialização entre esses dois tipos de conhecimento. A ciência moderna, portanto, seria segundo Durkheim, a manifestação em nossa sociedade da estrutura de pensamento do sagrado já existente em sociedades anteriores.

específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso* (Young, 2007, p.1296).

Os conhecimentos, entretanto, não são excludentes, mas coexistem e dialogam entre si, sendo o conhecimento dependente do contexto fator extremamente relevante ao desenvolvimento do conhecimento independente do contexto¹⁵; voltaremos a esse ponto na distinção entre currículo e pedagogia ressaltada por Young. A questão aqui, como venho destacando, são as condições que se abrem aos indivíduos por meio de determinada forma de conhecimento. Dessa maneira, o conhecimento escolar precisa ser um conhecimento ao qual os estudantes não têm acesso em seus contextos imediatos, sendo o melhor conhecimento disponível socialmente e que seja colocado ao acesso de todos os estudantes se quisermos falar de justiça social. Esse conhecimento deve ser, segundo Young, o que ele denomina de conhecimento poderoso, tendo esse conhecimento duas características-chave perpassadas pela noção de fronteiras (Young, 2013). A primeira é a característica especializada do conhecimento poderoso e a decorrente delimitação entre áreas do conhecimento e disciplinas escolares:

Ele é especializado, tanto na maneira como é produzido (em cursos, seminários e laboratórios) quanto na maneira como é transmitido (em escolas, faculdades e universidades), e essa especialização se expressa na fronteira entre áreas de conhecimento e disciplinas escolares que definem seu foco e seus objetos de estudo. Em outras palavras, não me refiro ao conhecimento geral. Isso não significa que os limites sejam fixos e imutáveis. No entanto, significa que o aprendizado e a pesquisa interdisciplinar dependem do conhecimento baseado nas áreas disciplinares (Young, 2013, p.235).

A segunda característica é a sua distinção em relação às formas de conhecimento decorrentes somente das experiências cotidianas:

Ele é diferente das experiências que os alunos levam para a escola ou que os estudantes mais velhos levam para a faculdade ou a universidade. Essa diferença expressa-se nos limites conceituais entre o conhecimento cotidiano e o escolar (Young, 2013, p.235).

¹⁵ Young (2002) destaca essa relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento teórico presente já na obra de Vygotsky.

O conhecimento poderoso é, portanto, o conhecimento científico, especializado em diferentes áreas do conhecimento, e disciplinas que tomam formas e contornos historicamente por meio da constituição e mudanças de seus métodos e objetos de pesquisa. Seu poder não decorre da dominação de determinados grupos sobre outros, mas do poder adquirido pelos indivíduos que tomam posse desse conhecimento, e que passam a ser capazes de abstrair para além de seus contextos imediatos. Os estudantes de uma determinada escola, por exemplo, têm contato com os elementos culturais do *funk* como parte inerente de seus contextos cotidianos, interagindo com eles de variadas maneiras. Porém, ao entrarem em contato com conceitos sociológicos como cultura, cultura popular e cultura erudita, indústria cultural, gênero, etnia, entre outros que poderiam ser citados, os estudantes passam a incorporar possibilidades de interagir com o *funk* como fenômeno sociocultural mais amplo, compreendendo-o como elemento perpassado historicamente por processos de marginalização relacionada à periferia e ao racismo, processos político-econômicos, violência urbana e questões de gênero. Um exemplo análogo poderia ser o hip-hop, que vem se consolidando como objeto de estudo das Ciências Sociais (como de outras áreas do conhecimento). O ponto é, portanto, o fato de que os estudantes adquirem um poder ao se apropriarem desses conceitos produzidos, trabalhados e retrabalhados constantemente pela comunidade de especialistas. As experiências cotidianas não desaparecem, muito menos são renegadas, mas são experienciadas de maneira qualitativamente diferente e, digamos, mais “poderosa”.

Young muda o sentido atribuído ao poder na concepção de conhecimento dos poderosos, destacando a importância de analisar a capacidade poderosa contida na base do conhecimento independente do grupo social em que ele foi desenvolvido. Entretanto, a categoria de conhecimento poderoso não é excludente do conhecimento dos poderosos, o que significa que este último não deve ser abandonado nas pesquisas curriculares. O conhecimento dos poderosos é de suma importância para análise das disputas de poder nas formulações curriculares, inclusive, sobre as possibilidades de favorecer ou desfavorecer a construção de um currículo baseado nos princípios do

conhecimento poderoso (Young, 2013). O processo de constituição da BNCC e a reforma do ensino médio são exemplos relevantes de arranjos e rearranjos de poder que desfavorecem um currículo voltado ao conhecimento poderoso (Burgos, 2017; Santos e Orso, 2020), assunto que retomaremos nos próximos capítulos.

A partir dos princípios de conhecimento poderoso, Young defende as disciplinas como fundamento à organização curricular, pois o conhecimento poderoso é originado nas comunidades de especialistas que formam essas disciplinas historicamente, estabelecendo conceitos sistematicamente relacionados a partir de um vínculo com o mundo enquanto objeto de pensamento, característica essa, que deve ser também da escola (Young, 2011). As disciplinas configuram-se como instrumentos importantes na superação pelos estudantes do imediatismo da experiência cotidiana e para que a escola alcance o mundo como objeto de pensamento.

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados (Young, 2011, p.315)

Uma questão relevante decorrente disso é que, ao entrarem em contato com os conceitos disciplinares, os estudantes estão se relacionando de certa maneira com as comunidades de especialistas produtoras desses conhecimentos. Outro ponto importante é a construção identitária causada por um currículo em disciplinas, tanto para professores como para estudantes (Young, 2011); os professores, por se conectarem à comunidade de especialistas da disciplina que lecionam, e os estudantes, por terem referências objetivas das distinções e especificidades das disciplinas que estudam (Young, 2011).

Isso não implica que as fronteiras entre as disciplinas são rígidas, intransponíveis e imutáveis, mas que pontos de contato e as possibilidades de transposição entre elas são geradas dentro das próprias disciplinas (Young, 2011). Por exemplo, a temática do acesso ao saneamento básico no Brasil é obviamente uma questão multidisciplinar (envolve uma gama de disciplinas como Biologia, Química, Geografia, Ciências Sociais), porém as disciplinas

interagem com o tema a partir de seus conceitos específicos, não desaparecem, mas usam de seus objetos de pensamento para contribuir com a temática. Nesse sentido, o estudante também não fica “engessado”, como podem sugerir alguns críticos ao currículo disciplinar, mas pode-se buscar explorar essas fronteiras como parte do processo de ensino-aprendizagem. Porém, é importante destacar que as temáticas tais como meio ambiente, saneamento básico, desigualdade social etc., não são o fundamento do currículo, as disciplinas é que são, pois é por meio da contribuição trazida por cada uma delas que os estudantes pensam as temáticas de maneira mais completa e dinâmica. Caso contrário, alunos e professores correm um sério risco de cair em um diálogo de achismos e opiniões que permanecem em âmbito muito restrito em relação ao tema (Young, 2011; Young, 2013).

Há também objeções epistemológicas em relação ao currículo centrado em disciplinas que as apontam como desatualizadas historicamente, inapropriadas para as formas que o conhecimento vem tomando atualmente (Young, 2013). No entanto, essas objeções confundem estrutura do currículo com conteúdo, pois o fato de alunos no Brasil em 1930 estudarem Geografia e História e ainda o fazerem, não significa que os conteúdos continuem os mesmos. Portanto, Young (2013) reafirma que as “disciplinas são recursos educacionais, que tópicos e temas interdisciplinares (como o meio ambiente) não podem nunca ser, por mais importantes que sejam” (Young, 2013, p.241). A defesa feita por Young (2011) de um currículo centrado nas disciplinas é importante quando, em âmbito das políticas curriculares no Brasil, se debate muito sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, e se opõe aos rumos tomados por esses debates como estão expressos na BNCC e no currículo paulista atual.

É importante ressaltar que as diferentes áreas das ciências passam por um processo, segundo Bernstein (1996), de contextualização para recontextualização, no movimento de se constituírem como disciplinas escolares. Silva (2007) aponta que Bernstein, ao abstrair ainda mais a noção de campo de Bourdieu, propõe o campo da elaboração de propostas curriculares como relativamente autônomo, dentro do próprio campo da educação. Dessa maneira, o processo de contextualização é composto pelo âmbito

acadêmico/científico como Universidades, centros de pesquisa, formuladores de teorias e princípios de seleção dos conhecimentos (Silva, 2007). A recontextualização é formada pela reelaboração da ciência nos órgãos oficiais do Estado, como o MEC e secretarias estaduais de educação e destes às escolas (Silva, 2007). Esse processo de recontextualização produz o que Bernstein compreende como discurso pedagógico, um conjunto de regras que regulam o discurso especializado das ciências de referência transmitido nas escolas (Silva, 2007). Esse complexo movimento é perpassado por intensas relações de poder (Silva, 2007). Young (2013) o concebe como uma operação importante na constituição do currículo baseado no conhecimento poderoso, chamando a atenção para o fato de que o discurso pedagógico (nos termos de Bernstein) tem de ser diferente em relação à contextualização em sua estrutura e sequenciamento, não em conteúdo.

A recontextualização, nesse sentido, significa (nos termos de Bernstein) seleção, organização e sequenciamento dos conteúdos, que levem em consideração tanto a coerência interna do conhecimento disciplinar quanto os limites do que pode ser aprendido por alunos em diferentes etapas de seu desenvolvimento. Em outras palavras, enquanto pesquisadores e professores universitários são limitados principalmente por critérios epistêmicos, os professores de escolas de educação básica também precisam levar em conta critérios pedagógicos e seu conhecimento das capacidades, experiência (e potencial) dos alunos. **Essa é uma diferença estrutural e de sequenciamento, não de conteúdo.** Os conceitos de Física ensinados na escola são sempre casos específicos dos conceitos da própria Física (por exemplo: um aluno aprenderá na escola que 'massa = força/aceleração' e, na universidade, aprenderá que 'massa = energia/velocidade da luz (ao quadrado)', mas o primeiro conceito é um caso especial do segundo). **A maneira de fazer a recontextualização vai variar muito nas diferentes disciplinas e áreas de conhecimento** (Young, 2013, p.236-237, grifos nossos).

Decorrem algumas implicações importantes dessa afirmação em relação ao currículo baseado no conhecimento poderoso que são expostas por Young, e as dividirei em três tópicos. O primeiro é o fato de que os currículos precisam ser formulados, portanto, em colaboração estreita com os especialistas das disciplinas e buscar estabelecer conceitos-chaves dela (Young, 2013). A colaboração estreita de especialistas das disciplinas, por si só, obviamente não garante um currículo baseado no conhecimento, mas é um princípio fundamental.

O segundo ponto se dá na distinção entre currículo e pedagogia¹⁶. O currículo deve buscar estabelecer conceitos-chaves das disciplinas e não incorporar a experiência prévia dos alunos, pois essas experiências, apesar de serem recursos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, variam muito (Young, 2013). Dessa forma, são os professores que “se servem do cotidiano dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância” (Young, 2011, p.614). Os professores é que são, portanto, os mediadores entre as experiências imediatas e as experiências qualitativamente diferentes, perpassadas pelos conceitos científicos, por meio do processo pedagógico. O exemplo do *funk* como citado anteriormente, pode se configurar como recurso pedagógico utilizado pelos professores para interligar com os conceitos previstos no currículo.

Currículos centrados em temáticas desfocam essa distinção entre currículo e pedagogia, pois a interlocução entre disciplinas é uma questão pedagógica e não curricular, além de que os critérios para a escolha das abordagens seriam, em grande medida, “arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores, construído ao longo do tempo” (Young, 2011, p.618). Os itinerários formativos organizados por meio de disciplinas temáticas vêm evidenciando essa problemática no estado de São Paulo, com perda de identidade entre professores e suas disciplinas de especialização, e dos próprios estudantes com o conhecimento escolar enquanto qualitativamente diferente. Nesse cenário, Young (2011) afirma que o professor passa a operar na escola mais pela autoridade em si do que como especialista em relação ao conhecimento.

O terceiro ponto decorre dessa distinção entre currículo e pedagogia. Para que o currículo baseado no conhecimento seja efetivo, é preciso promover sólida formação de professores, tanto inicial quanto continuada. É por meio de seus conhecimentos nas disciplinas lecionadas, em relação à ciência de referência e a teorias pedagógicas, que os professores podem realizar a transposição

¹⁶ Young (2013) emprega o termo pedagogia nesse contexto não como área do conhecimento especializada nas teorias de ensino-aprendizagem, mas no sentido do que os professores fazem e levam os estudantes a fazerem, ressaltando que não se trata somente de uma atividade prática.

didática dos conceitos presentes no currículo de maneira realmente “poderosa” no contexto em que estão atuando. Nesse sentido, formações aligeiradas e a distância e a valorização do notório saber representam empecilhos consideráveis a currículos baseados no conhecimento poderoso. Vale ressaltar que, no interior da Sociologia como disciplina escolar, o Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) se configura como importante espaço de compartilhamento entre os professores de práticas pedagógicas relacionadas aos conceitos das Ciências Sociais.

Considero importante, assim como realizado com a pedagogia histórico-crítica, distinguir a concepção de conhecimento poderoso desenvolvida por Young das concepções teóricas do currículo denominadas por Silva (2023) de pós-críticas. Como ressaltado no tópico anterior, elas são amplamente diversas entre si, incorporando elementos do multiculturalismo, da pós-modernidade crítica em relação às metanarrativas, e do pós-estruturalismo (Silva, 2023). Retomemos, portanto, a citação de Tomaz Tadeu em relação a essas concepções:

Com sua ênfase pós-estruturalista e na linguagem e nos processos de significação, as teorias pós-críticas já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado no suposto “real” para submeter à crítica o conhecimento socialmente construído do currículo. Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos (Silva, 2023, p.149).

Tais concepções do conhecimento em relação ao currículo carecem, como apontamos ao longo desse capítulo, de uma teoria do conhecimento sólida que possa fundamentar a reorganização curricular. Apesar de elas destacarem questões importantes como gênero, etnia e sexualidade (Silva, 2023), esses elementos compõem o conhecimento de áreas científicas disciplinares, elaborado e reelaborado pelos seus especialistas. Portanto, essas questões constituem o quadro de conhecimento poderoso na sua relação com diferentes disciplinas escolares. As relações de gênero, por exemplo, são um importante âmbito de reflexão e pesquisas da História e das Ciências Sociais, pois a constituição histórica delas como ciência permitiu que se produzissem ferramentas e construtos teóricos capazes de fazer avançarem significativamente os conhecimentos dessa questão, como continuam fazendo. Outra questão presente na citação acima, é o fato de o conhecimento depender

de significações também dependentes das relações de poder. Apesar de essa ser uma postulação importante, e que não deve ser perdida de vista nas pesquisas curriculares, a categoria de conhecimento poderoso compreende, como vimos, que essa afirmação por si só, desconsidera a estrutura lógica de formação do conhecimento, e o que esses conhecimentos permitem a humanidade fazer (Young, 2013).

Young (2013) dialoga também com os intérpretes de Foucault, que traçam paralelos entre escolas, prisões e hospícios. Essas ideias oferecem visões importantes sobre a escola e não podem ser falseadas, porém elas podem se tornar facilmente descrições unidimensionais sobre a função da escola. Trata-se de uma espécie de funcionalismo de esquerda (como denomina Young) que deixa caminhos muito estreitos para pensar “as oportunidades de aprendizado que a escolarização pode oferecer a todos os alunos, o que soa menos “combativo” politicamente, mas nem por isso é menos importante” (Young, 2013, p.232).

Para muitos estudantes da classe trabalhadora, a escola é, na maioria das vezes, o único espaço em que podem ter acesso ao conhecimento poderoso, sendo a preocupação de sua internalização, como fundamento do currículo, questão central em políticas que postulam promover a justiça social e a democracia. Argumentos de que tais currículos seriam de difícil aplicação em determinados contextos e localidades são mero mascaramento de questões relacionadas às desigualdades sociais mais amplas em nossa sociedade, e que indicam conotação política (Young, 2013).

Por meio da abordagem baseada no realismo social, Michael Young se aproxima das teses da pedagogia histórico-crítica quanto à definição do conhecimento escolar (Malanchen, 2018), colocando-se contrário a postulações que esvaziam o conhecimento científico disciplinar, desembocando em rearranjos artificiais de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, também divergindo de currículos centrados na formação pragmática e imediata para o trabalho, ou em avaliações que busquem hierarquizar e responsabilizar, induzindo políticas e currículos, resultando em relações de ensino-aprendizagem presas ao imediatismo do senso comum. Porém, apesar dessa aproximação, as postulações de Young se distanciam das teses da pedagogia histórico-crítica ao

não conceber a escola como síntese das múltiplas determinações da sociedade capitalista, e concomitantemente como uma das determinações do todo dessa sociedade. Portanto, mesmo considerando questões políticas, sociais, econômicas e ideológicas, as problemáticas escolares não são concebidas em relação à estrutura organizativa da reprodução do capital, a qual, como apontamos na seção anterior, influi nos debates e concepções do conhecimento escolar. Dessa maneira, a reflexão escolar e curricular desloca-se de outra questão fundamental à pedagogia histórico-crítica, isto é, de que essas reflexões devem buscar ter em vista possibilidades de construção de uma outra organização social, não centrada na reprodução incessante do capital. No entanto, enquanto movimento dialético da produção do conhecimento, trata-se de reconhecer a importância da categoria de conhecimento poderoso em um momento de esvaziamento dos conhecimentos nos currículos escolares.

Diante das concepções que desencadeiam esse esvaziamento, passarei a analisar no próximo tópico a oposição entre as teses da pedagogia histórico-crítica e a pedagogia das competências, já que esta passa a figurar nos currículos brasileiros na década de 1990, assumindo um caráter expressivo no *São Paulo Faz Escola*, se constituindo como fundamento da BNCC e do currículo paulista atual. Num primeiro momento, buscarei apresentar os fundamentos sócio-históricos da noção de competência e, em seguida, passarei às implicações pedagógicas e curriculares da forma tomada por essa noção na pedagogia das competências, bem como sua oposição em relação ao conhecimento como concebido pela pedagogia histórico-crítica.

3.3 O desenvolvimento de competências e a reconfiguração produtiva

A discussão sócio-histórica da pedagogia das competências nos leva ao processo de reestruturação produtiva da sociedade capitalista, iniciado nas décadas de 1970/1980, ganhando maior destaque a partir da década de 1990 no caso brasileiro. Como aponta Ramos (2006), a noção de competência surge nesse contexto como processo de remodelação da formação do trabalhador, constituindo-se como conceito organizador das relações de trabalho e formação, em contraste com a até então empregada noção de qualificação. Cabe ressaltar que a noção de competência não representa uma superação, atualização ou

metamorfose da noção de qualificação, pois esta atualiza-se historicamente por meio das relações sociais e suas contradições (Ramos, 2006; Malanchen, 2020). Qualificação passa ser compreendida como referência de eficiência produtiva, enquanto passa a dar lugar à competência como organizadora das relações de trabalho e da produção (Ramos, 2006). Tal movimento ocorre porque:

Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressa pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos e os valores (Ramos, 2006, p.52-53).

Dessa maneira, atributos pessoais dos indivíduos como competências e habilidades, tanto práticas como emocionais, passam a compor o quadro formativo do trabalhador para além de sua qualificação formal, sendo em diversos casos mais relevantes para o capital. Certificações de qualificação como diplomas escolares, técnicos e universitários não garantem, por si só, a integração do trabalhador a um posto de trabalho na reprodução do capital, pois, como destacado na passagem acima de Ramos (2006), passam a ser valorizados conteúdos reais do trabalho que transcendem o prescrito e para além das aquisições de formação.

Nesse cenário, a noção de saber-ser passa ocupar função-chave, no sentido de que o trabalhador precisa desenvolver capacidades adaptativas e flexíveis em consonância com a estrutura atual de produção, para a qual não basta somente o saber-fazer (Ramos, 2006). Portanto, sua reformulação profissional deve ser constante e ininterrupta ao longo da vida, incluindo mudar de profissão ou tornar-se “empreendedor”. Essa reconfiguração estrutural da produção capitalista é denominada por Kuenzer (2017) de sistema de acumulação flexível, pois está calcada na flexibilidade da produção, dos trabalhadores e conseqüentemente das relações trabalhistas. Ao buscar compreender o que denomina de nova morfologia do trabalho no Brasil, Antunes (2014) destaca que esse processo de acumulação flexível levou uma precariedade das relações de trabalho à classe trabalhadora:

Combinando elementos herdeiros do fordismo (vigentes em vários ramos e setores produtivos) com uma nova pragmática pautada pela acumulação flexível, pela empresa enxuta [...], pela implementação de programas de qualidade total e sistemas *just-in-time* e *kaban* [...], sob

uma pragmática que se adequava fortemente aos desígnios do capital financeiro e do ideário neoliberal, tudo isso acabou possibilitando uma reconstrução produtiva de grande intensidade no Brasil, que teve como consequência a ampliação da flexibilização, da informalidade e da precarização da classe trabalhadora (Antunes, 2014, p.40).

Em pesquisas mais recentes, Ricardo Antunes vai destacar outro elemento que passa a compor o quadro da acumulação flexível, denominado por ele de uberização, “processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (Antunes, 2020, p.11). O fenômeno da uberização está imbricado com o da intermitência, que vem se tornando um dos elementos mais predadores da proteção do trabalho atrelada aos processos de terceirização, informalidade e flexibilidade, que “se tornaram, então, partes inseparáveis do léxico e da pragmática da empresa corporativa global” (Antunes, 2020, p.11). Soma-se a isso o desemprego estrutural, inerente ao modelo capitalista de produção, que aflora no panorama de competição entre os trabalhadores.

Diante desse cenário, a adaptabilidade e a flexibilidade na formação do trabalhador, pautada pela lógica da competência, estão atreladas às necessidades de adequação ao contexto precarizado, incerto e competitivo. Ao compreender essa adequação como desenvolvimento de competências do próprio trabalhador, ela cumpre também o papel de direcionar a formação por meio do encadeamento de valores condicionados às expectativas do capital; sendo assim, a “função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa às incertezas da contemporaneidade” (Ramos, 2006, p.131). Portanto, a noção de competência assume uma posição neutra perante a contradição capital e trabalho, negando a possibilidade de que ela seja exposta, por meio de princípios adaptativos e flexíveis imbricados no ideário de formação constante ao longo da vida. Nesse sentido, Zank e Malanchen (2020) vão apontar o caráter ideológico a favor do capital presente na formação por competências:

Entendemos, portanto, que a formação segundo o modelo de competências não tem como objetivo principal apenas a melhor eficiência no trabalho no que diz respeito à execução das atividades, mas também a pretensão de reclinar os valores e comportamento dos indivíduos como um todo, inclusive fora do ambiente de trabalho,

priorizando a neutralidade deles e dando, assim, maior fôlego aos empresários que podem expandir e propor suas condições sem maiores dificuldades (Zank & Malanchen, 2020, p.148).

A noção de competência passa a ganhar contornos pedagógicos para além de cursos técnicos e profissionalizantes, adentrando no processo educacional escolar no geral¹⁷. São importantes, nesse processo em nível mundial, as obras de autores como o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, e do psicólogo espanhol César Coll¹⁸ (Duarte, 2001), bem como o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) à educação para o século XXI (conhecido também como relatório Delors, em função do presidente da comissão Jacques Delors), publicado em 1996. Esse último estabelece o que denomina de quatro pilares da educação para o século XXI, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Ramos (2006) aponta como esses pilares relacionam-se com a noção de competência por meio de sua ênfase em um saber-ser, para além dos saberes formalizados, “sobre o qual se fundamentariam os demais saberes: saber-fazer, saber-aprender, saber-conviver” (Ramos, 2006, p.254).

Nesse sentido, o relatório da UNESCO, em diálogo com a noção de desenvolvimento de competências, assenta a educação na perspectiva de ser uma experiência permanente, organizando o processo educativo em função da adaptação e aceitação do cenário flexível, incerto, individualista e competitivo do capital (Ramos, 2006). Esse fato, em relação às competências, é assumido pelo próprio Perrenoud na seguinte análise:

Numa sociedade individualista, todos sabem que são detentores de um capital de competências do qual depende a realização de seus projetos pessoais, mas também o seu valor no mercado de trabalho e em outros “mercados”. Esse capital se desvaloriza se não for mantido e desenvolvido à custa de esforços (Perrenoud, 2013, p.30-31).

Os indivíduos colocam-se como “produtos”, entre os quais o desenvolvimento de competências configura-se como capital agregador de valor em relação a outros “produtos”, estabelecendo um cenário de competição até

¹⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são formulados ao final da década de 1990 tendo a pedagogia das competências como fundamento curricular, momento em que educação profissional e educação básica estavam separadas.

¹⁸ Atuou na coordenação da reforma educacional espanhola e foi consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil.

mesmo em outros “mercados”, ou seja, em todos os âmbitos da vida social. Mais adiante, o autor vai expor a característica conformista e negadora da possibilidade de construção de uma outra realidade presente no ideário das competências, mesmo que os indivíduos desejassem:

Atualmente, não há diploma que garanta um emprego para a vida inteira e, muito menos, uma renda, uma autonomia e um modo de vida. Doravante, nenhum assalariado poderá “dormir sobre os louros”, seja no setor privado, evidentemente, seja em órgãos públicos. É preciso trabalhar para se manter no nível exigido, para não ser passado para trás pelos mais jovens, que trabalham mais ou aprendem mais rápido. Isso cria um sentimento de inseguranças, às vezes, de angústia ou de sofrimentos. Os indivíduos, jogados num mundo competitivo, gostariam que a vida fosse mais tranquila. Porém, ninguém consegue sair da competição sem colocar em risco a sua situação e a de sua família, exceto aceitando uma forma de marginalização econômica e social (Perrenoud, 2013, p. 31).

A sociedade torna-se, portanto, palco da competição e do individualismo, e a noção de competência como reguladora das ações educativas contribui para o acatamento dos trabalhadores às condições impostas pela reestruturação produtiva do capital, negando possibilidade de mudanças de uma realidade que cria inseguranças, angústias e sofrimentos, pois “desenvolver as próprias competências deixou de ser uma escolha, passando a ser uma simples condição” (Perrenoud, 2013, p.31). Recusar-se a esse modelo de sociedade seria como aceitar uma forma de marginalização econômica e social de existência.

Dessa forma, Ramos e Paranhos (2022), por meio da análise do conjunto: reforma do ensino médio, formulação da BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM-2018), vão apontar o fato de que a pedagogia das competências passa por um processo de renovação em relação a sua introdução nas políticas educacionais na década de 1990, passando a ter uma roupagem ainda mais perversa e individualista no que se refere às relações educativas. As autoras afirmam que essa mudança passa pela renovação de elementos ideológicos, presentes na ênfase conferida à dimensão socioemocional, e no deslocamento da noção de empregabilidade, fortemente presente na década de 1990, para o de empreendedor de si mesmo no cenário atual (Ramos & Paranhos, 2022). Nesse sentido, as relações educativas e as relações sociais no geral passam a ser guiadas pela adaptação individual como parte do léxico do sujeito como empreendedor de si em todos os âmbitos de sua

vida social, devendo desenvolver habilidades socioemocionais diante do cenário competitivo permeado pela flexibilidade, precariedade do trabalho e das condições de vida, ou seja, da nova sociabilidade do capital.

A flexibilidade, a precariedade e o relativismo epistemológico e pedagógico embutidos na pedagogia das competências, aliados à crise ético-política da contemporaneidade, não atingem somente estudantes, mas também educadores/as e a sociedade em geral. Este é o projeto da nova sociabilidade do capital (Ramos & Paranhos, 2022, p. 83).

Em relação ao relativismo epistemológico, se, na década de 1990, Ramos (2006) demonstrou que a pedagogia das competências era tributária da pós-modernidade, as autoras afirmam que atualmente ela converge para o tempo da pós-verdade, que retroalimenta a ascensão do “neofascismo à brasileira” no país (Ramos & Paranhos, 2022). Como consequência, torna-se mais pertinente falar em neopragmatismo como raiz dessa pedagogia do que em pragmatismo clássico, que tinha a centralidade da experiência como crivo para a questão do conhecimento como “verdade”, enquanto “os neopragmatistas o colocam, por sua vez, no plano da linguagem, do discurso e das narrativas, condição necessária ao atual relativismo epistemológico” (Ramos & Paranhos, 2022, p. 83). Nessa linha, os conhecimentos teórico-científicos são descartáveis, por vezes indesejáveis, como fundamento do processo educacional, já que não é possível estabelecer diferenciação e valoração dos conhecimentos em relação a suas capacidades de compreensão da realidade objetiva. Esse movimento nega a possibilidade de pensar a modificação da realidade objetiva, já que ela ao menos pode ser compreendida, até mesmo transformada, articulando-se com outro elemento da renovação ideológica da pedagogia das competências, que é ir além da formação desejada pelo capital no processo produtivo, estabelecendo a conformação psicológica, afetiva e social em relação à sociabilidade sob o capitalismo atual.

Discorri até o momento sobre elementos da constituição da pedagogia das competências e sua atuação como instrumento ideológico da reestruturação produtiva do capital e agora me deterei nos princípios pedagógicos e seu impacto na ordenação curricular, para argumentar sua oposição em relação aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

3.4 Pedagogia das competências e o esvaziamento do conhecimento

Duarte (2001) defende a pedagogia das competências como integrada a uma corrente educacional mais ampla, denominada de pedagogias do aprender a aprender. Por meio da análise dos contornos teóricos de pedagogia das competências desenvolvida por Perrenoud, o autor argumenta que tal pedagogia está perpassada por ideias da Escola Nova¹⁹, o construtivismo piagetiano e as pesquisas na linha do “professor reflexivo” (Duarte, 2001). Esses elementos, juntamente com a pedagogia das competências comporiam o quadro das chamadas pedagogias do aprender a aprender. Passando aos aspectos pedagógicos, Duarte (2001) destaca quatro aspectos valorativos das relações educacionais contidos nas pedagogias do aprender a aprender. Primeiramente me deterei nos três primeiros e, posteriormente, retomarei o quarto princípio.”

