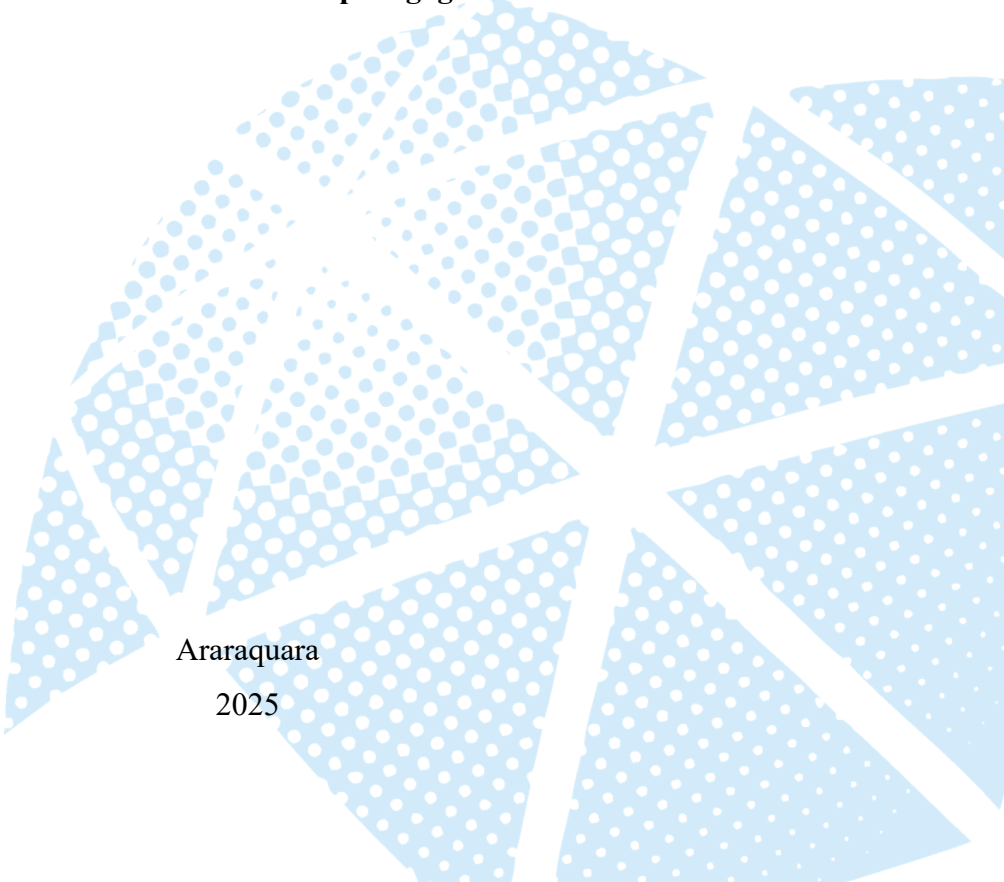


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

CAMILA GAIDO GRIZZO

**A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica**

Araraquara
2025



CAMILA GAIDO GRIZZO

**A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara (SP), para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação Escolar

Orientador(a): Prof. Dr. Newton Duarte

Araraquara

2025

G872c

Grizzo, Camila Gaido

A concepção de conhecimento na disciplina sociologia no ensino médio : uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica / Camila Gaido Grizzo. -- Araraquara, 2025
218 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Newton Duarte

1. Educação básica. 2. Ensino médio. 3. Ciências sociais Estudo e ensino. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A presente dissertação visa contribuir para a investigação científica da objetividade do conhecimento no ensino escolar de sociologia, oferecendo subsídios ao trabalho de professores desta disciplina e aos estudos de graduação no âmbito das Ciências Sociais. Trata-se de oferecer reflexões sobre a concepção de conhecimento subjacente à fundamentação teórico-metodológica que documentos normativos curriculares da educação básica assumem frente à ciência de referência da disciplina de sociologia, bem como discutir as implicações ético-políticas deste conjunto.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This Master Essay seeks to contribute to the scientific investigation about the objectivity of knowledge in the scholar teaching of sociology, offering support to the work of teachers of this subject and to the studies in bachelor's degree in Social Sciences. It aims to offer reflections about the conception of knowledge underlying the theoretical and methodological grounding which is taken by curricular normative documents of basic education in the matter of the referential science of sociology subject, as well to discuss the ethical and political implications of this set.

CAMILA GAIDO GRIZZO

**A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre(a) em Educação Escolar
Área de Concentração: Educação Escolar

Data da defesa: 29/09/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Newton Duarte
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara

Prof. Dr. Lucas André Teixeira
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara

Profa. Dra. Julia Malanchen
UNIOESTE – Centro de Educação, Letras e Saúde – Foz do Iguaçu

Para Antônio Arcádio, filho amado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara, pelo espaço de formação e pelas oportunidades de aprendizado.

Expresso minha sincera gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Newton Duarte, por sua paciência, dedicação e rigor acadêmico durante a trajetória de ensino e pesquisa que se iniciou ainda no trabalho de monografia de conclusão de curso em Ciências Sociais.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, pelas discussões instigantes e pelo apoio ao longo deste percurso.

Aos professores que aceitaram o convite para a composição da banca de qualificação e defesa deste trabalho, Prof.^a Dr.^a. Julia Malanchen e Prof. Dr. Lucas André Teixeira, pela imensa contribuição para esta pesquisa no processo de qualificação.

Aos professores Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix Dos Santos e Prof.^a Dr.^a Sueli Guadalupe De Lima Mendonça por aceitarem o convite de suplência ao exame de defesa.

À minha família: meu pai, Luís Augusto, minha mãe, Ana Paula, meus irmãos, João Pedro, Luís Otávio, Paulo Eduardo, Tiago Augusto e André Luís, pelo carinho, suporte e incentivo incondicional durante a vida. Ao meu esposo e companheiro, João Pedro, pelo amor, compreensão, incentivo e apoio nos momentos mais desafiadores desta caminhada acadêmica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Nós não podemos dominar a verdade sobre a personalidade e a própria personalidade enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e a própria sociedade.”
(Vygotsky, 1997, p. 342)

“[...] o ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”
(Saviani, 2021, p. 13).

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo principal identificar qual a concepção de conhecimento da disciplina sociologia no ensino médio através da análise dos documentos normativos da educação básica, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo Paulista (2020). Outros dois objetivos decorrentes do primeiro, foram o de analisar a vinculação desta concepção de conhecimento com determinado posicionamento ético-político sobre a sociedade e o ser humano, assim como, analisar e sistematizar as implicações de tal posicionamento perante o desenvolvimento pleno dos indivíduos através do ensino de sociologia no ensino médio. Através da pesquisa bibliográfica e da análise documental, buscou-se verificar quais são os referenciais teóricos que norteiam a fundamentação da prática pedagógica e da concepção teórica da disciplina específica nos documentos normativos. Parte-se da hipótese de que as discussões hegemônicas em pedagogia estruturam tais documentos e, pelo fato de se vincularem ao ideário pós-moderno e neoliberal, provocam prejuízos para a objetividade do conhecimento. A partir da análise dos documentos normativos e da pesquisa bibliográfica, constatou-se que a concepção de conhecimento da disciplina sociologia carrega características que indicam para a inviabilidade de se conhecer a sociedade atual, bem como, para a relativização do próprio conhecimento elaborado pelas ciências sociais, convergindo com os pressupostos da teoria pedagógica que organiza tais normativas curriculares, sendo ela a pedagogia das competências, integrante do grupo que Duarte (2011) denominou como pedagogias do aprender a aprender.

Palavras-chave: conhecimento; BNCC; currículo paulista; sociologia; pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This Master Essay had as its main goal to identify what is the conception of knowledge of Sociology subject in High School through the analysis of normative documents of basic education, as the National Common Curricular Base (2018) and the Curriculum Paulista (2020). Two other objectives consequent of that first were an analysis of the vinculation of this conception of knowledge to determine ethical and political, as well to analyze and systematize the implications of such position in relation to the full development of the individuals through sociology teaching in High School. By means of bibliographical research and documental analysis, we sought verify which were the theoretical references that guide both the pedagogical practice and the theoretical conception of the specific subject in normative documents. We take as hypothesis that the hegemonical discussions in Pedagogy structure those documents and, by the fact of their bind to the post-modern and neoliberal ideology, they cause damage to the objectivity of knowledge. From the analysis of normative documents and bibliographical research, it was found that the conception of knowledge in the discipline of sociology carries characteristics that indicate the impossibility of knowing today's society, as well as the relativization of the knowledge developed by the social sciences, converging with the assumptions of the pedagogical theory that organizes such curricular regulations, which is the pedagogy of competencies, part of the group that Duarte (2011) called pedagogies of learning to learn.

Keywords: knowledge; BNCC; São Paulo curriculum; sociology; historical-critical pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reprodução do Material Digital com erro sobre a abolição da escravidão	149
Figura 2 - Reprodução do Material Digital com erro sobre a cidade de São Paulo	149
Figura 3 - Reprodução do Material Digital com erro sobre doenças de Parkinson e Alzheimer	150
Figura 4 - Competências Socioemocionais Instituto Ayrton Senna	155
Figura 5 - Técnica de gestão de sala de aula “Virem e conversem”	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Competências gerais da educação básica (Brasil, 2018, pp. 9-10)	90
Tabela 2: Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas ensino médio (Brasil, 2018, p. 570)	115
Tabela 3: Competências, habilidades, categorias e objetos do conhecimento do CPEM	148
Tabela 4: Conteúdos de sociologia no Documento Orientador 2024	157
Tabela 5: Escopo-sequência 1º bimestre de sociologia	159
Tabela 6: Escopo-sequência 2º bimestre de sociologia	163
Tabela 7: Escopo-sequência 3º bimestre de sociologia	166
Tabela 8: Escopo-sequência 4º bimestre de sociologia	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
BIRD	Organização Internacional do Trabalho
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Currículo Paulista
DOCC	Documento Orientador Componentes Curriculares
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
CONARDFE	Comitê Pró-Participação na Reformulação dos cursos de Formação de Professores
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
PT	Partido dos Trabalhadores
MTBNC	Movimento Todos pela Base Nacional Comum
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
BM	Banco Mundial
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
MP	Medida Provisória
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação de Qualidade da Educação para a América Latina
CEE	Conselho Estadual de Educação
CPEM	Currículo Paulista Etapa Ensino Médio
PECSP	Programa Educação - Compromisso de São Paulo
APE	Associação Parceiros da Educação
PEI	Programa de Ensino Integral
MMR	Método de Melhoria de Resultados
APH	Aparelhos privados de hegemonia
ONG	Organização Não Governamental
REM	Reforma do Ensino Médio
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FCNEM	Frente de Currículo e Novo Ensino Médio
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O “APRENDER A APRENDER” E SUA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO.....	29
2.1	O CONFLITO ENTRE A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA.....	29
2.2	A DECADÊNCIA IDEOLÓGICA.....	34
2.3	O PENSAMENTO PÓS-MODERNO E NEOLIBERAL	41
2.4	A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	50
3	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A SUA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO.....	56
3.1	OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E A APREENSÃO DA REALIDADE OBJETIVA	58
3.1.1	O complexo categorial do trabalho.....	59
3.1.2	O trabalho como princípio educativo	64
3.1.3	O método científico de apreensão da realidade	70
4	SOCIOLOGIA: ORIGENS, OBJETO E COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO	81
4.1	O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA: UM CONTEXTO DECADENTE.....	82
4.2	UMA APROXIMAÇÃO AO OBJETO DA SOCIOLOGIA	93
4.4	A OBJETIVIDADE ENGAJADA NA DEFESA DE UMA SOCIOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	100
5	COMO É POSSÍVEL CONHECER SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORMATIVOS?	103
5.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	104
5.1.1	A BNCC e a sua concepção pedagógica	111
5.1.2	A etapa do ensino médio	121
5.1.3	As ciências humanas e sociais aplicadas e sua concepção de conhecimento ...	132
5.2	O CURRÍCULO PAULISTA.....	143
5.2.1	A fundamentação pedagógica do Currículo Paulista.....	151
5.2.2	O Currículo Paulista e a concepção de conhecimento na disciplina de sociologia	159

5.3	DOCUMENTO ORIENTADOR COMPONENTES CURRICULARES 2024 –	
	SOCIOLOGIA.....	182
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
	REFERÊNCIAS.....	206

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” do campus de Araraquara, é vinculada à linha de pesquisa Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade e conta com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, está relacionada à pesquisa que nosso orientador atualmente desenvolve.¹

Face a isto, parte-se do entendimento de que o desenvolvimento de uma sociedade, bem como, a qualidade de vida da sua população, exige a produção e a difusão de conhecimentos acerca da relação estabelecida entre sociedade e natureza no mundo atual. Tais conhecimentos, por sua vez, exigem a vigilância dos aspectos que garantem sua qualidade, como: sua objetividade, seu posicionamento ético-político perante a ação humana e, não menos importante, a potencialidade de desenvolvimento dos indivíduos como responsáveis na construção de uma sociedade que assegure a dignidade da vida humana de maneira sustentável. Para tal, a formação de pessoas qualificadas para a produção destes conhecimentos e tecnologias, implica um sistema escolar capaz de promover tais condições.

Esta propositura em sua especificidade, empenha-se em investigar qual é a concepção de conhecimento em que se sustenta a disciplina sociologia na etapa do Ensino Médio. A **justificativa** para tal tarefa se dá no fato democrático de que o currículo escolar e o seu conteúdo estão sujeitos ao debate público, bem como, na necessidade de verificar a qualidade do conhecimento difundido e sua contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Sobre o **problema de pesquisa**, como assinala Dermeval Saviani (2013), a *problematicidade* do objeto está na consciente necessidade de reflexão que provoca e que impacta o conjunto da sociedade. No caso desta dissertação, o problema a ser investigado diz respeito à possibilidade – ou não - de se atingir a *essência* do objeto de estudo da sociologia - a sociedade atual -, através da concepção de conhecimento presente nos currículos escolares. Soma-se a esta colocação, a necessidade investigativa sobre o possível vínculo desta concepção de conhecimento a determinado posicionamento ético-político perante a sociedade, e, portanto,

¹ Pesquisa intitulada “Relações entre conhecimento objetivo, posicionamento ético-político e desenvolvimento do indivíduo na concepção de currículo da pedagogia histórico-crítica e na teoria do conhecimento poderoso (powerful knowledge)”, em realização por Newton Duarte, com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq para o período de março de 2023 a julho/2027, processo número 303006/2022-6.

qual seria este posicionamento. Em outros termos: que concepção de conhecimento organiza e orienta os conteúdos desta disciplina? Qual é o seu posicionamento político perante a sociedade contemporânea? É possível conhecer a essência da sociedade atual a partir da forma com que se organiza a disciplina de sociologia no Ensino Médio paulista neste momento?

Ademais, parte da problemática se encontra no fato sobre como o objeto de estudo da ciência de referência, isto é a sociologia, é transponível para a concepção de conhecimento da sociedade atual na disciplina escolar. Há consenso dentro da ciência sociológica sobre qual seja este objeto de estudo? Como é possível verificá-los nos documentos normativos que serão aqui analisados?