O primeiro princípio é o argumento de que as aprendizagens adquiridas de maneira autônoma pelos indivíduos são mais desejáveis e, portanto, mais relevantes, em relação às aprendizagens adquiridas por meio da transmissão de outros indivíduos, como os professores. Estabelece-se “uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (Duarte, 2001, p.36). Isso desenvolveria a autonomia intelectual, liberdade de ideias e expressão nos estudantes. O segundo princípio consiste na defesa de que é mais importante o desenvolvimento de um método de aquisição dos conhecimentos, do que os próprios conhecimentos já produzidos. Esses dois princípios estão imbricados entre si, pois o segundo deriva da ideia defendida pelo primeiro.

São, portanto, duas ideias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente (Duarte, 2001, p.37).

O terceiro princípio expõe que a atividade educativa do aluno, para ser realmente efetiva, precisa partir e ser orientada pelos seus interesses e

¹⁹ Duarte (2001) aponta a presença da expressão métodos ativos ressaltada por Perrenoud, que possui referência em ideias derivadas da Escola Nova. E a concepção aprender fazendo, na clássica formulação pedagógica de Dewey, autor que teve relevante influência em membros do movimento da Escola Nova no Brasil.

necessidades (Duarte, 2001). A diferença em relação aos dois primeiros consiste em que além de o estudante buscar por si mesmo o conhecimento e no processo de construir seus métodos de conhecer, é preciso incluir “que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança” (Duarte, 2001, p.37).

Cabe aqui uma breve digressão para ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem orientado metodologicamente a partir das necessidades dos sujeitos, é de suma importância para o desenvolvimento do pensamento teórico e, conseqüentemente, da apropriação do conhecimento elaborado. Porém, esse movimento, tal como postulado pelos desdobramentos da teoria histórico-cultural, difere da abordagem adotada pelas pedagogias do aprender a aprender, e considero relevante essa distinção ser abordada aqui.

Ao buscar desenvolver a Teoria da Atividade de Estudo como atividade primordial que deve ser realizada pelo estudante escolar para um efetivo ensino que o leve ao desenvolvimento, Davidov (1999) vai buscar basear-se na Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev. O conceito filosófico e pedagógico de atividade deriva do trabalho enquanto ação transformadora criativa da realidade, ao mesmo tempo da própria humanidade, sejam elas atividades materiais ou espirituais (Davidov, 1999). Nessa linha, Leontiev e seus orientandos, “ao investigarem a construção concreta da atividade humana, determinaram seus componentes, que são as necessidades e os motivos, os objetivos, as condições e os meios de seu alcance, as ações e as operações” (Davidov, 1999, p. 1). Um elemento-chave da atividade é que ela está sempre voltada a um objeto, seja ele evidente ou não, estando a atividade e seus elementos constitutivos sempre voltados à edificação criativa de elementos materiais ou espirituais, como ferramentas, construções, obras de arte etc. Portanto, para uma efetiva atividade de estudo, faz-se necessário o desenvolvimento nos educandos de necessidades e motivos que os levem a se relacionarem e se apropriarem do material estudado, ou seja, assimilando o material de modo a obter um novo produto subjetivo por meio de uma relação transformadora com ele, tal como afirma Davidov (1999):

As necessidades e os motivos educacionais direcionam as crianças para a obtenção por eles de conhecimentos como resultados da transformação do material dado. Tal transformação expõe no material as relações internas ou essenciais, cuja consideração permite ao aluno da escola acompanhar a origem das manifestações externas do material assimilado. A necessidade educacional vem a ser a necessidade que o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações (Davidov, 1999, p. 2).

Davidov (1999) prossegue afirmando que os conhecimentos relacionados à interligação do essencial-geral e do particular na lógica são os conhecimentos teóricos, portanto, o conhecimento científico. As necessidades e os motivos dos estudantes devem ser estimulados por meio de um planejamento sistemático do professor, de modo a gerar uma demanda por aprendizagem de conhecimentos teóricos por meio da experimentação com o objeto da atividade. Essa relação que visa obter o conhecimento sobre o geral no objeto é perpassada pelo elemento criativo, educativo-atuante, na medida em que o professor propicie tarefas que exijam dos estudantes a movimentação em direção à atividade de estudo (Davidov, 1999). Portanto, deve o estudante ser movido por suas necessidades e motivos como elementos-chaves no processo de atividade de estudo, pois, diferentemente das pedagogias do aprender a aprender, cujo objetivo principal é o desenvolvimento da capacidade adaptativa às incertezas do capitalismo atual, o foco do processo de ensino-aprendizagem é o desenvolvimento da apropriação de conhecimentos teóricos, que como vimos, é elemento crucial também nas postulações da pedagogia histórico-crítica.

No 3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural, realizado no Brasil em 2016, Sforzi (2017) busca delinear caminhos para uma organização geral do ensino-aprendizagem por meio do método materialista-histórico-dialético e da teoria histórico-cultural. Partindo desses pressupostos tem-se que o ensino-aprendizagem tem como ponto de partida e de chegada a realidade concreta, objetiva, porém distinta em cada um desses pontos. Na partida, a realidade é concebida por meio de percepções imediatas, na aparência, sendo necessária a compreensão da realidade por meio de abstrações, pelas leis gerais e conceitos, para que haja o retorno ao concreto em uma relação de essência que supera a aparência. Nesse sentido, “os conceitos são, portanto, mediadores entre o concreto imediato (ponto de partida) e o concreto pensado

(ponto de chegada)” (Sforni, 2017, p.86). Esse movimento requer processos de análise que desenvolvam a abstração e o retorno ao concreto pensado, porém, cabe aos objetivos propostos destacar o fato de o conceito constituir-se como objeto a ser apropriado no processo de atividade das relações educativas escolares. O conceito deve ser compreendido nos conteúdos das diferentes disciplinas como instrumento de mediação das relações humanas com a realidade; dessa maneira:

O conceito é, portanto, uma síntese da atividade humana na busca de compreensão e controle dos objetos e fenômenos da realidade objetiva. Ao nos apropriarmos de um conceito nos apropriamos de uma abstração que permite a interação com vários aspectos da realidade. Essa interação se expressa pelas ações mentais possibilitadas pelo conceito. [...] Desse modo, apropriar-se de um conceito significa “pensar com” ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo (Sforni, 2017, p. 90-91).

Nessa linha, ao se organizar o ensino de um conceito por meio dos fundamentos aqui elencados, não se deve buscar meios para chegar a sua definição nos postulados da lógica formal, mas buscar por meio da gênese histórica do conceito o pensamento que está nele objetivado, a materialidade expressada por ele. Esse processo exige a reprodução da atividade mental que está objetivada no conceito, “portanto, não pode ser feito de outro modo senão por meio de um processo ativo por parte daquele que aprende” (Sforni, 2017, p. 92). Os motivos para aprender, relacionados também a processos afetivos e cognitivos, devem ser elementos cruciais no planejamento dessa forma de ensino. Nesse sentido, é importante levar em consideração as vivências dos estudantes, bem como a situação social de desenvolvimento em que se situam, “de modo a encontrar elementos que possam conectar o conteúdo novo a ser ensinado com as experiências já vivenciadas pelos estudantes” (Sforni, 2017, p. 92).

Retomando o exemplo citado anteriormente de um contexto escolar em que os estudantes estabelecem relações com *funk* como componente de suas práticas cotidianas, pode-se partir dessa vivência dos estudantes para pensar conceitos como gênero, indústria cultural, violência urbana, racismo e consumo. Reafirmamos, portanto, que é possível pensar e organizar o processo de ensino-aprendizagem a partir do sujeito de maneira oposta ao proposto pelo aprender a

aprender, objetivando o desenvolvimento humano pela apropriação ativa (no sentido da atividade de estudo) dos elementos teórico-científicos.

Os três princípios elencados por Duarte (2001) que destacamos até aqui são: 1) o que o sujeito aprende por si mesmo é, em termos educativos e sociais, superior ao que ele aprende por meio da transmissão de outros sujeitos; 2) o método de construção do conhecimento em si é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente na história humana; 3) a atividade educativa do aluno, para ser realmente efetiva, precisa partir e ser orientada pelos seus interesses e necessidades. A pedagogia das competências, como tributária desses princípios, vai colocar como objetivo central das atividades escolares o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, e todos os elementos presentes nas relações educacionais, entre eles o conhecimento sistematizado, devem ser acionados na medida em que conduzem a esse desenvolvimento. É nessa direção que Zajac e Cássio (2023) destacam que a concepção de “direitos de aprendizagem” vai na versão final da BNCC dar estatuto de “direito”, portanto de obrigação de garantia, à pedagogia das competências. O referido currículo tem como fundamento norteador o desenvolvimento de dez competências gerais que os educandos devem desenvolver ao longo da educação básica.

Dessa maneira, os conhecimentos disciplinares passam a um segundo plano na constituição curricular, compondo um quadro transdisciplinar de desenvolvimento das competências e habilidades, tanto que o estado de São Paulo publicou, em janeiro de 2024, o Documento Orientador dos Componentes Curriculares para o referido ano, e ao discorrer sobre os objetivos da Sociologia explicita tal fato:

De modo geral, **o componente curricular Sociologia tem o objetivo de contribuir com o desenvolvimento das competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, mobilizando, para isso, referenciais teórico-metodológicos da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, por meio dos quais os estudantes aprenderão a analisar e interpretar, de forma crítica e reflexiva, a realidade em que estão inseridos (São Paulo, 2024, p.143, grifos nosso).

Por meio dessa passagem, aparentemente inocente à primeira vista, descortina-se a subjugação disciplinar ao desenvolvimento de competências e habilidades destinadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois a

mobilização dos referenciais teórico-metodológicos deve estar subordinada a essa finalidade. Isso ocorre de tal maneira que a Sociologia, presente somente no segundo ano do ensino médio com duas aulas semanais a partir de 2024, não apresenta em seu conteúdo programático previsto no material digital do estado nenhuma menção, que dirá uma discussão, para abordar sua constituição histórica enquanto ciência, algo fundamental no caso das Ciências Sociais. Porém, nesse cenário, tal assunto não “colaboraria” ou seria “menos importante” ao desenvolvimento das habilidades e competências requeridas pela área. Ramos e Paranhos (2022) vão destacar processo análogo na formulação dos livros didáticos do PNLD:

A BNCC dissolve as disciplinas em áreas genéricas de conhecimento, sem clareza dos parâmetros que as definem. Dissolve os conteúdos de ensino, enfraquecendo-os. Os livros didáticos, nessa lógica, reproduzem os mesmos princípios da BNCC, também dissolvendo disciplinas em áreas de conhecimento, materializando, para fins didáticos, a perda de especificidade do objeto das respectivas ciências e levando ao generalismo na abordagem dos conteúdos, os quais se restringem a finalidades instrumentais e pragmáticas (Ramos & Paranhos, 2022, p. 83).

Tendo isso em vista, é com este argumento que a pedagogia das competências se coloca em posição oposta às teses do conhecimento tal como desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica entrelaçada com a teoria histórico-cultural. Buscarei elucidar esse argumento primeiramente a partir dos três princípios elencados por Duarte e, posteriormente, a partir do quarto princípio que será apresentado.

O primeiro ponto é que a autonomia intelectual, de pensamento e expressão não fica comprometida com o fato de o conhecimento ser transmitido por outras pessoas, como alegam as pedagogias do aprender a aprender. Esse é um processo fundamental na apropriação do conhecimento, e as características autônomas resultam justamente dos processos cognitivos e subjetivos adquiridos na apropriação dos conhecimentos. Cabe lembrar que o papel do professor é fundamental na organização e planejamento sistemático, objetivando levar os estudantes a entrarem em atividade de estudo com o conceito estudado. Em relação ao segundo princípio, outra característica do conhecimento como venho defendendo, é que, ao entrarem em contato com esses conhecimentos, os alunos dialogam de maneira recontextualizada com a comunidade científica das disciplinas e, portanto, com os métodos de elaboração

e reelaboração desse conhecimento. Dessa maneira, os estudantes desenvolvem tanto a compreensão dos métodos de produção do conhecimento e, como consequência, desenvolvem métodos de aprendizagem para buscar conhecimento nas diferentes áreas do saber. Essa visão não condiz com a separação entre métodos de aprendizagem e os conhecimentos socialmente construídos formulada pelo aprender a aprender. E o terceiro ponto está embasado no fato de a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural serem contrárias à ideia de que o centro da escola deva ser somente os interesses e conhecimentos trazidos pelos estudantes. Esses elementos são importantes e devem ser acionados pelos professores no ato pedagógico como ponto de partida, porém a centralidade da escola é o conhecimento especializado das disciplinas científicas, estruturalmente e qualitativamente diferente dos conhecimentos imediatos cotidianos. A escola não deve desconsiderar os interesses e conhecimentos com os quais chegam os estudantes, mas é de crucial importância que os ampliem, sendo princípio fundamental de uma educação voltada ao conhecimento tal como posto pela pedagogia histórico-crítica.

No quarto princípio, em relação às pedagogias do aprender a aprender, Duarte (2001) retoma Perrenoud e recorre também ao autor português Vitor da Fonseca, para argumentar o caráter adaptativo em relação à sociedade capitalista e suas contradições imbuídas na essência dessa corrente pedagógica. Diante desses ditames, Duarte aponta o seguinte:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2001, p.38).

Em decorrência desse processo, justifica-se o fato de que a pedagogia das competências busca, como ordenadora das construções curriculares, subordinar as disciplinas ao desenvolvimento de competências e habilidades, tal como apresentado no documento orientador de Sociologia do estado de São

Paulo. A subordinação das disciplinas ao desenvolvimento de competências e habilidades desconfigura o caráter disciplinar como ordenador da elaboração curricular, além de que a potencialidade do conhecimento produzir relações substancialmente diferentes com a realidade objetiva fica limitada, quando não nula, diante dos ditames das competências e habilidades necessárias à adaptação ao processo reprodutivo do capital. Dessa maneira, não só concluímos que a pedagogia das competências e a pedagogia histórico-crítica são antagônicas, mas também que a primeira esvazia a potencialidade do conhecimento ressaltada e defendida pela segunda. Portanto, a formulação de currículos, fundamentados na pedagogia das competências, desenha-se como barreira significativa à apropriação do conhecimento produzido pelos diferentes campos da ciência pelos alunos, atingindo principalmente os oriundos das camadas mais pobres da classe trabalhadora, aos quais, em sua maioria, somente a escola representa a oportunidade de acesso a esse conhecimento.

Ressaltada essa distinção, importante pelo fato de a pedagogia das competências fundamentar os currículos paulistas de 2008 e 2020, passaremos agora à análise do nosso objeto principal, os currículos paulistas de Sociologia e suas transformações, sendo eles, o currículo de 1986 e 1992 formulados pela CENP no contexto optativo da disciplina no estado; o currículo de 2008 atrelado ao programa *São Paulo Faz Escola*, no momento de retorno da disciplina como obrigatória em todo território nacional desde a década de 1940.

4. OS CURRÍCULOS PAULISTAS DE SOCIOLOGIA (1986, 1992 E 2008)

Optei por tratar os três currículos paulistas de Sociologia dessa presente seção separadamente de uma seção voltada ao currículo paulista atual de Sociologia, pois são anteriores à reforma do ensino médio aprovada em 2017. Contudo, como buscarei elucidar no decorrer da seção, tais currículos guardam entre si diferenças e peculiaridades consideráveis, dada as diferenças históricas, sociais e políticas do contexto em que foram produzidos, diferenças essas que são mais consideráveis nos currículos de 1986 e 1992 em relação ao currículo de 2008. Isso ocorre tanto pela proximidade histórica e característica de continuidade no interior da CENP na formulação das duas primeiras propostas, como pela significativa mudança em cenário nacional da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, aprovada em 2008. É óbvio que mudanças no campo das políticas curriculares e da gestão educacional do próprio governo paulista também vão influir significativamente nessas diferenças.

Tendo em vista esse cenário, tanto estadual como federal, que confere uma certa peculiaridade à Sociologia na educação básica comparada a outros componentes curriculares, apresentarei no primeiro tópico dessa seção, de maneira breve, a trajetória histórica da Sociologia na educação básica, que está intimamente relacionada à produção das propostas curriculares analisadas. Essa questão se faz importante também, pois o objetivo central aqui delineado não está ancorado na análise das mudanças políticas e de gestão dos governos paulistas na área educacional, mas na contribuição à história do ensino de Sociologia na educação básica, resgatando experiências de propostas curriculares e comparando mudanças ao longo do tempo. Mesmo que, como é o caso das propostas de 1986 e 1992, não tenhamos efetivas pesquisas e registros históricos da sua implementação no estado, tendo em vista inclusive o caráter optativo da disciplina, seu resgate enquanto experiências propositivas no trato com a Sociologia nessa etapa de ensino é profícuo em relação a uma lacuna desse objeto nas Ciências Sociais brasileiras.

No segundo tópico, me deterei nos currículos de 1986 e 1992, mais próximos e historicamente marcados por uma continuidade mesmo que com mudanças, como fica evidenciado na fala dos propositores do currículo de 1992. São currículos inseridos no processo de redemocratização da sociedade brasileira, com o fim do regime militar, e em toda carga de efervescência cultural trazida por esse processo, bem como são anteriores à promulgação da LDB de 1996 e à constituição de currículos nacionais derivados dela, como PCN's e OCN's.

No terceiro e último tópico, será abordado o currículo de 2008, perpassado por um contexto de obrigatoriedade nacional da Sociologia, e com a promulgação dos PCN's no final da década de 1990 e das OCN's em 2006. No cenário paulista, tal currículo está imbricado no projeto São Paulo Faz Escola, bem como por políticas de gestão da educação que redimensionam o currículo, o funcionamento da escola e o trabalho docente.

4.1 Idas e vindas da Sociologia na escola brasileira: uma “saga” de rupturas e continuidades

Os primeiros registros de menções do ensino de Sociologia em etapa escolar datam do final do século XIX como vêm demonstrando algumas pesquisas (Moraes, 2003; Meucci, 2015; Oliveira & Oliveira 2017). A chamada reforma Benjamin Constant, de 1890, apresentava a introdução de Sociologia para o curso secundário com a denominação “Sociologia e moral”, com forte apelo positivista, porém, como se sabe, tal medida não chegou a ser implementada. O primeiro registro de uma experiência efetiva do ensino de Sociologia consta do Atheneu Sergipense de Aracaju, em 1892, com a denominação “Sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”, que, como constata Oliveira e Oliveira (2017), poderia ser considerada pouco sociológica²⁰. Esse caráter pouco sociológico, como apontam os autores, perpassa a Sociologia ao final do século XIX e início do século XX no país, devido ao autodidatismo dos autores que compõe o chamado pensamento social brasileiro (com raras exceções, como é o caso de Gilberto Freyre), e as

²⁰ Gostaria de fazer a ressalva de que há pesquisas de colegas em andamento especificamente sobre tal experiência, que provavelmente poderão elucidar melhor essas questões.

dificuldades de delimitação clara de fronteiras em relação a outras disciplinas (Oliveira & Oliveira, 2017).

Um movimento efetivamente nacional de inclusão da Sociologia vai se realizar a partir da década de 1920 e 1930, com destaque às reformas educacionais Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931). Ao analisar os complexos condicionantes que impulsionaram tal inclusão, Meucci (2015) vai destacar a crise do pacto oligárquico e da descentralização política ordenadora das relações políticas na primeira república, que pode ser percebida em acontecimentos como a Semana de Arte Moderna de 1922, a fundação do Partido Comunista, o tenentismo e a criação do Cento D. Vital. Dessa maneira, “as greves operárias, a revolta nas camadas médias do exército, a reação organizada dos católicos e a busca de novos temas e novas formas de expressão artística são indicadores da inquietação social do período” (Meucci, 2015). Soma-se a isso a crise do modelo agrário-exportador que fundamentou economicamente a primeira república. Entre disputas e divergências, convencionou-se uma consciência na época de que a crise era causada por um descompasso entre a vida política e social, em que o pacto federativo com fortes características descentralizadoras era considerado um fracasso. Nesse sentido, tais reformas educacionais parecem buscar construir um sistema de educação nacional mais unificado e centralizado. As constatações da crise e a busca de soluções segundo os diagnósticos da época parecem ter favorecido a repercussão da Sociologia, pois apresenta-se a demanda de compreender as “leis naturais” que regulam secretamente a sociedade para então construir instituições adequadas (Meucci, 2015). Portanto,

há uma conexão estreita entre a crítica ao Estado liberal (que, ironicamente, teria favorecido, em sua forma descentralizada, as expressões do poder oligárquico), a aspiração pela centralização do poder estatal e o desejo de difusão do conhecimento sociológico. A Sociologia foi depositária da tarefa de dizer o que é a realidade social oferecendo, com isso, uma chave para decifrar o enigma da forma política possível e para orientar a prática de educadores, artífices da sociedade (Meucci, 2015, p. 252).

Esse movimento em relação ao papel da Sociologia e à centralização do sistema educacional acentua-se com a chegada de Vargas ao poder, com a reforma Francisco Campos (1931) e a criação de um ministério da educação (1930), por exemplo, e também com a constituição do Estado Novo em 1937.

Como prossegue Meucci (2015), com todas as disciplinas sob o controle da Comissão Nacional do Livro Didático, a Sociologia cumpriu uma função social importante para o período sendo um *locus* de justificação discursiva da implementação do Estado Novo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que toma contornos conservadores na sua inclusão no ensino secundário em um contexto em que esse nível de ensino era reservado às elites, a Sociologia aparece em outros projetos ideológicos distintos no interior das elites. Esses projetos vão crescer com os primeiros cursos de ensino superior, com destaque à criação da Escola Paulista de Sociologia e Política (1933), Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935) no Rio de Janeiro.

Como se sabe, essa experiência inicial da Sociologia na escola teve vida curta; em 1942, na reforma educacional do ministro Gustavo Capanema, a Sociologia foi retirada do ensino secundário permanecendo somente nos cursos normais, voltados à formação de quadros do magistério. Esse processo ocorre antes mesmo de a Sociologia se reconfigurar e passar a produzir pesquisas de maior robustez em relação à sociedade brasileira no ensino superior, e da formulação de programas de pós-graduação na área.

Diante desse cenário, tanto Oliveira e Oliveira (2017) como Meucci (2015) nos alertam para o fato de que sua retirada nesse momento não pode ser compreendida em relação a características epistemológicas de algumas correntes sociológicas que preconizam uma crítica e mudanças sociais, portanto significando um risco perante o Estado Novo, bem como por conta das características de governos autoritários que veem a Sociologia como desnecessária. Tal interpretação recai em um anacronismo ao pensar a Sociologia desse período com os contornos que passa a ter a partir da década de 1950, momento em que se inicia “no campo intelectual brasileiro uma longa reflexão em torno da compreensão que os sociólogos tinham de si mesmos e do papel que a Sociologia deveria exercer no mundo” (Oliveira & Oliveira, 2017, p. 28). Inclusive, ancorado nas pesquisas de Saviani (2011), os autores vão destacar que a Reforma Capanema guarda, de maneira considerável, continuidade em relação às mesmas reformas que instituíram a Sociologia na

escola do ponto de vista da construção de um sistema unificado de educação (Oliveira & Oliveira, 2017).

Em suas pesquisas, Meucci (2015) vai destacar alguns fatores políticos e outros internos da própria Sociologia, que provavelmente ocasionaram tal retirada. Em relação à questão política, como a introdução da Sociologia escolar estava relacionada com a crise da primeira república e a aspiração por uma organização nacional centralizadora e antiliberal, o desgaste desses fundamentos na década de 1940 favoreceu seu desaparecimento da escola (Meucci, 2015). Quanto aos fatores internos da própria Sociologia, ancorada nas pesquisas de Moraes (2011), a autora prossegue que na nova configuração curricular proposta, a Sociologia não teve espaço para se acomodar, tendo em vista que não tinha ainda legitimidade científica, “tampouco era considerada uma área de formação literária e filosófica. Não era reconhecida nem como clássica, nem como científica” (Meucci, 2015, p. 255).

Dessa maneira, mesmo com proposições de sua reintrodução no período democrático que sucedeu o Estado Novo, o rompimento nas universidades brasileiras de sua tradição autoritária e normativa assumida na escola, o redimensionamento de sua importância e comprometimento com uma agenda de modernização e democratização, não houve uma agenda capaz de redefinir sua importância curricular e superar suas características da primeira experiência escolar. Portanto,

Podemos ao menos formular a hipótese de que, nesse momento, a Sociologia se viu, paradoxalmente, objeto de representações contraditórias: por um lado, seu passado escolar a condenava pelo que tinha de antidemocrática, e, por outro, sua atualidade acadêmica reconhecia sua contribuição (não obstante difícil) para a democratização. Esse fenômeno pode ter favorecido para que não se constituíssem, no período, agentes capazes de protagonizar sua reintrodução no ensino secundário (Meucci, 2015, p. 255).

Outro elemento importante a se considerar é a criação da disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) em 1962 a partir da LDB do mesmo ano, que, apesar de não vir acompanhada de um currículo diretivo, acaba incorporando elementos da Sociologia ao preconizar a formação cívica e o preparo do exercício consciente da cidadania democrática. Em 1969, no período mais repressivo da ditadura militar, foi retomada também a disciplina de Educação Moral e Cívica em todos os níveis e em todas as escolas do país. “De

certo modo, OSPB e Educação Moral e Cívica cumpriram, para a ditadura nos anos 1960 e 1970, as funções normativas que antes a Sociologia cumpriu” (Meucci, 2015, p. 255).

Referendadas pela reforma educacional do ministro Jarbas Passarinho em 1971, tais disciplinas são, portanto, redimensionadas segundo os interesses ideológicos do regime militar e perpassadas por um contexto de concepção educacional tecnicista, afastando a possibilidade de inclusão da Sociologia nas escolas, permanecendo apenas nos cursos de formação do magistério (Jinkings, 2017). É importante destacar que tal fato não significa que conceitos ou, no mínimo, discussões sociológicas não penetrassem de alguma maneira nas escolas, haja vista principalmente os conteúdos de OSPB que versavam sobre instituições sociais, cultura, Estado brasileiro, direitos e deveres do cidadão, objetos de análise sociológica, mesmo que redimensionada segundo os interesses ideológicos do regime (Jinkings, 2017). Outro elemento relevante é o fato de que professores com formação em Ciências Sociais por vezes eram os responsáveis por lecionar OSPB nas escolas (Meucci, 2015).

Com a crise do regime militar e o processo de abertura “lenta, gradual e segura”, nas palavras do general Geisel, ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, há um redimensionamento social, e consequentemente educacional. O fortalecimento de movimentos sociais rurais e urbanos, do sindicalismo, resultando na organização de sindicatos de sociólogos, a formação de organizações de trabalhadores da educação, e da criação de meios de circulação de teorias educacionais e ideias pedagógicas críticas ao tecnicismo do regime militar, bem como propositivas de novas concepções, vão dar um novo ar ao debate da presença da Sociologia na educação básica. Nesse sentido, cabe destacar a lei federal nº 7044/82, que alterava dispositivos da reforma de 1971 do regime militar.

A eleição de prefeitos e governadores estaduais opositores da ditadura nesse período, vai abrir, segundo Saviani (2021), a possibilidade de implementação de propostas educacionais democráticas. É nesse contexto que a Sociologia vai passar a ser incorporada aos currículos estaduais de maneira optativa, como é o caso de São Paulo, e até mesmo obrigatória em alguns estados após o fim do regime militar. Aprofundaremos esse momento histórico

no tópico posterior; por agora, cabe destacar que esse processo vai tomar novos contornos nacionais com a promulgação da LDB de 1996, que reconhece a necessidade de os estudantes do ensino médio (última etapa da educação básica) terem adquirido conhecimentos de Sociologia e Filosofia ao final dessa etapa. Como demonstrou Mendonça (2017), esse processo é marcado por ambiguidades e embates, passando por um veto do presidente sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 2001, ao projeto de lei que reconhecia Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. No estado de São Paulo, também em 2001, o governador em exercício, Geraldo Alckmin, vetou o projeto de lei 790/99, de autoria do deputado Jamil Murad (PcdoB), que requeria a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia em todas as escolas de ensino médio.

Somente 12 anos após a LDB, em 2008, é que a Sociologia vai passar a ser disciplina obrigatória no ensino médio nacional, juntamente com Filosofia. Com a reforma do ensino médio aprovada em 2017 e a BNCC em implementação, sua presença volta a estar ameaçada (Mendonça, 2017), sendo redimensionada de maneira precária em diversos estados, como é o caso de São Paulo, presente somente no segundo ano do ensino médio com duas aulas semanais.

É importante nos atentarmos para o fato de que esse retorno da Sociologia como disciplina escolar não representa uma continuidade em relação a sua presença no início do século XX, mas, de certa maneira, uma ruptura, pois

Cabe observar que a intermitência da Sociologia escolar tem seu paralelo na intermitência política da vida nacional. Mas, se na primeira experiência de institucionalização foi aparato discursivo de um regime autoritário, na segunda experiência, a corrente, o fundamento é uma experiência democrática que, paulatinamente, delineia uma nova concepção curricular que pretende reconhecer novos agentes. Portanto, a experiência que temos agora é menos como uma continuidade do que como uma ruptura com seu passado escolar. Podemos rigorosamente dizer que a Sociologia é agora uma disciplina escolar nova (Meucci, 2015, p. 258-259).