Importa destacar que o ensino de sociologia na etapa do Ensino Médio tem extrema relevância, sobretudo se pensado a partir dos fundamentos pedagógicos histórico-críticos. Ainda que tais fundamentos sejam apresentados em profundidade no capítulo três, cabe desde já destacar que tal importância, de acordo com Teixeira et al. (2023), reside no entendimento de que a educação escolar tem um papel significativo no processo de humanização dos indivíduos que se efetiva por meio da relação entre o trabalho educativo e a formação e/ou transformação da concepção de mundo dos alunos através da transmissão dos conteúdos do conhecimento sistematizado. Contudo, soma-se à transmissão do conhecimento sistematizado um posicionamento ético-político perante a contribuição de determinado objeto do conhecimento para a formação da concepção de mundo histórico-crítica. Desse modo, a sociologia pode contribuir a partir dos seus conteúdos, sobretudo, desde a epistemologia e ontologia materialista histórico-dialética, para o conhecimento da sociedade atual a partir de uma concepção de mundo histórico-crítica. Como afirma Teixeira et al. (2023)

[...] o conhecimento objetivo da realidade (epistemologia) não pode estar dissociado de um posicionamento subjetivo (ontologia) crítico e revolucionário da realidade, ou seja: a objetividade do conhecimento não implica em neutralidade de quem o produz e o reproduz nas relações sociais em geral e na educação escolar em particular e no ensino de sociologia especificamente (Teixeira et al., p. 7, 2023)

Face a isso, parte-se do entendimento de que os objetos e fenômenos existentes na realidade se manifestam em *aparência* à percepção dos sentidos; aparência que remete ao que o filósofo Karel Kosik (1976) chamou de *mundo da pseudoconcreticidade*. Isto significa, que a aparência revela apenas parcialmente aquilo o que são tais objetos e fenômenos, sendo, portanto, necessário atingir a sua essência, isto é, captar o fenômeno de determinada coisa em

seu movimento, em sua atividade e nas correlações que estabelece, para então, compreendê-lo e, eventualmente, modificá-lo.

Dessa maneira, as bases teóricas, filosóficas e metodológicas que sustentam esta pesquisa estão localizadas no arcabouço do **método de análise** materialista histórico-dialético, que possui fundamentação nas investigações elaboradas por Karl Marx (2011), sobretudo a partir do que desenvolveu no tópico sobre o método da economia política presente na obra *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Este método aponta um direcionamento sobre como organizar a análise da realidade concreta para compreender a formação social de determinado evento ou fenômeno. Ademais, a obra de Marx, contribui para a explicação do real como processo do movimento histórico e social da humanidade, através da *totalidade* de relações e contradições estabelecidas entre os seres humanos e a realidade objetiva por meio da sua atividade vital – o trabalho - na solução de suas necessidades.

Convém uma breve digressão para tratar do conceito de totalidade, a fim de evitar qualquer equívoco na compreensão do referencial teórico utilizado. Quando se compreende determinado fenômeno ou objeto da realidade como uma totalidade de muitas determinações e relações, isto não significa dizer que o seu conhecimento se trata de uma tarefa de impossível realização. Como indica Kosik (1976), conhecer a totalidade, não é o mesmo que ingenuamente pretender conhecer *todos* os aspectos da realidade, e oferecer um quadro *total* da realidade em sua infinidade de aspectos e propriedades. Assim como também demonstra Carvalho (2007), ao explorar o ponto de vista da dialética materialista, se os objetos e fenômenos da realidade são entendidos como totalidade concreta, significa encará-los como uma rede de relações, das fundadoras às acessórias, a partir de uma determinada centralidade e que possui caráter histórico, por isso transitório. Ademais, significa encará-los como uma unidade concreta de contradições que colidem em seu interior e que expressam o seu conteúdo e o seu movimento, bem como, significa compreendê-los através da concepção de que qualquer totalidade possui totalidades que se subordinam a ela e ao mesmo tempo está inserida em totalidades mais abrangentes e mais complexas. Nas palavras de Marx (2011, p. 54, grifo nosso), “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, *unidade da diversidade*.” Ou ainda, nas palavras de Lukács (2014, p. 28, grifo do autor), “se quero compreender os fenômenos sociais, devo considerar a sociedade, desde o princípio, como um *complexo composto de complexos*.”

Retomando o referencial filosófico-metodológico deste trabalho, há nele fundamentos valiosos que orientam a investigação científica. O primeiro deles diz respeito a *existência*

objetiva da realidade, bem como, dos objetos e fenômenos que nela existem, mesmo que os seres humanos ainda não tenham conhecimento acerca do que ela seja. O segundo fundamento importante é o de que os objetos e fenômenos da realidade concreta *podem ser apreendidos* pelos indivíduos, uma vez que através do conhecimento científico o ser humano pôde sistematizar métodos de investigação da realidade e desenvolver em níveis cada vez mais complexos seu conhecimento acerca do real.

Para a concepção de mundo materialista histórico-dialética, a teoria é a representação do movimento da realidade objetiva no plano mental. Essa representação não se trata de mera cópia imediata no psiquismo daquilo que é imediatamente dado, sentido ou pensado, pois, o alcance à essência dos objetos e processos não é algo que se atinge estritamente na empiria. Ao contrário, o empírico é apenas o ponto de partida do conhecimento. Nesse primeiro momento, Saviani (2021) explica que o objeto é captado em uma visão sincrética e caótica, na qual não é possível ter clareza sobre o modo como está constituído. Contudo, é com base nesta representação caótica, que por meio da *análise*, pode-se chegar aos conceitos, às abstrações e às determinações mais simples que são capazes de organizar e explicar o objeto analisado. Nos termos de Kosik (1976), esse processo de análise se trata de um *desvio* (*detour*) que o ser humano deve fazer diante da aparência dos fenômenos para poder captá-lo em sua essência. Quando se atinge tal ponto, faz-se necessário percorrer o caminho contrário, sendo este o segundo momento da elaboração do conhecimento acerca da realidade, chegando novamente ao objeto por meio da *síntese*, que pode ser compreendido não mais como uma forma caótica e sincrética, mas, “como uma rica totalidade de muitas determinações e relações” (Marx, 2011, p. 54). Por isso, pode-se afirmar que o processo de conhecimento, nos termos do materialismo histórico-dialético, “é, ao mesmo tempo *indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico*” (Saviani, 2021, p. 141, grifo nosso).

Uma vez que para se atingir objetivamente o objeto ou fenômeno se faz imprescindível captar a sua totalidade, sobretudo captar o seu movimento na realidade, ou como já exposto antes, *atingir a sua essência*, o percurso de apropriação da realidade em movimento não se encerra na lógica formal de pensamento, isto é, a forma de captação do real que se limita a identificar e categorizar suas características de maneira estática. No pensamento *lógico-formal* os objetos são compreendidos apenas naquilo o que aparentam ser isoladamente e dissociados das relações que estabelecem com outros elementos em conjunto, guiado pelas leis da identidade, inadmissibilidade da contradição lógica, do terceiro excluído e do fundamento suficiente (Kopnin, 1978, p. 72). Destarte, é necessário que esses elementos uma vez

identificados e categorizados estejam situados e articulados na totalidade das relações que estabelecem com outros objetos ou processos, valendo-se então da *lógica dialética*.

A lógica dialética *incorpora* a lógica formal como um momento do seu percurso intelectual, pois, como já visto anteriormente, parte-se da identificação empírica do objeto. Mas, ao mesmo tempo, a dialética *supera* o formalismo, ao abstrair do objeto seus elementos essenciais reconhecendo a *oposição* e a *contradição* que há em sua constituição, bem como, nas relações que estabelece com outros elementos na totalidade em que está inserido. A realidade social encerra várias oposições e contradições que põem em movimento a existência. Por isso, pode-se compreender a realidade como *processualidade histórica*, isto é, o movimento das contradições – podendo ser vistas em vários aspectos, como por exemplo: produtivas, políticas, sociais, culturais etc; mas, todas elas como correspondentes à uma contradição de fundo, a das classes sociais - que coloca em marcha o desenvolvimento do conjunto social ao longo do processo histórico.

Cabe salientar, que esse desenvolvimento social não é linear como postula a concepção positivista, pois, por vezes, na história se viu atingir grandes avanços científicos e tecnológicos ao passo que, simultânea e contraditoriamente, houve grandes retrocessos para a humanidade às custas destes mesmos avanços, cita-se apenas como exemplos as grandes descobertas no campo da física e da química que foram instrumentalizadas para a construção de bombas e outros armamentos. Tampouco se trata de um determinismo unilateral, em que os indivíduos não possuam agência e estão submetidos às determinações do conjunto social. A esse respeito, Duarte, Silva e Anjos (2021) realizam uma reflexão sobre determinação e liberdade, apoiados nas contribuições teóricas de Lukács e Vigotski, procurando responder se os seres humanos seriam absolutamente livres quando estão criando algo ou se estão determinados por fatores subjetivos e objetivos existentes em sua prática social. A discussão realizada parte da compreensão marxiana de que a característica fundamental da atividade trabalho é justamente a unidade contraditória entre casualidade e teleologia, isto é, o ato de criar, seja a partir da transformação da natureza – no vocabulário lukacsiano, a partir do pôr teleológico primário -, seja na transformação da consciência dos sujeitos – pôr teleológico secundário – é envolvido pela relação dialética entre determinação e liberdade. O ser humano ao realizar sua atividade recruta meios para agir, assim, a intencionalidade dessa atividade deve se relacionar com as cadeias casuais existentes entre os meios necessários para a sua ação. Em outros termos, o agir humano só é possível mediante as condições até então estabelecidas que estão envolvidas na ação. Ao agir, os seres humanos estabelecem novas relações nas cadeias causais existentes, produzindo o que Lukács chamou de *casualidades postas*. Dialeticamente, a liberdade presente

no agir teleológico, cria determinações e novas necessidades, resultando em novas casualidades. Duarte, Silva e Anjos, sintetizam da seguinte maneira:

Os atos de criação estão sempre situados na história humana, nos contextos sociais e nas trajetórias de vida. Os indivíduos fazem escolhas, em parte conscientemente e em parte impulsionados por séries causais objetivas e subjetivas que se incorporam às suas atividades e às suas vidas. A criação é, ao mesmo tempo, continuidade do que já existe e surgimento de algo novo. É liberdade alcançada por sujeitos que, entretanto, não agem no vazio, mas em circunstâncias culturalmente já existentes (Duarte, Silva e Anjos, 2021, p. 13)

Nesse sentido, o referencial que se adota aqui compreende que a relação dialética entre determinação e liberdade movimenta a história, por vezes de maneira a alcançar avanços significativos para a humanidade, entretanto, por vezes, de maneira a desencadear prejuízos terríveis. Por isso, importa para a produção de conhecimento científico um posicionamento ético-político perante a sua produção e seu uso, a fim de não o tornar uma ferramenta com possível grau de alienação ou destruição da humanidade.

Outrossim, o materialismo histórico-dialético, para além de sua *dimensão epistemológica*, comporta uma *dimensão ontológica*. Isto significa que além de um método para captar a realidade, se trata de uma concepção acerca do surgimento e desenvolvimento do ser social. Partindo do primeiro pressuposto de toda história, o qual diz respeito a existência dos seres humanos vivos, sua organização corporal e, por meio dela, sua relação com o restante da natureza diz o filósofo alemão:

O *homem* é imediatamente ser *natural*. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de *forças naturais*, de *forças vitais*, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (*Anlagen und Fähigkeiten*), como *pulsões*; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que *sofre*, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os *objetos* de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são *objetos* de seu *carecimento* (*Bedürfnis*), *objetos* essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas *forças essenciais*. (Marx, 2010, p. 127, grifo do autor)

Como os outros animais, os seres humanos são seres naturais. E como tal, necessitam estabelecer relação com a natureza para garantir sua existência. Isto significa que para existir, o ser humano necessita da natureza, pois é parte dela. Como um ser natural ativo, através das possibilidades e capacidades de sua força vital, o ser humano busca conquistar os objetos de suas necessidades. Nesse sentido, a *atividade vital humana* aparece como um *meio* para a satisfação de suas carências, e ao satisfazê-las, dialeticamente, estabelece novas carências e necessidades a serem alcançadas. Tal atividade é identificada no *trabalho*, na *objetivação*

humana, que transformando a natureza, visa produzir os bens necessários à vida humana, isto é, “(...) o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem” (Marx, 2010, p. 114). A capacidade de produção, que implica *consciência*, e por isso *teleologia*, para Marx (2010), reflete o caráter genérico do ser humano, ou seja, o modo que define o caráter próprio dessa espécie. Ao explorar a diferença entre a atividade vital humana e dos outros animais, Marx expõe:

O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto de sua vontade e de sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque sua atividade é atividade livre. (Marx, 2010, p. 84, grifo do autor)

E complementa:

(...) O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. (Marx, 2010, p. 85)

É na *atividade vital consciente* que está o elemento ontológico essencial da realidade humana, a realidade do ser social, ou pode-se dizer, o elemento que contribui para a passagem da hominização para a humanização². Pois é na elaboração dos meios para satisfazer suas necessidades, na elaboração do mundo objetivo, que o humano se confirma como ser genérico. A consciência, portanto, é marca distintiva da atividade vital dos seres humanos em relação aos demais seres vivos, já que é através dela que o ser humano qualifica e requalifica a sua operação objetiva no mundo; bem como, é por meio dela que o agir humano possui intencionalidade, teleologia.

Ao passo que o ser humano se objetiva nos produtos do seu trabalho, da sua atividade vital consciente, cada vez mais ele expande o seu universo social, que ao mesmo tempo muda o ambiente natural e muda toda a humanidade, construindo aquilo que Saviani (2015) chamou de *segunda natureza*. Cabe destacar, que tal aspecto se trata de uma conquista do processo histórico da humanidade, pois, ainda que exista uma base biológica para o seu desenvolvimento,

² Duarte, em seu livro *A Individualidade Para Si* (2013), desenvolve essa questão apoiado em Leontiev a fim de propor uma distinção entre a hominização e humanização.

a plena condição de ser consciente não está dada pela hereditariedade genética, mas, teve de ser desenvolvida socialmente no processo da atividade humana. Para sanar as suas necessidades básicas como a de se alimentar, se proteger das intempéries climáticas e de outros predadores, os primeiros seres humanos necessitaram produzir os meios para tal, já que a condição genética, por exemplo, não garantiu a eles uma pelagem robusta o suficiente para se proteger do extremo frio, ou, não os garantiram tamanho o suficiente para em um enfrentamento corpo a corpo se protegerem de animais predadores. Por isso, no enfrentamento dessas necessidades objetivas, se deu o desenvolvimento da consciência, nas tentativas de produzir os meios para garantir sua existência. Verifica-se, pois, a *primazia da realidade objetiva ante ao seu reflexo subjetivo na consciência humana*. Nos termos de Lukács (2018), pode-se considerar a atividade vital consciente, um *salto ontológico*.

(...) As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. A existência do salto ontológico não é anulada pelo fato de esse processo, na realidade, ter sido bastante longo, com inúmeras formas de transição. Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser em-si em um ser para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios. (Lukács, 2018, p. 287)

Compreende-se, dessa maneira, que as qualidades mais distintivas do ser humano não são frutos da sua condição natural, mas, sim, da atividade vital propriamente humana no decorrer histórico. Da mesma forma que a *consciência* e o *trabalho* aparecem como marcas distintivas ao ser humano, Márkus (2015) inclui um terceiro aspecto, a *sociabilidade*. Este por sua vez, diz respeito a condição em que o ser humano se encontra para produzir e garantir sua existência. Em outros termos, o ser humano para existir deve se apropriar das objetivações que as gerações anteriores legaram através do trabalho³, para então, poder também se objetivar através da sua atividade. Sendo assim, para o autor, a sociabilidade possui dois aspectos: o primeiro deles de caráter comunitário e o segundo como determinabilidade sócio-histórica, o que significa que os seres humanos apenas se apropriam das objetivações legadas pelas

³ Sobre os produtos do trabalho que são apropriados ao longo da história, importa observar que o ser humano age sobre as condições sociais das quais ele é um resultado. Em *A Ideologia Alemã* (Marx e Engels, 2007, p. 43), essa dialética é sintetizada na afirmação de que "as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias".

gerações anteriores inseridos em um coletivo, e que tais condições de apropriação e objetivação são determinantes no processo de desenvolvimento humano; entretanto, convém destacar, que mesmo determinado, o ser humano age sobre as condições sociais das quais ele é um resultado em maior ou menor grau, ao produzir, ao se objetivar; sobre esta dialética Marx e Engels (2007, p. 43) afirmam que as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. Verifica-se, portanto, que a sociabilidade é determinante para que ocorra a *dialética entre apropriação e objetivação* destacada por Duarte (2013), isto é, o movimento objetivo-subjetivo-objetivo dos seres humanos ao longo da vida de todas as gerações até os dias atuais e que configura a dinâmica da atividade vital humana. De acordo com Duarte (2013)

A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. A prática social objetivante não se realiza sem a apropriação dos resultados de práticas anteriormente concretizadas. Os seres humanos fazem as circunstâncias, isto é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, as circunstâncias fazem os seres humanos. O indivíduo precisa se inserir na história para se objetivar como ser humano. (Duarte, 2013, p. 37)

É pela dialética de apropriação e objetivação que há, portanto, o desenvolvimento humano em sua singularidade, enquanto indivíduo, e em sua universalidade, enquanto gênero humano. Os indivíduos possuem agência, entretanto, circunscritas nas condições sociais das quais pertencem. Por isso, é importante ressaltar, que conceber o desenvolvimento humano sem situá-lo na história seria contraproducente com o próprio referencial teórico adotado neste trabalho. Assim, Duarte (2013) já alerta para o fato de que essa análise se trata de uma abstração e que ainda não permite a plena compreensão da concretude histórica da formação tanto do gênero humano quanto dos indivíduos, até que seja situada no interior da *luta de classes*.

Sendo assim, na sociedade capitalista as objetivações humanas, os resultados da atividade vital, transformam-se em capital, e este passa a dominar e a explorar a atividade do trabalhador. Isto porque a propriedade dos *meios de produção* – objetivações do trabalho humano coletivo - assume o caráter privado, e não mais comunal como era característico do período feudal. Esta apropriação privada dos meios de produção divide a sociedade entre a classe dos detentores de tais meios e a classe que despossuída passa a vender sua atividade vital para os donos dos meios de produção; o surgimento da sociedade de classes *aliena* a atividade vital humana de uma parcela dos sujeitos, transformando-a em mercadoria, tornando o fruto do trabalho humano, bem como o seu processo de produção, *estranho* ao sujeito que executa tal ação. Nas palavras de Marx (2010)

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, etc., enfim, *usado*. (Marx, 2010, p. 108)

Por isso, ainda que nesse período histórico, o da sociedade burguesa capitalista, as objetivações humanas tenham alcançado um desenvolvimento significativo, tal avanço se realizou através da *contradição entre humanização e alienação* (Duarte, 2013). Ou seja, ainda que a humanidade tenha alcançado níveis avançados de desenvolvimento das suas objetivações, o acesso a estas objetivações não está disponível para todas as camadas da humanidade, a sua apropriação não é completamente socializada. Ademais, o trabalho, em seu sentido amplo, como atividade vital humana, agora é estranho ao trabalhador; por isso, quanto mais este produz, menos se desenvolve enquanto ser genérico, menos se realiza. O que antes era produto de humanização, se torna processo alienante para as camadas despossuídas dos meios de produção.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho 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)

Em síntese, o desenvolvimento da humanidade possui determinações sociais que implicam seu movimento. Historicamente, o processo de humanização, de produção de objetivações que erigiram o ser social, esteve subordinada à forma com que a organização da vida da coletividade esteve situada nas diferentes épocas históricas, o que implicou condições para a apropriação dos frutos do trabalho humano. Na especificidade da sociedade capitalista, observa-se que o processo de humanização, limitado pela propriedade privada dos meios de produção, possui um caráter alienante para a maioria dos indivíduos.

Dessa forma, o desenvolvimento da humanidade é uma abstração, um movimento mais amplo, *universal*, que se enriquece e complexifica conforme se atribui os elementos próprios de suas *singularidades*; por isso, a partir dos contextos *particulares*, o movimento do desenvolvimento humano ganha concretude. Percebe-se, novamente, a exigência de um método capaz de colocar em movimento a análise da realidade social, pois, a totalidade de determinado

objeto exprime este movimento, articulador e determinante, entre a universalidade e a singularidade presentes na particularidade.

Nesse sentido, para refletirmos sobre a educação, se faz necessário adotar uma concepção acerca da formação do ser humano, sobretudo ter em mente em que contexto social esta formação se desenvolve. A educação escolar se concentra no processo de desenvolvimento dos indivíduos a fim de se atingir um horizonte de constituição intelectual e cultural pré-estabelecido, e que de preferência sejam os mais desenvolvidos já atingidos pela humanidade. Tais aspectos são cruciais para o ensino de sociologia uma vez que tal entendimento é a base para uma concepção de mundo materialista histórico-dialética sobre a constituição do ser humano enquanto ser social. A sociologia enquanto disciplina escolar específica, que recorre as discussões da sua ciência de referência (Teixeira, 2021) - neste caso a sociologia enquanto campo de pesquisa acadêmica -, instrumentaliza os conteúdos do conhecimento sistematizado que servirão como categorias e sistemas conceituais na explicação racional sobre o que é o ser humano, o que é a sociedade, como se dá a constituição de ambos ao longo do processo histórico e quais são os aspectos particulares que os determinam no atual contexto histórico da sociedade capitalista, e esta, por sua vez, se trata também de um objeto que deve ser estudado pela sociologia enquanto disciplina escolar.

Para que seja possível compreender esse movimento se faz necessária alguma referência sobre qual é o *ponto de partida* dos indivíduos, e por ponto de partida compreende-se a realidade concreta em que se inserem – nesse caso, a sociedade capitalista e os diferentes contextos em que ela se singulariza -, e o *ponto de chegada* desse processo de desenvolvimento, ou seja, que indivíduo se espera formar e de que maneira ele se relaciona com seu contexto social. Por isso, adotar uma concepção acerca da formação do ser humano, para o materialismo histórico-dialético, converge com adotar um método de análise sobre a realidade objetiva.

Verifica-se, pois, que o **referencial pedagógico** no qual está embasada esta dissertação compartilha dos pressupostos filosóficos e metodológicos marxistas. A pedagogia histórico-crítica, que tem Dermeval Saviani como sua principal referência, assenta-se sobre as bases do materialismo histórico-dialético e toma para si tal concepção da formação humana. De tal maneira que tem por referência de princípio educativo o processo histórico pelo qual a humanidade transforma o mundo.

Como já abordado anteriormente, o processo de garantia da existência humana exige a garantia da subsistência material através da produção de bens materiais, por isso Saviani (2011) pontua que se pode traduzir esta produção na rubrica de *trabalho material*. Para produzir, os seres humanos necessitam antecipar em ideias os objetivos esperados da sua ação, isto é,

antecipar conscientemente, ou teleologicamente, o percurso da sua objetivação. Essa elaboração mental diz respeito ao conhecimento das propriedades do mundo real, através da ciência por exemplo; da valorização, através da ética; e, da simbolização, por meio da arte. E por se tratar de uma elaboração que possui instância intelectual, pode ser traduzida na rubrica de *trabalho não material*. Esta, por sua vez:

(...) Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. (Saviani, 2011, p. 12)

O autor considera que o trabalho não material pode ser distinguido em duas modalidades. Na primeira delas, a produção se separa do produtor, isto é, há um intervalo entre a produção e o consumo, como é o caso da elaboração de livros e objetos de arte. E, na segunda modalidade está a produção que não se separa do seu produto, ou seja, situação em que não ocorre o intervalo entre a produção e o consumo. Para Saviani (2011), é nesta última situação que se enquadra a educação escolar, e destaca-se aqui, em sua especificidade presencial e não na modalidade à distância. Citando o autor “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (Saviani, 2011, p. 12).

Os produtos do trabalho não material importam para a educação escolar na medida em que esses elementos são objetivações do gênero humano que devem ser apropriadas para a constituição da segunda natureza, isto é, a natureza humanizada, de caráter social. Dessa forma, o *trabalho educativo* é

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2011, p. 13)

Verifica-se que o trabalho educativo não é espontâneo e não ocorre desprovido de intencionalidade. Educar, nesse sentido, significa desenvolver em cada indivíduo a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos, isto é, desenvolver os sujeitos a fim de terem as condições de se apropriarem das objetivações que o gênero humano produziu para poder existir, as objetivações que o gênero humano desenvolveu para conhecer a

natureza e aproveitá-la, assim como, as objetivações que os seres humanos desenvolveram para organizar sua vida em sociedade. Nesse processo, portanto, é fundamental que os professores tenham sólida e contínua formação para poder identificar quais elementos culturais precisam ser assimilados pelos alunos nesse processo formativo – e não menos importante, que tenham uma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano comprometidas com o desenvolvimento sustentável do planeta e da humanidade -, da mesma maneira, quais são os meios e formas mais pertinentes para a realização desse trabalho pedagógico.

Duarte (1993), apoiando-se nos estudos de Lukács (1982) e Heller (1977), ao tratar da relação entre educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano, aponta a classificação de duas esferas em que se pode enquadrar as objetivações humanas: a do *cotidiano* e a do *não-cotidiano*. Na esfera do cotidiano estão aquelas objetivações que os sujeitos desenvolveram para poder lidar com o seu ambiente de maneira mais direta, como por exemplo, a linguagem, os objetos, os costumes e utensílios. Pode-se compreender que esta esfera trata das objetivações que permitem a reprodução da vida dos indivíduos singulares diretamente, e indiretamente permite a reprodução da sociedade. Enquanto na esfera do não-cotidiano estão inscritas as objetivações de um sentido mais amplo, que indiretamente auxiliam na vida dos indivíduos singulares, mas, que se relacionam mais diretamente com o conjunto da sociedade; têm-se como exemplo destas a ciência, a filosofia e a arte.

Percebe-se, portanto, que a natureza do conhecimento escolar diz respeito ao conteúdo da *episteme*, e, portanto, à esfera de *objetivações não-cotidianas*. Para a pedagogia histórico-crítica, inclusive, trata-se dos conteúdos *clássicos*. Saviani (2011), destaca sobre a importância de se distinguir, entre as objetivações humanas, aquilo o que é principal e o secundário, e aponta que o clássico:

(...) não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (Saviani, 2011, p. 13)

Sendo assim, uma das tarefas a que se propõe essa corrente pedagógica é a:

Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação (Saviani, 2011, p. 8)

Nesse contexto, Duarte salienta que a referência para a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos é a prática social em sua totalidade, isto é, as máximas possibilidades que existem em termos de liberdade e universalidade da prática social.

O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo. (Duarte, 2021, p. 67)

O conhecimento científico, bem como, os *conceitos científicos*, permitem que os alunos desenvolvam seu psiquismo, isto é, desenvolvam sua consciência – elemento fundamental do caráter genérico humano -, devido à complexidade atribuída a essa forma de pensamento. Impõe novas formas de analisar o objeto na realidade ao buscar pelo desvelamento da sua essência. De acordo com Anjos:

Os conceitos científicos possibilitam a compreensão do real e a manipulação voluntária de abstrações. Nesse caso, os conceitos científicos seguem o caminho do abstrato ao concreto, porém não em direção ao concreto caótico, mas sim, ao concreto no âmbito do pensamento, representando-o mentalmente em suas múltiplas determinações, já que, como afirmado por Vygotski (2001, p. 214, "[...] a consciência é alcançada por meio dos conceitos científicos". (Anjos, 2023, p. 490)

A defesa feita pela pedagogia histórico-crítica está no posicionamento favorável à socialização, através da educação escolar, dos conteúdos historicamente sistematizados, que não estão disponíveis para os sujeitos em seu cotidiano, e que sintetizam com maior acuidade o que é a realidade natural e social, sobretudo, aqueles que possuem em potência o desenvolvimento e a humanização dos sujeitos, contribuindo ativamente no desenvolvimento do seu psiquismo. Em outros termos, segundo Duarte (2021), a educação escolar deve desempenhar a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano. Inclui-se nessa defesa o entendimento de que, na sociedade capitalista, esses conhecimentos relacionados a esfera não-cotidiana da existência estão cada vez mais restritos à classe dominante (a burguesia), o que contribui para o aspecto de alienação dessa sociedade. Por isso, a pedagogia histórico-crítica, se posiciona como uma teoria contra hegemônica, que busca romper com as desigualdades presentes na transmissão dos conteúdos historicamente acumulados e, indiretamente, contribuir com a luta contra as desigualdades geradas na sociedade capitalista, bem como, com a superação da sociedade de classes.

O cenário atual da educação escolar demonstra o oposto do que defende a pedagogia histórico-crítica. Com a ênfase do trabalho pedagógico nas formas, procedimentos e técnicas de ensino, lega-se ao segundo plano os conteúdos. Vê-se a hegemonia da pedagogia das competências, integrante do grupo das *pedagogias do aprender a aprender* (Duarte, 2011), o que significa uma educação utilitarista e pragmática voltadas aos interesses do cotidiano da sociedade capitalista. Assim, os elementos culturais do processo de ensino e aprendizagem valorizados são os que os alunos já trazem de suas experiências, em seu cotidiano, valendo-se deles para desenvolver competências e habilidades úteis para o mercado de trabalho. Dessa maneira, a **hipótese** desta pesquisa é a de que a concepção de conhecimento da disciplina de sociologia no Ensino Médio é baseada no *relativismo epistêmico*, traço marcante da concepção de mundo pós-moderna, bem como, dos interesses da sociedade capitalista neoliberal que tem sua expressão cristalizada nos *reformadores empresariais da educação*.

Os **procedimentos de pesquisa** utilizados para a investigação são os de *análise documental* e de *pesquisa bibliográfica*. O primeiro deles se faz necessário pois contribui para a investigação científica no sentido de dar a dimensão do tempo à compreensão da educação escolar (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 2). Assim, os documentos que servirão de base de análise para a investigação da concepção de conhecimento da disciplina de sociologia é a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo Paulista (2020), os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (1999), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006), e alguns materiais disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo através do Repositório Centro de Mídias da Educação de São Paulo, uma vez que a partir de 2024 a disciplina de sociologia passa a ser destinada apenas aos alunos da segunda série do Ensino Médio, houve necessidade de reorganizar os conteúdos das disciplinas através do Documento Orientador Componentes Curriculares 2024 Anos Finais e Ensino Médio e a planilha *online* “Escopo-sequência” disponibilizada apenas aos professores da rede estadual. Por sua vez, a importância da pesquisa bibliográfica está no levantamento das obras que compõem o referencial teórico metodológico apresentado, bem como, aquelas que respaldam a elaboração teórica das pedagogias hegemônicas e a sua crítica, e que contribuem para a análise, reflexão e síntese das conclusões a que se pretende chegar (Souza, Oliveira e Alves, 2021, p. 65).

Nesse sentido, os **objetivos** estabelecidos são:

Identificar qual é a concepção de conhecimento, bem como qual a concepção pedagógica, de que se valem os documentos normativos da Educação Básica (BNCC e Currículo Paulista);

1. Analisar se há vinculação da hipótese que temos sobre qual seja a concepção de conhecimento desses documentos, ou seja da concepção de conhecimento relativista, com um posicionamento ético-político sobre a sociedade e sobre o ser humano na sociedade contemporânea;
2. Analisar e sistematizar as implicações dessa concepção de conhecimento e do seu posicionamento ético-político para o desenvolvimento pleno dos indivíduos através do ensino de sociologia na educação escolar.

Portanto, no primeiro capítulo, pretende-se discutir sobre a concepção do conhecimento objetivo pelas pedagogias hegemônicas e a adoção, por essas pedagogias, de uma visão pragmática e instrumental do cotidiano. No segundo capítulo, será analisada a concepção de conhecimento da pedagogia histórico-crítica, que é a visão materialista, histórica e dialética. Em seguida, no terceiro capítulo, será analisada a concepção de conhecimento na disciplina sociologia no Ensino Médio a partir dos dados trazidos pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Currículo Paulista, indicando os elementos que apontam o tipo de visão que esses documentos adotam acerca do conhecimento da sociedade, isto é, o conhecimento sociológico. E, por fim, nas considerações finais, buscar-se-á fazer uma síntese dos achados desse percurso analítico, indicando alguns temas a serem objeto de outras pesquisas que eu ou outras pessoas venham a realizar.