A autora também reconhece que a imbricação da Sociologia com as postulações de construção de uma sociedade democrática foi tão forte nesse período que o abalo das instituições da recente democracia brasileira poderia colocar em xeque novamente sua presença na agora chamada educação básica (Meucci, 2015), o que, de certa forma, podemos observar avançar a partir do

golpe parlamentar de 2016, com o crescimento do neofascismo brasileiro nos últimos anos., momento em que métodos, recursos e repertório para o ensino de Sociologia, bem como sua consolidação como objeto de pesquisa das Ciências Sociais, passaram por um processo de avanço considerável. Buscarei delinear a partir de agora uma contribuição a esse avanço, de fecunda importância na constituição de elementos para a defesa e resistência da Sociologia na educação básica em mais um momento de fissuras na vida política e social brasileira.

4.2 Propostas curriculares de Sociologia para o 2º grau (1986 e 1992)

Como destacamos no tópico anterior, o período de formulação da proposta curricular para o ensino de sociologia no 2º grau paulista de 1986 é marcado por intensas transformações políticas e sociais na sociedade brasileira desde o final da década de 1970. Na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, Saviani (2021) nos oferece um quadro amplo desse período no campo da educação. O autor destaca que a década de 1980 se inicia com a existência da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Educação (ANDE), fundados respectivamente, em 1977, 1978 e 1979. Ao longo desse período, as entidades de professores de 1º e 2º graus filiam-se e dão origem à Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), e os professores do ensino superior seguem caminho análogo com a fundação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). Com a retirada da restrição à sindicalização dos funcionários públicos pela constituição de 1988, a tendência dessas entidades foi transformar-se em sindicatos, filiando-se, via de regra, à Central Única dos Trabalhadores (CUT) (Saviani, 2021).

Esse período foi marcado, também, por expressiva ampliação da produção acadêmico-científica, divulgada amplamente “por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros. As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na área” (Saviani, 2021, p. 407). Dentre as revistas criadas no período, cabe destaque a *Educação e sociedade* vinculada ao CEDES, e a revista *ANDE* cuja preocupação primordial era a articulação teórica das produções que se adensavam nas universidades com o cotidiano do trabalho pedagógico escolar. Cabe destacar o fato de que, em 1985, foi criado no interior

do Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq) o Comitê de Educação, com cinco membros representando a área.

Ao analisar a proficuidade desse momento histórico ao desenvolvimento de teorias pedagógicas contra-hegemônicas, Saviani prossegue:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (Saviani, 2021, p. 413)

Destaco o fato de que tal cenário não conflui somente para o desenvolvimento de pedagogias contra-hegemônicas, como a pedagogia histórico-crítica, mas para o desenvolvimento de novas concepções de organização escolar, entre elas a constituição curricular, que vai favorecer a retomada da presença da Sociologia na escola em um cenário substancialmente diferente das décadas de 1920, 1930 e 1940, tanto no quesito social, como na própria constituição científica da Sociologia no Brasil. Em âmbito nacional, esse período será marcado pela fundação da Associação dos Sociólogos do Brasil (ABS), em 1977, e pela regulamentação da profissão de sociólogo na década de 1980.

Em âmbito estadual, esse movimento leva a uma série de reformas estaduais que reintegravam a Sociologia ao quadro de disciplinas, seja obrigatória ou optativa. Merece destaque, no caso paulista, a Resolução SE nº 236/83, amparada pela 7042/82 (em âmbito federal), colocando a Sociologia no quadro de optativas juntamente com Filosofia e Psicologia, bem como a mobilização e atuação nessa temática da Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP). Esse movimento de mobilização no estado paulista resultou, como ressalta Jinkings (2017), baseada na pesquisa de Machado (1987), na elaboração do documento curricular intitulado *Proposta de conteúdo programático para a disciplina de Sociologia – 2º grau*. “O texto, publicado em 1986, foi redigido pela Equipe de Sociologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

(CENP/SP) e discutido no Encontro Estadual de Professores de Sociologia, realizado em novembro de 1985” (Jinkings, 2017, p. 47).

No interior desse processo, destaca-se a participação do sociólogo Octavio Ianni, que proferiu palestra na CENP paulista em 1985 sobre a temática do ensino de Sociologia no 2º grau. Essa palestra foi publicada postumamente em 2011, pelo Cadernos CEDES, convertendo-se em registro histórico de sua participação nesse debate. Nas palavras do próprio Ianni:

Em síntese, apresentei a ideia de como se desenvolve um trabalho crítico com os estudantes. Porém, não um trabalho que faz a crítica abstrata, ideológica, e sim que faz a crítica para a compreensão científica do real. Essa compreensão científica, no campo das Ciências Sociais, será tanto mais científica quanto melhor for a apreensão do real, enquanto movimento e transformação (Ianni, 2011, p. 335).

Para análise nessa pesquisa, estamos utilizando uma versão da proposta curricular de 1986 digitalizada e publicada nos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS) em 2021. Na introdução ao documento, Bodart (2021) destaca a importância histórica e socioeconômica da experiência, pois o pioneirismo de incorporar a Sociologia no 2º grau em São Paulo colaborou para que gradativamente outros estados viessem ofertar a disciplina, além de ser “uma experiência que acontecia no centro socioeconômico brasileiro, estado com o maior público de estudantes do 2º grau (Bodart, 2021, p. 234).

A equipe responsável pela proposta é formada por Angela Maria Martins, Aparecida Neri de Souza, Celso de Souza Machado, Jair Baida, Lenice Gusman, Miriam Raimez Franco Bruno e Paulo Maksenas. Segundo nossas pesquisas no sistema *lattes* e no site da SBS, todos possuem ao menos graduação em Ciências Sociais/Sociologia (seja bacharel e/ou licenciatura), e alguns lecionaram Sociologia na rede pública de São Paulo²¹. Na apresentação, os autores apontam que a formulação da proposta revela um forte caráter coletivo, pois foi elaborada a partir dos questionários respondidos pelos professores de Sociologia no 2º grau em 1984, dos encontros realizados em 1984 e 1985 e do Encontro Estadual de Professores de Sociologia em novembro de 1985 (São

²¹ Encontramos, em nossas consultas ao site da SBS e ao sistema *lattes*, essa informação em relação a Jair Baida. Há a probabilidade de que os demais autores possam ter atuado como professores de Sociologia no 2º grau, porém não encontramos essa informação em específico. Aparecida Neri de Souza é professora aposentada da Universidade de Campinas (UNICAMP).

Paulo, 2021). Agradecem também a colaboração dos professores Octávio Ianni, Celso Rui Beisegel, Marília P. Spósito, Teófilo de Queiroz Júnior e Florestan Fernandes, porém reiteram que a responsabilidade pela proposta é da equipe da CENP paulista (São Paulo, 2021). Os autores, em seguida, reconhecem o caráter inicial da proposta ao pressupor continuidade, como “cursos para professores; levantamento de textos para alunos de 2º grau e para professores; encontros para troca de experiências e reavaliação do programa; seminários; etc.” (São Paulo, 2021, p. 4).

Quanto ao conteúdo curricular, ainda na apresentação, os autores afirmam o objetivo de contribuir decisivamente à formação de cidadãos realmente críticos, participantes e capazes de caminhar por conta própria. Para tanto, nos apresentam o seguinte:

Procuramos não elaborar um programa fechado e acabado, mas sim flexível e aberto: de modo a poder adequar-se às particularidades de cada realidade escolar e várias modalidades de curso. Por outro lado, não renunciamos ao compromisso de elaborar uma sugestão que contivesse realmente uma proposta. Buscamos um programa que permitisse aos educandos a compreensão da realidade política, econômica, social, ideológica, cultural, etc. – em que estão inseridos –, não como realidades superpostas, fragmentadas ou inertes, mas sim como uma totalidade, em seu funcionamento e em suas contradições; que lhes permitissem a apreensão efetiva – embora em nível de 2º grau – de um instrumental teórico mínimo de análise dessa sociedade, não de modo descritivo ou fotográfico, mas sim de modo mais sólido e fundamentado; que lhes permitisse compreender não só a gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira atual, mas também as diversas teorias sociológicas que propõe alternativas de superação (São Paulo, 2021, p. 3).

É perceptível a busca, pelos autores, do respeito à organização democrática da escola e das possibilidades e condições de efetivação do ensino de Sociologia. Esse fato reaparece quando os autores indicam possibilidades de junção das unidades, que abordaremos a seguir. Outro fator relevante é o compromisso com um instrumental teórico mínimo de análise da sociedade, de modo sólido e fundamentado, não descritivo ou fotográfico. Esse último ponto nos coloca diante de uma concepção pedagógica por parte dos autores, isto é, o trabalho com o conhecimento teórico das Ciências Sociais, não de maneira tradicional, descritivo ou fotográfico, mas de uma maneira que permita aos estudantes não somente compreenderem questões da realidade social brasileira, como também a maneira pela qual as diversas teorias sociológicas se

comportam diante dessa realidade. Esse trato com o conhecimento teórico também fica explicitado na passagem a seguir:

Embora a proposta aponte para uma abordagem mais crítica, ela possibilita vários enfoques teóricos. Questões como capitalismo, classes sociais, Estado, ideologia, instituições sociais, partidos políticos, etc., podem ser trabalhados em várias perspectivas sociológicas. Nas sugestões bibliográficas, procuramos também contemplar várias linhas de abordagem. Sem defender uma pretensa “neutralidade” do professor, procuramos, entretanto, permitir-lhe decidir a perspectiva que considere mais correta (São Paulo, 2021, p. 4).

Os autores não se furtam à questão dos enfoques teóricos próprios das Ciências Sociais; embora assumam uma perspectiva crítica por parte da proposta, apontam para possibilidades de diferentes linhas de abordagem. Ou seja, há o apontamento de um alinhamento teórico, porém, como é primordial no trato com uma ciência como as da sociedade, a abertura de diferentes caminhos teóricos é ressaltada pelos propositores.

A proposta é estruturada em sete unidades, que são as seguintes: I – introdução ao estudo da sociedade; II – trabalho e sociedade; III – política e sociedade; IV – ideologia, cultura e sociedade; V – instituições sociais e sociedade; VI - a relação entre as nações; VII – a sociedade em transformação. Na apresentação, os autores apontam a possibilidade, segundo as necessidades do contexto, da junção das seguintes unidades: II e VI; III e VII; IV e V.

Todas as unidades apresentam uma organização parecida, com exceção da primeira. O objetivo da primeira unidade, nas palavras dos autores, “pretende ser relativamente breve”, e apresentar a Sociologia por meio do trato com as desigualdades sociais no Brasil. Ela parte de como o tema se manifesta no cotidiano do aluno (1) e busca refletir como a Sociologia se comporta diante dessas desigualdades (2). As demais unidades partem, assim como a primeira, da indicação do cotidiano do aluno (1), porém são mais densas teoricamente ao apresentarem conceitos chaves da temática abordada (2), e buscam após o recurso teórico, a análise de questões referentes à realidade brasileira e contemporânea (algumas unidades apresentam tópicos 3 e 4 nesse momento). A imagem abaixo, da primeira página de apresentação do conteúdo programático, é ilustrativa de tal organização:

Figura 1 – Conteúdo programático da proposta ao ensino de Sociologia no 2º grau de São Paulo (1986)

- O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**
- I INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA SOCIEDADE**
- 1 Como as desigualdades sociais se manifestam no cotidiano do aluno.
 - 2 A Sociologia diante das desigualdades sociais: interpretação e interferência.
- II TRABALHO E SOCIEDADE**
- 1 Como o trabalho se manifesta no cotidiano do aluno.
 - 2 Modo de produção capitalista: economia e política e classes sociais.
 - A) Funcionamento e contradições
 - B) Capitalismo monopolista.
 - 3 O "modelo" capitalista brasileiro e as classes sociais (pós-64).
 - A) Caracterização e contradições. Os problemas sociais.
 - B) A crise do "modelo" capitalista brasileiro.
 - 4 Os movimentos sociais urbanos e rurais na esfera da produção.
- III POLÍTICA E SOCIEDADE**
- 1 Como o Estado se manifesta no cotidiano do aluno.
 - 2 Ciência política: a teoria do Estado.
 - A) Estado e classes sociais.
 - B) O conceito de democracia e o conceito de ditadura
 - 3 Estado e classes sociais no Brasil pós-64.
 - A) 1964: o bloco de poder, o regime militar e os movimentos sociais.
 - B) Os movimentos sociais, a crise do bloco de poder e a "abertura". A conjuntura atual.
- IV IDEOLOGIA, CULTURA E SOCIEDADE**
- 1 Como a ideologia se manifesta no cotidiano do aluno.
 - 2 Estudo sociológico da ideologia e da cultura.
 - A) O que é ideologia e sua relação com a moral, a sexualidade, a arte, a religião, as concepções de mundo, a filosofia, a ciência, os valores, etc.
 - B) Cultura institucionalizada e contestação cultural.
 - C) Cultura popular e cultura da massa.
 - 3 Movimentos sociais (como o feminista, o negro, o indígena e o contracultural).

Fonte: (São Paulo, 2021, p. 5)

Em relação ao corpo das unidades, elas retomam os tópicos apresentados no conteúdo programático e apontam um pequeno texto

denominado “o que se pretende com essa unidade”, junto com conceitos básicos. Em seguida, a proposta traz o tópico “sugestões para o desenvolvimento desta unidade”, como nas imagens a seguir referentes à unidade III (política e sociedade)²²:

Figura 2 – Organização interna da unidade política e sociedade (1986)

O que se pretende com esta unidade. Trata-se de discutir fundamentalmente o problema da relação entre o Estado e as classes sociais e, ligado a essa questão, o problema do conceito (ou dos conceitos) de democracia e de ditadura. Como nas outras unidades, a discussão teórica mais geral se articulará com a discussão sobre a sociedade brasileira contemporânea. Aqui os “eixos” serão, como se indica no programa, o Estado militar estabelecido em 64 e sua crise a partir aproximadamente da segunda metade da década de 70. Nesse sentido, os movimentos sociais serão analisados como elemento fundamental de resistência ao regime autoritário e de conquista da redemocratização. Por outro lado, a luta de diversos setores da sociedade civil para reconquistar as liberdades democráticas e a crise do Estado militar envolvem a discussão do conceito de democracia burguesa. Como se trata de um curso de 2º grau, o nível de abordagem não será obviamente o de um curso superior. O curso procurará levar o aluno a compreender a dinâmica que está por trás do que “aparece” na superfície dos fatos políticos, dos discursos, dos noticiários, etc. Conceitos básicos: Estado, democracia, ditadura, movimentos sociais e sociedade civil.

Sugestões para o desenvolvimento desta unidade

- Os estudos desta unidade poderão partir da análise da materialização do Estado no cotidiano do aluno: leis, direitos e deveres, documentos pessoais, ação da justiça, ação da polícia, etc.
- O professor poderá partir dessa problematização para discutir teoricamente a relação entre Estado e classes sociais. Para essa discussão teórica, podem ser utilizados fatos mais abrangentes como, por exemplo, o militarismo na América Latina.
- Ao trabalhar o conceito de ditadura, o professor poderá fazer análise crítica da “Doutrina de Segurança nacional”, do golpe de 64 e ainda de algumas formas de propaganda do regime ditatorial: “Brasil: Amá-o ou Deixe-o”; “Ninguém segura este país”; “Brasil Potência”; etc.

-11-

Fonte: (São Paulo, 2021, p. 11)

²² Escolhi representar essa unidade por conta da melhor qualidade para legibilidade.

Figura 3 – Continuação organização da unidade política e sociedade (1986)

- Os alunos poderão levantar depoimentos junto a seus parentes e conhecidos sobre como estes viram o golpe militar de 64, o que sabem sobre o que ocorreu no período autoritário, como se posicionaram, etc. Depois, em sala de aula, exporão e discutirão o material levantado. O professor procurará naturalmente ligar essas discussões às questões mais teóricas abordadas no curso.
- A discussão sobre o papel fundamental que os movimentos sociais tiveram e têm na conquista da redemocratização do país poderá abranger, inclusive, o estudo da democracia representativa e da democracia participativa.
- Na análise da luta da sociedade brasileira pela redemocratização, alguns fatos fundamentais podem ser abordados como a greve do ABC de 1979, a reconstrução da UNE, a campanha da Anistia, a campanha das Diretas-Já, o movimento por uma Constituinte livre e soberana, etc.
- Estudo de caso: análise de um ou mais movimentos sociais (movimento feminista, movimento negro, movimento das minorias sexuais, comunidades eclesiais de base, movimento de bairro, etc.) em seu relacionamento com o Estado.

Fonte: (São Paulo, 2021, p 12)

É importante atentarmos para a construção das sugestões, que, no contexto da proposta, o professor pode seguir ou não. A proposta destaca a importância de o professor reconhecer junto com os estudantes a maneira como um conceito-chave da unidade (Estado) se apresenta no cotidiano deles. Em seguida, propõe-se que o professor parta das problematizações levantadas nesse momento para adentrar na questão teórica dos conceitos, no caso, o Estado e sua relação com as classes sociais, e, posteriormente, do conceito de ditadura. Para o encerramento da unidade, são apresentadas sugestões que colocam o estudante em contato com problemas concretos da realidade social brasileira no período, como a realização de entrevistas em relação ao período do regime militar, discussões e análises sobre o papel de movimentos sociais e mobilizações sociais no processo de redemocratização e estudo de caso sobre movimentos sociais e sua relação com o Estado.

Podemos concluir, portanto, que a proposta sugere um movimento que parte do estudante, de como a realidade se manifesta para ele de maneira imediata, passa pela apreensão teórico-conceitual e retorna à realidade após

passar pelo movimento analítico, ou seja, um movimento próximo do que viemos defendendo epistemologicamente nessa pesquisa por meio do materialismo histórico-dialético, com destaque aos elementos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítico²³, que preconizam no processo de ensino-aprendizagem o movimento que parte do concreto imediato, passa pelo processo de abstração teórico-conceitual e retorna ao concreto pensado, substancialmente diferente do concreto no ponto inicial.

A parte final da proposta é destinada às sugestões bibliográficas, sendo divididas conforme as unidades e em seções para o professor e para os alunos em cada uma delas. Em um breve texto de apresentação, os autores retomam o caráter de continuidade que a proposta deve ter, ao reiterar que as sugestões “deverão futuramente ser alteradas ou complementadas” (São Paulo, 2021, p. 21). Um fator primordial para isso é destacado mais adiante, quando os autores apontam que os textos indicados para os alunos não foram escritos especificamente para o 2º grau, “Daí alguns deles não atenderem plenamente às necessidades do curso de Sociologia, devendo, então, ser combinados com outros textos” (São Paulo, 2021, p. 21). Nesse sentido, porém, os autores sugerem aos estudantes o livro *Métodos de estudo para o 2º grau*, de Antônio J. Severino.

Ainda no esforço de facilitar a localização de materiais destinados ao público de 2º grau, os autores vão apontar alguns caminhos e observações em cinco pontos: 1) consulta a materiais destinados à educação popular publicados por diversas editoras, consultando os catálogos do Centro Pastoral Vergueiro, do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, do Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae, de editoras como as Paulinas, Vozes, Global, Brasiliense, etc; 2) livros de introdução destinados ao grande público, como a coleção Primeiros Passos da editora Brasiliense, bem como consultar as editoras citadas no item 1; 3) para dados de temas atuais, pode-se procurar centros bibliográficos, como bibliotecas e hemerotecas; 4) sugestão do trabalho com a arte, como músicas e a literatura de modo geral; 5) possibilidade de utilizar textos destinados ao professor com os alunos. Essa característica da proposta

²³ Apesar dessa proximidade, os autores não reivindicam abertamente essas concepções. Além de que, a pedagogia histórico-crítica estava em processo embrionário de constituição.

é de suma importância para compreendermos a escassez de materiais didáticos de Sociologia destinados ao seu ensino escolar nesse período, consequência da sua trajetória oficial incipiente nessa instituição.

No que tange às obras apresentadas nas referências, elas são numerosas, oferecendo, como haviam explanado os autores, diferentes caminhos e possibilidades de abordagem. A imensa maioria são de autoria de pesquisadores brasileiros, fato que acreditamos estar atrelado ao forte olhar voltado à realidade social brasileira da proposta, presente na maioria das unidades, porém, não podemos descartar questões relacionadas a dificuldades de acesso a obras de autores estrangeiros.

A efetivação da proposta no interior das escolas paulistas é um fator que carece de dados mais concretos, com o agravante de ser uma disciplina optativa e a própria condição técnico/informacional da circulação de informações no período. Cabe destaque a realização de um concurso público de provas e títulos para o provimento de cargos de professores de Sociologia na rede paulista em 1986, mas não temos fontes concretas quanto à posse e às condições de exercício desses profissionais no estado. Porém, quero reiterar a importância histórica da proposta em questão, não somente pelo seu caráter pioneiro, mas, e principalmente, como referência a ser revisitada ao se pensar o trato com o conhecimento sociológico nos currículos escolares e a valorização do trabalho intelectual do professor, principalmente em tempos de esvaziamento de conteúdos científicos em prol de competências e habilidades e políticas de controle cada vez mais rígidas. Com objetivo de facilitar a visualização dos conceitos das Ciências Sociais pelas unidades, apresento abaixo o quadro com as unidades e seus conceitos básicos, segundo ao que é apresentado na proposta:

Quadro 1 – Unidades e conceitos básicos (1986)

Unidade	Conceitos básicos
I – Introdução ao estudo da sociedade	Desigualdades sociais; sociedade; sociologia.
II – Trabalho e sociedade	Capitalismo (economia política); classes sociais; sindicalismo.

III – Política e sociedade	Estado; democracia; ditadura; movimentos sociais; sociedade civil.
IV – Ideologia, cultura e sociedade	Ideologia; cultura.
V - Instituições sociais e sociedade	Instituição social; família; escola; igreja; meios de comunicação de massa.
VI – As relações entre as nações	Capitalismo internacional; país “subdesenvolvido”; sociedade socialista.
VII – A sociedade em transformação	Mudança social; reforma; revolução; contra-revolução; partidos políticos.

Fonte: elaborado pelo autor.

A proposta curricular para o ensino de Sociologia no 2º grau de 1992 é coordenada pela educadora Eny Marisa Maia, constando como elaboradores, Gilberto Giovannetti, Marilse Terezinha de Araújo e Vera Lúcia Baptista Alves²⁴, e na assessoria, Maria Célia Paoli (professora de Sociologia da USP). Na seção de apresentação, os autores resgatam a trajetória que levou a Sociologia à condição de optativa no estado, destacando os avanços ocorridos nesse período, porém com as ressalvas das limitações e reveses dados pelas condições institucionais, como a não conquista da obrigatoriedade. Cabe lembrar que, naquele momento, a Sociologia já havia alcançado esse status em alguns estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pará (Jinkings, 2017). Outro aspecto importante desse período é o fato de que ele é marcado pelo início da profunda guinada neoliberal do país, com o governo Collor, e após seu impeachment no mesmo ano de 1992, no governo de seu vice, Itamar Franco.

Os autores ressaltam a proposta de 1986, que denominam de versão preliminar, como ponto de partida para a elaboração dessa proposta, incorporando críticas e sugestões feitas por parte dos professores das universidades, encaminhadas pelos professores da rede no encontro para discussão das propostas curriculares em 1987, e também mencionam os debates que denominam de encontros descentralizados, com professores de Sociologia e Sociologia da Educação da rede pública do estado em 1988 (São Paulo, 1992). Dessa maneira, em relação à proposta de 1986, os autores prosseguem:

²⁴ Não encontramos informações referentes aos elaboradores, fato constatado também na pesquisa de Takagi (2007).

Em relação à Proposta Preliminar queremos dizer do esforço, frutífero ou não, para dar continuidade a alguns princípios nela estabelecidos buscando, ao mesmo tempo, resolver algumas dificuldades à ela apontadas, relativas a viabilidade de sua utilização em sala de aula. Aos nossos colegas da equipe anterior, queremos creditar a construção dessa matriz e partir da qual a presente versão deriva (São Paulo, 1992, p. 8).

Os autores prosseguem agradecendo a receptividade e compromisso com a escola pública de professores universitários, citando: Aparecida Joly Gouveia, Celso Rui Beisiegel, Dulce Pompeu, Eloisa Hoffling, Heloisa Dupas Penteado, José Carlos Bruni, Niuvenius Paoli, Marília Spósito, Paulo Sérgio Muçouçah, Renato Queiroz e Sergio Adorno.

Na seção intitulada “Uma conversa sobre nossa prática pedagógica”, os elaboradores afirmam a necessidade de romper com uma prática pedagógica produtivista, centrada na memorização, sugerindo alguns recursos que podem vir a auxiliar o trabalho do professor (São Paulo, 1992). Estão entre eles a pesquisa como recurso didático, não com objetivos acadêmicos, mas como uma atitude de curiosidade, de “estranhamento” perante a realidade cotidiana; o uso de diferentes linguagens (como filmes, fotografias, desenhos, dramatizações), para que os estudantes compreendam a realidade expressando-se sobre ela; e a avaliação como recurso de identificação das dificuldades e progressos do processo educacional vivenciado. Em suma, a proposta destaca que

Esses recursos não esgotam todas as possibilidades e tampouco garantem em si, a realização dos objetivos propostos. Esperamos que colaborem na busca de alternativas e na explicitação do que a equipe entende ser “partir da realidade e retornar a ela” em cada unidade. (São Paulo, 1992, p. 14).

É explicitada uma concepção pedagógica em que a realidade é o ponto de partida e o ponto de chegada, ou seja, de que o conhecimento das Ciências Sociais seja trabalhado tendo por fio condutor a concepção da realidade em dois instantes, sugerindo que nesse processo há mudanças substanciais que as distinguem.

Em uma seção anterior, intitulada “Princípios norteadores”, os autores colocam de maneira ainda mais explícita esse fundamento pedagógico ao apresentarem três princípios que balizaram a construção da proposta. No primeiro tópico, os redatores apontam a manutenção de três princípios estabelecidos na proposta anterior, sendo eles: a organização do conteúdo

considerando contribuições da Antropologia, Ciência Política e Sociologia, configurando efetivamente uma proposta de Ciências Sociais; a ênfase no caráter opcional, visando garantir a autonomia do professor na seleção dos conteúdos mais significativos no seu contexto educacional; e a metodologia do trabalho pedagógico, que é apresentada da seguinte maneira:

Como opção metodológica, ter como ponto de partida as representações imediatas dos diversos temas propostos, tal como se apresentam nas relações vivenciadas pelos alunos, trazendo em um segundo momento, as contribuições teóricas sobre os mesmos e retomando à análise, num nível mais aprofundado e fundamentado, para uma reinterpretação da realidade brasileira (São Paulo, 1992, p. 9).

Tida como uma concepção metodológica da proposta anterior, os autores explicitam como fundamento da proposta uma linha de trabalho pedagógico que se aproxima da apresentada nessa pesquisa, como maneira de trabalhar os conceitos científicos no processo de ensino-aprendizagem. A preocupação com o trato do conhecimento teórico-científico desenvolvido pelas Ciências Sociais e a atuação na realidade a partir desse conhecimento ficam explicitadas nos princípios 2 e 3 da proposta: 2) o cuidado em eleger diferentes matrizes teóricas para a compreensão dos temas abordados (ao menos duas, destaca a proposta), pois, “acreditamos que os alunos devem ter acesso às várias interpretações do mundo que estão presentes no trabalho científico” (São Paulo, 1992, p. 9); 3) a busca na realidade social brasileira das questões mais significativas do ponto de vista da abrangência e contemporaneidade, “tomando-as como objeto de investigação, de forma a garantir a compreensão e atuação dos alunos nessa mesma realidade” (São Paulo, 1992, p. 9). Portanto, fica evidente a importância do trabalho com o conhecimento científico das Ciências Sociais, inclusive com suas constituições teóricas divergentes (algo característico desse ramo científico), bem como o retorno desse conhecimento à realidade concreta da sociedade brasileira na época.

Na seção opções bibliográficas, ainda é presente a falta de materiais didáticos específicos para o ensino de Sociologia no 2º grau, pois, a respeito da bibliografia básica para os alunos, a proposta destaca que se buscou selecionar textos e obras cuja linguagem fosse mais acessível (São Paulo, 1992). Os autores destacam a existência também de bibliografia básica comentada para os professores, com vistas a facilitar o trabalho de pesquisa, bibliografia para temas

recorrentes e bibliografia de aprofundamento, organizadas por meio das unidades, apontando que elas não são apresentadas em ordem alfabética, mas sim, por critérios de organização dos temas na proposta, e internamente a cada unidade (São Paulo, 1992). Em relação à seleção das bibliografias aos professores, os redatores destacam cinco critérios que basearam as escolhas, reconhecendo as limitações e riscos implicados nesse processo, mas frisando o caráter de sugestão da proposta. São esses cinco princípios: 1) Retomada dos autores clássicos, tendo em vista a heterogeneidade da formação dos docentes, e proficiência da produção sociológica desses em relação aos temas atuais; 2) Apresentação de várias concepções teóricas; 3) trazer aos professores as discussões mais recentes em relação a cada tema; 4) preferência para indicação de capítulos que pudessem condensar o pensamento do autor; 5) 'quanto aos itens voltados à sociedade brasileira, escolha de autores brasileiros consagrados em suas respectivas áreas, e com atuação em investigações relacionadas ao tema específico.