2 O “APRENDER A APRENDER” E SUA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

Duarte (1998, 2001, 2010), destaca que o debate educacional desde a década de 1980 tem sido hegemonizado pelas “pedagogias do aprender a aprender”. Este grupo é composto por teorias pedagógicas como o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista, por exemplo. Ainda que cada uma dessas pedagogias tenha suas especificidades, elas compartilhariam alguns traços como, por exemplo, “a negação das formas clássicas de educação escolar” (Duarte, 2010, p. 33).

O autor chama a atenção para o fato de que o aprender a aprender não se trata de um novíssimo fenômeno, pois, se analisados os seus princípios básicos, é possível perceber características em comum com concepções pedagógicas de séculos anteriores que remontam à pedagogia nova, ou a Escola Nova. Contudo, ainda que essas influências remontem um cenário teórico passado, tais teorias não assumem um anacronismo, pois estabelecem sintonia com o contexto ideológico contemporâneo, estabelecendo relações profundas com o pensamento pós-moderno e neoliberal - os quais serão tratados mais à frente. Diante da reformulação das influências anteriores ao contexto atual, Saviani (2007) qualifica as teorias vinculadas ao lema do aprender a aprender como pertencentes ao movimento *neoescolanovista*.

Para compreender as influências mais remotas das teorias pedagógicas hegemônicas contemporâneas, se faz necessária uma breve digressão que remonta às tensões entre concepções pedagógicas distintas denominada por Saviani (2021a) como o conflito entre a pedagogia da essência e da existência que será tratada no próximo item.

2.1 O CONFLITO ENTRE A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA

A disputa entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova remete ao conflito entre diferentes concepções de educação que remontam às tensões entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência - abordado por Suchodolski (1984) -, e que correspondem ao período histórico da passagem da burguesia de classe revolucionária para classe conservadora. Saviani (2021a), caracteriza ambas as pedagogias como teorias não críticas da educação, devido ao fato de não compreenderem a relação entre sociedade e escola de maneira crítica e dialética, e por nutrirem a falsa compreensão de que o ensino, de maneira isolada e autônoma, poderia

servir de instrumento para a equalização social, superando o problema da marginalidade na sociedade.

[...] Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. (Saviani, 2021a, p. 33)

De acordo com o autor, a defesa da pedagogia tradicional por parte da burguesia corresponde ao cenário no qual tal classe se encontrava em sua fase revolucionária, período em que a configuração social ainda apresentava marcas do feudalismo, e que defendendo a igualdade de todos os indivíduos, visava a transformação das bases da estrutura social do Antigo Regime e o estabelecimento de uma sociedade burguesa. Para que houvesse a elevação ao posto de cidadão da maioria das pessoas que estavam subordinadas aos interesses da monarquia absolutista, e sobretudo, mergulhadas na ignorância – sendo este o problema da marginalidade social de acordo com a concepção da pedagogia tradicional -, a estratégia era utilizar o ensino para superar tal condição, oferecendo uma educação que visasse difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Entretanto, tal movimento, não alcançou seu objetivo de superar o problema da marginalidade.

As críticas à pedagogia tradicional contribuíram para dar origem a outra teoria da educação. Esta, por sua vez, continuava a acreditar na potencialidade da escola para corrigir o problema da marginalidade, porém, deveria agora, passar por um movimento de reforma para superar as debilidades do projeto anterior que não permitiram a realização dos objetivos almejados. Tal movimento de reforma ficou conhecido sob o nome de pedagogia nova.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o *rejeitado*. *Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo* e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto (Saviani, 2021a, p. 7, grifo nosso)

A mudança de paradigma, na passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova, reflete-se no deslocamento da questão educacional. O aspecto *intelectual* é abandonado e a esfera do *sentimento* passa a assumir o eixo organizador do processo educativo, ou seja, trata-

se de um novo centro de atenção para resolver o problema da marginalidade que agora é o sujeito cujas necessidades individuais não são atendidas.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação [...] tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; *dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos*; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, *trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender*. (Saviani, 2021a, p. 8, grifo nosso)

O autor apresenta em seu argumento que essa mudança de perspectiva pedagógica vai refletir na reorganização da própria instituição escolar. As classes que eram submetidas a professores que trabalhavam textos clássicos que deveriam ser assimilados pelos seus alunos, seriam reorganizadas de modo que os alunos se agrupassem segundo as áreas de seus interesses próprios. A aprendizagem ocorreria espontaneamente como consequência do ambiente estimulante. A feição da escola mudaria de um aspecto sombrio, disciplinado, silencioso, de paredes opacas, para um ar alegre, movimentado, barulhento, multicolorido e que chame a atenção de diversas formas. Isso porque a defesa da pedagogia nova está centrada não na *igualdade essencial* entre os indivíduos, como estava a pedagogia tradicional, mas, na *diferença essencial* entre os indivíduos.

Na obra *Filosofia da educação nova* (1951), Marc A. Bloch demonstra que a escola nova - enquanto síntese do pensamento de autores como John Dewey, Édouard Claparède, Georg Kerschensteiner e Adolphe Ferrière – busca um tipo de educação que atenda às necessidades de cada criança e que possibilite o desenvolvimento de seus talentos naturais. Ao compará-la com a escola tradicional, Bloch indica que a tendência do ensino tradicional é de um ideal formativo que tem origem de fora para dentro da criança, enquanto a escola nova tem como ideal formativo aquele cuja origem se encontra dentro da criança e se encaminha para fora. Para o autor, a escola nova se ocupa de fazer justiça à espontaneidade infantil (Bloch, p. 37), de tal maneira, segundo Bloch, apenas se constata a ocorrência do trabalho educativo quando a criança pode resolver por si mesma os seus problemas. Estes problemas, por sua vez, não se tratam das situações e exercícios propostos pelo professor, mas os problemas que brotam das necessidades próprias da criança.

Por sua vez, Saviani (2021a, p. 34), expõe que de acordo com o pensamento escolanovista há “[...] aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo”. Assim, todo o ambiente escolar deveria estar organizado de modo a atender as inúmeras formas de se aprender, possibilitando todos os meios possíveis para que o aluno pudesse se desenvolver a partir de sua singularidade.

Nesse sentido, Saviani (2021a), buscou compreender quais funções políticas o ensino desempenha. Partindo da análise das atividades-fim da escola, ou seja, como se desenvolve o ensino, quais finalidades ele busca alcançar e quais procedimentos ele adota para atingir suas finalidades, sua reflexão estabeleceu três teses políticas. Teses, pois, segundo o autor se trata de uma abordagem política da questão, e isso significa posições e polêmicas diante do que se analisa.

A primeira delas, sendo de cunho filosófico-histórico, diz respeito ao *caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência*. Verifica-se, pois, que a pedagogia tradicional, ainda que idealista, estabelecia um horizonte comum a ser alcançado por todos os sujeitos, ou seja, estabelecia, para todos igualmente, um tipo de ensino e finalidades para ele, a fim de alcançar uma formação humana – ainda que sua concepção de humano fosse abstrata e não historicizadora. Por isso, baseava-se no conhecimento rigoroso, científico e sistematizado, demarcando um posicionamento revolucionário à ordem vigente que tinha por objetivo que todos permanecessem na ignorância. Por sua vez, a pedagogia nova, fruto do estabelecimento da democracia burguesa, altera a tônica ideológica para justificar a nova situação, e passa a valorizar a diferença entre os indivíduos, aspecto importante para o atendimento da cada vez mais intensa divisão social do trabalho. Assim, deveria ser tolerada e acatada todo tipo de forma de aprender, porém, abandonando o compromisso de um horizonte de igualdade entre os indivíduos – destaca-se, portanto, o deslocamento *do que aprender para o como aprender*. De tal maneira, a primeira seria revolucionária por almejar a transformação qualitativa da situação dos indivíduos na sociedade feudal para uma ordem mais igualitária, e a segunda seria reacionária por querer interromper a transformação iniciada e manter a situação alcançada a fim de atender os interesses da nova classe dominante, o atendimento da divisão social do trabalho no capitalismo em ascensão, interesse oculto sob o argumento de valorização das diferenças.

A segunda tese posturada por Saviani, que se relaciona com a primeira, trata-se de um ponto de vista pedagógico metodológico e diz respeito ao *caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos*. Para o autor, o método de ensino tradicional se tratava de um método expositivo, cuja fonte teórica repousa em Johann Friedrich

Herbart e seus cinco passos formais, sendo eles: 1) preparação; 2) apresentação; 3) comparação e assimilação; 4) generalização e; 5) aplicação. Segundo Saviani, o método tradicional estava baseado no método científico indutivo, similar ao que foi elaborado por Francis Bacon, no interior do movimento filosófico do empirismo, base do desenvolvimento da ciência moderna (Saviani, 2021, p. 36), por isso, no que tange ao ensino, preocupava-se com a *transmissão dos conhecimentos* já obtidos pelo conjunto da humanidade, isto é, preocupava-se com a atividade própria do *ato de ensinar*, e não com a investigação de conhecimentos novos. Quanto a pseudocientificidade da pedagogia nova, o autor argumenta:

[...] a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa. *O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo.* Daí o meu prefixo pseudo ao científico dos métodos novos. [...] se a pesquisa é a incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, *se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido*, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que está uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. (Saviani, 2021a, pp. 38-39, grifo nosso)

Para o autor, as duas primeiras teses servem de premissa para a terceira tese, que opera como conclusão: *quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática* (Saviani, 2021, p. 30). Ou seja, entende-se, portanto, que a valorização da diferença por parte da escola nova ao invés de contribuir com a socialização do conhecimento igualmente, na verdade aprofundou as desigualdades em seu acesso, atribuindo maior enfoque na forma com que se atinge o conhecimento e não tanto no próprio conteúdo do conhecimento a ser apropriado; enquanto que, ainda que na concepção tradicional a defesa da diferença não fosse realizada, todos igualmente teriam contato e acesso aos conteúdos historicamente desenvolvidos pela humanidade. Nesse sentido, Duarte (2013), aponta que este movimento da burguesia, de classe

revolucionária para classe dominante, e todas as suas movimentações para se manter hegemônica, refletem no campo educacional e podem ser compreendidas da seguinte maneira:

Com o aguçamento das contradições do capitalismo e o consequente acirramento da luta de classes, a burguesia intensifica o uso de todos os recursos possíveis para não permitir o avanço da luta pela socialização dos meios de produção. Nesse contexto, a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade; em poucas palavras, que a educação escolar se limite à adaptação. (Duarte, 2013, p. 27)

Cabe ainda, para os objetivos dessa exposição, deter um pouco mais de atenção a respeito do período de passagem da burguesia de classe revolucionária para classe dominante. E por isso, dedicou-se em subitem específico analisar essa passagem a partir do estudo de Lukács (1968) e sua categoria de decadência ideológica, conforme será exposto a seguir.

2.2 A DECADÊNCIA IDEOLÓGICA

Lukács (1968) demonstra que após 1789, e diante do levante proletário de 1848, a burguesia se vê ameaçada pelo percurso histórico revolucionário iniciado - em parte por ela mesma - e passa a se reorganizar material e ideologicamente com a finalidade de impedir a ocorrência de revoluções proletárias.

Uma vez estabelecida, nas bases materiais de produção, os elementos essenciais da economia capitalista, como a propriedade privada dos meios de produção, a divisão do trabalho, os investimentos em capitais constante e variável, e, chegado ao poder político dos estados nacionais, era o momento para a burguesia reorganizar seu argumento ideológico de modo a consolidar a situação alcançada. Dessa maneira, o autor denomina este período como o da *decadência ideológica burguesa*. Isto porque todos os grandes autores burgueses do período revolucionário, seja na filosofia ou na economia política, que produziram conhecimento científico de fato, passaram a adotar um novo posicionamento perante a explicação da realidade ou foram paulatinamente perdendo espaços em detrimento de outros autores conservadores e/ou reacionários, tornando o campo repleto de *apologetas* do capitalismo, nas palavras do próprio autor. Ademais, o autor utiliza tal categoria como chave de análise crítica à especialização das ciências sociais, uma vez que é da dissolução do pensamento político econômico clássico e,

bem como, da dissolução do socialismo utópico que emerge a sociologia como disciplina independente (Netto, 1981, p. 132). Sobre a mudança de posição dos autores antes e após 1848, Lukács (1968) diz:

Logo após a revolução de 1848, Marx e Engels criticam um opúsculo de Guizot sobre as diferenças entre a revolução inglesa e a francesa. Antes de 1848, Guizot é um daqueles notáveis historiadores franceses, que descobriram cientificamente a função da luta de classes na história das origens da sociedade burguesa. Após 1848, Guizot pretende demonstrar a todo custo que a manutenção da monarquia de julho é um imperativo da razão histórica e que o 1848 foi nada mais do que um grande equívoco. [...] Assim, sob a influência da revolução de 1848, um dos fundadores da ciência histórica moderna transformou-se num apologeta do compromisso, justificado mediante mistificações, entre a burguesia e os resíduos do feudalismo (Lukács, 1968, pp. 51-54).

Lukács (1968), para realizar sua crítica ao período da decadência, se baseia em Marx (2017) que já denunciava o movimento contrarrevolucionário burguês e dizia:

Na França e na Inglaterra, a burguesia conquistara o poder político. A partir de então, a luta de classes assumiu, teórica e praticamente, formas cada vez mais acentuadas e ameaçadoras. Ela fez soar o dobre fúnebre pela economia científica burguesa. *Não se tratava mais de saber se este ou aquele teorema era verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, se contrariava ou não as ordens policiais.* O lugar da investigação desinteressada foi ocupado pelos espadachins a soldo, e a má consciência e as más intenções da apologética substituíram a investigação científica imparcial. (Marx, 2017, p. 86, grifo nosso)

O teórico húngaro sinaliza, como característica da decadência, a evasão da preocupação sobre a realidade concreta nos objetos de investigação ao longo do desenvolvimento filosófico e científico, com explícita intencionalidade de conservação da ordem do capital, obliterando, portanto, as contradições sociais e a luta de classes. Para ele o desenvolvimento da apologética burguesa representa a mistificação do pensamento social, e argumenta que as distorções da ideologia contrarrevolucionária, presentes nas ciências humanas da época, contribuem para a amenização das análises sociais que criticassem a ordem social dominante (Lara, 2013, p. 93).

Lara (2013), sintetiza o momento de decomposição das teorias burguesas clássicas sobre a vida social, delimitando sua ocorrência entre os anos de 1820 e 1840. Nele, Hegel foi o último grande pensador da filosofia burguesa revolucionária. Adam Smith e David Ricardo, os últimos economistas políticos clássicos e Robert Owen, Saint-Simon e Charles Fourier, os últimos socialistas utópicos. A preocupação quanto às consequências do movimento revolucionário de 1848, é a motivação para o interrompimento do ciclo progressista da burguesia e de suas

possibilidades no campo teórico. Segundo Lara (2013, p. 93) “entre a herança teórico-cultural emancipatória e a manutenção da ordem, a burguesia opta pelo segundo, dando origem ao ‘pensamento da ordem’, berço perfeito para o nascimento das ciências sociais especializadas”. Sobre esse processo, diz Netto:

Em nível histórico-universal, a experiência de 1848 demonstrou os limites reais do projeto sociopolítico conduzido pela burguesia – a ‘liberdade’ deve restringir-se à liberdade de concorrer no mercado, a ‘igualdade’ esgota-se na formalidade jurídica e a ‘fraternidade’ se resolve na retórica e no moralismo. O ‘projeto de emancipação humana’, nestes limites, não desborda o terreno da ‘emancipação política’, tal como Marx mesmo o vislumbrou em 1844. A partir desse marco, o protagonismo burguês centra-se na conservação da ordem. [...] A burguesia, enquanto classe, perde o interesse e a capacidade de fazer avançar a socialidade para além dos limites da lógica de acumulação e valorização do capital, em razão da qual se operou a emancipação política e se estabeleceu originalmente a figura do ‘cidadão’. A dimensão essencial da emancipação humana só terá sentido para um outro sujeito histórico, cuja emergência primeira verifica-se em 1848: o proletariado. O significado de 1848 é precisamente este: com a derrota das aspirações democrático-populares, determinada pelo comportamento de classe da burguesia, o proletariado se investe, em nível histórico-universal, como o herdeiro das tradições libertárias e humanistas da cultura ocidental, constituindo-se como o sujeito de um novo processo emancipador, cuja condição prévia, histórico-concreta, é a ruptura mais completa com a ordem do capital. Assim, no plano prático-político, a revolução de 1848 tem um significado inequívoco: trouxe à cena sociopolítica uma classe que, a partir daqueles confrontos, pode aceder à consciência dos seus interesses específicos – viabilizou a emergência de um projeto sociopolítico ‘autônomo’, próprio, do proletariado; mais exatamente: propiciou a autopercepção ‘classista’ do proletariado. (Netto, 1998, p. 19-20, *apud* Lara, 2013, p. 93)

O pensamento social pós-1848 se baseou na adaptação às condições históricas do modo de produção capitalista. Inicia-se, a partir de então, uma orientação subjetivista e conservadora por parte da classe dominante, agora contrarrevolucionária, em detrimento da realidade dos fatos históricos. Nesse processo, a teoria do valor trabalho foi contraposta, e, como resposta emerge a teoria da utilidade marginal⁴, com a Escola Austríaca de Carl Menger, tendo como objetivo dissolver as categorias objetivas da economia. De acordo com Lukács:

⁴ De acordo com Dias (1994), a Escola Neoclássica de Economia é fundada pelo trabalho de autores como William Jevons, Carl Menger e Léon Walras. Empenhados em estabelecer uma perspectiva econômica que substituísse a concepção de formação de valor de troca e de determinação de preços apoiados no valor do trabalho de Adam Smith e David Ricardo, os três autores, cada qual com suas especificidades buscaram explicar como se dá a formação de preços dos bens a partir da teoria da utilidade. Segundo Dias, “[...] o termo utilidade marginal foi introduzido na literatura econômica por Wieser, sendo que Menger não associou este conceito ao processo de derivação matemática” (Dias, 1994, p. 125). Os três autores compartilham da ideia de que “[...] o valor é juízo que as pessoas envolvidas em atividades econômicas fazem do bem de que necessitam para o seu bem-estar. Nos preços das mercadorias estão contidos o valor de uso e de troca, sendo que a raridade das mercadorias foi citada por Jevons e Menger, ganhando superioridade em Walras” (Dias, 1994, p. 126).

[...] Nascem assim novas teorias que buscam seu único objeto nas manifestações superficiais da vida econômica (demanda, oferta, custos de produção, distribuição) e formulam pseudoleis acerca das relações subjetivistas diante de tais fenômenos (utilidade marginal). [...] Essa nova economia vulgar, tal como no Ocidente, abre assim caminho para uma ciência sociológica autônoma, separada da economia e ‘complementar’ a ela (Lukács, 1981, p. 138, *apud* Lara, 2013, p. 99).

Para Lukács (1968, p. 62, *apud* Lara, 2013 p. 94) o que distingue os pensadores clássicos da burguesia e os que vieram no pós-1848 é que os primeiros buscavam oferecer respostas honestas e científicas, ainda que pudessem ser incompletas e contraditórias. Por sua vez, os segundos, os pensadores da decadência, fogem da expressão da realidade e mistificam tal fuga por meio do ‘espírito objetivo’ ou posicionamentos românticos. Diz Lara

[...] As ciências do espírito, em muitos casos, surgem acríticas, não vão além da descrição dos fenômenos, permanecem na imediatez e recolhem empiricamente os dados fragmentados da realidade social para analisá-los e manipulá-los pela união do ecletismo e relativismo (Lara, 2013, p. 94)

Lukács (1967, *apud* Lara 2013, p. 95) indica três estágios acerca da evolução da concepção científica burguesa moderna. O primeiro estágio vai até 1848, e corresponde ao período da filosofia e economia clássica burguesa. Segundo o autor, era o momento de elaboração de um saber científico de fato, de maneira tal que a maioria dos pensadores deste período sustentavam a plena cognoscibilidade do real. Como referências desse período têm-se Hegel, Kant, Locke, Helvétius, Holbach, Adam Smith e David Ricardo. Seus campos de referência, a filosofia e a economia política, ancoravam-se na vida social e no progresso para organizar as bases de seus projetos teóricos. Lara (2013), sintetiza as principais características do período em questão como as seguintes:

[...] a) a origem da expressão mais elevada da concepção de mundo, isto é, revolta da burguesia contra a sociedade feudal em declínio; b) o pensamento social que codifica os princípios últimos e a concepção geral do mundo; c) o movimento progressivo e libertador que reformou a sociedade; d) a transformação da lógica das ciências naturais e sociais; e) as intervenções da filosofia nos grandes problemas concretos da humanidade, nas ciências naturais e sociais; f) o papel da filosofia era universalidade e ‘fermento’ das ciências; g) a filosofia comprometida com a missão histórica da revolução burguesa; h) na economia política, o trabalho é descoberto e analisado como fonte de valor e; i) os economistas clássicos descobriram a eficiência da produção material capitalista (Lukács, 1967, pp. 31-33, *apud* Lara, 2013, p. 95)

O segundo estágio, corresponde à fase inicial da decadência ideológica e ocorre a partir de 1848 até a emergência do imperialismo⁵. É nesta etapa que surgem tendências teórico-ideológicas que correspondem à fuga do pensamento lastreado pela realidade social. Lara (2013, p. 95), afirma que a concepção teórica vigente se apresenta assentada no agnosticismo, que abate a crença na possibilidade da razão de conhecer a essência verdadeira do mundo, isto é, através da ideologia, defende a não cognoscibilidade do real, tendo como consequência o afastamento da razão perante as grandes temáticas sócio-históricas. Tem-se aqui uma apreensão da realidade baseada no imediatismo e em uma posição a-histórica, ignorando plenamente a objetividade do conhecimento científico e da realidade, de tal forma que:

[...] As relações de produção e reprodução da vida social, o desenvolvimento histórico, social e econômico não é considerado no seu percurso transitório na elaboração das categorias teóricas. A atividade humana, a práxis social, em todas as suas determinações, é progressivamente afastada do domínio da racionalidade. (Lara, 2013, pp. 95-96)

Como características do período da ideologia decadente, têm-se:

[...] a) a renúncia do pensamento social com preocupações de dar respostas para as mudanças sociais que ocorrem na produção e reprodução da vida social; b) o não questionamento ao capitalismo; c) a desconsideração das descobertas das ciências naturais que questionam os dogmas religiosos; d) o neokantismo e o positivismo como tendências dominantes; e) a filosofia dominante da época é a filosofia de professores e torna-se ciência especializada; f) a filosofia renuncia à sua antiga missão social, cessa de ser expressão, no plano espiritual, dos grandes interesses históricos da burguesia e abandona o problema ideológico; g) o pensamento social como ‘guarda-fronteira’, ou seja, explicação e justificação da vida burguesa; h) a emergência dos intelectuais burocratizados que fazem parte do aparelho do Estado; i) a radicalização da divisão social do trabalho e a emergência dos intelectuais com suas propostas e métodos e independência relativa para as suas ciências (Lukács, 1967, pp. 33-35, apud Lara, 2013, p. 96)

Cabe destacar que Lukács (1968, p. 63), alerta que a divisão social do trabalho é um decisivo e complexo problema da sociedade capitalista que terá reflexo na concepção científica burguesa, sobretudo no período da decadência. Isto porque a divisão social do trabalho que representa a separação entre o trabalho físico e intelectual, ganha sinais cada vez mais sólidos

⁵ É importante salientar que esta divisão sobre o pensamento burguês realizada por Lukács não implica em não haver aspectos característicos de um determinado momento em outro, não se trata de uma condição absoluta. Exemplo disso é o fato de que antes mesmo de 1848 a discussão acerca da possibilidade ou não de conhecimento objetivo da realidade já se fazia presente. É o caso, por exemplo, da discussão feita por Lênin em sua obra *Materialismo e Empiriocriticismo*. Nela, Lênin aborda o fato de os empiriocriticistas do final do século XIX e começo do século XX usar novas formas para tratar de argumentos antigos do idealismo subjetivo defendidos no século XVIII.

de acordo com o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que tal processo se complexifica e passa a diferenciar, posteriormente, o trabalho intelectual em diversos campos independentes, que adotam interesses particulares, materiais e intelectuais, em constante concorrência, criando uma especialização cada vez maior. Em outros termos, a divisão do trabalho para a ciência burguesa implica níveis cada vez mais elevados de especialização e de criação de cada vez maior número de subáreas e subespécies de especialistas.

Por sua vez, o terceiro estágio surge com a entrada do capitalismo em sua fase imperialista. Neste estágio, as contradições sociais se acentuam e, paralelamente, emergem elementos que colaboram para a diminuição da percepção da brutalidade da assim chamada crise geral do sistema, bem como, unem todo tipo de esforços para barrar as tentativas de reação por parte do proletariado e sua práxis (Lara, 2013, p. 96). No lugar do agnosticismo anterior, desenvolvem uma filosofia em torno do irracionalismo que determina a sua própria impossibilidade social e teórica de defesa da ordem social hegemônica, e que também não critica o modo de produção do capital. Lara (2013) elenca as principais características desse período como sendo:

[...] a) indiferença da burguesia com a filosofia; b) oposição à filosofia universitária, sem maiores repercussões no plano da crítica teórica; c) pensadores da filosofia do imperialismo fora da Universidade (Nietzsche, Spengler, Keyserling, Klages); d) crescimento dos intelectuais que fazem filosofia para seu próprio uso; e) elaboração das doutrinas ideológicas com toda a liberdade; e; f) emergência do fascismo. (Lara, 2013, p. 96)

A inflexão da concepção de conhecimento realizada pela burguesia, apresentada acima em três estágios diferentes, transforma negativamente uma produção científica com potencial histórico de continuidade revolucionária, em um conhecimento decadente e pragmaticamente atrelado aos limites das formas fenomênicas da realidade, ao mero levantamento de dados empíricos que possuem utilidade apenas para a produção capitalista, e paralelamente, desemboca em um irracionalismo e negação da objetividade do conhecimento, a fim de evitar possíveis críticas e tentativas de contestação da ordem capitalista.

De acordo com Derisso (2010), o período da decadência ideológica se estende em uma linha de continuidade do seu início, meados do século XIX, até o pensamento pós-moderno, movimento contemporâneo. Da análise realizada pelo autor, importa, sobretudo, o apontamento feito a respeito da influência do período de decadência ideológica burguesa no campo educacional. Segundo Derisso (2010), o século XX registra o surgimento da Escola Nova no contexto de capitalismo liberal em que o avanço da industrialização exigiu a expansão da

escolarização visando instruir os filhos da classe trabalhadora dentro dos limites colocados pelos interesses econômicos burgueses. Ademais, aponta que o foco do processo de ensino aprendizagem passaria da transmissão dos conteúdos, centrada na figura do professor, para o processo de aprendizagem baseado nas descobertas do indivíduo adquirida pela experiência prática. Como principal articulador dessa “renovação pedagógica” está John Dewey, filósofo estadunidense filiado a corrente teórica pragmatista, que propunha o estabelecimento e alcance de resultados práticos através da educação escolar. Para Derisso:

[...] Dewey antecipava há cem anos a fórmula liberal hoje em moda da formação do cidadão centrado no exercício dos direitos e deveres em prol da harmonia social, uma cidadania acrítica porque abstraída da realidade da sociedade de classes (Derisso, p. 56, 2010)

Somado ao pragmatismo, a psicologia ganha espaço no ideário escolanovista, tendo Jean Piaget como o responsável por estruturar a teoria do conhecimento que dá as bases para este campo pedagógico, a epistemologia genética. Tal teoria, que serve de fundamentação teórica para o construtivismo, estabelece que o conhecimento se trata de uma elaboração subjetiva, uma atividade individual que é permeada por processos biológicos do sujeito, de modo que cada pessoa constrói por si mesma suas bases de conhecimento. Segundo Derisso (2010), na última década do século XX, o construtivismo passa por uma reelaboração e é inserido no arcabouço teórico da pedagogia das competências, que tem Phillipe Perrenoud como principal expoente – trataremos mais detidamente sobre ela adiante.

O processo de reelaboração do campo pedagógico pela Escola Nova expressou, de certa forma, a continuidade da decadência ideológica no campo educacional uma vez que o centro do processo educativo deixa de ser a transmissão dos conteúdos para a oferta de experiências em que os próprios estudantes elaboram seus conhecimentos, desconsiderando o papel do professor nesse processo, assim como, desconsiderando a o tratamento com o conhecimento sistematizado, esvaziando os currículos escolares. Cada indivíduo constrói seu conhecimento, sendo considerada uma atitude supostamente autoritária a tentativa de agir intencionalmente ou orientar este processo por parte do professor. Derisso sintetiza a aproximação da decadência ideológica com a educação escolar nos seguintes termos:

Os ideais liberais escolanovistas juntamente com a visão fragmentária de homem contido na epistemologia genética (a determinação do biológico sobre o social e a sociedade entendida como somatória ou agregação, assim como no reino animal) e com as pretensões do construtivismo de encarnar a própria ciência não deixando margem para outra possibilidade nos remetem às características da “decadência ideológica” acusada por Marx e sistematizada

teoricamente por Lukács. O peso da especialização e da fragmentação das ciências, característico do período da “decadência”, se faz presente no construtivismo na medida em que neste um materialismo biologizante combina-se com um subjetivismo extremado não deixando espaço para que se levem em consideração as reais conexões existentes na sociedade dos homens e como essa realidade interfere na formação da criança, que além de sujeito do conhecimento é, antes de tudo, sujeito histórico (Derisso, p. 57, 2010).

De acordo com o autor, a decadência ideológica pode ser percebida na contemporaneidade no que ficou comumente conhecido como pensamento pós-moderno, sobretudo no seu aspecto de relativização do conhecimento - em que todo tipo de conhecimento é válido -, e nos valores neoliberais de extrema valorização do indivíduo e da superioridade da sua percepção singular sobre a realidade em detrimento de uma concepção totalizadora do real.

2.3 O PENSAMENTO PÓS-MODERNO E NEOLIBERAL

Retomando ao que se anunciou no início, para cristalizar de que maneira a pedagogia do aprender a aprender se atualiza perante o contexto atual, passa-se a abordar o que se compreende por pensamento pós-moderno e neoliberal, características que - ainda que Lukács não tenha tratado das atuais condições de produção de conhecimento científico – correspondem, em certa medida, à decadência ideológica burguesa. De tal maneira, este trabalho apoia-se nas elaborações de Wood (1999), Wainwright (1998, apud Duarte 2011) e Carcanholo e Baruco (2009) que serão expostas a seguir.

Segundo Callinicos (1993, apud Carcanholo; Baruco, 2009, p.133), a pós-modernidade expressa a coalizão de três movimentos culturais distintos, sendo eles: 1) as modificações no campo das artes à favor da heterogeneidade de estilos, recorrendo à cultura de massas; 2) a corrente filosófica que é expressão conceitual dos temas explorados pelos artistas contemporâneos, conhecida como pós-estruturalista e que tem base no pensamento de Deleuze, Derrida e Foucault, com enfoque no caráter fragmentário, heterogêneo e plural da “nova” realidade; e, 3) as modificações ocorridas no mundo social, tratadas por autores como Daniel Bell e Alain Touraine na categoria sociedade pós-industrial.