Se a proposta de 1986 apresentava sete unidades, a de 1992 apresenta três unidades, abrangendo as Ciências Sociais por meio da abordagem de cultura, trabalho e poder. Dessa maneira, as unidades são as seguintes: 1) Cultura e sociedade; 2) Trabalho e sociedade; 3) Poder e sociedade. Elas são organizadas nos seguintes tópicos: como realizar esse estudo; bibliografia básica comentada para o professor; bibliografia básica para alunos; bibliografia – temas recorrentes; e bibliografia para aprofundamento. Nesse sentido, a imagem abaixo é ilustrativa

Figura 4 – Organização do conteúdo programático (1992)

UNIDADE 2 - TRABALHO E SOCIEDADE

A SOCIEDADE BRASILEIRA: O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DESIGUALDADES	33
Como realizar esse estudo	33
Bibliografia básica comentada para o professor	34
Bibliografia básica para os alunos	37
Bibliografia - Temas recorrentes	38
Bibliografia para aprofundamento	39

UNIDADE 3 - PODER E SOCIEDADE

A SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL AUTORITÁRIA	45
Como realizar esse estudo	45
Bibliografia básica comentada para o professor	46
Bibliografia básica para os alunos	50
Bibliografia - Temas recorrentes	51
Bibliografia para aprofundamento	53

BIBLIOGRAFIA GERAL.....	55
--------------------------------	-----------

Fonte: (São Paulo, 1992, p. 4)

Com relação ao corpo das unidades, cabe destacar o tópico “como realizar esse estudo”, do qual é apresentado uma descrição com sugestões de como desenvolver a unidade com os estudantes, pontuando bibliografias indicadas aos professores que podem colaborar no trato com aquele tema, como ilustra a imagem abaixo da unidade 1, cultura e sociedade:

Figura 5 – Organização da unidade 1 (1992)

A SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: A CULTURA E A HIERARQUIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Como realizar esse estudo:

A noção de cultura na visão cotidiana.
A contribuição da ciência na compreensão da cultura.
A compreensão da ciência na perspectiva da cultura.
Uma reinterpretação das diferenças culturais na sociedade brasileira:
a) Cultura popular e indústria cultural no Brasil.
b) A cultura popular como prática de resistência.

Tendo como ponto de partida a compreensão imediata dos alunos a respeito da cultura, propomos um início de debates e reflexões sobre o conceito de cultura e o tratamento teórico encontrado na Antropologia acerca das diferenças culturais.

Para iniciar a sensibilização e a problematização do tema sugerimos que os alunos se manifestem por meio de debates, redações e outras formas de expressão (colagens, recortes, música, teatro) sobre questões como "o que é cultura?", "como a cultura aparece no dia a dia das pessoas?", ou abordar aspectos culturais da comunidade como questões da religiosidade, das convenções sociais, da moda, dos papéis da mulher, da criança e do idoso, sexualidade, padrões estéticos, estereótipos, preferências por leituras, filmes e programas de rádio e TV, atitudes perante o trabalho e a política, aceitação e transgressão de padrões de moralidade e outros. Tais assuntos podem ser objetos de pequenas enquetes entre familiares, vizinhos e demais membros da comunidade próxima aos alunos.

A sistematização provisória das opiniões e interpretações manifestadas pelos alunos permite que se iniciem estudos, debates e reflexões sobre as teorias antropológicas através de textos

representativos de algumas correntes da Antropologia, que apresentam concepções evolucionistas (1), funcionalistas (2) e de textos críticos mais recentes (3 e 4).

A introdução e desenvolvimento dessas discussões teóricas podem ter como recursos didáticos a projeção de vídeos e filmes, colagens, artigos de jornais e revistas sobre as questões da mulher, do negro, do índio e outras. É desejável vincular a compreensão dos alunos quanto a cultura com as vertentes teóricas estudadas.

Alguns conceitos que emergem das leituras e discussões: Cultura, evolucionismo, funcionalismo, etnocentrismo, relativismo cultural.

São também tratados temas como a questão da cultura na sociedade de massas discutidos pela escola de Frankfurt (6 e 7) e seus críticos. A indústria cultural e a produção em massa dos bens simbólicos, presentes na sociedade industrial, podem suscitar temas para redações ou debates como "Consumidor da cultura de massa: passivo e crítico?", "Estereótipos e padrões de comportamento veiculados nos meios de comunicação de massa", além do questionamento das mensagens dos meios de comunicação de

Fonte: (São Paulo, 1992, p. 19)

É verificável nas sugestões de trabalho da unidade o movimento de ensino-aprendizagem que ressalta a importância de vincular o conhecimento teórico com a realidade dos estudantes. É sugerido que o início da unidade seja organizado por meio de atividades que permitam aos alunos expressarem suas concepções em relação à temática objeto de estudo, nesse caso, a cultura. Em seguida, o conhecimento teórico da temática passa a ser abordado, sendo desejável que se retomem as percepções iniciais levantadas pelos alunos. Percebemos, assim como na proposta de 1986, mesmo que organizada de maneira diversa, a aproximação com uma concepção pedagógica defendida por nós na segunda seção. Portanto, as propostas organizadas pela CENP, apesar de diferenças organizacionais, partilham de uma concepção pedagógica que

coloca a apreensão do conhecimento teórico das Ciências Sociais como eixo basilar, não de maneira tradicional, mas de proximidade com a perspectiva dialética. Ao final da proposta, é apresentada a seção de “bibliografia geral”, que discutem os seguintes temas: Sociologia; movimentos sociais; pesquisa (especificamente sobre metodologia de pesquisa em Ciências Sociais); dados estatísticos (fontes de dados estatísticos que podem ser trabalhados); fontes para pesquisas; fontes para acesso a vídeos e materiais audiovisuais no geral. A seguir, o quadro ilustrativo dos conceitos suscitados em relação às unidades apresentadas, segundo os autores:

Quadro 2 – Unidades e conceitos (1992)

Unidade	Conceitos Básicos
I – Cultura e sociedade	Cultura; evolucionismo; funcionalismo; etnocentrismo; relativismo cultural; sociedade industrial; indústria cultural; cultura de massa; ideologia; instituições sociais
II – Trabalho e sociedade	Trabalho; divisão do trabalho; coesão social; solidariedade orgânica; trabalhador coletivo; conflito social; classe social; controle social; capitalismo.
III – Poder e sociedade	Poder político; Estado; sociedade política; sociedade civil; direitos; interesse coletivo e interesse individual; dominação; legitimação; representação; poder disciplinar; democracia e cidadania.

Fonte: elaborado pelo autor.

É possível identificar, tanto nas propostas de 1986 como na de 1992, portanto, conceitos básicos desenvolvidos historicamente pelas Ciências Sociais referentes à Antropologia, Sociologia e Ciência Política (ainda mais evidente na organização curricular da proposta de 1992). Apontamos também, que ambas as propostas tomam esses conceitos não de maneira tradicional e estática no trato pedagógico, mas com um movimento que parte da realidade imediata dos estudantes, submete-a ao diálogo com os conceitos sociológicos por meio da análise, retomando essa realidade de maneira substancialmente diferente. Ressaltamos, em que pese as condições precárias de efetivação pelas condições institucionais da Sociologia e a capacidade prática de chegada das propostas nas escolas pelo estado, a importância de seu resgate histórico, no que tange a sua organização didático-pedagógica no trato com os conhecimentos das Ciências Sociais. Passaremos agora à análise do currículo

paulista de 2008, em um contexto político e social consideravelmente diferente do momento analisado nessa seção.

4.3 Currículo do estado de São Paulo (2008): a Sociologia entre a conquista da obrigatoriedade e a reforma empresarial da educação

Tendo em vista a distância histórica entre o currículo estadual de Sociologia de 1992 e a construção de um novo currículo em 2008, saliento que o objetivo não é fazer uma análise exaustiva das gestões e políticas educacionais do estado paulista nesse período²⁵, mas sim destacar pontos importantes que vão confluir para o momento de elaboração da proposta analisada nessa seção. Como apontado na introdução, esse período (1992-2008), que pode ser visto como um vácuo em relação a novas propostas curriculares de Sociologia em São Paulo, é perpassado por importantes políticas de implementação das reformas neoliberais na educação, do qual o contexto da Sociologia na educação básica paulista, a partir de sua obrigatoriedade em 2008, vai ser tributário.

A partir da década de 1990, há um avanço significativo das políticas neoliberais na educação brasileira, conduzido por um movimento mundial, simbolicamente representado pela Conferência Mundial de Educação para Todos: Necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, contando com a promoção, por exemplo, da UNESCO. Segundo Santos et. al. (2022), essa conferência vai influenciar discursos e políticas educacionais no Brasil. As mudanças nas concepções de educação, a partir da década de 1990, precisam ser compreendidas como integradas ao processo de reestruturação produtiva iniciado em meados da década de 1970, no qual o neoliberalismo vai germinar como orientador hegemônico da reconfiguração do Estado e do seu papel nas políticas públicas (Santos et. al., 2022; Dardot & Laval, 2016; Frigotto, 1999). Nesse sentido:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção

²⁵ Essa análise pode ser encontrada em outras pesquisas, da qual tenho como referência, como Gomide (2020), Carneiro, Jacomini e Bello (2022), Jacomini e Stoco (2022) e Souza (2020).

para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor (Freitas, 2018, p. 31).

Dessa maneira, adotarei o termo “reforma empresarial da educação” para esse movimento, baseado na análise de Freitas (2018), que adota esse termo do contexto estadunidense, a partir de Ravitch (2011). Esse termo compreende que a expressão “reforma” é na verdade uma maquiagem por meio do sentido de melhoramento. A reforma empresarial não tem por objetivo melhorar a educação pública, mas promover uma concepção gerencialista baseada no ambiente empresarial, com a inserção de fundações e empresas privadas nas tomadas de decisão, determinada a cortar custos e maximizar a concorrência entres escolas, professores e alunos (Freitas, 2018).

Nesse cenário, segundo Gomide (2020), a questão da qualidade como discurso ocupa, assim como nas empresas, o centro das metas propagadas pelos discursos políticos oficiais dos governantes, apresentando-se como sinônimo de eficácia e eficiência, termos advindos do modelo empresarial, e como propulsora de novas políticas e programas educacionais. Portanto, “evidencia-se nesse modelo de administração, a forte presença do termo qualidade ao referir-se às questões educacionais, correlacionando-as a produção econômica e descaracterizando assim a educação pública como um direito social” (Gomide, 2020, p. 187).

Desse modo, em nome de uma suposta eficácia e eficiência, as medidas neoliberais, de uma maneira geral, objetivam a adoção de currículos cada vez mais centralizados e de avaliações em larga escala que, em maior ou menor grau, condicionam o currículo escolar, controlando o trabalho pedagógico, visando um melhor desempenho, ou “eficiência”, dos estudantes nas avaliações externas. Nessa linha, termos como qualidade, flexibilidade, integração, trabalho associado à produtividade e competitividade passam a ser cada vez mais vinculados à educação (Santos et. al., 2022).

Em âmbito nacional, essas remodelações do Estado vão começar a ganhar ênfase a partir do governo Collor de Mello, iniciando um programa de privatização. Na educação, após o impeachment de Collor, no governo de seu vice, Itamar Franco, é formulado o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003). Segundo Santos et. al. (2022), tal plano, que pode ser entendido

como consequência direta da conferência de Jomtien, apresentando o termo *qualidade* como central, classifica diversos elementos escolares como “ineficientes”, entre eles, graves problemas pedagógicos. A solução apresentada está ancorada na padronização da aprendizagem, por meio do desenvolvimento de competências básicas. Diversos termos utilizados no Plano estão fundamentados na visão neoliberal de educação, transformando questões políticas/sociais em questões puramente técnicas e, dessa maneira, conferem “o valor da política pública para a realização de um direito a partir de sua eficiência e produtividade quanto aos custos e à prestação de contas do serviço prestado pelo Estado” (Santos et. al., 2022, p. 34). Em 1996, no governo FHC (PSDB), é aprovada a LDB/1996, destacando a responsabilidade da união na padronização de currículos nacionais e na política de avaliação, alinhada às orientações dos organismos internacionais (Santos et. al., 2022). Em relação a essa lei, Gomide (2020) aponta que a legislação facilitou a ingerência das instituições privadas, resultando no reconhecimento das instituições com finalidades lucrativas e no estancamento dos investimentos financeiros nas instituições públicas.

Merece destaque a formulação dos PCN's ao final da década de 1990, no segundo mandato de FHC, com o objetivo de estabelecer uma padronização curricular nacional, subsidiando a elaboração ou revisão curricular de estados e municípios. Uma característica importante dos PCN's é o fato de estar fundamentado pedagogicamente na pedagogia das competências (abordada na segunda seção), contando com a participação de figuras importantes das reformas educacionais empresariais, como o espanhol César Coll.

No cenário paulista, o marco fundamental de implementação das políticas educacionais neoliberais é a gestão Mário Covas, que governa o estado por dois mandatos (1995-2002)²⁶, tendo como secretária de educação Rose Neubauer. Esse período é marcado pela gestão do PSDB em âmbito federal, com FHC, e Paulo Renato Souza no ministério da educação, o que confere um certo alinhamento entre governo paulista e governo federal. A gestão Covas marca também o início de uma era de governos do PSDB no estado que perdurou por 27 anos, encerrando-se com a gestão Dória (2019-2022). Nesse sentido, apesar

²⁶ Mário Covas não conclui o segundo mandato, falecendo no início de 2001. Seu vice, Geraldo Alckmin, assumiu o governo, sendo reeleito para um novo mandato (2003-2006).

de algumas rupturas e mudanças entre os diferentes governos do mesmo partido, Gomide (2020) vai destacar o período de Rose Neubauer à frente da pasta da educação como de pavimentação das políticas neoliberais, estabelecendo políticas importantes para seu avanço ao longo das demais gestões. Nesse período, muitas das políticas estarão voltadas ao ensino fundamental, e o ensino médio passará a ser olhado de maneira mais detida no segundo mandato.

Em 1996, é implementado o projeto de classes de aceleração para o ensino fundamental, com o objetivo de melhorar os dados de fluxo escolar. Como complemento às classes de aceleração, foi implementado em 1997 o regime de progressão continuada no ensino fundamental, a partir da organização do ensino em ciclos²⁷. Essas políticas, que aparentam à primeira vista estar baseadas em critérios pedagógicos, revelam um lado fortemente econômico e gerencialista, em uma relação de custo-benefício:

Entretanto, o discurso de inovação e de correção de fluxo escolar, baseado no oferecimento de oportunidades aos alunos multirrepetentes para atingirem condições de avançar nas séries seguintes, pode ser entendido não apenas como promoção da qualidade educacional, mas também, de acordo com os princípios gerencialistas, para a otimização de recursos financeiros, visto que a reprovação escolar implica custos aos cofres públicos e a repetência mantém os estudantes por mais tempo no sistema de ensino (Santos et. al., 2022, p. 38).

Essas políticas também convergem com melhorias em dados estatísticos do fluxo escolar, ocasionando um processo de “progressão automática”, ou nas palavras de Kuenzer (2005), em uma “empurroterapia”. São melhoras meramente estatísticas, e obviamente não refletem uma efetiva melhora nas aprendizagens dos estudantes aprovados. Soma-se a esse processo, o fato de que tais medidas não foram acompanhadas por uma reorganização que pudesse contribuir com o ensino-aprendizagem, como curricular e de reflexões sobre metodologias de ensino. Além disso, houve a exclusão dos profissionais da educação na elaboração da proposta, o que resultou em uma certa resistência, tendo em vista o princípio de autonomia conferida pela secretaria de educação às escolas na efetivação dessas políticas (Santos et. al., 2022).

²⁷ Para uma análise mais detalhada das políticas relacionadas ao fluxo escolar ver Santos et. al. (2022).

Em relação ao ensino médio, foi implementado em 1998 o regime de progressão parcial, estabelecendo que o estudante de ensino médio que não conseguiu a promoção em pelo menos três disciplinas, após atividades de reforço e recuperação, possa ser promovido parcialmente. Dessa maneira, ele cursará a série seguinte com pendência de disciplinas segundo critérios e possibilidades da escola, em consonância com a LDB/1996 (Santos et. al., 2022).

A gestão Rose Neubauer institui no estado de São Paulo uma das principais características das reformas neoliberais, as avaliações em larga escala. Em 1996, é criado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dialogando com a política de avaliação externa do governo federal, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁸, visando construir parâmetros de aferição da qualidade, no sentido de eficiência e eficácia, consonante com os padrões do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Essas avaliações em larga escala, destaca Gomide (2020), relega a segundo plano a intenção de subsidiar o trabalho docente, tornando-se, desse modo, mais uma aferição do desempenho dos estudantes e professores do que uma avaliação de aprendizagem. Esse processo empresarial de “medição” dos resultados de maneira fortemente tecnicista, utilizando instrumentos externos, uma prova única e padronizada em um determinado dia e horário, “é, por definição, um instrumento limitado que jamais poderia se tornar referência de qualidade para a educação” (Gomide, 2020, p. 207).

O SARESP passa por algumas mudanças ao longo da gestão Neubauer e, em 2001, apresenta-se pela primeira vez como instrumento de bonificação, responsabilização e hierarquização das escolas ao mesmo tempo. As escolas foram classificadas por cores, fixadas na porta das unidades escolares, de acordo com seu desempenho no SARESP, sendo azul (acima da média geral), verde (uma pouco acima da média), amarelo (escolas na média geral), laranja (uma pouco abaixo da média geral) e vermelho (bem abaixo da média geral). Além das cores, a avaliação foi utilizada para definição de bonificações para

²⁸ Gomide (2020) aponta que a criação de um sistema de avaliação nacional era preocupação desde a década de 1980, devido a pressões de organismos internacionais com a UNESCO e o Banco Mundial.

professores e gestores, e premiação com passeios e verbas para escolas mais bem classificadas. Apesar de a iniciativa ter durado apenas um ano, devido muito às críticas sofridas, ela pode ser vista como uma primeira tentativa do que estaria por vir no avanço neoliberal pela educação paulista. Dessa maneira, em relação ao SARESP, que permanece até hoje na educação pública paulista, Gomide destaca o seguinte:

Na qualidade de supervisora de ensino da SEE-SP, podemos evidenciar que o SARESP está presente no cotidiano escolar, de modo que as práticas pedagógicas, as metas estabelecidas, os rumos a serem definidos, bem como todo o trabalho pedagógico, são orientados a partir dos resultados deste sistema de avaliação. Isto porque, a SEE-SP, desde a gestão de Rose Neubauer, tem apontado a necessidade de criar a cultura avaliativa na rede estadual (Gomide, 2020, p. 209).

Essa cultura avaliativa está ancorada nos preceitos neoliberais de desresponsabilização do Estado pelas políticas públicas, pois a responsabilidade pelos resultados recai sobre professores, coordenadores, direção e até mesmo sob os alunos, menos sobre o Estado. Este passa a cumprir um papel de avaliador da eficiência e eficácia, afastando-se de qualquer responsabilização pelos seus resultados. As políticas passam a ser formuladas visando sempre aprimorar a capacidade de gerenciamento, transformando um direito social público, que deve ser pensado em vista das diversas realidades e necessidades da população que atende, em uma questão meramente técnica e gerencial.

As duas gestões Covas são marcadas pela busca da universalização do ensino fundamental e a expansão do ensino médio, reconhecido pela LDB/1996 como última etapa da educação básica, e estabelecido pela Constituição Federal de 1988 como responsabilidade dos estados. Nesse sentido, em 2000, o Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), apresentou as Diretrizes para a Implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Em sua análise, Santos et. al. (2022) destaca o esforço central para garantir um ensino interdisciplinar, articulado a uma prática útil para a vida social e para o mundo do trabalho, visando o desenvolvimento de competências fundamentadas numa aprendizagem abrangendo as funções do conhecer, fazer, conviver e ser. Os autores apontam a forte relação do documento com o Relatório Delors (1996), já comentado na segunda seção, e que está ancorado nas premissas do aprender a aprender.

Na questão curricular, esse período não foi marcado por uma reorientação curricular que ocasionasse mudanças estruturais nos currículos paulistas. De maneira geral, até os PCN's, os currículos da CENP das décadas de 1980 e 1990 constituíram-se como principal referencial curricular, tendo em vista que a gestão Covas reduziu significativamente o papel da CENP na produção de material didático focado no currículo (Santos et. Al., 2022). Após a promulgação dos PCN's, o governo vai aderir aos seus referenciais por meio da adoção dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sem, no entanto, promover uma reestruturação curricular a partir das mudanças advindas do governo federal, provavelmente pela consonância e alinhamento com as decisões tomadas pela esfera federal. Cabe a ressalva, novamente, de que, em 2001, o governador em exercício, Geraldo Alckmin, vetou a inclusão de Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio paulista, no mesmo ano em que isso ocorreu na esfera federal por FHC.

Compartilho, portanto, da visão de Gomide (2020), de que esse período é marcado por um processo de pavimentação das reformas neoliberais. O governo Alckmin (2003-2006), dará continuidade a essa pavimentação, sobretudo do ponto de vista ideológico, buscando avançar no processo de implementação, indicando Gabriel Chalita para a secretaria de educação. Em 2006, Alckmin renuncia para concorrer à presidência da república, passando o governo a seu vice, Cláudio Lembo (PFL), que substitui Chalita por Maria Lúcia Vasconcelos, que, em final de mandato, basicamente dará continuidade aos programas iniciados e mantidos durante a gestão Chalita.

Em relação às novas medidas implementadas nesse período, Gomide (2020), destaca que:

Intentavam implementar no interior das escolas públicas paulistas os elementos da gestão gerencialista e performática, reproduzindo modelos de gestão semelhantes aos utilizados pela administração empresarial, na medida em que acentuou a competitividade das escolas, a racionalidade na gestão, a ênfase nos resultados e a padronização do ensino (Patente, 2016). Mas, para isso, era preciso (com) formar as mentalidades para que esta concepção pudesse ser solidificada em toda rede. Nesse sentido, a política de convencimento de Chalita foi fundamental durante todo o processo, mormente pelo forte investimento em capacitação e programas de formação continuada (Gomide, 2020, p. 215).

Nos programas de formação continuada, a formação para as competências e ao gerencialismo ocuparam ponto central. Cabe ressaltar o programa de formação continuada Teia do Saber, lançado pela secretaria em 2005, cuja finalidade era efetivar as ações que vinham sendo realizadas desde 2003, bem como iniciadas na gestão anterior. Esse processo foi impulsionado pela criação da Rede do Saber, permitindo videoconferências formativas e informativas, atingindo uma maior porcentagem de profissionais da educação na rede estadual, além de diversas visitas do secretário às Diretorias de Ensino para acompanhar de perto a implementação da nova política educacional. Outro programa de formação continuada que cabe destacar é o Circuito Gestão, contemplando em um primeiro momento gestores, e posteriormente demais profissionais, como professores. O foco desse programa era os princípios da “moderna” administração pública, ou seja, a reforma empresarial, “cujas características ressaltadas forma a descentralização, a competitividade, o desempenho contínuo e a cobrança de resultados” (Gomide, 2020, p. 219). Nesse caminho, a Lei Complementar 984/2005 faz algumas mudanças na política de bonificação dos professores, instituída em 2001 na gestão Neubauer, adotando como critérios os resultados do envolvimento dos professores em atividades das unidades escolares, a frequência de trabalho e adesão aos programas de formação continuada da secretaria de educação. O bônus, entretanto, não representa uma melhoria salarial e nas condições de carreira, mas coloca-se como um instrumento para induzir o envolvimento dos professores nos programas e projetos oficiais (Souza, 2020).

Segundo Gomide (2020), diante da grande reforma realizada pela gestão Rose Neubauer, surge a necessidade de uma ação contundente de convencimento dos profissionais da educação e dos professores, com objetivo de facilitar a implementação do ideário neoliberal na rede pública paulista, evitando, desse modo, conflitos entre planejamento e implementação das reformas e os responsáveis pela execução. Os programas de formação continuada vão ter importante papel nesse intenso movimento de convencimento ideológico.

Em 2006, José Serra é eleito para uma nova gestão pessedebista (2007-2010), mantendo, durante os primeiros meses de governo, Maria Lúcia

Vasconcelos à frente da pasta de educação, substituindo-a, em julho, por Maria Helena Guimarães de Castro²⁹, importante nome da gestão federal de FHC³⁰. Se, no governo anterior, a tônica da secretaria de educação foi o convencimento, de modo a facilitar a aceitação das políticas baseadas na reforma empresarial do neoliberalismo, agora, com os ânimos abrandados, as políticas tornam-se mais hierarquizadas e autoritárias, planejadas e produzidas de forma centralizada por educadores e intelectuais afinados com as concepções do partido no poder, avançando no ciclo de implementação da reforma (Gomide, 2020). Como um momento de consolidação das políticas neoliberais, Perrella, Alencar e Pereira (2022) destacam que o diferencial da gestão Serra foi a união entre políticas de metas quantitativas e o currículo como meio de controle sob o eixo de gestão para resultados, “representada na expressão: gestão para resultados = avaliações externas + metas + currículo centralizado” (Perrella, Alencar & Pereira 2022, p. 156).

Ainda em 2007, a secretaria anunciou o Plano Político Educacional do Estado de São Paulo, definindo dez metas, que, segundo o plano, ocasionariam a melhoria da educação nas escolas estaduais até o final do mandato³¹. Dessa maneira, Jacomini et al. (2022) apontam que se pode evidenciar uma espécie de “nova agenda” educacional para o estado a partir de 2007, sendo gradualmente implementada pelas escolas. No interior dessa agenda, a questão curricular era um ponto-chave, nas palavras da própria secretária de educação, “o mais importante do plano de ação para a Rede Estadual Paulista, na minha visão, foi a proposta curricular” (Jacomini et. al., 2022, p. 81).

É nesse cenário que, no segundo ano de mandato (2008), é estruturada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental e médio, como parte do programa São Paulo Faz Escola (SPFE), estabelecendo

²⁹ Em 2009, Serra viria a colocar na secretaria Paulo Renato Souza, ex-ministro da educação na gestão FHC.

³⁰ Maria Helena foi presidente do INEP (1995-2002) e secretária executiva do MEC (2002). Posteriormente, trabalhou na gestão federal de Michel Temer, sendo secretária executiva do MEC (2016-2018), tendo forte influência na elaboração da reforma do ensino médio como medida provisória, e na construção da BNCC do ensino médio.

³¹ Para uma análise detalhada do plano, ver Gomide (2020) e Perrella, Alencar e Pereira (2022), pois escapa à especificidade proposta na seção.

um currículo comum e padronizado para toda a rede. O programa concebe, inclusive, o material didático que o professor deve utilizar. Nos anos seguintes,

Em consonância com essa política, em 2009 se concretiza a destinação às escolas estaduais dos denominados Cadernos do Professor, bem como o do gestor e dos alunos, este último composto por atividades sobre conteúdos definidos pelo novo currículo (Jacomini et. al., 2022, p. 81-82).

Importante salientar que, em âmbito nacional, foi aprovado em 2006 um novo documento curricular, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). Se, ao final da década de 1990, com a aprovação dos PCN's, o governo estadual não se moveu para realizar uma mudança curricular estrutural, nesse momento, como destacado, haverá uma contundente reestruturação curricular em São Paulo³².

Retomando o processo de centralização curricular da rede estadual, articulando-se a ela, é regulamentado por meio da resolução SE 74/2008 o Programa Qualidade da Escola (PQE), que já vinha sendo implementado desde 2007, quando foi anunciado pela secretaria de educação. O PQE é a base de estruturação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), tendo como uma das composições do índice, a utilização do SARESP, orientando o cálculo da bonificação por resultados paga anualmente aos trabalhadores da educação.

Com essa política, as metas, os índices, os fluxos de matrículas, as transferências e a evasão de alunos são elementos que compõe o cálculo do IDESP. Tais estatísticas são apresentadas como pauta norteadora do currículo e das atividades cotidianas escolares na rede estadual paulista, conformando um sistema de medição, controle e responsabilização de gestores e professores pelos resultados obtidos, conforme metas preestabelecidas nos planos da SEE/SP, naquilo que pode ser definido como *accountability* (Jacomini et. al., 2022, p. 82).

Dessa maneira, a gestão educacional de São Paulo, no governo Serra, avança consideravelmente na inserção da educação pública num contexto neoliberal de gestão, articulando padronização curricular com resultados medidos periodicamente por meio de avaliações externas em larga escala, estabelecendo índices e ranqueamento das escolas e a responsabilização dos profissionais da educação. Nesse cenário, o processo de ensino-aprendizagem

³² A pesquisa de Boaretto (2020) faz uma análise da presença da Sociologia nas OCN's e sua manifestação na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

passa por uma desconfiguração que transforma os professores em cumpridores de metas, e os estudantes em adestrados para a realização de exames periódicos, que vão definir a qualidade do ensino e se os estudantes aprenderam ou não. É uma política que se coloca como moderna, mas esconde uma faceta perversamente arcaica da tecnocracia no trabalho pedagógico e dos exames como instrumentos únicos de avaliação da aprendizagem, bem como de punição e responsabilização. É importante compreendermos que a problemática não reside na avaliação em si, importante instrumento no processo educacional, mas, como destaca Freitas (2013), em uma cultura avaliativa baseada na auditoria e no accountability imposta às escolas e aos profissionais da educação.

Cabe ressaltar que o IDESP é uma política utilizada até hoje na rede estadual paulista para bonificação. Outro elemento é a importância da questão curricular nesse cenário, pois, “como parte dessas políticas de avaliação e qualidade da educação baseada no resultado de metas, o que se nota é a centralidade ocupada pelas políticas curriculares” (Jacomini et. al., 2022, p. 83).

O programa SPFE, enquanto proposta curricular, foi implementado no dia seguinte à resolução que estabeleceu o PQE, visando tornar comuns os conteúdos e a proposta curricular na rede estadual paulista. O currículo, como é concebido, passa a condicionar que as escolas orientem seus planos pedagógicos a partir de um padrão mensurado por resultados das avaliações externas. Segundo a própria coordenadora do programa, Maria Inês Fini, as escolas devem prestar contas sobre suas ações, sendo responsáveis por seus resultados (Fini, 2009, apud Jacomini et. al., 2022).