Ellen Wood (1999) caracterizou com precisão a diferença entre o fato de o conhecimento científico ser uma produção humana inserida na história e o relativismo epistemológico que os pós-modernos derivam do reconhecimento do caráter social do conhecimento:

O exemplo mais vívido da epistemologia pós-modernista é sua concepção de conhecimento científico; às vezes, chegam a afirmar que a ciência ocidental – fundada sobre a convicção de que a natureza é regida por leis matemáticas, universais e imutáveis – é nada menos que uma manifestação dos princípios imperialistas e opressivos sobre os quais se fundamenta a sociedade ocidental. (...) os pós-modernistas – quer deliberadamente, quer por simples confusão e descuido intelectual – têm o hábito de fundir as formas de conhecimento com seus objetos: é como se dissessem não apenas que, por exemplo, a ciência da física é um constructo histórico, que variou no tempo e em contextos sociais diferentes, mas que as próprias leis da natureza são ‘socialmente construídas’ e historicamente variáveis. (Wood, 1999, p. 12)

A autora estabelece que a pós-modernidade implica uma rejeição categórica do conhecimento totalizante e de valores universalistas, incluindo nesta equação as concepções ocidentais de racionalidade e ideias gerais de igualdade - independentes de pertencerem ao quadro teórico liberal ou socialista. Rejeitam inclusive a concepção marxista de emancipação humana geral. A aversão à totalidade encontra motivações na crítica ao Iluminismo e em sua busca de estabelecer leis e princípios universais que implicaram, segundo o pensamento pós-moderno, em um autoritarismo da razão.

A pós-modernidade destaca a “diferença”, e para tal, as identidades particulares de sexo, raça, etnia, sexualidade, opressões e lutas distintas, são o que determinam a explicação sobre a realidade. Assim, a objetividade do conhecimento do real é relativa e dependente do referencial das identidades. Para o pensamento pós-moderno não há relações entre os elementos da realidade concreta que possam configurar uma totalidade, ao contrário, trata-se da ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano. Diz a autora:

As implicações políticas de tudo isso são bem claras: o *self humano* é tão fluído e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma “identidade” social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns. (Wood, 1999, p. 13)

Essa aversão à noção de totalidade implica uma resignação ao sistema capitalista, uma vez que se ignora que este seja um sistema totalizante, acarretando à impossibilidade de crítica e alternativa a ele. A política tradicionalmente ligada ao poder dominante de classes e do Estado, e os conflitos decorrentes, é retirada de cena e cede lugar às lutas fragmentárias da “política de identidades” em que o pessoal é tratado como político (Wood, 1999, p. 13).

[...] Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há um sistema social (como, por exemplo, o sistema capitalista), com unidade sistêmica e “leis dinâmicas” próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade “discurso”. Temos que rejeitar não só as

antigas “histórias grandiosas”, tal como os conceitos de progresso do Iluminismo, mas também a noção de processo histórico e causalidade inteligíveis – e com elas, evidentemente, qualquer ideia de “escrever a história”. Não há processos estruturados acessíveis ao conhecimento humano (ou, temos que supor, à ação humana); há somente diferenças anárquicas, separadas e inexplicáveis. Pela primeira vez, temos o que parece ser uma contradição em termos, uma teoria de mudança de época baseada em uma negação da história. (Wood, 1999, p. 15)

Sobre a política, a autora aponta:

Há ainda outro aspecto muito curioso do pós-modernismo corrente, um paradoxo especialmente notável. Por um lado, a negação da história em que se baseia está ligada a uma espécie de pessimismo político. Uma vez que não há sistemas ou história suscetíveis à análise causal, não podemos chegar à origem dos muitos poderes que nos oprimem. Nem tampouco, certamente, aspirar a algum tipo de oposição unificada, de emancipação humana geral, ou mesmo a uma contestação geral do capitalismo, como os socialistas costumavam acreditar; o máximo que podemos esperar é um bom número de resistências particulares e separadas. Por outro lado, esse pessimismo político parece ter origens em uma visão bastante otimista das possibilidades e da prosperidade capitalistas. Para o pós-modernismo corrente (adotado tipicamente, como vimos acima, por sobreviventes da “geração dos anos 60” e seus estudantes), com sua visão de mundo ainda enraizada na “idade áurea” do capitalismo, o aspecto dominante do sistema capitalista é o “consumismo”, a multiplicidade de padrões de consumo e a proliferação de “estilos de vida”. Até mesmo a origem da ênfase pós-modernista em língua e “discurso” pode ser buscada em uma obsessão centrada no capitalismo consumista e na convicção, já bem visível na década de 1960, de que os velhos agentes políticos (o movimento trabalhista, em particular) foram “dobrados” para sempre pelo consumismo capitalista. O pós-modernismo simplesmente levou às últimas (e não raro absurdas) consequências a conhecida tentativa de substituir esses agentes subjugados por outro, novos, colocando a prática intelectual no centro do universo social e promovendo os intelectuais – ou, mais precisamente, os acadêmicos – à vanguarda da ação histórica (Wood, 1999, p. 15).

Wood (1999) afirma que o pensamento pós-moderno é justamente aquilo o que mais repele, um sistema totalizante. Seus pressupostos epistemológicos impedem o pensamento crítico e a política libertadora, bem como, impedem uma crítica geral ao capitalismo, uma vez que para esse pensamento são várias as formas de opressão que atingem a sociedade, não sendo possível unificá-las, mas, contrapor-se isoladamente. Por isso, fica mais próximo de ser um tipo de dogma. Nas palavras da autora “como criticar um conjunto de ideias que, a priori, exclui o próprio emprego do argumento ‘racional?’” (Wood, 1999, p. 20). Nesse sentido, na carta elaborada por Ellen Wood e John Bellamy Foster, endereçada aos potenciais colaboradores durante a organização do número especial da *Monthly Review* que baseou a publicação que aqui

se faz constante referência⁶, a autora aponta que o capitalismo tem se tornado universal e aceito de maneira como se fosse algo natural, e há nisso algo curioso: se o capitalismo triunfou, poder-se-ia pensar que agora é inevitável uma crítica contundente a este sistema, mas, por que será que neste exato momento o cenário teórico hegemônico passou a adotar a negação não apenas à própria possibilidade de ultrapassar o capitalismo, mas, sobretudo, a negação da possibilidade de compreendê-lo criticamente? (Wood, 1999, p. 21) Nesse sentido, vê-se relações entre o atual ideário pós-moderno com a última fase do pensamento burguês exposto anteriormente através do pensamento de Lukács.

Face a esta questão, Carcanholo e Baruco (2009, p. 136), apoiados em Callinicos (1993), apontam que o pensamento pós-moderno representa a convergência de três movimentos culturais diferenciados. Assim, pode ser compreendido como a junção - ainda que com diferentes concepções e lacunas conceituais entre os diferentes autores - da arte pós-moderna (compreendida como a vinculação entre a heterogeneidade de estilos e a cultura de massas) com a filosofia pós-estruturalista (tendo como referência autores como Deleuze, Derrida e Foucault) e com a teoria da sociedade pós-industrial⁷. Por isso, os autores chamam a atenção sobre o fato de que é preciso entender criticamente a pós-modernidade como um pensamento que surge em determinada conformação histórica do capitalismo e que, portanto, possui referência em processos históricos pelos quais a humanidade passou nas últimas décadas.

[...] Levando isso em consideração, é possível perceber como esse pensamento é parte de uma determinada fase histórica do capitalismo ou, em outros termos,

⁶ O livro produzido a partir da publicação da revista e no qual nos baseamos é composto por artigos de diversos autores. Está dividido em capítulos da seguinte maneira: Capítulo 1: Introdução: “O que é a agenda ‘pós-moderna’?” escrita por Ellen Meiksins Wood; Capítulo 2: Pós-modernismo e intelectuais: “De onde vêm os pós-modernistas?” artigo de Terry Eagleton; “Língua, história e luta de classe” artigo de David McNally; “A política dos estudos culturais” artigo de Francis Mulhern; “Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais” artigo de Aijaz Ahmad; “Velhas posições/novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista” artigo de Bryan D. Palmer; “Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo” artigo de Meera Nanda; Capítulo 3: Pós-modernismo e movimentos populares: “Problemas de classe e cultura” artigo de Aijaz Ahmad, “O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença”, de Kenan Malik, “Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo” artigo de Carol A. Stabile, “Marx e o meio ambiente” artigo de John Bellamy Foster, “Os intelectuais do norte e o EZLN” artigo de Daniel Nugent, “Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente” artigo de Frederic Jameson; Capítulo 4: Posfácio: “Em defesa da história” artigo de John Bellamy Foster.

⁷ Sobre a sociedade pós-industrial, explicam: “A noção de sociedade pós-industrial traz ao mesmo tempo uma caracterização da sociedade nos novos tempos, principalmente a partir da segunda metade do século passado, portanto uma nova fase em termos de periodização, e uma proposta de interpretar essa nova fase. Tratar-se-ia, em primeiro lugar, de constatar que a sociedade cada vez mais empregaria o seu trabalho no setor de serviços e cada vez menos no setor industrial, de forma que o processo produtivo guardaria menos relação com as características do processo fabril, e a nova era seria caracterizada justamente pela lógica de serviços. Sai de cena a fábrica moderna, aparecem o comércio/consumo, as finanças, o lazer, o ensino, a pesquisa científica como bases da nova era. Esses processos produtivos pós-modernos não exigiriam mais fábricas com linhas de montagem, mas processos programados pela tecnociência – daí o papel central, para este tipo de pensamento, da 3ª Revolução Tecnológica, baseada na microeletrônica – que demandam a crescente implementação de sistemas de informação computadorizados” (Carcanholo; Baruco, 2009, p. 133).

de uma determinada forma de manifestação histórica do conteúdo-capital. Sendo assim, o que os pós-modernos tematizam – enquanto uma suposta novidade – não passaria de formas de manifestação, características e processos produzidos pelo próprio capitalismo. O irônico desta característica do pensamento pós-moderno é que se torna possível também entendê-lo dentro dos próprios termos com que Marx identifica a lógica conteúdo-capital. (Carcanholo; Baruco, 2009, p. 137)

A defesa da pós-modernidade como uma nova era ou nova sociedade radicalmente diferente, de acordo com os autores, confunde o que se trata, na verdade, de uma expressão particular do próprio capitalismo. Na verdade, a pós-modernidade não se trata de um novo momento histórico, pelo contrário, nada mais é do que a afirmação da própria sociedade capitalista em uma forma específica de manifestação histórica, que ainda concentra a oposição entre o trabalho e o capital como contradição a ser superada. Nesse sentido, assemelha-se ao que Lukács (1968) chamou de apologetas do capital quanto ao empenho em mistificar as tentativas de desvendar as contradições iminentes ao sistema capitalista e de propor um conjunto teórico consistente para a compreensão da sua situação atual.

Por se tratar de uma expressão de determinada forma histórica do capitalismo, convém, portanto, conceituar qual seja ela, sendo pertinente passar agora para um segundo conceito importante, o *neoliberalismo*.

Conforme aponta Fiori (1997, *apud* Carcanholo; Baruco, 2009, p. 138), há pelo menos quatro etapas possíveis da constituição da hegemonia neoliberal no século XX. A primeira, anterior a 1970, inicia-se no pós-segunda guerra, quando o economista e filósofo austríaco, Friedrich Hayek, expõe no livro *O Caminho da Servidão* o seu pensamento. Nele, o autor elabora suas críticas ao intervencionismo estatal de cunho igualitário, característico do *welfare state*. A segunda etapa, a partir da década de 1960, quando os discípulos de Hayek e do economista norte americano Milton Friedman, alcançam espaço na academia estadunidense. Durante os anos de 1960 e 1970, suas teorias se tornam hegemônicas neste círculo acadêmico.

A terceira etapa é definida pela passagem do neoliberalismo do plano da teoria econômica para o campo político. Este feito se concretiza com a chegada de governos com forças liberal-conservadora na Inglaterra (com Margareth Thatcher em 1979), nos Estados Unidos (com Ronald Reagan em 1980) e na Alemanha (com Helmut Kohl em 1982). Na Inglaterra as primeiras políticas de cunho neoliberal implementadas foram a desregulamentação econômica, a privatização e a abertura comercial, e, posteriormente, tais ideias são incorporadas por organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Por sua vez, a quarta etapa ocorre a partir de 1980. Com a crise do bloco socialista, o neoliberalismo avança ainda mais. Inclusive, nessa fase, a corrente se capilariza mais além do Chile na América Latina. Em um primeiro momento, renegociando dívidas externas latino-americanas e em contrapartida exigindo a afirmação do compromisso desses países com a implementação de reformas neoliberais, e em um segundo momento, com a adesão ao plano político neoliberal por parte das elites econômicas latinas.

Assim, o neoliberalismo, enquanto discurso e posicionamento político-ideológico também parte da afirmação que a sociedade viveria uma nova era. Este novo mundo, sob a denominação de globalização, seria caracterizado pelo aumento no fluxo internacional de bens e serviços (globalização comercial), expansão das empresas transnacionais e de suas operações em distintos países, afirmação de uma nova (a terceira) revolução tecnológica (estes dois últimos aspectos conformariam a globalização produtiva), e a maior integração e interpenetração dos mercados financeiros (globalização financeira) (Carcanholo; Baruco, 2009, p. 139-140).

Nesse sentido, Duarte (2011) afirma que existe uma epistemologia implícita ao ideário neoliberal, e para demonstrar tal pensamento recorre à análise realizada pela socióloga britânica Hilary Wainwright (1998) sobre a teoria do conhecimento de Frederick Hayek.⁸ O autor chama a atenção para o fato de que há uma íntima relação entre a concepção de sociedade e a concepção de conhecimento por parte do economista austríaco, conhecido como o mais importante dos pensadores neoliberais.

[...] O conhecimento é entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não possível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular. A visão que Hayek tinha do conhecimento científico reduzia a ciência a uma classificação de fatos ou dados perceptíveis. Mas a ação econômica dos indivíduos (Hayek teoriza sobre o agir dos homens no plano da economia) não se fundamenta nessa ciência e sim em conhecimentos individuais e não generalizáveis, o conhecimento do tempo e da circunstância. O que dirige as ações dos indivíduos é um conhecimento tácito, constituído por coisas que se sabe mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro. Não há, portanto, como prever os resultados do conjunto das ações individuais, isto é, não há como prever os rumos da sociedade e não se deve interferir nas ações espontâneas dos indivíduos. (Duarte, 2011, p. 84)

⁸ A obra que se faz referência se trata da tese de livre docência de Newton Duarte. Entretanto, cabe destacar que em obras posteriores o autor realizou análises diretamente do texto de Hayek, bem como, apoiado em outros analistas de seu pensamento como em “A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal” (Duarte, 2020); “O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico” (Duarte; Alves; Melo Duarte, 2020); “O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira” (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

De acordo com o trecho supracitado, a concepção de conhecimento formulada pelo pensador neoliberal se trata da percepção imediata, individual e limitada aos saberes tácitos do cotidiano, adotando, por isso, um caráter pragmático. De maneira similar ao pensamento pós-moderno rejeita a visão de totalidade e defende que não há a possibilidade de um conhecimento generalizável. Assim, dessa singularização do conhecimento resulta a inviabilidade do direcionamento racional e da intencionalidade no conjunto social.

Para Hayek, cada indivíduo não pode conhecer além do círculo demarcado por sua particularidade, o círculo do qual ele é o centro. É evidente, então, que as ações desse indivíduo só poderão ter como referência os interesses e as necessidades particulares. Assim Wainwright (1998, p. 52) não deixa dúvidas quanto à íntima ligação epistemológico-sociológica no pensamento de Hayek entre individualismo, caráter fragmentário e falho do conhecimento, casualidade na formação social e, presente em todos esses elementos, a naturalização do que é histórico social (Duarte, 2011, p. 86)

Diante do exposto, verifica-se que ambos, tanto o pensamento pós-moderno como o neoliberalismo são faces ideológicas de uma mesma moeda, isto é, do capitalismo contemporâneo. A concepção de conhecimento presente em ambos indica um caráter solipsista, fragmentário, pragmático, utilitário e irracionalista, pois, ao negar a possibilidade da existência objetiva do real, com leis e estruturas internas suscetíveis à investigação, e que existem para além do sujeito, limita a existência objetiva da realidade à mera interpretação subjetiva por parte dos indivíduos, e estes, por sua vez, limitados à compreensão apenas da sua particularidade cotidiana, uma vez que se nega a totalidade do conjunto social.