Os principais responsáveis pela coordenação e elaboração do programa SPFE foram os mesmos envolvidos nas políticas curriculares do governo federal do PSDB, entre 1996 e 2002, na gestão FHC. Além dos secretários Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato Souza, Maria Inês Fini (INEP), Guiomar Namo de Mello (Conselho Nacional de Educação), Lino Macedo (ENEM), Luis Carlos de Menezes (PCN's e ENEM) e Ruy Berger (secretário da educação média e tecnológica) ocuparam cargos na gestão FHC e, posteriormente, na elaboração do SPFE na gestão Serra em São Paulo. Em relação ao programa:

As ações anunciadas no SPFE englobam um conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, com repercussão nas atribuições

funcionais dos profissionais da educação, nos procedimentos didático-pedagógicos das escolas e no currículo. No centro da proposta estava a criação de um currículo comum para toda a rede, cujos princípios centrais são a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem (São Paulo, 2008a). A fim de difundir e implementar este último, foram produzidos materiais instrucionais com o objetivo de orientar o trabalho dos envolvidos no processo (Jacomini et. al., 2022, p. 84).

No que tange ao trabalho pedagógico, o programa concebeu a elaboração de cadernos para os professores e alunos, divididos por disciplina e em bimestres (no caso, quatro bimestres). Souza (2020) vai analisar a presença da Sociologia nesse contexto, destacando a postura diretiva, como um manual, dos cadernos dos professores, e Boaretto (2020) analisa a organização dos cadernos de Sociologia destinados aos alunos, concluindo o fato de que eles distanciaram a Sociologia de alcançar suas funções especificadas nas OCN's, e na própria justificativa de sua obrigatoriedade, quais sejam, a desnaturalização e o estranhamento da realidade social. A produção dos cadernos ficou a cargo da Fundação Vanzolini, e a parceria privada estendeu-se também à contratação de editoras e gráficas para impressão do material, mesmo o estado de São Paulo sendo dono da maior estrutura gráfica da América Latina na época, a Imprensa Oficial³³. Vemos, portanto, a consolidação da tríade neoliberal – privatização, responsabilização e padronização (Souza, 2020).

Em 2009, o SARESP passa a ser elaborado tendo por base a nova proposta curricular. Em 2010, a secretaria de educação reconhece que o currículo havia sido consolidado, e o programa SPFE permanece na educação estadual paulista. A melhoria nos índices de avaliações externas foi diretamente associada à implementação do SARESP³⁴ (Jacomini et. al., 2022). Dessa maneira:

O planejamento pedagógico foi substituído pela discussão de como usar os materiais didáticos, pois seu uso intensificou a responsabilidade dos professores que foram orientados por supervisores, diretores e coordenadores, tendo em vista assegurar que os recursos didáticos sejam cotidianamente utilizados e os conteúdos programados para cada disciplina aplicados, evidenciando maior controle sobre o trabalho do professor (Jacomini et. al., 2022, p. 84).

³³ Em relação às parcerias público-privadas no processo de elaboração e implementação do SPFE, bem como problemas e falhas na produção e distribuição dos materiais, ver Jacomini et. al. (2022).

³⁴ Melhoria que não se consolida, regredindo logo nos anos subsequentes.

Esse período é marcado pela conquista da obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no ensino médio, última etapa da educação básica, em âmbito nacional, por meio da resolução CNE 04/2006, a partir de um parecer enviado pelo Ministério da Educação (MEC). O estado de São Paulo, entretanto, manifestou-se de maneira contrária ao parecer, alegando que ele interferiria na autonomia dos sistemas de ensino e padronizaria a organização curricular (Jacomini et. al., 2022; Mendonça, 2017). O estado foi obrigado a recuar diante do reconhecimento da obrigatoriedade pela lei federal 11.684/2008, incorporando Sociologia e Filosofia a sua grade curricular, e consequentemente ao SPFE em implementação.

Portanto, é no contexto de implementação mais contundente das reformas educacionais neoliberais no estado de São Paulo que a Sociologia voltará a ter status de obrigatoriedade em âmbito nacional. Dessa maneira, sua inclusão ocorrerá em meio a um processo de padronização curricular promovido pela secretaria de educação, já em fase de elaboração. Em um primeiro momento, a secretaria anunciou que Sociologia e Filosofia seriam contempladas com uma aula semanal de 50 minutos em cada série do ensino médio, sendo executada dessa maneira em 2009. A partir de 2010, ambas passam a ter duas aulas semanais de 50 minutos nas três séries do ensino médio, com exceção da segunda série do ensino médio noturno.

A proposta curricular do estado de São Paulo foi apresentada dividida em áreas do conhecimento; portanto, a Sociologia está no documento destinado à área de Ciência Humanas e Suas Tecnologias, juntamente com Filosofia, Geografia e História, as duas últimas contando com uma parte destinada ao ensino fundamental II e outra ao ensino médio; no caso, Sociologia e Filosofia constam com uma parte destinada ao ensino médio, pois são obrigatórias somente nesse segmento de ensino.

Antes de adentrar especificamente nas disciplinas, o currículo começa com uma apresentação geral, em que são explicitados alguns princípios gerais que guiam a proposta. Nesses princípios, o currículo destaca as competências, e seu desenvolvimento, como referencial pedagógico, reivindicando os PCN's e as diretrizes curriculares do final da década de 1990. As OCN's de 2006, documento curricular mais recente em âmbito nacional, não são citadas,

aparecendo somente como referência na parte destinada à Sociologia. Em relação às competências, na seção *articulação das competências para aprender*, a proposta traz o seguinte:

Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, para além dos limites da escola. **Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis.** É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino de selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências, cuja referência são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro (São Paulo, 2011, p.18, grifos nosso)³⁵.

Está contida nessa passagem uma concepção, que, como veremos no currículo atual de Sociologia, virá a ser aprofundada ao longo do avanço das concepções neoliberais, isto é, os conteúdos científicos, considerados menos eficazes para educar para a vida, descaracterizados de sua capacidade de generalização, intrínsecos ao processo de constituição e produção do conhecimento científico. Movimento em prol da submissão ao desenvolvimento de competências, esse sim, seria eficaz para educar para a vida. Fica evidente uma concepção de conhecimento científico estagnado, incapaz de generalizar e produzir continuidade, bem como de, por consequência, dialogar e promover interdisciplinaridades. Tudo isso fica a cargo do desenvolvimento de competências, que, como busquei demonstrar na segunda seção, não será efetivo.

A parte de Sociologia é elaborada por Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe, Melissa de Matos Pimenta e Stella Christina Schrijneamakers, todos com formação em Sociologia e experiências docentes no ensino superior na área, pois a secretaria de educação firmou uma parceria com a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), para elaboração da proposta. A proposta retoma de maneira breve a história da Sociologia na educação básica, citando os currículos paulistas das décadas de 1980 e 1990,

³⁵ O ano de referência é 2011, pois a versão encontrada é uma reimpressão atualizada produzida após consolidação do programa SPFE, no primeiro ano de uma nova gestão de Geraldo Alckmin (2011-2014).

afirmando que, assim como eles, o currículo atual é uma proposta de Ciências Sociais contemplando as três áreas que a compõe.

Na seção seguinte, *Fundamentos para o ensino de Sociologia*, os autores citam a influência de Karl Mannheim, ao entender a Sociologia como prática social que visa influenciar o comportamento humano e retomam uma proposta da Asesp da década de 1980, que afirma o objetivo da educação básica de não formar sociólogos. Porém, a conclusão da proposta a partir desses apontamentos chama a atenção: “Assim, o alvo do aprendizado não é a apreensão de conceitos, mas uma relação com a realidade social mais nuançada e diferenciada do que a do senso comum” (São Paulo, 2011, p. 133). É óbvio que o objetivo da educação básica não é formar sociólogos; mas, como fazer com que estudantes do ensino médio tenham uma relação com a realidade social de maneira substancialmente diferente, “nuançada”, por meio das especificidades das Ciências Sociais, a não ser pelos seus conceitos, que dão a ela não somente legitimidade científica, mas capacidades de representar de maneira pensada a realidade social? Como apontamos na segunda seção por meio de Sforzi (2017), o conceito é a intermediação entre o concreto imediato, senso comum, e o concreto pensado, analisado.

As duas autoras da proposta, Melissa Pimenta e Stella Christina, escreveram um artigo sobre a produção dos cadernos de Sociologia para o programa SPFE, retomando os princípios orientadores gerais da proposta de Sociologia. A partir da especificação da secretaria estadual de que o objetivo é o aluno compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira, as autoras argumentam: “nesse sentido, propõe que a Sociologia propicie as condições para o desenvolvimento de certa forma de pensar, denominada aqui de sensibilidade sociológica” (Pimenta & Schrijneemaekers, 2011, p. 407). Dessa maneira, as autoras prosseguem:

É, portanto, sensibilidade e não raciocínio, pois o raciocínio sociológico deve ser desenvolvido na faculdade, por aqueles que se tornarão sociólogos e estudarão a sociedade de forma científica. A sensibilidade sociológica, entretanto, constitui parte da educação básica e vem sendo defendida desde os anos 1980 por educadores e cientistas sociais. Resta, portanto, colocá-la em prática (Pimenta & Schrijneemaekers, 2011, p. 408).

As autoras não citam educadores e cientistas sociais que defendem explicitamente essa ideia de sensibilidade sociológica, tampouco demonstram como seria possível essa tal sensibilidade sociológica sem o recurso dos conceitos, que representam, no caso, o desprezado raciocínio sociológico, visto como algo específico do ensino superior. Assim como na proposta, é óbvio que há determinados conteúdos e maneiras de abordagem específicos para a formação de sociólogos, mas isso não pode ser impedimento para pensarmos um processo de recontextualização, nas palavras de Bernstein, que contemple os conceitos da Ciências Sociais. Corremos o risco, inclusive, de apresentar uma ciência infundada, que pareça tanto irrelevante, como sem sentido para o estudante de ensino médio. Souza (2020) destaca em sua análise a contradição em que recaem as autoras na tentativa de diferenciar sensibilidade sociológica e raciocínio sociológico, “pois o desenvolvimento do raciocínio sociológico não se distancia das etapas supracitadas para o desenvolvimento da sensibilidade sociológica” (Souza, 2020, p. 94).

As autoras também discorrem, nesse artigo, sobre a escassez de professores de Sociologia com formação específica na área, uma problemática histórica em relação à presença da Sociologia na educação básica, constando, inclusive, como um dos argumentos do veto de FHC em 2001. Essa problemática traz, portanto, diversos fatores que foram se constituindo ao longo do tempo, sendo seu enfrentamento, a busca pela mitigação e a superação, tarefas fundamentais, intrínsecas ao processo de retorno da Sociologia na educação básica. Entretanto, não é esse caminho que as autoras vão apontar:

A dificuldade em ensinar uma disciplina à qual poucos professores tiveram acesso, quer na sua formação como educadores, quer na sua formação específica, tornava premente a necessidade de tornar os Cadernos acessíveis para qualquer profissional que viesse a ser responsável por essa disciplina. Por essa razão, os conceitos, problemas, temas e conteúdos próprios à Sociologia foram apresentados o mais gradual e claramente possível, dentro das limitações de formato e espaço impostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela fundação responsável pelo processo de editoração dos Cadernos (Pimenta & Schrijneamaekers, 2011, p. 414).

De certa maneira, a precariedade da inserção da Sociologia na educação básica, tanto em relação aos profissionais especializados na área quanto pela maneira como o conhecimento é apresentado, é consentido pelas autoras. Esse

tipo de consentimento não só não contribui como também, em diversos contextos, atrapalha a consolidação da Sociologia nessa etapa educacional. Há falta considerável de professores em outras disciplinas do currículo que não passam pelo mesmo processo de contestação³⁶.

Tanto o artigo produzido pelas autoras quanto o texto do currículo de Sociologia destacam a importância de ter o aluno como ponto de partida e de chegada do processo ensino-aprendizagem. Porém, esse processo acaba ficando meramente retórico, preso ao senso comum na partida e na chegada, sem superá-lo, diante das concepções de trato com o conhecimento sociológico, e do consentimento perante as condições de implementação precárias da Sociologia. No entanto, a proposta curricular reivindica e tem por uma de suas bases a OCN de Sociologia, enfatizando a importância da desnaturalização e do estranhamento como elementos-chaves ao ensino de Sociologia nessa etapa do processo. Essa influência da OCN provoca uma contradição, no mínimo uma ambiguidade, no discurso apresentado.

A Sociologia afirma-se, desse modo, como instrumento que o professor maneja em sala, por intermédio da interlocução com textos sociológicos, antropológicos e da Ciência Política, mas também com materiais documentais como filmes, literatura, obras de arte e fotografias, entre outros, a fim de responder, com o aluno, às questões suscitadas por esse modo de olhar a realidade. **O professor deve realizar, então, conforme proposto nas Orientações Curriculares, uma mediação pedagógica entre o conhecimento e os alunos, adequando o ensino ou traduzindo para eles os fundamentos do conhecimento científico** (São Paulo, 2011, p. 134-135, grifos nosso).

Em seguida, ao tratar da organização dos conteúdos básicos, a proposta retoma a indicação feita pela OCN de trabalhar com recortes de conceitos, temas ou teorias, sem perder de vista a interligação entre os três. Os redatores apontam que a proposta se caracteriza pelo recorte temático, constituindo-se uma referência concreta, “mas seu tratamento depende da articulação rigorosa com conceitos e teorias sociológicas” (São Paulo, 2011, p. 135). A proposta sugere, em seguida, a pesquisa como recurso didático fundamental, reivindicando o

³⁶ A título de exemplo, o INEP divulgou em 2023 os resultados do Censo Escolar de 2022, indicando que, no estado de São Paulo, 94% dos professores de língua estrangeira, e 63% dos professores de Física, não possuem formação específica na área. A Sociologia ocupa a terceira posição, com 52%. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/01/15/sp-sofre-com-falta-de-professores-especialistas-aponta-pesquisa-94percent-dos-docentes-em-lingua-estrangeira-nao-tem-formacao-na-area.ghtml>, acesso em: 11/07/2024.

currículo de 1992, mas a OCN também sugere a prática como recurso interessante e pertinente.

Portanto, essas concepções atreladas ao texto da OCN apresentam um trato com o conhecimento sociológico divergente do exposto pela ideia de sensibilidade sociológica, bem como da visão de não ter os conceitos como alvo no processo pedagógico. Desse modo, tais passagens reivindicam um trato teórico e conceitual com o conhecimento sociológico.

No entanto, apesar dessa reivindicação da OCN, da desnaturalização e estranhamento, o contexto de implementação da Sociologia na rede estadual paulista, bem como essa ambiguidade epistemológica, vai comprometer uma efetiva socialização de seus conteúdos científicos no ensino médio do estado de São Paulo. A partir dos cadernos de Sociologia do professor e do aluno, elaborados pelo programa SPFE, Boaretto (2020) pesquisa a capacidade de eles efetivarem os princípios de desnaturalização e estranhamento contidos nas orientações nacionais, concluindo o comprometimento dessa capacidade pela Sociologia a partir dos materiais em questão. Os principais fatores apontados são a organização do conteúdo no caderno do aluno, as indicações dadas aos professores de como abordar o conteúdo no caderno do professor, que, no contexto, converte-se em manual de instruções e as atividades propostas no caderno do aluno (Boaretto, 2020). O autor vai apresentar, inclusive, sugestões de como abordar o conteúdo de outra maneira que contemple tais princípios, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (Boaretto, 2020).

Em relação aos cadernos, ao analisar os cadernos destinados ao professor, diante das circunstâncias de implementação da Sociologia na rede estadual paulista, Souza (2020) destaca a forte tendência do referido material se constituir em um manual de regras da estrutura e dinâmica padronizada, condicionando o tipo de aula que deve ocorrer por todas as escolas do estado. Apesar dos discursos pautados na possibilidade de escolha e adequações dos professores, o material direciona, diante das condições concretas de trabalho dos professores, para uma concepção de aprendizagem instrucional, tecnicamente rasa, não contribuindo para apropriação do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo do estudante. Portanto, “compreendemos que o Caderno do professor não realiza suporte pedagógico que possa aperfeiçoar a

prática docente; contrariamente, o material condiciona as práticas pedagógicas em sala de aula, em detrimento da autonomia de autoria dos professores” (Souza, 2020, p. 108).

No que tange aos conteúdos, o currículo está organizado por cada ano do ensino médio e em bimestres, com tópicos disciplinares e habilidades que se espera serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do referido bimestre daquele ano, como ilustram as imagens a seguir:

Figura 6- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (1º ano - 1º bimestre)

1ª série do Ensino Médio	
1º bimestre	Conteúdos
	O aluno na sociedade e a Sociologia Sociologia e o trabalho do sociólogo O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade Como pensar diferentes realidades O homem como ser social
	Habilidades
	• Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de observação da sociedade • Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral • Iniciar a construção de um olhar sociológico sobre a realidade • Desenvolver a consciência de que não há olhar natural; todos os olhares são sempre construções • Distinguir o conhecimento de senso comum do conhecimento científico • Distinguir Sociologia de Filosofia e Assistência Social • Compreender o papel da Revolução Industrial e da urbanização no nascimento da Sociologia • Compreender o que faz um sociólogo

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 7- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (1º ano - 2º bimestre)

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º bimestre	O que permite ao aluno viver em sociedade? Inserção em grupos sociais • Família, escola, vizinhança, trabalho Relações e interações sociais Socialização e o processo de construção da identidade
	Habilidades • Compreender o que permite ao homem viver em sociedade • Produzir uma reflexão sobre o processo de socialização • Compreender as dinâmicas de interação e relações sociais • Distinguir a inserção nos diversos grupos sociais de origem e convivência cotidiana • Desenvolver a concepção de onde, quando e como vivemos: a noção de comportamento e sociabilidade • Compreender, de maneira geral, como se dá o processo de construção identitária • Reconhecer que a construção identitária é um processo contínuo e que vem da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio dos quais ele interage e participa da vida em sociedade • Desenvolver a sensibilidade sociológica para observar as relações sociais entre os indivíduos

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 8- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (1º ano - 3º bimestre)

1ª série do Ensino Médio	
3º bimestre	Conteúdos
	O que nos une como humanos? O que nos diferencia? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais • A unidade do Homem e as diferenças entre os homens: o que nos diferencia como humanos Conteúdos simbólicos da vida humana • Cultura: características • A humanidade na diferença
	Habilidades
	• Reconhecer que a unidade entre todos os seres humanos é o fato de que o homem é um ser cultural • Compreender a ideia de cultura de um ponto de vista antropológico • Reconhecer o caráter social e culturalmente construído da humanidade • Distinguir instinto de cultura • Reconhecer o papel da cultura e do instinto na vida dos homens • Compreender que a humanidade só existe na diferença • Identificar as características da cultura

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 9- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (1º ano - 4º bimestre)

1ª série do Ensino Médio	
4º bimestre	Conteúdos
	O que nos desiguala como humanos? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais • Da diferença à desigualdade: comparação entre os dois conceitos • Etnias, classes sociais, gêneros e gerações
	Habilidades
	• Reconhecer e analisar formas de manifestação da desigualdade social • Compreender a desigualdade na construção social de gênero • Compreender criticamente a ideia de raça e etnia • Distinguir as diferentes abordagens sociológicas do conceito de classe social • Identificar fatores que expressam a desigualdade social no Brasil

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 10- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (2º ano - 1º bimestre)

2ª série do Ensino Médio	
1º bimestre	Conteúdos
	De onde vem a diversidade social brasileira? A população brasileira • Diversidade nacional e regional O estrangeiro do ponto de vista sociológico A formação da diversidade • Migração, emigração e imigração • Aculturação e assimilação
	Habilidades
	• Refletir sobre a questão da diversidade nacional de forma crítica • Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral • Ler e interpretar tabelas que expressam a diversidade nacional em seus diferentes aspectos • Distinguir emigração e imigração e identificá-los como elementos constitutivos da diversidade nacional • Estabelecer uma reflexão sobre as razões da migração • Desenvolver uma visão sociológica da figura do estrangeiro • Compreender e operar com os conceitos de assimilação e aculturação • Apreender o significado da relação entre estabelecidos e <i>outsiders</i> • Sensibilizar-se em relação às tensões que ocorreram na formação da diversidade brasileira

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 11- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (2º ano - 2º bimestre)

2ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º bimestre	Qual a importância da cultura na vida social? • Cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa • Construção da identidade pelos jovens
	Habilidades • Compreender a noção de cultura e diferenciá-la da de cultura de massa • Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral • Distinguir a ideia de sociedade do conceito de cultura • Refletir criticamente a respeito da produção em massa • Questionar a noção de juventude • Compreender de que maneiras os jovens se relacionam com a sociedade de consumo e a produção de cultura • Estabelecer uma reflexão crítica sobre a apropriação de elementos para consumo de massa na produção da identidade juvenil

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 12- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (2º ano - 3º bimestre)

2ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
3º bimestre	Qual a importância do trabalho na vida social brasileira? O trabalho como mediação Divisão social do trabalho • Divisão sexual e etária do trabalho • Divisão manufatureira do trabalho Processo de trabalho e relações de trabalho • Transformações no mundo do trabalho • Emprego e desemprego na atualidade
	Habilidades • Identificar o trabalho como mediação entre o homem e a natureza • Estabelecer uma reflexão sobre divisão do trabalho, processo de trabalho e relações de trabalho • Compreender como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber pensaram o trabalho na vida social do homem • Compreender os conceitos de fetichismo da mercadoria e alienação no processo de produção capitalista • Identificar as transformações no mundo do trabalho: as mudanças no processo e na organização do trabalho • Compreender as categorias emprego e desemprego na atualidade • Identificar o perfil daqueles que são mais atingidos pelo desemprego no Brasil • Reconhecer as causas do desemprego na atualidade

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 13- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (2º ano - 4º bimestre)

2ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
4º bimestre	O aluno em meio aos significados da violência no Brasil O que é violência Violências simbólicas, físicas e psicológicas Diferentes formas de violência • Doméstica, sexual e na escola Razões para a violência
	Habilidades • Compreender criticamente a problemática da violência no contexto brasileiro • Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica • Identificar e compreender de forma crítica como a violência doméstica, a violência sexual e a violência na escola são exercidas em suas diversas formas (simbólica, física e psicológica) • Estabelecer uma reflexão sobre os processos de produção e reprodução da violência • Desenvolver um olhar sociológico sobre os fatores sociais, econômicos, históricos e contextuais que contribuem para explicar os fenômenos violentos • Desenvolver um questionamento quanto ao papel de cada um na produção e reprodução da violência escolar (<i>bullying</i>)

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 14- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (3º ano - 1º bimestre)

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
1º bimestre	O que é cidadania? O significado de ser cidadão ontem e hoje Direitos civis, políticos, sociais e humanos O processo de constituição da cidadania no Brasil • A Constituição Brasileira de 1988 • Direitos e deveres do cidadão • A expansão da cidadania para grupos especiais: crianças e adolescentes, idosos e mulheres
	Habilidades • Compreender o significado e as origens das palavras "cidadão" e "cidadania" • Distinguir e reconhecer o que são direitos civis, políticos, sociais e humanos • Desenvolver uma compreensão inicial sobre a relação entre a formação do Estado brasileiro e a constituição dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil • Analisar criticamente as condições de exercício da cidadania no Brasil ao longo da história • Compreender de que maneiras a cidadania está formalmente concebida na Constituição Brasileira de 1988 • Ler, interpretar e analisar o texto original da Constituição Brasileira • Estabelecer uma reflexão crítica sobre a formalização dos direitos da cidadania e as suas possibilidades de efetivação • Ler, interpretar e analisar trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de Defesa do Consumidor e do Estatuto do Idoso • Estabelecer uma reflexão crítica sobre os direitos e os deveres do cidadão

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 15- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (3º ano - 2º bimestre)

3ª série do Ensino Médio	
2º bimestre	Conteúdos
	Qual a importância da participação política? Formas de participação popular na história do Brasil Movimentos sociais contemporâneos • Movimento operário e sindical • Movimentos populares urbanos • Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra • “Novos” movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros) A cidade como lugar de contradições e conflitos • Associativismo e democracia • O direito à cidade
	Habilidades
	• Interpretar e analisar criticamente fatos e eventos históricos brasileiros • Reconhecer diferentes formas de atuação política da população nas revoltas e movimentos populares dos séculos XIX e XX • Compreender a importância da participação política da população nos movimentos operário, sindical e dos sem-terra • Desenvolver o espírito crítico em relação à historicidade da condição feminina • Estabelecer relações entre a luta feminina e a ampliação dos direitos civis • Estabelecer uma reflexão sobre o significado e a importância do movimento feminista na luta pelos direitos das mulheres • Reconhecer e identificar algumas das principais reivindicações dos movimentos sociais contemporâneos • Desenvolver o espírito crítico em relação aos conflitos sociais, a desigualdade, o racismo, o preconceito, a diferença e a questão ambiental a partir das experiências cotidianas do jovem

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 16- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (3º ano - 3º bimestre)

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
3º bimestre	Qual é a organização política do Estado brasileiro? Estado e governo Formas e sistemas de governo Organização dos poderes • Executivo, Legislativo e Judiciário Eleições e partidos políticos
	Habilidades • Compreender o conceito geral de Estado e suas formas • Distinguir o conceito de Estado da concepção de governo e identificar as principais formas de governo (monarquia e república) e suas características • Identificar e reconhecer diferentes sistemas de governo (presidencialismo, parlamentarismo, semipresidencialismo) • Compreender a organização interna dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), sua natureza e funções • Identificar os componentes do poder Legislativo, compreender o sistema de representação proporcional e o papel de senadores e deputados no âmbito federal • Desenvolver noções claras sobre o funcionamento das eleições no Brasil, a formação dos partidos, a importância do voto e o papel do eleitor no sistema democrático • Estabelecer uma reflexão crítica sobre a atuação do cidadão no controle da representação política na relação entre eleitores e representantes eleitos

Fonte: São Paulo (2011).

Figura 17- Estrutura curricular São Paulo Faz Escola (3º ano - 4º bimestre)

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
4º bimestre	O que é não cidadania? Desumanização e coisificação do outro Reprodução da violência e da desigualdade social O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho
	Habilidades • Abordar a problemática da reprodução da violência por meio de sua banalização • Questionar o lugar do ser humano em meio ao conflito social, à intolerância religiosa, ao racismo e à desigualdade social • Reconhecer os problemas da individualização na sociedade contemporânea • Compreender o que significa a desumanização e a "coisificação" do outro e quais os fatores que contribuem para esses fenômenos • Resgatar a especificidade da condição humana e dos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à dignidade, à pessoa e às condições mínimas de sobrevivência • Estabelecer uma reflexão crítica acerca da importância do sonho e da esperança como motivadores da ação transformadora da realidade social

Fonte: São Paulo (2011).

Quando analisamos a proposta, é possível identificar a presença de conceitos chaves e fundamentais das Ciências Sociais como cultura, classes sociais, desigualdade social, trabalho, Estado, cidadania e movimentos sociais. Há também um momento para discussão a respeito do surgimento e o papel da Sociologia (1º ano – 1º bimestre), e a questão da violência (2º ano – 4º bimestre), essa última, não mencionada diretamente nos currículos anteriores aqui analisados. É visível uma mescla entre Sociologia e Antropologia na 1ª e 2ª séries, com bimestres ora voltados a assuntos mais específicos da Sociologia, ora para assuntos mais próximos da Antropologia. À Ciência Política, fica reservada praticamente toda a 3ª série, passando por cidadania, movimentos sociais, Estado e a não-cidadania. Como sabemos, apesar dessa divisão institucional, as três áreas das Ciências Sociais mantêm intenso diálogo entre si, de modo que não se pode considerar um tema exclusivamente dessa ou daquela área, mas sim, sua proximidade com as características de determinada área. Alguns bimestres apresentam nas habilidades o desenvolvimento de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral. Esses requisitos são

fundamentais não somente ao acesso do conhecimento sociológico, mas também ao desenvolvimento geral do educando. No entanto, a presença de tais habilidades em um número considerável de bimestres nos remete à adequação ao SARESP, avaliação voltada às disciplinas de Português e Matemática, assim como ao SAEB, com o objetivo de melhorar os índices nessas avaliações.

Portanto, a proposta mantém em seu corpo os conhecimentos científicos produzidos historicamente pelas Ciências Sociais, organizando-os por bimestres ao longo dos três anos do ensino médio. Porém, devido ao contexto histórico da política educacional paulista aqui apresentado, precisamos avaliar se realmente as condições concretas de sua implementação podem propiciar a apropriação desse conhecimento de maneira efetiva pelos estudantes, de modo que eles possam incorporar as ferramentas das Ciências Sociais ao se relacionarem com o mundo.

A política curricular do SPFE é perpassada pela pedagogia das competências, como fica claro nos referenciais do currículo analisados, e se refletem nos cadernos do professor e do aluno que chegarão às salas de aula, como demonstraram pesquisas anteriores (Souza, 2020; Boaretto, 2020). Esta concepção aparece no texto destinado à Sociologia no currículo e no artigo das autoras que trabalharam na proposta; no texto, ao apontar que o alvo da aprendizagem não é a compreensão de conceitos, e no artigo, ao destacar que o objetivo é desenvolver a sensibilidade sociológica e não o raciocínio sociológico. Essas concepções, como demonstra Duarte (2001), são características do aprender a aprender, desvalorizando os conhecimentos científicos historicamente produzidos, em prol do desenvolvimento de competências voltadas à adaptação e adequação ao momento atual do processo de reprodução do capital, não propiciando a superação do senso comum, no sentido de uma relação substancialmente diferente com a realidade ao se apropriar do conteúdo escolar (Duarte, 2016).

Essas concepções vão reverberar nos cadernos destinados aos estudantes, como demonstraram pesquisas anteriores (Boaretto, 2020; Souza, 2020), que apresentam um trato com o conhecimento sociológico superficial e distante da realidade social, e até problemas conceituais. Em relação a esse último, o caderno da 2ª série – volume 1 aborda na situação de aprendizagem 1

a diversidade sociocultural brasileira, apresentando ao longo da situação um grave erro ao caracterizar a desigualdade social brasileira como parte da diversidade sociocultural do país. Nesse sentido, a imagem abaixo é ilustrativa:

Figura 18 – Caderno do aluno de Sociologia São Paulo Faz Escola (quadro da desigualdade de rendimentos)

Nossa proposta agora é discutir essa diversidade social a partir das informações apresentadas a seguir, que contém dados a respeito das condições de vida da população: rendimento, acesso à educação, ao saneamento e à luz elétrica, para o Brasil e para as Grandes Regiões (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste). Anote as explicações do professor para cada um dos dados analisados.

12

Sociologia – 2ª série – Volume 1

1. Rendimento – Famílias por classes de rendimento médio mensal familiar *per capita* (%)

Famílias residentes em domicílios particulares, por Grandes Regiões, segundo as classes de rendimento médio mensal familiar <i>per capita</i> (%) – 2011 ¹								
Brasil e Grandes Regiões	Até 1/4 de SM ²	Mais de 1/4 a 1/2 SM	Mais de 1/2 a 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 a 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 SM	Sem rendimento
Brasil	6,7	14,1	27	25,8	8,6	5,7	4,9	2,2
Norte	12,1	21	28,7	18,7	5,3	3,7	2,7	3,3
Nordeste	15,4	22,7	29,9	16	4	2,5	2,3	2,9
Sudeste	2,5	10	25,3	30	10,6	6,9	6,2	1,9
Sul	2,4	8,7	25,4	32,6	12,3	8,2	5,9	1,6
Centro-Oeste	2,8	11,6	28,6	29,3	9,2	6,7	7,2	2,2

¹ As porcentagens apresentadas não somam 100% pois a coluna "sem declaração" não foi utilizada na análise. A tabela completa pode ser acessada na página do IBGE: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/pdf/padrso_vida.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2013.

² SM: salários mínimos.

Fonte de dados: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento.

Fonte: São Paulo (2014, p. 15).

O caderno atribui a disparidade de rendimento entre as regiões do país à diversidade social, quando na verdade essa é uma análise das desigualdades socioeconômicas, não da diversidade. O material apresenta, nesse momento também, uma tabela relacionada à taxa de analfabetismo e outra ao acesso de saneamento básico e luz elétrica. Em uma atividade de análise de imagens nessa mesma situação de aprendizagem, o material pede para o aluno observar e comentar a diversidade brasileira dentro do mesmo município, com uma imagem da Avenida Paulista e outra de uma favela (não denominando qual),

ambas no município de São Paulo/SP. E para fechar a unidade, o material repete o mesmo erro ao tratar de diferenças salariais sob o arcabouço da diversidade social brasileira, como ilustrado a seguir:

Figura 19 – Caderno do aluno de Sociologia São Paulo Faz Escola (seção aprendendo a aprender)



APRENDENDO A APRENDER

Ter consciência da diversidade social brasileira é importante para todos. Muitas vezes, a grande diversidade que existe entre as regiões ou dentro de uma mesma região é encoberta pela média nacional. Uma forma de tomar consciência disso no dia a dia é prestar atenção aos quadros encontrados em jornais e revistas. Para esse propósito, selecionamos dois textos jornalísticos que tratam do assunto para leitura e reflexão com os colegas e o professor.

Salário de pobre sobe mais que o de rico, mas diferença ainda é de 87 vezes

Entre 2009 e 2011, o rendimento médio mensal do trabalho subiu em todos os níveis sociais do Brasil, e os pobres tiveram ganhos maiores. Os salários deles subiram 6,5 vezes mais que os dos ricos. Mesmo assim, a desigualdade continua grande: o salário médio dos ricos é 87 vezes maior que o dos pobres.

O ganho médio dos 10% mais pobres era de R\$ 144, em setembro de 2009, e subiu para R\$ 186 em setembro de 2011, uma alta de 29%. A renda do 1% dos brasileiros mais ricos era de R\$ 15.437 em 2009 e passou a R\$ 16.121 em 2011 (elevação de 4,4%).

18

Fonte: São Paulo (2014, p. 18)

No que tange à abordagem rasa e descolada da realidade social no trato com o conhecimento sociológico, temos como exemplo a situação de aprendizagem 6 da 1ª série – volume 1, que aborda a construção social da identidade. Para uma primeira relação com o conceito de identidade, o material propõe uma pesquisa em grupo a partir de personagens de super-heróis, como na imagem abaixo:

Figura 20 – Atividade construção social da identidade (caderno do aluno São Paulo Faz Escola: 1ª série – 1º bimestre)


PESQUISA EM GRUPO

O senso comum nos transmite a ideia de que a identidade é fechada e pronta. Na verdade, a Sociologia procura mostrar justamente o contrário. Para a Sociologia, o processo de construção da identidade de uma pessoa só se conclui com a sua morte. Para discutir o caráter processual da construção identitária, monte um painel que mostre a construção da dupla identidade de um super-herói. Siga os seguintes passos:

- organizem-se em grupos;
- organizados em grupos, tragam para a sala de aula materiais como cartolinas (duas já serão suficientes), cola, tesoura, canetas coloridas etc.;
- o grupo precisa pesquisar, previamente, informações sobre super-heróis que possuam duas identidades: a do super-herói (como Batman, Homem-Aranha, Super-Homem, Mulher Maravilha, Hulk, por exemplo) e a de uma pessoa comum (respectivamente, Bruce Wayne, Peter Parker, Clark Kent, Diana Prince, Bruce Banner). A pesquisa pode ser realizada em *sites* da internet ou em livros, revistas, jornais, gibis, desenhos animados etc.

Cada grupo deve escolher apenas um super-herói. O importante é que o super-herói escolhido tenha duas identidades.

62

Fonte: São Paulo (2014, p. 62).

Ao abordar a atividade de pesquisa por meio de super-heróis, o material distancia os estudantes de estabelecerem uma relação analítica com o conceito, partindo da realidade social e retornando a ela, por meio de uma relação mediada pelo conceito em questão. A proposta aborda elementos fictícios que não apresentam um paralelo imediato com situações da realidade social, em que poderíamos abordar a formação da identidade de maneira significativa aos estudantes.

Inserido no contexto de implementação mais aguda das reformas neoliberais, marcando não somente as ações do Estado mas também as relações e a mentalidade social enquanto projeto de sociabilidade (Dardot & Laval, 2016), compreendo o currículo paulista de Sociologia de 2008 como um primeiro passo no esvaziamento do conhecimento científico. Esse esvaziamento é parte intrínseca do projeto de sociabilidade neoliberal, que para se efetivar ideologicamente promove, como denomina Duarte (2021), um obscurantismo beligerante, refletindo, entre outros fatores, nas divulgações em massa de

informações falsas sobre determinados movimentos sociais e sobre a própria educação (com movimentos como o *Escola sem partido*), consequentemente alimentando o neofascismo brasileiro.

É no sentido de representar esse primeiro passo que o currículo carrega uma característica ambígua ao preservar em certa medida os conhecimentos científicos das Ciências Sociais e, ao mesmo tempo, ter a pedagogia das competências como fundamento, apresentando discursos de desvalorização desse mesmo conhecimento. Soma-se a esse segundo fator, o avanço das concepções educacionais neoliberais que já vinha ocorrendo, mas se intensificou na gestão Serra, influenciando consideravelmente as condições concretas de implementação da proposta curricular, com destaque aos cadernos do professor e do aluno, que vão perdurar por dez anos na educação pública paulista. Como será destacado na próxima seção, esse processo de esvaziamento terá facetas ainda mais profundas no currículo paulista de Sociologia de 2020.

5. CONSOLIDAÇÃO NEOLIBERAL E A INTENSIFICAÇÃO DO Esvaziamento do Conhecimento

Com o resultado das eleições de 2010, em 2011 Geraldo Alckmin toma posse no quinto governo consecutivo do PSDB em São Paulo, confirmando sua terceira passagem à frente do executivo estadual. Em âmbito federal, ao derrotar José Serra (candidato pelo PSDB), Dilma Roussef assume o terceiro mandato consecutivo do PT. Para a secretaria estadual de educação, Alckmin nomeou Herman Voorwald, engenheiro mecânico por formação e, na ocasião, reitor da Unesp, porém, sem nenhuma experiência efetiva na condução de políticas públicas direcionadas à educação básica. No primeiro ano de mandato, em 2011, a proposta curricular do SPFE elaborada no governo anterior foi consolidada, sob o nome de Currículo Oficial do Estado de São Paulo, bem como os cadernos do professor e do aluno. Segundo Gomide (2020), esse período marca o início do processo de consolidação das políticas educacionais neoliberais no estado.

Desse modo, as gestões anteriores do PSDB já vinham, como demonstramos, desenvolvendo uma política voltada aos resultados, com centralização curricular, formas de controle da prática docente e a prática do *accountability*. Porém, segundo Jacomini et.al. (2022), dados do SARESP de 2010, divulgados em 2011, apresentam a triplicação do número de escolas que não atingiram a meta estabelecida pelo estado, denotando que tais políticas não vinham atingindo seus objetivos do ponto de vista de resultados, como diziam os gestores neoliberais, nem do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o baixo desempenho acadêmico dos estudantes, propalado logo no início do mandato, foi componente relevante na formulação das políticas educacionais, orientadas pela perspectiva gerencialista, presente nas próprias palavras do secretário, de que era necessário instituir na rede a lógica de entregas, com foco no desempenho do aluno e gestão por resultados (Voorwald, 2017, *apud* Jacomini et. al., 2022).

Ao final do primeiro ano de mandato, é apresentado, por meio do decreto nº 57.771/2011, o principal programa implementado pela gestão Herman, denominado Programa Educação Compromisso de São Paulo. Segundo

Jacomini et. al (2022), embora a secretaria tenha tentado legitimar a participação democrática dos profissionais da rede baseada em reuniões realizadas com esses profissionais, o programa é fruto, principalmente, das parcerias com o setor privado. Dessa maneira, na disputa pela elaboração das políticas educacionais nesse período, “foram setores da sociedade civil, vinculados ao capital, que pautaram a formulação dos programas e projetos que deram materialidade à política educacional paulista” (Jacomini et.al.). A autora realiza um levantamento de instituições privadas que se destacam nessas parcerias:

Amil, Associação Parceiros da Educação, Banco Santander, BTG Pactual, Fundação Arymax, Fundação Bradesco, Fundação Iochpe, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica, Iguatemi Empresa de Shopping Centers SA, Instituto ABCD, Instituto CSHG, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Consultoria McKinsey & Company, Mineração Santa Elina (Jacomini *et. al.*, 2022, p. 206).

Dentre essas instituições privadas, destacam-se com maior participação direta o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a Associação Parceiros da Educação (APE), ligada nacionalmente ao Todos Pela Educação. Cássio e Bruini (2022), destacam a intensa participação da APE³⁷ na gestão educacional paulista desde 2005 e na elaboração do que viria a ser o Programa Educação Compromisso de São Paulo. Como destaca Gomide (2020), a consultoria internacional da McKinsey & Company foi fundamental na elaboração do programa, formulando seus cinco pilares por meio de um amplo estudo da gestão organizacional da secretaria.

A McKinsey é um grupo de consultoria de alta gestão, que tem como missão auxiliar seus clientes a implementar melhorias entendidas como positivas, duradouras e substanciais em seu desempenho e apoiam a alta direção das empresas nos processos de tomada de decisões (Gomide, 2020, p. 253).

Em relação aos cinco pilares do programa, são eles: 1- valorização do capital humano; 2 – gestão pedagógica com foco no aluno; 3 – educação integral; 4 – gestão organizacional e financeira; 5 – Mobilização e engajamento da rede da sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem³⁸. No que tange ao

³⁷ Costa (2021) analisa a atuação da APE no processo de inserção dos setores privados ligados ao capital na educação pública brasileira.

³⁸ Para uma análise detalhada de cada pilar, ver Jacomini *et. al.* (2022). Foge ao objetivo uma análise detalhada de cada pilar, pois busco elencar elementos do programa que demonstram o processo de avanço das políticas neoliberais.

primeiro pilar, Jacomini *et. al.* (2022), vai destacar que, apesar de políticas de valorização salarial, reestruturação da carreira e a realização de concursos públicos para professores (2011 e 2013), tal pilar não refletiu efetivamente na valorização, sobretudo dos professores, como propagada pela secretaria. Como parte desse pilar, foi mantida a política de bonificação por resultados, instaurada em 2003 e reformulada em 2008. A esse respeito, foi emitido em 2017 um parecer do Grupo Técnico de Indicadores e Avaliação da Secretaria de Planejamento e Gestão do estado, indicando em sua análise que a política de bonificação, implementada desde 2008, tem pouco contribuído para influenciar positivamente os resultados do IDESP (Jacomini *et. al.*, 2022).

O segundo pilar buscou se justificar pela implementação de uma gestão supostamente eficiente e eficaz, direcionada ao alcance de resultados no Ideb e Idesp. Em relação a esse pilar, cabe destacar o Plano de Ação Participativo (PAP), que atingiu um número limitado de escolas, tidas como prioritárias segundo resultados do SARESP de 2010. Seu objetivo expresso nos documentos oficiais era dar suporte a essas escolas “para diagnosticarem problemas localizados no universo de governabilidade dessas unidades e, a partir desse diagnóstico, permitir a elaboração de planos de ação para minimizar cada um dos problemas” (Jacomini *et. al.*, 2022, p. 214). O PAP vai influenciar anos depois o Método de Melhoria de Resultados (MMR), estendido a toda a rede, como será destacado adiante. Ambos os programas de gestão são perpassados pela característica neoliberal de desresponsabilização estatal e responsabilização escolar, pois limitam sua aplicabilidade ao universo de governabilidade da escola, desconsiderando ações mais amplas, que são essenciais na efetivação do direito a uma educação pública de qualidade.

Ainda em relação ao segundo pilar, foram oferecidos cursos de formação continuada a supervisores e diretores, com o objetivo de alinhá-los ideologicamente às referências teóricas da gestão por resultados. Dos dez cursos ofertados entre 2011 e 2014, somente dois foram em parceria com instituições públicas (USP e UFF); os demais foram realizados em parceria com instituições privadas. Tais cursos buscam reconfigurar a atuação dos supervisores e diretores, como capazes de convencer a comunidade escolar de que a política oficial do estado é a mais adequada à realidade da escola, no que

pese a realidade prática dizer o contrário (Jacomini *et. al.*, 2022). O resultado das políticas desse pilar, segundo Jacomini *et. al* (2022), não foi o foco no aluno, mas o controle do trabalho dos profissionais da educação, por meio de medidas determinadas exteriormente e sem diálogo com a comunidade escolar, gerando demandas concorrentes com o tempo efetivamente dedicado a um processo de ensino-aprendizagem voltado à realidade escolar e, conseqüentemente, ao aluno.

Sobre o terceiro pilar (educação integral), merece destaque a introdução de um novo modelo de escola pública estadual, incorporando diversos elementos das práticas administrativas adotadas pela secretaria. O Programa Ensino Integral (PEI) foi instituído pela lei complementar nº 1.164/2012, e alterado pela lei complementar nº 1.191/2012. A implementação contou com o apoio técnico do Instituto Corresponsabilidade da Educação³⁹ e por grupos empresariais e institutos de formação vinculados à APE. Como vêm demonstrando algumas pesquisas (Giroto e Cássio, 2018; Gomide, 2020; Jacomini *et. al.*, 2022), o programa acaba criando uma seletividade na rede estadual, uma vez que seleciona estudantes com uma estrutura socioeconômica que os permite frequentar uma escola em tempo integral, bem como a não divulgação dos critérios adotados na escolha das escolas que adentram ao programa. Nesse sentido, Gomide (2020) destaca o fato de que as escolas inicialmente escolhidas são as que já dispõem previamente de uma melhor estrutura material. Em relação à questão pedagógica:

Consta que o modelo pedagógico do PEI é orientado por quatro princípios teórico-filosófico, que referenciam a busca pela “(...) formação de um jovem autônomo, solidário e competente [...] A Pedagogia da Presença [...], a Educação Interdimensional [...], os 4 Pilares da Educação Para o Século XXI [...] e o Protagonismo Juvenil (Jacomini *et. al.*, 2022, p. 221).

Nota-se, portanto, que o programa PEI reivindica como um de seus pilares pedagógicos o relatório Delors, por meio dos 4 Pilares da Educação Para o Século XXI, que desemboca em caminhos como as pedagogias do aprender a

³⁹ O ICE tem importante papel na fundamentação do modelo de gestão implementado no PEI, por meio de uma metodologia patenteada, denominada de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). O TGE consiste na elaboração do plano de ação da escola e de indicadores e instrumentais de gestão, adaptando o “Ciclo de Deming, mais conhecido pela sigla PDCA (Plan, Do, Check e Act), comumente utilizado em setores industriais e nos métodos de gerenciamento de processos” (Jacomini *et. al.*, 2022).

aprender (Duarte, 2001). Dessa forma, a estruturação pedagógica do PEI está orientada à remodelação da escola segundo os matizes neoliberais, voltada a uma educação adaptável ao novo momento de reprodução da sociedade capitalista. Diante, disso:

Quando o Programa enaltece o protagonismo juvenil e a elaboração, por cada aluno, de um projeto de vida, percebemos nessas ações clara vinculação ao ideário neoliberal que, balizado por valores referenciais como individualismo, competitividade, meritocracia e empreendedorismo, defende a introjeção de valores referenciais na constituição do novo sujeito social que o momento atual do capitalismo requer, diferente da disciplina corporal requerida ao sujeito ligado ao ambiente fabril (Gomide, 2020, p. 259).

Portanto, as questões contraditórias do atual momento do capitalismo são negligenciadas por meio de um processo de “gestão da mente”, para além de um adestramento dos corpos. Nesse sentido, o currículo do PEI vai ser perpassado por componentes curriculares na parte diversificada com essa finalidade, como projeto de vida e protagonismo juvenil, além de eletivas e tecnologia e inovação. Ao analisar a implementação da reforma do ensino médio em São Paulo, Freitas *et. al.* (2022) vão afirmar que ela começa em São Paulo antes mesmo da aprovação da lei federal em 2017, tendo o Programa Educação Compromisso de São Paulo papel crucial:

De certo modo, é possível afirmar que a reforma do ensino médio em São Paulo se inicia antes mesmo da promulgação da Lei federal. Ações tomadas pelo governo de São Paulo anteriores a 2017 têm contribuído para a agilidade na efetivação da reforma no estado. Desde o Programa Educação – Compromisso de São Paulo (PECSP), elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do estado, na gestão do governador Geraldo Alckmin, algumas modificações na organização da rede já estavam postas e, ao nosso ver, estão em sintonia com os princípios da Lei 13415/17. O projeto estadual foi elaborado com participação ativa de agentes do setor privado, no que se refere tanto à consultoria, quanto à redação final deste e de outros documentos recentes de políticas educacionais (Freitas *et.al*, 2022, p. 47).

O pilar educação integral vai ao encontro do afirmado pelos autores, pois os componentes curriculares da parte diversificada do PEI (projeto de vida, protagonismo juvenil, tecnologia e inovação e eletiva) vão passar a compor a grade curricular de toda a rede, no limiar da implementação da reforma em 2020, por meio do programa Inova (que abordaremos adiante). Ademais, o PEI sofisticou uma política de gestão escolar totalmente voltada à produção de resultados por meio de “avaliações” externas, que já vinham sendo

implementadas na educação pública paulista, com sinais de que não levam efetivamente a uma formação integral.

Em relação ao quarto pilar (gestão organizacional e financeira), seu ponto fundamental está no documento “A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no aluno”⁴⁰. Em relação a essa estruturação, Gomide (2020) destaca sua inserção em um projeto de continuidade vinculado ao neoliberalismo, desde a gestão Neubauer⁴¹, calcado em quatro eixos estruturantes: “centralização das normativas, descentralização da execução, articulação e responsabilização” (Gomide, 2020, p. 251). Portanto, é um processo que visa estabelecer uma estrutura organizacional cujas tomadas de decisão estejam centralizadas, mas sua execução, articulação com o cotidiano escolar e a responsabilização por seus resultados e consequências como política pública sejam descentralizadas entre os profissionais da educação.

Alckmin é reeleito para mais uma gestão no governo estadual em 2014, mantendo Herman na secretaria da educação. Ao final do primeiro ano do segundo mandato, em 2015, no limiar do quarto pilar, é apresentada a reestruturação estabelecendo nas escolas estaduais o ciclo único, por meio do decreto nº 61.672/2015. Ou seja, 754 escolas ofereceriam somente o fundamental I, ou fundamental II, ou ensino médio. Com isso, 93 escolas seriam fechadas e cerca de 300.000 alunos transferidos (Gomide, 2020).

A tomada de decisão centralizada, sem qualquer pesquisa e diálogo envolvendo as comunidades escolares afetadas pela reorganização, levou a um processo de ocupação pelos estudantes secundaristas de mais de 200 escolas pelo estado (Gomide, 2020), pedindo a revogação do decreto. Após uma série de disputas e resistência por parte dos estudantes, em dezembro de 2015 a defensoria pública e o ministério público estadual pediram a suspensão da reestruturação, solicitando que o estado elaborasse um estudo detalhado ao

⁴⁰ Para uma análise detalhada do organograma da secretaria resultante desse processo, ver Gomide (2020) e Jacomini *et. al.* (2022).

⁴¹ Cabe destacar que na gestão Neubauer houve um encurtamento do caráter hierárquico da secretaria, em um processo que também levou a um enxugamento da máquina estatal, com a supressão de 864 escolas públicas e a diminuição das diretorias de ensino de 146, para 89, entre 1995 e 1999.

longo do ano de 2016. É preciso ressaltar que a reestruturação foi suspensa e não revogada. Porém, tal processo foi compreendido como uma derrota da gestão Herman, colocando em risco o processo de consolidação das políticas educacionais neoliberais e ocasionando seu pedido de demissão ao final de 2015.

Antes de adentrar na gestão de seu sucessor, José Renato Nalini, cabe uma breve ressalva ao quinto pilar do Programa Educação Compromisso de São Paulo (Mobilização e Engajamento da Rede e da Sociedade em Torno do Processo de Ensino e Aprendizagem). Apesar de o nome indicar um processo que poderia levar a um maior engajamento e articulação entre os atores que compõem as comunidades escolares, na verdade, Jacomini *et. al.* (2022) constata a ocorrência de uma maior aproximação com setores privados ligados ao capital em relação às tomadas de decisão.

No que tange a esse pilar, o decreto de 2011, que institui o programa, em seu artigo 4º dispõe sobre os membros do conselho consultivo do programa, dos quais até dez seriam membros da sociedade civil indicados pelo secretário da educação. Jacomini *et. al.* (2022), ao analisar o relatório em relação ao programa produzido pela organização Observatório da Educação, destacam que todos os membros são ligados a instituições privadas como Banco Indusval&Partners, Instituto Península, Fundação Itaú Social, Iguatemi Empresas de Shopping Centers, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Instituto Natura e Fundação Bradesco, além de estarem ligados concomitantemente à APE e ao Todos Pela Educação. Não houve projetos envolvendo organizações sindicais dos trabalhadores da educação paulista, e o envolvimento das comunidades escolares limitaram-se a atividades recreativas de integração e à criação de canais digitais da secretaria em redes sociais, portanto, sem contribuir efetivamente para uma inclusão democrática nas tomadas de decisão da secretaria.

Dessa maneira, a gestão Herman, tendo o Programa Educação Compromisso de São Paulo como sua coluna central, avança, como afirma Gomide (2020), com as políticas educacionais neoliberais na direção de consolidá-las. Nesse sentido, a secretaria:

Delineou um conjunto de medidas, adaptadas da gestão empresarial, que foram configurando formas de gestão do sistema e da escola que

pouco dialoga com o princípio constitucional da gestão democrática. O alto nível de centralização e controle da política educacional deixou pouco espaço para que as comunidades escolares definissem, num processo participativo, seus projetos pedagógicos com base em pressupostos políticos e educacionais eventualmente diversos daqueles da SEE-SP (Jacomini *et. al.*, 2022, p 240-241).

Isso não significa, porém, que esse processo ocorreu sem dissidências e resistências nas práticas cotidianas no interior das escolas, levando a uma implementação diversificada do programa. Há casos de escolas que buscaram adaptar as demandas da secretaria às práticas de gestão democrática e ao Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴².

Com a saída de Herman pós-fracasso na reorganização das escolas, Alckmin nomeou José Renato Nalini como secretário de educação, jurista e ex-membro do Tribunal de Contas do estado de São Paulo. Seu objetivo era dar continuidade ao projeto parcialmente derrotado de consolidação das políticas neoliberais. Nesse sentido, foi criado o Projeto Gestão Democrática, com vistas a dar um adorno democrático às tomadas de decisão da secretaria, em um ambiente perpassado pela efervescência do recente movimento de ocupações. Segundo a secretaria, seu objetivo era unir as comunidades escolares, e a sociedade em geral, no aperfeiçoamento de espaços democráticos como Associação de Pais e Mestres, Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis. No entanto, o objetivo real desse adorno democrático era a continuidade da política educacional imposta historicamente de maneira vertical, esvaziando e, muitas vezes, ignorando o debate com as comunidades escolares, haja vista que o processo de reorganização, suspenso em 2015, passou a ser implementado de maneira velada em 2016.

Como apontamos anteriormente, a proposta de fechamento de 96 escolas estaduais anunciadas no projeto de reorganização escolar e que recebeu como resposta as históricas ocupações dos estudantes secundaristas em 2015, obrigando o governo a recuar; depois de alguns meses foi levada a cabo através da *reorganização velada*, na qual o plano inicial foi o de fechamento disperso de milhares de salas de aula em todo o estado. Isto evidencia quão distante a democracia está das decisões que envolvem os estudantes das escolas públicas estaduais paulistas (Gomide, 2020, p. 268).

Nesse sentido, a reorganização passou a acontecer não de maneira abrupta, mas sutil e silenciosa, sendo mais difícil sua percepção, ocasionando a

⁴² Jacomini *et. al.* (2022) citam como exemplo o projeto “Democracia na Escola”, realizado junto a UNIFESP nas escolas estaduais de Guarulhos.

dificuldade de um debate público com críticas e enfrentamentos. Portanto, embora o discurso democrático fosse uma tônica na gestão Nalini, os mecanismos práticos de sua gestão “constituíram-se muito mais num instrumento de mediação de interesses apoiados em uma base de decisões preestabelecidas do que na construção de espaços coletivos para participação da comunidade na vida escolar, para além dos protocolos” (Gomide, 2020, p. 268).

Outro ponto que considero importante destacar da gestão Nalini é o Programa Gestão em Foco, implementado em 2017, contando inicialmente com as 13 diretorias de ensino do município de São Paulo. Tal programa tem por base o Método de Melhoria de Resultados (MMR)⁴³ articulado ao SARESP e ao IDESP, composto por oito etapas: 1) conhecer o problema; 2) quebrar o problema; 3) identificar a causa; 4) elaborar um plano de melhoria; 5) implementar; 6) acompanhar os resultados; 7) corrigir os rumos; 8) registrar e disseminar boas práticas. Portanto, a partir de ferramentas da área empresarial, as escolas deveriam elaborar um plano de ação baseado em metas e datas, a partir de seus resultados no SARESP e IDESP, com ampla visibilidade e acesso à comunidade escolar por meio da exposição em um painel.

É importante destacar que as possibilidades de ação devem se limitar à governabilidade da escola, eximindo mais uma vez o Estado de suas demandas quanto à política pública estadual, se aprimorando não em oferecer um serviço melhor à população, mas em gerenciar e responsabilizar os trabalhadores da educação. Em 2018, o programa foi expandido para 39 diretorias de ensino e, em 2019 (já no governo João Doria), para todas as 91 diretorias de ensino, mesmo sem resultados significativos (Gomide, 2020). Podemos inferir, portanto, que o MMR tem por objetivo aprimorar os processos de implementação do gerencialismo neoliberal na educação bem como contribuir a uma paulatina privatização da educação em andamento desde gestões anteriores.

Na segunda metade de 2018, Alckmin deixa o cargo para disputar as eleições presidenciais, assumindo o governo do estado seu vice, Márcio França.

⁴³ Metodologia desenvolvida pela Falconi Consultores de Resultado à Associação Parceiros da Educação (APE).

França troca o secretário de educação, nomeando João Cury Neto⁴⁴, advogado e ex-prefeito de Botucatu-SP (2009-2016). Em final de mandato, Cury buscou agir para elevar a popularidade de Márcio França, então candidato a governador de São Paulo. Suas ações baseiam-se em repasses financeiros às escolas, valorização salarial dos trabalhadores da educação, retomada de concursos públicos e valorização da formação continuada do quadro de magistério⁴⁵.

5.1 Currículo paulista e reforma do ensino médio: descaracterização e incertezas à Sociologia

Em 2019, João Doria (até então prefeito de São Paulo) toma posse para o sétimo e último mandato seguido do PSDB no executivo estadual. Com o objetivo de implementar ao longo de seu mandato a reforma do ensino médio, aprovada em 2017, foi nomeado para a SEDUC-SP Rossieli Soares, ex-secretário de educação do Amazonas, ex-membro da secretaria de educação básica do MEC e ex-ministro da educação ao final do governo Michel Temer⁴⁶. Portanto, Rossieli participou ativamente da formulação da reforma do ensino médio e da BNCC do ensino médio, sendo essa última promulgada sob sua gestão como ministro do MEC. Diante da importância da reforma do ensino médio e da BNCC para as formulações das políticas públicas estaduais e do currículo em vigor atualmente no estado de São Paulo, precisamos pontuar considerações relevantes em relação a elas.

Ao buscar analisar o que denominam de pegadas históricas da reforma do ensino médio no Brasil, Gonçalves *et. al.* (2022) destacam que discussões e debates em relação à reestruturação do ensino médio começam a ganhar materialidade no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2010-2014), com a apresentação do PL 6840-A/2013⁴⁷. Tal projeto de lei foi resultado de uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados organizada para debater mudanças na última etapa da educação básica e acabou nunca sendo votado

⁴⁴ João Cury foi expulso de seu partido a época, o PSDB, por apoiar Márcio França (PSB) na candidatura ao governo estadual contra João Dória (PSDB), candidato do seu partido.