Nega-se, por isso, a inteligibilidade do real, isto é, a possibilidade de conhecer a realidade objetiva. O conhecimento, portanto, passa a ser encarado a partir de uma concepção pragmática e utilitária, sendo considerados como verdadeiros ou corretos os saberes que possuem validação prática dentro de uma cultura particular apenas. Dessa forma, todo conhecimento é válido, ainda que não explique de fato a realidade, ainda que não ultrapasse a aparência dos fenômenos empíricos. Dessa maneira, verifica-se relações com o que fora exposto anteriormente a respeito das etapas da concepção de conhecimento científico burguesa, e sobretudo, a posição de Marx a respeito da validade e veracidade dos conhecimentos apenas quando estes são úteis para o capital.

A respeito das pedagogias do aprender a aprender, Duarte (2010) apontou cinco aspectos compartilhados por elas e que se relacionam com o que se identificou como características do pensamento pós-moderno e neoliberal. Nesse sentido, o primeiro deles diz respeito a ausência de perspectiva de superação da sociedade capitalista. Para o autor, as pedagogias do aprender a

aprender possuem uma concepção idealista a respeito da relação entre educação e sociedade, não compreendendo essa unidade relacional circunscrita dentro da luta de classes e, por isso, inserida no seio da disputa de interesses entre classes antagônicas na sociedade. Ademais, tais teorias defendem que os problemas sociais são resultados de mentalidades equivocadas, como se a solução para os problemas do capitalismo estivesse depositada na renovação das ideias entre os indivíduos.

[...] O adjetivo ‘idealista’ é usado aqui não com referência à adesão a ideias, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidade errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social. (Duarte, 2011, p. 35)

O segundo aspecto que as pedagogias do aprender a aprender compartilham se trata da negação da perspectiva de totalidade. Segundo este posicionamento, a realidade humana se constitui de fragmentos que se integram por acontecimentos casuais e que não podem ser captados pelo conhecimento racional, de tal forma que os acasos da vida de cada sujeito é o que determina o que é ou não é relevante para a sua formação escolar. Verifica-se, portanto, a partir desse aspecto a valorização do cotidiano dos alunos como referência para seu processo formativo.

O terceiro aspecto diz respeito ao relativismo epistemológico. De acordo com o princípio relativista, a possibilidade de conhecimento depende do contexto particular do ponto de referência em que se situa o sujeito cognoscente, sendo impossível se situar para além desse contexto específico. Dessa forma, comprometendo a universalidade e a objetividade do conhecimento, ignorando-se a possibilidade de a partir da apropriação de categorias e conceitos científicos conhecer a realidade objetiva e superar visões particulares sobre o mundo.

O quarto aspecto em comum entre as pedagogias do aprender e o pensamento neoliberal e pós-moderno a aprender está relacionado com o anterior e diz respeito ao relativismo cultural. Trata-se da ausência de princípios éticos generalizáveis, da ausência de parâmetros para a dignidade humana, e, ausência de hierarquia entre os conhecimentos que possam explicar a

realidade. Significa a indistinção entre um ponto de vista realista e concepções alienadas e/ou fetichizadas da realidade. Nesse sentido, Duarte (2011) destaca:

Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local, onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações. (Duarte, 2011, pp. 36-37)

Por sua vez, o quinto aspecto, apresenta-se como consequência dos anteriores e se trata da valorização do cotidiano. Para as pedagogias dos aprender a aprender, o cotidiano deve ser referência central para as atividades escolares, ou seja, os conteúdos relevantes são os que possuem utilidade prática na vida cotidiana dos alunos; tal valorização parte de um princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática.

Embora, como mostra Lukács (2023), o cotidiano seja o começo e o fim de toda atividade humana, ele ocorre de maneira relativamente direta entre teoria e prática, ou seja, suas objetivações são sempre experienciadas de maneira relativamente direta e imediata, diferente das objetivações do não-cotidiano, como a ciência, filosofia e a arte, que exigem mediações através de análises, categorias e abstrações. O autor adverte que, embora haja alguma mediação no cotidiano e em suas objetivações, não significa que sejam percebidos pelos sujeitos no âmbito da vida cotidiana, nesse sentido, havendo certo grau de pragmatismo na experiência humana que se restringe ao cotidiano apenas, e esta única forma de se relacionar com a prática não é suficiente para compreender a realidade naquilo o que ela de fato é. Diz ele:

[...] na medida em que se trata de objetos da vida cotidiana, estes estão prontos e, quando se mostram em seu ser-aí e ser-assim imediatos, ou seja, tais como são, todo vestígio do sistema de mediação que os produz é apagado. [...] Faz parte da economia necessária a vida cotidiana tomar ciência e avaliar pela média todo o entorno – enquanto funcione – somente com base em seu funcionamento prático (e não em sua essência objetiva). E, em muitos casos, até seu não funcionamento provoca reações desse tipo. Naturalmente, isso – em sua forma pura – é produto da divisão capitalista do trabalho. Em estágios

mais primitivos de desenvolvimento, em que a maioria dos utensílios etc., da vida cotidiana eram confeccionados pelos próprios agentes ou o modo de produção era de conhecimento geral, esse tipo de imediatez era bem menos desenvolvido e notório. A divisão social altamente desenvolvida do trabalho, que converte todo ramo de produção de seus aspectos parciais em uma especialidade precisamente delimitada, é a primeira a impor essa imediatez ao indivíduo médio ativo da vida cotidiana. (Lukács, 2023, p. 184)

Diferente da compreensão lukacsiana a respeito da esfera cotidiana da vida, as pedagogias do aprender a aprender a valorizam em demasia, de maneira a nem se quer elaborar uma dimensão que não seja a do cotidiano. Nesse sentido, destaca-se no item subsequente a pedagogia das competências e de que maneira essa concepção pedagógica instrumentaliza a educação para responder às demandas da vida cotidiana.

2.4 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Como último momento da discussão reservada para este capítulo, cabe uma exposição mais detida a respeito da pedagogia das competências. Isto porque, como se apresentará no capítulo destinado à exposição da análise dos documentos normativos, verifica-se que é esta concepção pedagógica que orienta a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo Paulista (2020).

Diante disso, o contexto de reformas neoliberais verificado no Estado brasileiro, no início dos anos de 1990 e 2000, foi o momento oportuno para a inserção de uma teoria pedagógica que tivesse princípios convergentes com o cenário da nova sociabilidade neoliberal.

De acordo com Ramos (2016), a pedagogia das competências é uma concepção educacional difundida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se inseriu no contexto educacional brasileiro através das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Um de seus principais teóricos é Phillipe Perrenoud. Segundo o autor (Perrenoud, 1999, apud Ramos, 2016), a abordagem por competências não rejeita disciplinas ou conteúdos, mas, reformula a sua implementação na educação escolar, de modo a reorientá-los e torná-los *úteis* para as competências que se pretende formar nos alunos tendo como referência as atividades que serão desenvolvidas em seu cotidiano na sociedade capitalista, uma vez que essa teoria pedagógica não estabelece críticas a esta organização social, política e econômica.

O foco desta concepção pedagógica está na *mobilização* de recursos necessários ao cotidiano prático, mais do que os próprios objetos dessa mobilização, isto é, os conteúdos que são fundamentais para a apropriação visando a formação humana em seu sentido mais amplo. Na verdade, o que importa é o *saber fazer* tal ação. Nesse sentido, ao definir o que sejam competências o autor diz:

Competência é a faculdade de *mobilizar um conjunto de recursos cognitivos* (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Três exemplos: saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes sabres: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas. Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologia e sintomas, primeiros socorros, terapias, os risos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos. Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc. Esses são exemplos banais. Outras competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. *Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver.* Algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras não. (Perrenoud, 2000, grifo nosso)

O trecho supracitado se relaciona com algumas das características em comum às pedagogias do aprender a aprender. Em primeiro lugar, nega-se a perspectiva de totalidade ao assumir, por exemplo, que *os seres humanos não vivem todos as mesmas situações*. Embora, de fato, existam situações particulares e singulares às quais os indivíduos estejam submetidos, elas não são independentes entre si, pelo contrário, estão relacionadas em graus maiores e menores com a totalidade da organização social de determinado território, e este por sua vez, relacionado, em maior ou menor grau, com outros territórios, e todos eles, submetidos às condições determinantes de seu desenvolvimento, sendo um deles, a economia de mercado, por exemplo.

Sobre *a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos para solucionar uma série de situações*, faz referência às situações cotidianas da vida do indivíduo, e que na sociedade neoliberal, de produção flexível e relações de trabalho desregulamentadas (Antunes e Druck, 2015), significa adaptação e resignação à esta sociedade e às precárias condições de trabalho aos quais os sujeitos são submetidos, afastando-se de uma perspectiva de superação do capital. Sobre *algumas competências se desenvolverem em grande parte na escola e outras não*, reflete

o relativismo epistemológico e cultural que não estabelece graus de hierarquia entre os conhecimentos que um sujeito adquire ao longo da sua vida, colocando em mesmo patamar o senso comum e o conhecimento científico. Ramos (2016), nesse sentido, comenta:

A mudança fundamentalmente ocorreria em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas. Perrenoud se apoia em Tardif para argumentar que a inovação consistiria não em fazer emergir a ideia de competência na escola, mas sim em aceitar 'todo programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares' (Ramos, 2016, p. 63)

Cabe destacar que a pedagogia das competências comunga também da concepção de conhecimento elaborada pela psicologia genética de Jean Piaget, pedra angular para o construtivismo. Isso se evidencia quando Perrenoud (1999) expõe que uma competência não é outra coisa senão a mobilização de um conjunto complexo de esquemas desenvolvidos pelo indivíduo em interação com o ambiente na tentativa de realizar o processo de equilíbrio na construção do conhecimento.

Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos. [...] Esses esquemas permitem-nos mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação, pois tal mobilização exige uma série de operações mentais de alto nível. [...] Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela *orquestra* um conjunto de esquemas. Um esquema é uma *totalidade constituída*, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão etc. [...] No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse "inconsciente prático" do qual fala Jean Piaget (Perrenoud, 1999, pp. 23-24, grifo do autor).

O trecho supracitado expõe, de maneira resumida, a filiação feita pela pedagogia das competências à concepção de conhecimento presente no construtivismo. Tal concepção trata-se de uma abordagem biologizante e que ignora o papel fundamental das objetivações do gênero humano, acumuladas ao longo do processo histórico social, em suas formas mais desenvolvidas, na constituição da humanidade em cada indivíduo singular. O papel das objetivações humanas mais complexas, como os conteúdos do conhecimento científico, das artes e da filosofia, por

exemplo, foi tratado por Vigotski e por autores da corrente da psicologia histórico-cultural, ao dar o tratamento destes objetos na constituição da personalidade. Este tema será retomado de maneira oportuna no capítulo seguinte. Um último destaque a respeito da vinculação da pedagogia das competências à psicologia genética, se dá na seguinte passagem da reflexão de Marise Nogueira Ramos (2001)

Percebemos o quanto essa teoria pedagógica confere excessiva ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, negligenciando o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo. [...] Em outras palavras, à medida que o foco do processo educativo é o sujeito, seu projeto e sua personalidade, evidencia-se um conceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência independente dos outros. É nesse sentido que Duarte (2000) defende a tese de que a epistemologia piagetiana seria toda ela perpassada por uma ambiguidade entre, por um lado, uma tendência ao cientificismo positivista e, por outro, uma tendência a um relativismo subjetivista, este último levando ao irracionalismo pós-moderno (Ramos, 2001, pp. 277-278)

Por conseguinte, para Perrenoud os objetivos da educação são práticas vinculadas ao contexto cotidiano dos alunos, sendo esses diversos, e sua realização deve ser avaliada através de práticas em que sejam analisadas o seu desempenho. O autor considera que a escola deve se basear na transferência apenas dos conhecimentos que servirão para a construção de determinada competência subordinada à prática profissional ou social.

Os conhecimentos adquiririam um sentido intimamente relacionado às competências que se pretende desenvolver, mediante a ideia de que uma abordagem por competências determinaria o lugar dos conhecimentos na ação. Eles seriam recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões. Assim, os conhecimentos só valeriam quando disponíveis no momento certo e quando conseguem ‘entrar em sintonia’ com a situação. (Ramos, 2016, p. 64)

Para o desenvolvimento de competências, portanto, a densidade maior está nos *métodos de aprendizagem*. Estes deveriam confrontar o aluno com problemas numerosos que mobilizem diversos recursos cognitivos. O papel do professor, por sua vez, seria o de negociar e conduzir projetos com os alunos, colocando situações-problemas e organizando-as para que sejam significativas e mobilizadoras no processo de desenvolvimento das competências para eles. Nessa concepção, a responsabilidade do professor é identificar e auxiliar o aluno a reconhecer o obstáculo e fazer com o problema seja o ponto central da ação pedagógica.

Ramos (2016) salienta que um currículo organizado a partir de tal concepção pedagógica, seleciona apenas os conteúdos necessários para mobilização no desenvolvimento

da competência, selecionando-os com referência de sua aplicação prática. E o próprio conteúdo importa menos do que se espera que os alunos saibam manipular, mobilizar ou fazer; assim, é a dimensão da ação e não da cognição que predomina.

Portanto, uma das características da pedagogia das competências é evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis. Daí sua raiz eminentemente pragmática. Os métodos, por sua vez, assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, este representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária. Essas características evidenciam um duplo viés da pedagogia das competências: por um lado, despertam um (neo) pragmatismo (DOLL JÚNIOR, 1997); por outro, um (neo) tecnicismo (SAVIANI, 2007). Neste último caso, vê-se que elas: a) reduzem as chamadas competências a desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (Ramos, 2016, p. 65)

Portanto, como buscou-se expor nesta etapa do trabalho, a pedagogia das competências estabelece relações com as pedagogias do aprender a aprender, e o conjunto dessas correntes pedagógicas se inserem em um momento particular da sociedade capitalista, em que se tem a defesa de um tipo de pensamento que se pretende fazer hegemônico, o da pós-modernidade, e uma nova organização produtiva que corresponde ao neoliberalismo.

O momento contemporâneo não é um fragmento casual que floresceu independente de fatos anteriores. Defende-se que a atualidade da organização escolar, mas também, da sociedade, é produto da processualidade histórica e que possui raízes em séculos de desenvolvimento contraditório e desigual sob o capitalismo. Assim, têm-se seu movimento subjugado às tentativas de mistificação do real, produzidas pela classe dominante que busca, historicamente, conservar-se no poder e mitigar tentativas de contestação e transformação por parte da sua classe antagônica.

A seguir, será exposta uma concepção a respeito do conhecimento, da educação e do ser humano que busca ser um contraponto ao projeto burguês de sociedade. Trata-se da exposição, sobretudo, da concepção pedagógica que fundamenta este trabalho, a pedagogia histórico-crítica e de que maneira ela apresenta um horizonte de superação entre as tensões entre as pedagogias da essência e da existência.

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A SUA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

Como buscou-se demonstrar no capítulo anterior, historicamente, no campo educacional houve tensões entre duas concepções acerca de como deveria ser entendido o processo de formação humana, movimento que coincide com a passagem da burguesia de classe revolucionária para classe dominante. Dermeval Saviani (2021a, p. 51) categorizou e expôs essa tensão como o conflito entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, e enfatiza que ambas as concepções são idealistas e não-críticas por defenderem que seria possível atingir uma harmonia social apenas através da educação, contribuindo para a solução do problema da marginalidade, entendida por cada uma delas de maneira distinta.