⁴⁵ Para uma análise detalhada de como tais ações foram implementadas e executadas no curto período da gestão, ver Gomide (2020).

⁴⁶ Rossieli foi candidato a deputado federal por São Paulo no PSDB nas eleições de 2022, não logrando êxito. Atualmente é secretário de educação do Pará, no governo de Helder Barbalho (MDB).

⁴⁷ Para uma análise do conteúdo original desse primeiro projeto de reforma do ensino médio, ver Silva e Kravczyc (2016).

em plenário. Cabe destacar a atuação de resistência do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, haja vista a participação majoritária de representantes de institutos privados (com destaque à Fundação Lemann) nas reuniões da comissão (Gonçalves *et. al.*, 2022). Em relação a esse projeto, que viria a servir de base para a reforma aprovada em 2017, sua elaboração foi construída de maneira paralela a outras políticas em relação ao ensino médio produzidas no interior do MEC:

A Comissão realizou seu trabalho paralelamente, desconsiderando o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio Proemi, assinado pela União e pelos governos estaduais e distrital, que daria sustentação à reforma curricular de 2012. Embora pareça incoerente, tudo indica que se apontava para a possibilidade de elaborar uma nova reforma, em desconformidade, principalmente do setor empresarial, com os propósitos, estratégias e resultados dos programas que a SEB/MEC estava implementando no Ensino Médio, além do acúmulo de “conquistas” ao longo dos 20 anos seguintes à queda da ditadura, tanto no âmbito legislativo, quanto na ação política desses setores. (Gonçalves, *et. al.*, 2022, p. 34)

Compreender a reforma do ensino médio como resultado de disputas, que ensejaram diferentes políticas públicas ao longo da democratização, é importante para não a colocarmos como exclusividade da chegada de Temer ao poder, mas ao mesmo tempo, não perdermos de vista o papel fundamental do golpe parlamentar que o levou ao executivo federal, instituindo a reforma por meio de medida provisória. Um exemplo significativo é o fato de que, em 2015, sob coordenação de Rossieli Soares, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) organizou um GT para analisar a lei de 2013, contando com representantes das secretarias estaduais de educação e sob suporte técnico e financeiro do Itaú BBA, do Instituto Itaú e do Instituto Natura (Gonçalves, *et. al.*, 2022). O GT resultou em uma Carta de Princípios sobre o ensino médio no país, sobre a BNCC e o PL de 2013, apresentado ao MEC meses antes da medida provisória assinada por Temer em 2016, já no limiar do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff.

A reforma do ensino médio foi posteriormente aprovada como lei federal em fevereiro de 2017 (nº 13.415/2017) trazendo mudanças estruturais nessa etapa da educação básica que vão abarcar significativamente as construções curriculares, às quais buscaremos dar maior destaque. A esse respeito, a reforma do ensino médio reconhece a obrigatoriedade nos três anos do ensino

médio somente de Português e Matemática; os demais componentes (Biologia, Química, Física, História, Geografia, Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia) não são obrigatórios nos três anos e também não é especificada a quantidade e quais anos devem estar presentes, ficando a cargo dos estados decidirem.

A mudança na carga horária também é significativa. O ensino médio deve contemplar o mínimo 3.000 horas ao longo dos três anos, sendo 1.800 horas destinadas à formação geral básica (FGB), constituída pelos componentes curriculares citados anteriormente, e 1.200 horas destinadas à parte diversificada, incluindo os itinerários formativos⁴⁸. Os itinerários formativos são cinco: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação técnica e profissional. Os itinerários têm supostamente por objetivo aprofundar os conteúdos de sua respectiva área a partir dos interesses dos estudantes⁴⁹, ficando a cargo dos estados sua formulação, sendo permitido mesclar mais de uma área em um mesmo itinerário. Quanto ao itinerário de formação técnica e profissional, a lei permite que as escolas realizem parcerias com instituições privadas para sua implementação, eximindo o Estado de fornecer investimentos para adequação de espaços, compra de equipamentos e contratação de profissionais e abrindo um leque significativo de atuação para o setor privado na educação pública.

Na esteira da aprovação da reforma do ensino médio, é promulgada em 2018 a BNCC do ensino médio, com vistas a subsidiar as construções curriculares estaduais. Fundamentada pedagogicamente na pedagogia das competências, a BNCC confere a essa corrente pedagógica status de direito, ao vincular dez competências gerais que devem ser desenvolvidas na educação

⁴⁹ Em nota técnica publicada em 2022 sobre a implementação da reforma do ensino médio em São Paulo, até então sob gestão de Rossieli Soares, a Rede Escola Pública e Universidade (REPU), demonstrou a falácia da autonomia dos estudantes no processo de escolha dos dez itinerários ofertados, tanto por limitações físicas das escolas, como de profissionais: https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8.pdf acesso em 10/08/2024.

básica a direitos de aprendizagem do estudante, como destacado em sua apresentação:

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente **fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica.** (BRASIL, 2018, p. 4, grifos nosso).

Em decorrência dessa fundamentação pedagógica, em um momento de maior robustez das políticas e concepções educacionais neoliberais, os componentes curriculares serão diluídos no interior das áreas de conhecimento, pois a importância do conhecimento científico nessa concepção se dá na medida em que se favorece o desenvolvimento de competências e habilidades preestabelecidas, não pela sua capacidade explicativa da realidade. Vamos nos deter na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em que está inserida a Sociologia juntamente com Filosofia, História e Geografia.

A BNCC não apresenta (como nos currículos nacionais anteriores, no caso PCN's e OCN's) seções específicas de cada componente curricular que compõe a área de conhecimento, mas sim as áreas de maneira geral, em um movimento de interdisciplinaridade que desconfigura as especificidades das ciências de referência dos componentes curriculares. O currículo apresenta competências específicas a serem desenvolvidas pela área e categorias consideradas fundamentais da área articuladas com as habilidades a serem desenvolvidas em cada grupo de categorias. No caso da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, são apresentados quatro grupos de categorias: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho. Apesar de ser possível deduzir algumas relações com componentes curriculares da área, o documento não apresenta caminhos e possibilidades para a formulação curricular dos componentes curriculares aos estados, ficando a cargo deles realizar suas próprias interpretações dos conteúdos, e como eles podem ser organizados ao longo do ensino médio em cada componente curricular. Como veremos, esse fato tem um impacto significativo no currículo paulista, mas é importante repararmos que a lacuna e o abandono em relação às especificidades dos componentes curriculares refletem a própria organização da reforma, que não é específica quanto à

presença desses componentes no ensino médio, exceto Português e Matemática⁵⁰.

É nesse sentido que Santos e Orso (2020) vão denominar a BNCC de uma base sem base, com vistas a afastar da escola pública os conhecimentos sistematizados historicamente pelas ciências, como parte intrínseca do momento de reestruturação neoliberal, resultando em um modelo de sociedade que caminha mais na direção do obscurantismo do que na da autonomia de pensamento (Santos & Orso, 2020). Dessa maneira:

Interessa, pois, ao debate em tela, que a visão de mundo que sustenta a BNCC paute-se numa filosofia pragmática e utilitarista, numa tendência teórico-ideológica que centre esforços em evadir-se da razão moderna, com vistas a dar lugar a um tipo de concepção de mundo interpretada superficialmente ou mesmo por um caráter místico e subjetivista (Santos & Orso, 2020, p. 173).

Esse processo relacionado ao projeto de sociedade neoliberal fica evidente no relato de Marcelo Baumann Burgos⁵¹, um dos autores que trabalhou na construção da proposta de Sociologia da BNCC ainda sob o governo Dilma, ficando excluído, juntamente com a equipe que o acompanhava, da elaboração da terceira e última versão promulgada em 2018. Seu relato evidencia que havia um outro projeto de BNCC em curso, que ao menos se baseava nas especificidades dos componentes curriculares e contava com especialistas das respectivas áreas para sua elaboração.

Em 2015, foram criadas as comissões para a elaboração da primeira versão da BNCC, que entre debates, seminários nacionais e contribuições virtuais, deveria contar ainda com mais duas versões até ser promulgada. A comissão de Sociologia era formada por Burgos, Haydée Caruso (antropóloga da Universidade de Brasília), Ileize Fiorelle Silva (socióloga da Universidade Estadual de Londrina) e pelos professores Fabiano Farias e Marcos Silva (respectivamente das secretarias estaduais de educação do Rio de Janeiro e de

⁵⁰ No caso de São Paulo, a Sociologia e a Filosofia já estiveram presentes com duas aulas semanais no primeiro e segundo, passaram a estar, respectivamente, somente no segundo e no primeiro ano em 2024, e até o momento de escrita dessa pesquisa não se sabe como ficará a grade curricular pós alterações na carga horário da formação geral básica. Do mesmo modo, História, Geografia e Física, presentes no primeiro e segundo ano em um primeiro momento, passaram a estar presentes nos três anos em 2024.

⁵¹ Professor do departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro,

Minas Gerais). Como parte dos trabalhos, os autores analisaram os currículos nacionais de Sociologia produzidos desde a redemocratização (PCN, PCN+ e OCN) e 15 currículos estaduais de Sociologia em vigor na época, com o objetivo de levantar subsídios à construção de uma base mínima que pudesse direcionar as secretarias estaduais na construção de suas propostas de Sociologia (Burgos, 2017). É possível perceber, no relato do autor, que reflexões epistemológicas e uma concepção do papel da Sociologia na educação básica perpassam a construção da proposta:

[...] a partir das sugestões e críticas formuladas à primeira versão, foi possível uma melhor explicitação da concepção da proposta, deixando mais clara a posição a respeito do uso dos autores clássicos como forma privilegiada de ensino de Sociologia. Na segunda versão, adverte-se que esse recurso segue sendo válido, desde que não se perdesse de vista que o entendimento adotado para a construção do texto da Base é o de fazer com que a Sociologia sirva como poderosa e insubstituível ferramenta para o desenvolvimento da reflexividade social, cultural e política do estudante, abrindo espaço para que ele próprio formule novas perguntas à realidade em que vive e ao tempo presente. E que por meio da Sociologia, também se disponha a perceber a complexidade dos fenômenos sociológicos e suas diferentes possibilidades de interpretação (Burgos, 2017, p. 121-122)

Dessa forma, a segunda versão da Base para Sociologia é apresentada dividida em três unidades/percursos: 1 – da sensibilização inicial à perspectiva sociológica à reflexão sobre a desigualdade social; 2 – da introdução à abordagem socioantropológica à reflexão sobre a diversidade sociocultural; 3 – da formação do indivíduo e do cidadão moderno ao Estado Democrático de Direito no Brasil⁵². É perceptível a presença da Sociologia (unidade/percurso 1), Antropologia (unidade/percurso 2) e Ciência Política (unidade/percurso 3), contemplando, portanto, as Ciências Sociais. Como se sabe, esse processo foi interrompido com o golpe parlamentar, afastando-se os elaboradores por meio de uma reconfiguração dos rumos da BNCC, reestruturando-a e descaracterizando-a em relação às duas versões anteriores. Dessa maneira, o projeto de sociabilidade neoliberal que estende seus tentáculos pelos currículos escolares, assume a direção de sua elaboração e, conjuntamente com a reforma do ensino médio, opera um esvaziamento dos conteúdos científicos,

⁵² Para consultar os conteúdos e conceitos abordados em cada unidade/percurso dessa segunda versão, consultar Burgos (2017).

desconsiderando as especificidades de cada componente curricular, transformando-a em uma Base sem base (Santos & Orso, 2020).

Tal fato coaduna com o destacado anteriormente, de que, se não podemos afirmar que a chegada de Temer ao poder por si só alavancou as políticas reformistas neoliberais, ao menos é preciso reconhecer que esse movimento foi fundamental para a vitória conjuntural dessa proposta de sociedade. Cabe destacar que, mesmo sofrendo uma considerável mudança estrutural, a terceira versão da BNCC promulgada não retomou o processo de debate público da maneira pela qual foram submetidas as duas versões anteriores, reafirmando o caráter impositivo das políticas educacionais neoliberais.

Retornando ao estado de São Paulo, como já mencionado, o governo João Dória, com Rossieli Soares na secretaria de educação, assume a missão de conduzir a reforma do ensino médio no estado e adequar o currículo estadual nos moldes da BNCC. Além da implementação da reforma do ensino médio, o governo Dória será marcado pela intensificação das parcerias com fundações e institutos privados na formulação das políticas públicas. No primeiro semestre do mandato, foi apresentado pela secretaria de educação o Plano Estratégico 2019-2022, que vai ser a base das principais políticas da pasta, iniciadas já em 2019. Destacarei primeiramente um programa destinado a conduzir a rede do ponto de vista ideológico às políticas que viriam, para posteriormente adentrar nas políticas especificamente curriculares e de organização da rotina escolar.

O Programa Líderes Públicos foi a cabo no ano de 2019 em parceria com a Aliança (composta pela Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e Instituto República) e direcionado aos 91 dirigentes regionais de ensino, com o objetivo de aproximá-los das “competências” de gestores do setor privado (Gomide, 2020). Foram realizados testes e entrevistas com profissionais da secretaria e da Aliança, resultando na cessação de 26 dirigentes, por não se enquadrarem nos padrões exigidos pela SEDUC-SP. Um dos critérios do processo era um teste de aderência ao projeto da secretaria, ou seja, a aceitação ou a disposição para aceitar de maneira inquestionável as decisões e políticas

impostas pela própria secretaria, critérios esses, adotados no processo de substituição dos dirigentes retirados (Gomide, 2020)⁵³.

Em relação às mudanças estruturais implementadas pela secretaria que vão impactar a estrutura curricular e o cotidiano escolar, cabe destaque ao programa Inova Educação, que caminha ao encontro da adequação à BNCC. O programa institui três novas disciplinas já presentes no PEI para toda a rede: projeto de vida (2 aulas semanais); eletiva (2 aulas semanais); tecnologia e inovação (1 aula semanal). Tendo início em 2020, para viabilizar sua presença, a secretaria ampliou em 15 minutos a permanência dos estudantes nos períodos diurno e vespertino e reduziu o tempo de aula de 50 minutos para 45 minutos⁵⁴. Dessa maneira, de 30 aulas semanais de 50 minutos, os estudantes passaram a ter 35 aulas semanais de 45 minutos. O programa Inova foi elaborado em parceria com o Instituto Ayrton Senna e tendo como tônica o desenvolvimento de competências socioemocionais (principalmente no componente de projeto de vida), presentes, pela influência da atuação do mesmo instituto, nas competências gerais da BNCC⁵⁵ (Freitas *et. al.*, 2022).

Gomide (2020), destaca que o processo de colocar componentes socioemocionais no mesmo patamar de componentes curriculares tradicionais está conectado a uma remodelagem do liberalismo realizada pelo neoliberalismo emocional, num movimento de esmorecimento do conhecimento científico dos componentes curriculares constituídos historicamente, em prol da subjetividade neoliberal, pois tendo “o neoliberalismo descoberto na psique uma força produtiva, passou a defender o tratamento das subjetividades para alavancar o bom desempenho, possibilitando assim que as emoções adentrem nas escolas com estratégia sofisticada, sedutora e inteligente” (Gomide, 2020, p. 293).

⁵³ Para uma análise dos pormenores desse processo, ver Gomide (2020).

⁵⁴ O ensino médio noturno já contava com aulas de 45 minutos e apresenta características curriculares específicas, como a presença de uma aula de Sociologia semanal na 2ª série, e não duas, como no matutino e vespertino nesse momento.

⁵⁵ As competências gerais da BNCC estão presentes na apresentação realizada pela SEDUC-SP em 2019, com relação às competências socioemocionais no plano estratégico 2019-2022, e são as seguintes: 1) conhecimento, 2) pensamento científico, crítico e criativo, 3) repertório cultural, 4) comunicação, 5) tecnologia, 6) trabalho e projeto de vida, 7) argumentação, 8) autoconhecimento e autocuidado, 9) empatia e cooperação, 10) responsabilidade e cidadania. A apresentação completa pode ser encontrada no link: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Coletiva-socioemocionais-18-5.pdf> acesso em 20/08/2024.

Portanto, o resultado é um processo de conformação ideológica perverso e silencioso.

Outra política relevante nesse contexto, e que caminha em direção à reforma do ensino médio e da BNCC, é o programa Educa SP, elaborado especificamente para o ensino médio, ancorado em três eixos: I) integração com as aspirações dos jovens; II) integração com a educação profissional, por meio do NovoTec; III) integração com o ensino superior. Segundo Freitas *et. al.* (2022), a secretaria se utilizou de encontros e formulários semiestruturados como ferramentas de legitimação democrática do projeto, sem realmente promover um debate amplo e de exposição detalhada dos rumos que ele tomaria. No primeiro eixo, está inserida a elaboração do novo currículo paulista para o ensino médio, do qual trataremos mais adiante. Nesse momento, centrarei no segundo e terceiro eixo.

No que tange ao segundo eixo, o programa NovoTec foi concebido para ser um programa de formação técnico-profissional concomitantemente com o ensino médio regular, podendo ser realizado com instituições parceiras públicas ou privadas, apresentando quatro modalidades: NovoTec integrado, Novotec expresso, Novotec virtual e Novotec móvel. Em relação ao primeiro, por meio de parcerias com o Centro Paula Souza ou com instituições privadas, é ofertado o curso técnico ao longo dos três anos do ensino médio. Porém, ao longo desses três anos, a carga horária do curso técnico aumenta em detrimento da carga horária da matriz curricular de formação geral básica. As demais modalidades caracterizam-se por uma formação aligeirada, como destaca Freitas *et. al.* (2022):

As 3 modalidades seguintes começaram a ser ofertadas ainda em 2019, através de cursos de qualificação profissional para os estudantes do Ensino Médio: o Novotec Expresso oferece cursos presenciais semestrais de 120 horas e duração de um semestre, cursados de forma concomitante ao Ensino Médio. O Novotec Virtual utiliza a plataforma da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) para a oferta das modalidades semipresencial e totalmente online, funcionando em módulos de 100 horas cada e com o acompanhamento de tutores. Por fim, o Novotec Móvel oferecerá cursos profissionalizantes rápidos, de 80 a 100 horas, realizados em até um mês, através de unidades móveis (carretas que circulam pelo Estado) (Freitas *et. al.*, 2022, p. 65-66).

O argumento da SEDUC-SP para a criação do programa é o alto índice de desemprego entre os jovens, o que, na visão da instituição, se dá pela falta de qualificação profissional. Porém, diante do cenário de que 50% das vagas foram ofertadas por meio do Novo Tec Expresso, temos um projeto que atende à reestruturação produtiva neoliberal,

[...] de modo a formar um novo exército industrial de reserva, flutuante e minimamente qualificado. No contexto de flexibilização da CLT decorrente da reforma trabalhista (LEI N. 13.467/2017), a proteção mínima do trabalhador foi suprimida, tornando precárias as condições de trabalho dos jovens, sobretudo quando expostos a lógica cruel do mercado, marcado, inclusive, pela competitividade voraz que leva a prescindir direitos em troca da oportunidade de subemprego para a subsistência (Gomide, 2020, p. 296).

O argumento diante da problemática estrutural do desemprego, de que sua causa é tão somente a falta de qualificação profissional dos trabalhadores, é uma retórica neoliberal que escamoteia as contradições capital-trabalho, desconsiderando crises estruturais, ataques às leis trabalhistas e às condições de vida e educacionais dos trabalhadores, sobretudo dos jovens oriundos da escola pública. O NovoTec não é articulado no primeiro momento com a reforma do ensino médio, porém passa a integrá-la a partir de sua implementação, como parte dos itinerários formativos, de formação técnica no caso do NovoTec integrado, ou como parte de outros itinerários no caso das demais modalidades.

O terceiro eixo está conectado com a integração ao ensino superior, objetivando favorecer a aproximação do jovem de ensino médio com o ensino superior por meio de vivências universitárias. Dessa forma, o programa concede que os jovens terão acesso a atividades complementares em instituições de ensino superior públicas ou privadas no estado, sendo “ofertados cursos de curta duração no contraturno escolar, de até 200 horas, em consonância com a BNCC” (São Paulo, 2019c, p. 25 *apud* Gomide, 2020, p. 296). Porém, Freitas *et. al.* (2022) destacam que o foco dado pelo programa acabou sendo distinto do inicial ao longo de sua implementação em 2019 e 2020. Esse eixo previa a realização de seminários regionais para apresentação de propostas e garantia de seu caráter “democrático”, porém, na prática, esses seminários serviram como meio de capitalização de legitimação de outras políticas educacionais, como o próprio currículo paulista do ensino médio e a estrutura da reforma do ensino médio no estado (Freitas *et. al.* 2022). Cabe dar destaque ao malabarismo democrático

realizado pela gestão Rossieli, utilizando-se de determinados contextos e ferramentas para defender a legitimidade democrática de projetos definidos, sobretudo, com o setor privado, fato que perceberemos também na consulta pública realizada pela secretaria em relação ao currículo do ensino médio, que destacaremos adiante.

O primeiro eixo que, segundo o Educa SP, está integrado com as aspirações dos jovens, é o foco da construção do currículo paulista de ensino médio, no bojo da adequação estrutural do estado à reforma dessa etapa da educação básica. Como a própria denominação indica, repete-se o argumento propalado na reforma em âmbito federal e na elaboração final da BNCC, de ambas serem como bastiões que salvarão o ensino médio de ser desinteressante, arcaico e desvinculado das aspirações do jovem do século XXI, colaborando conseqüentemente no enfrentamento da evasão e abandono escolar⁵⁶. O argumento da SEDUC-SP é, portanto, de que a reforma do ensino médio e o novo currículo paulista estarão articulados com as aspirações e os “projetos de vida” dos estudantes, por meio de seu caráter flexível, estimulando a autonomia e o protagonismo, ressignificando essa etapa da educação básica, sobretudo por meio dos itinerários formativos (Gomide, 2020).

A determinação para que os estados iniciassem a reforma de maneira gradual (do primeiro ao terceiro ano do ensino médio) era no ano de 2022, porém São Paulo adiantou-se e iniciou a reforma já em 2021, em plena pandemia e com pontos em aberto⁵⁷. Segundo a estrutura da reforma paulista, o primeiro ano não sofreria consideráveis alterações, pois os itinerários formativos viriam efetivamente no segundo e terceiro ano, portanto, a partir de 2022, completando o processo em 2023. A grade curricular do primeiro ano era composta por todos os componentes da formação geral básica e pelos componentes do Inova (eletiva, tecnologia e projeto de vida), esses últimos, incluídos na carga horária

⁵⁶ Rossieli, quando ministro da educação, na ocasião da divulgação dos dados do IDEB referentes a 2017, afirmou que o ensino médio brasileiro estava falido, no fundo do poço (Gonçalves *et. al.*, 2022).

⁵⁷ Em entrevista ao programa Roda Viva da Tv Cultura, em 08/02/2021, Rossieli demonstrou-se orgulhoso dessa antecipação do estado e, quando perguntado sobre a implementação no momento da pandemia, afirmou que mais do que nunca era o momento de implementar a reforma. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VXhyR72SzqU> acesso em 20/08/2024

destinada aos itinerários formativos e presentes nos três anos. Em 2021, foram disponibilizados os itinerários formativos para escolha dos estudantes, totalizando dez possibilidades a partir das áreas de conhecimento e de combinações entre elas, além do técnico e profissional, ofertados em algumas escolas conforme o contexto em que se inserem. Por meio da integralização dos componentes do Inova, o estado acrescentou 150 horas à parte diversificada, ficando, portanto, 1800 horas de FGB e 1350 horas de parte diversificada, totalizando 3150 horas totais. Segue abaixo o quadro com os itinerários disponíveis para escolha em 2021, para registro.

Quadro 3- Itinerários formativos novo ensino médio paulista (2021)

Itinerário Formativo	Área de Conhecimento
Corpo, saúde e linguagens	Linguagens e Ciências da Natureza
Cultura em movimento	Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
A cultura do solo	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza
#Seliganamídia	Linguagens
Ciências em Ação!	Ciências da Natureza
Start! Hora do desafio!	Linguagens e Matemática
Superar desafios é de humanas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Meu papel no desenvolvimento sustentável	Matemática e Ciências da Natureza
Matemática conectada	Matemática
Ciências humanas, arte, matemática	Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: Elaborado a partir de REPU (2022)

O pioneirismo paulista em iniciar a reforma ocasionou uma perversa dificuldade aos estudantes da rede pública do estado que prestaram o ENEM e vestibulares para ingresso no ensino superior, pois, em 2023 (momento em que a reforma atinge o terceiro ano, completando o ciclo), os estudantes tiveram apenas Português, Matemática, Educação Física e Arte (essas duas últimas não estavam presentes no segundo ano) como componentes da formação geral básica, sendo todo o restante de carga horária destinadas aos itinerários formativos. Todavia, o ENEM e os demais vestibulares trouxeram conteúdos dos demais componentes da FGB, para além das supracitadas. Nesse cenário, a Sociologia ficará com duas aulas semanais no primeiro e segundo ano,

conjuntamente com os demais componentes, exceto Português e Matemática (presentes nos três anos), e Educação Física e Arte (presentes no primeiro e terceiro ano). Porém, dada a diluição no tratamento das especificidades científicas dos componentes curriculares, decorrentes da BNCC, essa organização é fluida, haja vista que a própria Sociologia passou a estar presente no primeiro e segundo ano, para estar somente no segundo ano, sob vigência do mesmo currículo.

Em agosto de 2020, é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, em plena pandemia e com as escolas fechadas para atividades presenciais. Segundo a proposta, os órgãos responsáveis por sua organização foram a Coordenadoria Pedagógica (COPED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Interessante notar que, na página 5, a proposta agradece a colaboração de uma série de instituições, entre elas a ABECS, porém, em 2021, ela emitiu uma nota técnica crítica em relação à Sociologia no currículo paulista, que pode ser encontrada em Moimaz e Goulart (2021). Entre as demais instituições, encontram-se universidades públicas e organizações privadas:

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Centro Paula Souza, Conselho Estadual de Educação, Faculdade Zumbi dos Palmares, Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Inspirare, Instituto Politize, Instituto Porvir, Instituto Reúna, Parceiros da Educação, Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista (São Paulo, 2020, p.5).

Muitas dessas contribuições, especialmente das universidades públicas e da ABECS, se deram em seminários do Educa SP, citados anteriormente, sendo usados como ferramenta para capitalizar o referendo à proposta. Seguindo no caminho de justificar democraticamente o documento, foi aplicado um questionário, elaborado pelo Instituto Porvir, “com a participação de 165.252 estudantes da rede estadual, para o mapeamento dos seus anseios a fim de subsidiar a construção do currículo” (São Paulo, 2020, p. 18). No entanto, tal questionário era baseado em perguntas pré-selecionadas, cujos resultados são de cunho altamente interpretativos, servindo aos interesses interpretativos da

secretaria⁵⁸. Nesse mesmo caminho, a versão preliminar é submetida a uma consulta pública online, contando com 98.856 participações, às quais o documento agradece e utiliza como uma das bases legitimadoras. A consulta pública é organizada para que as respostas possam servir aos interesses da SEDUC (Moimaz & Goulart, 2021)⁵⁹. Em continuidade a esse processo, na introdução, o currículo cita a realização de seis seminários e a realização de grupos focais, que, conjuntamente com as respostas das perguntas em aberto da consulta pública, foram analisadas e incorporadas “[...] aquelas consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC” (São Paulo, 2020. p. 23).

Percebemos nessas etapas de construção do currículo os malabarismos já citados para referendar democraticamente as ações da SEDUC, que na verdade escondem um caráter mais impositivo e autoritário do que democrático, que se revela com a afirmação de que, para serem reconhecidas, as contribuições deveriam ser afinadas com as definições pedagógicas da BNCC. Portanto, não há espaço para diálogos e debates pedagógicos, muito menos para a construção de uma proposta baseada no encontro entre diferentes concepções pedagógicas. Só há espaço para a imposição pedagógica via BNCC, isto é, da pedagogia das competências. Em um momento anterior à introdução, a proposta, inclusive, ignora a OCN e reivindica o PCN como base da proposta, por meio das competências e habilidades.

Nos anos 2000, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), pontuando a dimensão de preparação para o trabalho e competências cognitivas, psicomotoras e socio-afetivas que capacitam o estudante para a vida. Elaborados em consonância com as indicações da LDB/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM/98, os PCNEM apresentam as bases legais que fundamentam o então chamado “Novo Ensino Médio”, especificando as competências e habilidades por área de conhecimento e pelas disciplinas potenciais de cada área (São Paulo, 2020, p. 14-15).

Após esse primeiro momento de apresentação e introdução, antes de adentrar nos conteúdos das áreas de conhecimento, o currículo apresenta a seção, fundamentos pedagógicos do currículo paulista, que, ao subdividir-se em

⁵⁸ O questionário e seus resultados podem ser encontrados no site do Instituto Porvir: [Nossa Escola Relatório 2019 - PORVIR](#) acessado em 21/08/2024.

⁵⁹ Para uma análise detalhada das questões e organização do formulário de consulta pública, ver Moimaz e Goulart (2021).

diversos tópicos, tem por características o forte entrelaçamento com a BNCC, a pedagogia das competências e preceitos da realidade social neoliberal. Um desses tópicos é, inclusive, intitulado “o compromisso com o desenvolvimento de competências”, fundamentando seu entendimento segundo a BNCC.

Reiterando os termos da BNCC, o Currículo Paulista define competência 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, 2018, p.8) (São Paulo, 2020, p. 30).

Em um tópico anterior, “compromisso com a educação integral”, são citadas as dez competências gerais da BNCC, enfatizando a necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais. Porém, nesse contexto, chama atenção uma passagem que relaciona essas questões ao mundo do trabalho:

Especificamente sobre a educação para o mundo do trabalho, faz-se necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos, preparando, assim, o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes. O trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações, rupturas subjacentes do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores (São Paulo, 2020, p. 28).

Portanto, a ideia de educação integral no currículo, articulada ao desenvolvimento das competências da BNCC, entre elas, as socioemocionais, coaduna-se com uma educação para o mundo do trabalho flexível e precarizado, a partir das demandas dos setores produtivos. É preciso preparar o trabalhador para estar habituado e adaptável ao cenário de incertezas, resultado de processos de reestruturação produtiva do capital, bem aos moldes dos fundamentos da pedagogia das competências, como demonstrado na terceira seção dessa pesquisa.

Essa percepção articula-se com a questão do projeto de vida, tida pelo currículo como eixo central das atividades escolares, e explicitada mais especificamente na seção “o ensino médio no contexto da prática”. Segundo a proposta, por meio do projeto de vida, busca-se “oferecer ao estudante paulista condições de se posicionar diante de contextos e desafios, limites e

possibilidades deste século” (São Paulo, 2020, p. 33); porém, em seguida, determina-se que o projeto de vida seja formulado pelo estudante “como sendo a expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro e defina os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo” (São Paulo, 2020, p. 33). Ao se enquadrar o projeto de vida como expressão da visão do indivíduo sobre si mesmo, coloca-se que as proclamadas condições de se posicionar diante de contextos e desafios, limites e possibilidades deste século restringem-se ao individualismo competitivo, do sujeito como único responsável pelo seu “sucesso” ou “insucesso”, mantendo-se, dessa maneira, os indivíduos afastados de contradições sociais estruturais relacionadas à produção capitalista e às relações de trabalho, bem como de postularem caminhos para seu enfrentamento e superação. É nesse sentido, que ao tratar da contraditória ideia de liberdade trazida pelos reformadores do ensino médio, Duarte (2021) destaca o objetivo de formar indivíduos para um conformismo ativo e participativo:

Em nome da liberdade, as novas gerações são formadas para o conformismo ativo e participativo, isto é, devem se conformar com a sociedade comandada pelo capital, porém participando de maneira ativa e criativa no esforço pela perpetuação dessa sociedade. Não por acaso, os currículos enfatizam a formação de **competências** e os **projetos de vida**. Os projetos de sociedade estão interditados, mas os indivíduos são livres para sonhar com uma vida de fartura e para lutar com unhas e dentes para vir a fazer parte do seleto grupo dos bem-sucedidos (Duarte, 2021, p. 98, grifos nosso).

É nesse sentido que os conhecimentos científicos passam a dar lugar ao desenvolvimento de competências, entre elas, as socioemocionais, articuladas a princípios de protagonismo juvenil, limitados aos ditames do capital. Esse movimento de esvaziamento do conhecimento científico, que já está posto no currículo de 2008 de maneira ainda tímida, aprofunda-se no currículo de 2020, concomitantemente com a maior penetração do ideário neoliberal, como passaremos a analisar no caso da Sociologia.

Assim como na BNCC, a Sociologia compõe a denominada área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, História e Geografia. O currículo paulista organiza essa área, assim como as demais, em uma apresentação geral da área (seus objetivos, componentes e articulação entre eles), e o quadro organizador denominado de “organizador curricular”.

Em relação à apresentação geral, o currículo destaca constantemente a articulação entre os componentes da área, o que resulta, na seção destinada à apresentação dos componentes, em uma discussão curta, sem apontar caminhos robustos para o trato com o conhecimento das Ciências Sociais. Pelo contrário, em menos de uma página, o encaminhamento pedagógico mais contundente é a subordinação à BNCC, que como vimos, tem como coluna central a pedagogia das competências, sem brechas para outras concepções. Pela brevidade do texto, decidi reproduzi-lo abaixo na íntegra por meio da figura que se segue:

Figura 21 – Apresentação da Sociologia no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (2020)

SOCIOLOGIA

Dada a natureza científica da Sociologia, seus objetos e métodos alinham-se com os métodos científicos. O “estranhamento” e a “desnaturalização do olhar”, importantes elementos de seu método, revelam-se estruturadores para sua aprendizagem no Ensino Médio. Ante os fatos sociais, tomados como corriqueiros, eles possibilitam ao estudante o interesse por questões da vida em sociedade para além do senso comum, levando-o a uma abordagem científica da questão.

Os conceitos estruturadores da Sociologia nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio serviram como norteadores de temas e objetos do conhecimento para o estudo deste componente curricular. Com o advento da BNCC, eles se ampliam nas categorias deste documento, consolidando a presença e o ensino da Sociologia no Ensino Médio, dentro do contexto da área.

As categorias apresentadas na BNCC, e adotadas neste Currículo, apontam objetos do conhecimento a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelo estudante, garantindo a especificidade da Sociologia, mesmo em um contexto de área. Além disso, elas também facilitam o estudo e a abordagem que diversos autores da Sociologia tomam frente aos fatos sociais. Soma-se a isso, ainda, o alinhamento dos demais componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a essa configuração didática, o que constitui uma forma de ensinar a Sociologia contextualizadamente, ampliando, inclusive, os recursos didáticos para sua aprendizagem pelo estudante.

Fonte: São Paulo (2020, p. 171)

Apesar das breves menções ao “estranhamento” e à “desnaturalização do olhar”, o texto ignora completamente a OCN, primeiro currículo nacional pós-redemocratização voltado a um momento de obrigatoriedade nacional da Sociologia, e o último antes da BNCC. E pelo contrário, vai buscar o PCN como referência aos objetos de conhecimento a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelos estudantes, o que denota uma articulação entre os reformadores do ensino médio e articuladores da BNCC e do currículo paulista, com os preceitos educacionais e pedagógicos da gestão FHC, marcados pela introdução da pedagogia das competências no ideário pedagógico nacional. Podemos, nesse sentido, afirmar que há uma espécie de retomada mais contundente de um processo que nunca esteve totalmente apagado, isto é, do avanço neoliberal na educação, tanto do ponto de vista de gerar lucro por meio de serviços públicos como para construir uma sociabilidade neoliberal.

Em relação ao breve texto, e nada elucidativo quanto ao trato pedagógico com as Ciências Sociais, isso se dá pelo processo de descaracterização dos componentes em relação a suas ciências de referência, em prol de uma

articulação entre os componentes. Articulação essa que, como destacamos por meio da pedagogia histórico-crítica, configura-se artificial, ao buscar desfazer na escola, especificidades das ciências que são constituídas fora dela (Malanchen, 2016). Tal descaracterização se aprofunda quando o currículo submete essa articulação ao desenvolvimento de competências e habilidades, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018, na seção “breves considerações sobre a articulação entre os componentes da área”:

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no contexto da Educação Básica, apresenta sua força no interesse interrogativo e, por isso, percorre os caminhos da polêmica. Afinal, o objeto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sente, pensa e fala a partir das suas experiências. **Dessa forma, o desafio posto para a contextualização, interação e articulação dos componentes curriculares está na colaboração capaz de oportunizar condições para que o estudante desenvolva competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, conforme orientação na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM.** (São Paulo, 2020, p. 172, grifos nosso).

Ao descaracterizar e submeter os componentes para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, esvaziam-se as potencialidades históricas das ciências, as quais, por meio dos seus conceitos, que Saviani denomina de momento analítico, propiciam o movimento do concreto imediato ao concreto pensado.

No que tange ao organizador curricular, sua configuração se dá pela apresentação de uma competência específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas das seis previstas na BNCC, uma habilidade prevista para essa competência e uma das categorias também previstas pela BNCC, além dos objetos de conhecimento específicos de cada componente, como ilustra imagem abaixo:

Figura 22 – Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CATEGORIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	TEMPO E ESPAÇO	Filosofia As origens da Filosofia e a atitude filosófica. Os períodos e os campos de investigação da atividade filosófica. Geografia As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo. Transformações antrópicas no meio físico em diferentes sociedades. História Memória, cultura, identidade e diversidade. A produção do conhecimento histórico e suas narrativas na origem dos povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e África. Sociologia Padrões e normas de distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho.

Fonte: São Paulo (2020, p. 179)

Não há, portanto, uma organização específica quanto a série e bimestre dos conteúdos, como na proposta de 2008. Porém, o currículo vem acompanhado de um material didático denominado de “currículo em ação”, que está organizado em séries e bimestres. No material, a imagem reproduzida acima corresponde ao primeiro momento da 1ª série do ensino médio, ou seja, o primeiro contato dos estudantes com a Sociologia enquanto representante das Ciências Sociais. A organização do material, bem como sua abordagem, corrobora o esvaziamento científico que viemos destacando, como ilustram as imagens abaixo:

Figura 23 – Caderno do aluno de Sociologia currículo em ação (situação de aprendizagem 1 – 1º bimestre)

1º BIMESTRE

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

TEMA: As narrativas e as linguagens da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na compreensão de diferentes ideias, eventos e processos.

SITUAÇÃO-PROBLEMA: *Como os meus desejos podem ser compatibilizados com a cidadania?*

OBJETO DE CONHECIMENTO: Padrões e normas em distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho.

Caro estudante:

Este é o seu primeiro contato com a Sociologia, formalmente falando. No ensino fundamental você já viu muito do objeto deste "novo componente curricular", seja em História, seja em Geografia. Mas agora a abordagem é outra, pois com especificidades da Sociologia, seu conhecimento ampliará dimensões nos outros componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

1º MOMENTO

Observe a tabela abaixo:

Produtos	IPI	Tributação total (IPI+ICMS e outros)
Consoles e máquinas de jogos e vídeo	40%	70%
Videogames	30%	72,18%
Relógios	25%	56,14%
Câmeras fotográficas	20%	50,75%
Geladeiras	15%	46,21%
Televisores	15%	44,94%
Máquina de lavar	5%	42,56%
Telefones celulares	15%	39,80%
Tablets	15%	39,12%
Notebooks	15%	38,62%

Fonte: Grupo Studio

Fonte: São Paulo (2024, p. 144)

Figura 24 – Continuação material do aluno de Sociologia: Currículo em Ação (situação de aprendizagem 1 – 1º bimestre)



Em grupo, reflita:

1. Como os tributos (impostos, taxas, contribuições) se inserem no contexto de uma sociedade?
2. Qual a relação entre consumo, tributação e cidadania?
3. De que modo os tributos podem regular as relações de consumo na sociedade?

DICA:

- Defina no grupo quem fará os registros, quem controlará o tempo e quem fará a exposição.
 - Após o tempo definido para reflexão em grupo, compartilhe com os demais grupos as suas percepções.
 - Preste atenção às orientações do professor e conte com a presença dele para dirimir dúvidas.
 - Estas orientações para o trabalho em grupo visam fomentar o aprendizado colaborativo e servirão também para as próximas atividades.
-

Preste atenção nestas questões:

- Qual é o seu "sonho de consumo", aquele bem ou serviço que neste momento da sua vida você quer muito?
- Você considera que esse sonho é realizável a curto, médio ou longo prazo? O que mais dificulta essa realização?

As respostas devem ser individuais e anotadas em seu caderno.

Fonte: São Paulo (2024, p. 145)

Exceto um breve comentário inicial de que esse é o primeiro contato do estudante com a Sociologia, o material não apresenta nenhuma abordagem que possa introduzir o estudante em suas especificidades científicas. Não se recorre a especificidades metodológicas ou conceituais que possam apresentar uma legitimidade científica e significativa para os estudantes em relação à Sociologia. Pelo contrário, o material estimula uma reflexão sobre consumo, tributos e cidadania, que, por não estarem amparados conceitualmente, apresentam uma grande probabilidade de permanecerem no senso comum, transformando a Sociologia em uma espécie de “bate-papo”. Isso fica evidente nas questões finais, em que o estudante é convidado a refletir sobre seu “sonho de consumo”, de maneira acrítica, sem qualquer referência conceitual da sociologia que possa balizar tal reflexão.

O esvaziamento científico dos componentes curriculares, que vem se desdobrando desde a década de 1990, e ganha contornos mais contundentes na BNCC, chega a tal grau que mudanças no seu material didático, conteúdo programático e série em que está presente podem ocorrer à revelia das gestões educacionais. O estado de São Paulo é um grande exemplo, pois diante de uma nova gestão que toma posse em 2023 (com Renato Feder à frente da SEDUC-

SP), há significativas alterações no cenário apresentado aqui, porém, muitas incertezas também.

A Sociologia, por exemplo, estava presente no 1º e 2º anos do ensino médio com duas aulas semanais na elaboração da reforma feita pela gestão Rossieli, passando a estar presente somente no 2º ano com duas aulas semanais em 2024. Este cenário altera significativamente todo o currículo, sendo também de profunda incerteza, pois a carga horária destinada à formação geral básica pela reforma nacional de 2017 foi expandida por meio da Política Nacional do Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024), já sancionada pelo presidente Lula. Nessa nova lei, a formação geral básica é expandida de 1800 horas, para 2400 horas ao longo do ensino médio⁶⁰. Dessa maneira, a carga horária destinada a esses componentes deve ser alterada pelos estados em suas reformas estaduais, podendo acarretar, ou não, em um aumento da carga horária destinada à Sociologia no ano letivo de 2025. Esse aumento da formação geral básica não supera, mas ao menos mitiga o esvaziamento científico inicialmente trazido pela reforma e pela BNCC.

Outra questão significativa é que, como consequência da mudança de carga horária de algumas disciplinas, como Sociologia, a secretaria divulgou no início de 2024 um novo organizador curricular para o referido ano letivo, alterando significativamente a sequência didática expressa no currículo paulista do ensino médio, que é o currículo oficial do estado. Diante do cenário de uma reorganização da formação geral básica para 2025, há possibilidade de que tenhamos outro documento orientador para o próximo ano letivo, apesar de a gestão Feder ainda não ter se pronunciado oficialmente. Conjuntamente, a secretaria vem adotando o uso de materiais didáticos digitais (slides) interligados com provas bimestrais (denominada de prova paulista), bem como o uso intensivo de plataformas de diversos segmentos (leitura, matemática, redação, inglês, tecnologia, tarefas e presença). Tudo isso, em um cenário de não

⁶⁰ Especificidades em relação à formação técnica e profissional, bem como outras informações da referida política podem ser encontradas no site do MEC: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025> acesso em 28/08/2024.

aumento de investimentos na melhoria da debilitada estrutura tecnológica presente na maioria das escolas da rede estadual paulista.

Essa falta de uma diretriz estrutural e de continuidade em relação a diversos âmbitos da escola, mas principalmente na questão curricular em relação às disciplinas científicas, revela um projeto neoliberal advindo pelo menos dos últimos 30 anos e que, encontrando terreno fértil na conjuntura atual, intensifica-se. Esse projeto não concebe a escola pública como um direito social ao conhecimento, mas como espaço de reprodução do capital por meio de processos privatistas e da socialização neoliberal, por meio da adaptação ideológica e mitigação das contradições capital-trabalho expressas na sociedade. Não à toa que, ao longo desses 30 anos, intensificou-se a participação de instituições, organizações e empresas privadas, algumas ligadas ao capital rentista, no processo decisório das políticas públicas educacionais.

Outro elemento neoliberal significativo é a desresponsabilização do Estado, expressa aqui pelos infundáveis “novos programas”, que nos quase 30 anos de PSDB não alavancou a educação do estado, mas potencializou a responsabilização dos trabalhadores da educação pelos próprios arranjos curriculares, já que colocar a melhora da política pública educacional em meras questões de ordem curricular sem considerar graves problemas estruturais quanto ao funcionamento prático escolar, como infraestrutura de escolas e condições de trabalho docente, tem maior custo-benefício e desloca a responsabilidade do Estado para o interior de escolas e diretorias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo dessa pesquisa, por meio da análise dos quatro currículos paulistas de Sociologia pós-redemocratização, elaborados em diferentes contextos políticos e socioeconômicos, podemos constatar que há uma intrínseca relação entre avanço das políticas neoliberais na educação pública e o esvaziamento do conhecimento tal como compreendido pela pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural. Esse esvaziamento integra o processo de construção da sociabilidade neoliberal, de desenvolvimento de competências (incluindo socioemocionais) e habilidades adaptativas ao processo de acumulação flexível, da desvalorização do conhecimento científico enquanto sua capacidade explicativa e de transformação da realidade objetiva, bem como de sua subordinação ao desenvolvimento das citadas competências.

Esse processo, que busca produzir nos indivíduos um conformismo ativo e participativo (Duarte, 2021), escamoteia a possibilidade de os estudantes da escola pública refletirem e agirem para mudar as contradições sociais do momento histórico em que se encontram, por meio de um discurso perverso pautado na autonomia e liberdade. É perverso, pois está limitado aos ditames da reprodução do capital como única possibilidade histórica, negando por conveniência a própria historicidade que nos trouxe até aqui. Portanto, como ressalta Duarte (2021):

Currículos escolares que tenham como um de seus princípios basilares a defesa da liberdade precisam superar essa visão restrita de liberdade e ensinar às novas gerações que a sociedade é resultante de escolhas. Portanto, permanecer no capitalismo ou construir outro tipo de sociedade deve ser entendido como uma escolha que, como todas as demais, traz consequências. Precisamos ensinar às novas gerações que os seres humanos são responsáveis, individual e coletivamente, pelas escolhas que fazem. O futuro da humanidade e da vida neste planeta não é uma fatura de cartão de crédito que vai acumulando dívidas que não sabemos se poderemos pagar (Duarte, 2021, p. 98)

Esse movimento, que também é perpassado por movimentos de privatização e de desresponsabilização do Estado com o serviço público social, está no cerne da dualidade ressaltada por Libâneo (2012) em relação ao ensino médio, isto é, uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. A tendência com a reforma do ensino médio e da BNCC, inclusive, é do aprofundamento da crise de sentidos e significados da escola pública, ao afastar da escola suas potencialidades de construção do

conhecimento qualitativamente diferente e, portanto, afastando a formação de sentidos dessa instituição como espaço de ensino-aprendizagem diferenciado de outros espaços⁶¹. A escola passa a ser espaço de socialização e do acolhimento, que são elementos importantes no processo educacional, mas não são o seu cerne. A formação de elementos afetivos, como é o caso de processos de socialização e acolhimento, deve confluir para o objetivo central que é a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pela sociedade.

Merece destaque o fato de que essa pesquisa é concluída no meio de uma gestão não pessedebista no estado de São Paulo e que tem buscado caminhar ainda mais nas práticas neoliberais, com Renato Feder na SEDUC-SP. A adoção em massa de plataformas (do fundamental I ao ensino médio), muitas das quais contratadas por empresas privadas sem processo licitatório, tem sido uma das principais tônicas da gestão atual. O processo tecnocrático de alinhar material digital, tarefas, prova paulista e bonificação de professores, tem ocasionado uma perda significativa da autonomia docente ainda maior do que os cadernos do São Paulo Faz Escola. O processo de ensino-aprendizagem é perpassado por uma espécie de neotecnicismo tecnológico, com o qual o professor deve executar determinadas tarefas, dentro de um tempo rigorosamente estipulado para que o aluno realize uma avaliação com questões objetivas (sem qualquer tipo de adequação curricular e inclusão para determinados alunos que necessitam), e por meio dela possa estabelecer sua aprendizagem ou não. Tudo isso, sem o aumento devido de investimentos tecnológicos que possam subsidiar as escolas.

Como professor da rede, é possível constatar a mudança de finalidade de momentos como o conselho bimestral de classe/série, desfocando de um momento de debate e reflexões pedagógicas sobre as especificidades da escola para uma análise quantitativa das atividades realizadas pelos alunos nas plataformas, sem qualquer abordagem pedagógica em relação à qualidade de realização dessas atividades. Como a cobrança da secretaria em relação a

⁶¹ A REPU emitiu uma nota técnica no início de 2024, entrevistando a primeira geração de concluintes do novo ensino médio em São Paulo, realizada com um grupo de estudantes do município de São Paulo e região metropolitana. A nota constata essa perda do significado da escola como espaço de conhecimento. A nota pode ser consultada em: https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_bf5c3ee7389e48649fab29594a78f65b.pdf acesso em 01/09/2024.

plataformas como Leia SP, Redação Paulista, SPeak, Alura⁶², Matific e Khan Academy⁶³ e a realização das tarefas baseiam-se exclusivamente em dados quantitativos, os professores e alunos acabam, em diversos momentos, realizando as atividades com o exclusivo objetivo de cumprir a meta, sem qualquer intencionalidade pedagógica. Outro elemento é a criação do programa de formação continuada Multiplica SP, atrelando a participação à pontuação no processo de atribuição de aulas dos professores temporários e na avaliação anual de todos os professores pertencentes ao Programa Ensino Integral (PEI). O programa consiste em formações *online* entre professores da própria rede, cujo objetivo é discutir e refletir sobre práticas de implementação do material digital imposto pela secretaria, convertendo-se em um instrumento de conquista e convencimento ideológico. Esses processos, dentre outros, trazidos na gestão Feder, devem ser ainda melhor analisados em seus desdobramentos práticos e estruturais, sobre os quais faço aqui algumas considerações momentâneas.

Apesar de esse projeto neoliberal ter logrado significativo êxito sobretudo na conjuntura pós-golpe de Dilma Rousseff, com a reforma do ensino médio e BNCC e nas gestões paulistas pelo menos desde a gestão Covas, as contradições da historicidade que ele tenta negar o perpassam. A implementação da reforma tem enfrentado diversas contestações de profissionais da educação e de estudantes devido a seus problemas e contradições práticas no interior das escolas. Se sua revogação e reestruturação completa, bem como da BNCC por outros caminhos, são imprescindíveis à defesa de uma escola pública do conhecimento, diante de uma correlação de forças um pouco mais favorável em âmbito federal, foi, ao menos momentaneamente, possível rediscutir alguns pontos da reforma e expandir o espaço dedicado às disciplinas científicas e seus conhecimentos, por meio da citada Política Nacional do Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024).

Como condição intrínseca à própria sociedade capitalista, o processo neoliberal de sociabilidade tende a continuar produzindo suas contradições, que

⁶² SPeak é uma plataforma voltada para o componente curricular de língua inglesa, e o Alura é uma plataforma desenvolvida pela empresa homônima, destinado ao componente de tecnologia incorporada pelo programa Inova na gestão Rossieli.

⁶³ Matific e Khan Academy são plataformas destinadas ao ensino de Matemática por meio da gamificação.

a produção teórica deve buscar, tenazmente, elucidar e procurar alternativas diante da difícil luta de classes que o momento atual impõe. Para tanto, tal produção não deve ficar restrita ao idealismo teórico, pois é no campo prático que se faz o posicionamento ante a luta de classes, que, na pesquisa em questão, passa pela defesa do conhecimento científico nos currículos escolares e na busca por demonstrar a perversidade do esvaziamento desse conhecimento na escola pública, por meio da disciplina de Sociologia, processo que obviamente não se esgota no apresentado aqui. Portanto, como uma característica primordial do materialismo-histórico e dialético, que as potencialidades teóricas, das quais a presente pesquisa busca ser uma pequena contribuição, possam se converter em potencialidades práticas.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 179-206.
- ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0. São Paulo**: Boitempo, p. 11-22, 2020.
- ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 28, n. 81, p. 39-53, ago. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142014000200004>.
- APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 71-106.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- BEATÓN, G. A. La visión integral o de totalidad em el método dialéctico, su presencia em lo histórico cultural y sus proyecciones em la práctica educativa. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L.A.A.; MILLER, S. (org.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, P- 81-96, 2017.
- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOARETTO, Leandro da Silva. **Cadernos de Sociologia do São Paulo Faz Escola**: uma análise crítica na perspectiva da teoria histórico-cultural. 2020. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa Nacional de Sociologia em Rede (Profsocio), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

BODART, Cristiano das Neves. APRESENTAÇÃO DA “PROPOSTA DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: 2º grau” (São Paulo, 1986). **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 232-267, dez. 2021.

BURGOS, M. B. O processo de construção da proposta da Sociologia para a Base Nacional Comum Curricular. In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 59-78.

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes (org.). **Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista, 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022.

CÁSSIO, Fernando; BRUINI, Eliane da Costa. A rede pública de ensino como campo de experimentação: políticas educacionais no estado de são paulo, 2015-2018. In: JACOMINI, Márcia Aparecida; STOCO, Sergio. **Política e gestão da educação na rede estadual paulista: 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022. p. 253-312.

CIGALES, M. P., OLIVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, D. G. New direction for sociology of education, entrevista com michael young. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 1-7, 05 maio 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.234970>.

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

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo?. **Escola Inicial**, Goiânia, v. 7, n. 0, p. 1-6, fev. 1999.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 197-220.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l], n. 18, p. 35-40, dez. 2001.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 87-102.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016. 149 p.

FERREIRA, Carolina Góis. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 63-80.

FREITAS, Ana Ferreira de et al. Primeiros passos da reforma do ensino médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. In: KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce (org.). **A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 46-77.

ENGELS, Friederich. O PAPEL DO TRABALHO NA TRANSFORMAÇÃO DO MACACO EM HOMEM (1876). **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 1-9, 8 jun. 2018. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMIDE, Denise Camargo. **A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO E O ALINHAMENTO COM O PROJETO NEOLIBERAL ATRAVÉS DE CICLOS PROGRESSIVOS DE ADEQUAÇÃO (1995-2018)**. 2020. 344 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

GONÇALVES, Josilaine Catia et al. Quando tudo começa... ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do ensino médio. In: KRAWCZYK, Nora; ZAN,

Dirce (org.). **A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 11-45.

IANNI, Octávio. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 31, n. 85, p. 327-339, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622011000300002>.

JACOMINI, M. A. *et al.* Padronização curricular e controle do trabalho docente nas políticas educacionais paulista (2007-2018). In: BELLO, I. M.; JACOMINI, M.A.; CARNEIRO, S.R.G. **Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista, 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022. p. 75-110.

JACOMINI, Márcia Aparecida et al. Gestão para resultados na política educacional paulista, 2011-2014. In: JACOMINI, Márcia Aparecida; STOCO, Sergio. **Política e gestão da educação na rede estadual paulista: 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022. p. 199-252.

JINKINGS, J. *Os processos de institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972-1996)*. In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 37-58.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani D.; Sanfelice, J. L.; Lombardi, J. C. (Org). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 77-96.

KUENZER, A. Z. *Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível*. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>

LEONTIEV, A.N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru-SP: Mireveja, 2021.

LIBÂNIO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira:: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 38, p. 13-28, jan. 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C. S. O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MALANCHEN, J. O REALISMO SOCIAL DE MICHAEL YOUNG E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, p. 116-134, dez. 2018.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 343-368.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 47-64.

MARX, K. Manuscritos econômicos filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDONÇA, S. G. L. Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996-2016). In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 59-78.

MENDONÇA, S. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, dez. 2011.

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

Meucci, S. **Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente**. Ciências Sociais Unisinos, vol. 51, núm. 3,

septiembre-diciembre, 2015, pp. 251-260 Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

MORAES, Amaury Cesar de. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 95-104.

OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, E. A. F. de. Os processos de institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971). In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 19-36.

PAPIM, A. A. P. A concepção de sociologia nas reformas do ensino médio: das Orientações Curriculares Nacionais de 2006 à Base Nacional Comum Curricular de 2018. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2023.

PERRELLA, C. S. S.; ALENCAR, F. W. F.; PEREIRA, C. A. Política educacional paulista, 2007-2010: currículo centrado no controle. In: JACOMINI, M. A.; STOCO, S.; Jacomini, M. A. (orgs.). **Política e gestão da educação na rede estadual paulista, 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022.

PERRENOUD, P. Desenvolver competências ou ensinar saberes? : a escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 16, n. 34, p. 71-88, 4 jun. 2022. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio” [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 20 mar. 2024. Disponível em: www.repu.com.br/notastecnicas; e <https://www.gepud.com.br/gepud.html>.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem base: O ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SANTOS, Vanessa Santana dos *et al.* As políticas curriculares para o ensino fundamental e médio na rede estadual paulista (1995-2006). In: CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero (org.). **Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista, 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022. p. 27-74.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do aluno: Sociologia**, Ensino Médio. 1ª Série, Volume 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014a.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do aluno: Sociologia**, Ensino Médio. 2ª Série, Volume 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014c.

SÃO PAULO (estado). **Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina de Sociologia: 2º grau**. Secretaria Estadual de Educação. In: Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS, v. 5, n. 2, p. xx-xx, 2021.

São Paulo (estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1992. **Proposta curricular para o ensino de Sociologia – 2º grau**. São Paulo: SE/CENP

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do estado de São Paulo**. Ciências Humanas e suas tecnologias. 1ª edição atualizada. São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (estado). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Documento orientador componentes curriculares 2024**: ensino fundamental e médio. São Paulo: Coordenadoria Pedagógica (Coped), 2024.

SÃO PAULO (estado). **Currículo Paulista: etapa ensino médio**. Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica: União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo – UNDIME. São Paulo, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, D. As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-aeducacao-segundo-dermeval-saviani/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 19-46.

SCHRIJNEMAEEKERS, S. C; PIMENTA, M. M. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o projeto *São Paulo Faz Escola*. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 405-423, set.-dez. 2011.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru:

SFORNI, M. S. F. O método como base para a reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTES, L. A. A.; MILLER, S. (org.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96.

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

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, dez. 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUZA, L. L. **SÃO PAULO FAZ ESCOLA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA**: trajetória e análise. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2021.

YOUNG, M.; MULLER, J. Três cenários educacionais para o futuro: lições da sociologia do conhecimento. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 27(65), 522–551. 2016

YOUNG, M. F. D. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". **Educação e Realidade**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-40, jun. 1989.

YOUNG, M. F. D. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l], v. 1, n. 117, p. 53-80, nov. 2002.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, v. 39, n. 1, p. 395-416, abr. 2011.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento:: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 48, n. 16, p. 609-623, 2011.

ZAJAC, D. R.; CÁSSIO, F. A aprendizagem da pedagogia das competências na BNCC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 44, e270962, 2023.

ZANK, D. C.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2023. p. 131-160.