O caráter limitado de cada concepção a respeito da relação escola e sociedade é percebido a partir de suas especificidades. Na pedagogia tradicional pela valorização de uma essência humana abstrata e pela valorização dos conteúdos desarticulados da prática social, desassociados da luta política para romper com as desigualdades sociais fundamentais erigidas a partir da sociedade de classes, para citar alguns exemplos. Enquanto para a pedagogia nova o equívoco estava em sequer valorizar o compromisso de socialização dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, deixando os alunos limitados às características das apropriações realizadas em seu cotidiano. Assim, tanto a escola tradicional quanto a escola nova não conseguiram solucionar os problemas da prática social, por não compreenderem criticamente os determinantes sociais que incidem sobre a escola e pela falta de compreensão sobre o fato de que sozinha a escola teria poucas chances de resolver as questões da marginalidade.

Segundo o autor, seria preciso superar ambas as concepções anteriores, e apenas uma *pedagogia revolucionária* poderia cumprir tal papel, pois sem renunciar à crítica às questões da prática social, centra-se na igualdade essencial os seres humanos. Para o autor, a pedagogia revolucionária:

[...] Busca converter-se, *articulando-se com as forças emergentes da sociedade*, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, *longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais* do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 2021a, p. 52, grifo nosso)

Tal pedagogia não nega a necessidade de desenvolver a formação humana em todos os indivíduos, tampouco nega a preocupação sobre ter os olhos voltados à dinâmica do real e à prática social da vida dos sujeitos singulares. Ainda, compreende que a escola sozinha não tem condições de realizar transformações radicais na sociedade como um todo, embora, tenha uma tarefa a cumprir como contribuição do movimento coletivo de mudança. Defende o trabalho educativo articulado com as forças emergentes da sociedade e, sobretudo, coloca em papel de importância a transmissão dos conteúdos do gênero humano, como as ciências, a filosofia e as artes. Ademais, importa reforçar, é crítica. E, de acordo com Saviani (2021), por sê-la, compreende-se condicionada. Porém, diferente das concepções crítico-reprodutivistas⁹, compreende que, ainda que seja objeto determinado, não deixa de influenciar o contexto determinante (Saviani, 2021a, p. 53).

Saviani explica que por se tratar de uma pedagogia que se articula aos interesses populares, valorizará a própria escola pública. Estará empenhada para que funcione bem, e por isso, estará interessada em métodos de ensino eficazes. E estes, estarão situados para além dos métodos tradicionais e novos, *superando por incorporação* as contribuições de ambos, isto é, incorporando aquilo que é possível e válido se conservar dessas contribuições e indo além, em nova forma e conteúdo (Saviani, 2021a, p. 56). Diferente de ser uma simples somatória de métodos diversos, a pedagogia revolucionária se trata de outra concepção pedagógica.

[...] Serão métodos que estimularão a atividade de iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor; mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, *mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos* (Saviani, 2021a, p. 56, grifo nosso).

Tal pedagogia revolucionária a que se refere o autor, portanto, é o prenúncio da teoria pedagógica em que se apoia em fundamentação teórica esta dissertação. Trata-se da *pedagogia histórico-crítica*. Um dos marcos de origem dessa pedagogia se encontra no fim da década de

⁹ Saviani (2021), denominou de teorias crítico-reprodutivistas um grupo de teorias críticas sobre a educação que, diferente das teorias não-críticas, postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Porém, como resultado das análises que desenvolvem chegam à conclusão de que a função da educação, invariavelmente, consiste na reprodução da sociedade em que ela está inserida, por este motivo, são denominadas “crítico-reprodutivistas”. No caso da sociedade capitalista, para estas teorias a escola seria não outra coisa que um aparato de reprodução da ideologia da classe dominante, isto é, da classe burguesa. Compõem esse grupo 1) Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, desenvolvida nos trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; 2) Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE), de Louis Althusser; e, 3) Teoria da escola dualista, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet.

1970, na elaboração da tese de Carlos Roberto Jamil Cury, defendida em 1979 e orientada por Saviani, que aponta o empenho do autor em realizar “[...] um primeiro esforço de sistematizar, pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não-reprodutivista da educação” (Saviani, 2011, p. 219-220 *apud*, Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 31). Por sua vez, na década de 1980, Dermeval Saviani publica sua obra *Escola e democracia*, livro em que sistematiza o cenário educacional, situando as concepções pedagógicas que foram dominantes até o momento, apontando suas inconsistências e insuficiências e abrindo o caminho para sua proposição pedagógica, verificada de maneira mais elaborada na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2021b), livro que teve sua primeira edição em 1991, então com quatro capítulos resultantes de textos que foram produzidos pelo autor na década de 1980, como é o caso, por exemplo do texto intitulado *Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação*, que foi publicado inicialmente em 1984 no periódico *Em Aberto*, editado pelo INEP-MEC. Posteriormente o livro foi ampliado incorporando textos no periódico *Em Aberto*, editado pelo INEP-MEC. Posteriormente o livro foi ampliado incorporando textos produzidos na década de 1990.

A partir desses marcos, vários outros autores filiados à proposição de Dermeval Saviani e fundamentados na mesma concepção teórico filosófica passaram a compor e a contribuir com a pedagogia histórico-crítica. Entretanto, uma revisão bibliográfica de cunho historiográfico a respeito desta pedagogia não caberia neste capítulo. Portanto, passa-se ao objetivo aqui destinado: compreender os fundamentos teórico metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica e sua concepção de conhecimento.

3.1 OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E A APREENSÃO DA REALIDADE OBJETIVA

Como exposto na introdução desta dissertação, os fundamentos teóricos e filosóficos da pedagogia histórico-crítica se assentam nas bases do materialismo histórico-dialético. Assim, existem categorias em comum que sustentam a compreensão acerca do que seja a realidade social, o ser humano e a maneira com que se pode apreender a realidade objetiva. Importa destacar, que para essa concepção teórico-filosófica pressupostos como a existência da realidade objetiva, a possibilidade de conhecê-la e a verdade sobre ela ser uma e existir, independente do conhecimento ou não dos indivíduos sobre ela, são fundamentais para o seu entendimento, bem como, para diferenciá-la diante de outras concepções teóricas, como as pós-modernas.

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), existem dois complexos categoriais de destaque que partem do referencial materialista histórico-dialético e que organizam a teoria pedagógica histórico-crítica. O primeiro deles, sendo o *complexo categorial do trabalho*, e o segundo, o *complexo categorial do método científico de apreensão da realidade*. O trabalho enquanto chave de análise encerra em si relações e nexos importantes por refletirem a lógica de desenvolvimento e desdobramentos históricos através da dinâmica das categorias de apropriação e objetivação. Bem como, por proporcionar a universalização do conhecimento e transmiti-los através da particularidade da relação escola-sociedade para os indivíduos singulares. Além disso, para o referencial teórico em questão, o trabalho assume o posto de categoria fundante do ser social e estabelece a relação entre indivíduo singular e gênero humano, por isso, pode-se assumir que o complexo categorial do trabalho diz respeito à *dimensão ontológica* dos seres humanos neste referencial.

O segundo complexo categorial, referente ao método científico de apreensão da realidade, se trata de um sistema de mediações necessárias para a apreensão da realidade objetiva, bem como organiza os princípios gerais da dialética materialista através de categorias como a *totalidade*, *movimento* e *contradição*. Tais categorias são nucleares na teoria do conhecimento em Marx e são fundamentais para a compreensão da lógica dialética entre ensino e aprendizagem. Assim, partindo destes dois blocos categoriais, dar-se-á atenção às suas contribuições para a fundamentação teórico-filosófica para a teoria pedagógica em questão, uma vez que se relacionam com a sua *dimensão epistemológica*.

3.1.1 O complexo categorial do trabalho

Sobre o complexo categorial do trabalho, apoiados em Leontiev (1978, *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019), os autores localizam historicamente o momento em que há uma viragem no desenvolvimento filogenético humano. De acordo com o psicólogo soviético, a evolução da espécie humana não se trata de um processo ininterrupto, linear e definido somente pelas leis da espécie, pelo contrário, a evolução da espécie pode ser compreendida através de uma divisão em três longos estágios da antropogênese. O primeiro deles se refere ao período de *preparação da passagem ao homem*, em que as únicas leis evolutivas eram as leis da evolução biológica.

[...] Nesse estágio, que vai do período Terciário (dos australopitecos) ao princípio do período Quaternário (ao pitecantropo), os indivíduos (símios) já apresentavam capacidade de execução de operações manuais, então

utilizavam instrumentos rudimentares, possuíam a posição vertical do corpo (bipedia), viviam em tribos e, diante disso, viram-se obrigados a elaborar formas elementares de comunicação (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 44)

O segundo estágio, por sua vez, foi denominado por Leontiev de *passagem ao homem*. Este período vai do aparecimento do pitecantropo (*homo erectus*) ao homem de *neandertal*, contemporâneo ao *homo sapiens*. É nele que se verifica a produção dos primeiros instrumentos, a formação dos embriões do que viria a se tornar as sociedades, bem como, verifica-se o desenvolvimento da linguagem que decorre dos modos elementares de trabalho. Estas primeiras produções sociais contribuem para as mudanças na constituição anatômica desses primeiros indivíduos, mudanças em seus cérebros, órgãos dos sentidos, mãos e órgãos da linguagem, porém, com uma formação fundamentalmente ainda marcada pelas transmissões dadas pela hereditariedade. Entretanto, em razão do desenvolvimento da produção social, paulatinamente, o desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento do que era produzido socialmente. De acordo com Galvão, Lavoura e Martins esta etapa marca mais equilíbrio entre os aspectos biológicos e sociais no vir a ser humano.

Já o terceiro e último estágio representa a *viragem humana* e caracteriza-se pelo aparecimento do *homo sapiens*. De acordo com o psicólogo soviético é neste momento que

[...] a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem (Leontiev, 1978, p. 263, *apud*, Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 45)

É neste estágio que os seres humanos não mais se submetem à natureza, pelo contrário, passam a transformá-la através da sua atividade vital, o *trabalho*, e a partir dela produzem os instrumentos e meios para a sua subsistência e existência de maneira mais ampla, da mesma maneira que passam a produzir aquilo o que se chama por cultura. De acordo com Engels e Marx (2007), aqui pode-se encontrar o que chamaram de *primeiro ato histórico*, pois, na objetivação realizada pelos indivíduos para satisfazer suas necessidades, instauram-se novas necessidades que buscam novamente satisfazer, de maneira que os colocam em movimento, iniciando a processualidade histórica da humanidade. Dialeticamente, ao buscar satisfazer suas necessidades, os sujeitos transformam a natureza ao mesmo tempo em que transformam a si mesmos, alterando a si mesmos e o seu ambiente de maneira qualitativamente nova.

Segundo Marx (2011, p. 106), é a partir da inauguração do primeiro ato histórico que se verifica as transformações geradas na *individualidade* humana ao longo de outros três estágios

diferentes. No primeiro estágio, que contempla as incipientes sociedades durante a pré-história, bem como, as sociedades da antiguidade e a sociedade medieval, observam-se relações de dependência pessoal entre os sujeitos, de início marcadas por certa espontaneidade, em que os indivíduos são vinculados mais diretamente com o conjunto social ao qual pertencem. Tal realização do sujeito, apesar de limitada ao seu ambiente imediato, é mais perceptível por eles mesmos, sendo dessa maneira que a produtividade humana se desenvolveu em alguns pontos isolados. Duarte (2013), qualifica os sujeitos desse estágio de *indivíduo concreto particular*, pelo fato da sua efetivação enquanto sujeito se realizar através da sua ligação direta e restrita ao conjunto social em que se encontra.

No segundo estágio apontado por Marx, percebe-se uma independência pessoal dos sujeitos entre si fundada sobre a dependência em relação às coisas, às objetivações humanas que se tornam valores de troca. Por isso, o autor enquadra tal momento vinculado ao contexto das sociedades capitalistas. É neste contexto que pela primeira vez se constitui um sistema de metabolismo social universal de relações que rompem com a limitação do estágio anterior, um novo momento em que as relações são universais, marcadas por necessidades múltiplas e de capacidades universais. Contraditoriamente, os indivíduos que são independentes em relação uns aos outros na sua prática cotidiana, se tornam mais dependentes de uma abstração, compreendido aqui como o valor de troca. Nessa etapa, o “poder social, assim como seu nexo com a sociedade, [o indivíduo] traz consigo no bolso” (Marx, 2011, p. 105), ou seja, importa nesse contexto não a qualidade das relações sociais que estabelece, mas o acúmulo do valor de troca que um indivíduo consegue angariar para si, ainda que o faça na relação de exploração de outros sujeitos. Se trata de uma universalidade esvaziada de sentido em que se desenvolvem as capacidades humanas, mas não em todo indivíduo singular. Duarte (2013) identifica o sujeito desse momento como *indivíduo universal abstrato*.

Marx (2011), acrescenta um terceiro estágio possível, que superaria o segundo, e que trata da livre individualidade fundada sobre o desenvolvimento universal dos indivíduos e à subordinação de sua produtividade coletiva, tendo esta como o seu poder social. Nele, o desenvolvimento universal do conjunto da sociedade alcançaria os indivíduos em sua singularidade e a potência deste estaria relacionada com a sua participação no conjunto da produtividade do coletivo. Refere-se a uma nova sociedade, diferente da sociedade burguesa, em que os indivíduos não estejam alienados de si mesmos e das suas relações, de tal forma que Duarte (2013) chamou o caráter dos sujeitos desse novo tipo de *individualidade universal concreta*. Encontra-se nesse terceiro estágio aquilo o que Engels e Marx apontaram quando disseram “em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes,

surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (Engels; Marx, 2005, p. 59).

Nesse contexto, o processo de transformação da natureza e de produção dos meios para a existência humana é o que tem se identificado por *atividade vital humana*, ou seja, *trabalho*. Por isso, é a partir desta atividade que se compreende a especificidade do ser humano em relação aos demais animais. De tal maneira, somente o ser humano pôde produzir meios cada vez mais complexos para garantir a sua existência. A partir de Márkus (2015), pode-se complementar a categorização do trabalho nos seguintes termos:

Uma vez que a forma especificamente humana de comportamento não consiste na satisfação imediata das necessidades por objetos facilmente dados, mas, sim, na satisfação dessas necessidades por meio da mediação da transformação útil da forma material de substâncias naturais, isso constantemente aumenta a gama de coisas materiais e ambientais que podem ser incluídas nesta atividade, podendo tornar-se *estas* o objeto. De um lado, o trabalho altera as coisas e as torna próprias para o consumo humano afetando, portanto, a ampliação do conjunto de objetos de consumo: por outro, objetos que não podem ser consumidos imediatamente, mesmo em uma forma transformada, podem encontrar uma aplicação útil, enquanto um meio de atividade produtiva em si. [...] Já em sua atividade material imediata, na conservação de sua vida, o ser humano se apropria (*aneingnen*) da natureza em grau crescente, seu ‘corpo inorgânico’ mostra uma tendência histórica de crescimento e suas inter-relações com a natureza tornam-se cada vez mais complexas e diversificadas, menos rigidamente determinadas pelas limitações biológicas (Márkus, 2015, pp. 28-29, grifo do autor).

De tal maneira, verifica-se que é através do trabalho que a realidade sócio-histórica vai se complexificando, ao passo que a própria atividade vital vai ganhando contornos específicos ao longo da história. O trabalho vai estabelecer relações entre os indivíduos que fundam sistemas produtivos, conectando trabalhadores e meios de produção, transformando-os em fatores das distintas formas produtivas ao longo do tempo. Tais relações estabelecem os elementos destes sistemas de produção e estes, por sua vez, precedem e se tornam a razão da distribuição dos produtos sociais (Marx, 2019, p. 285, apud Márkus, p. 58). Para Márkus, a partir de Marx, a distribuição se apresenta em duas formas, uma representando a distribuição dos meios de produção entre os diferentes grupos da população (relações de propriedade) e a outra sendo a distribuição dos indivíduos em classes sociais (relações da divisão do trabalho), entre aqueles que detém os meios de produção e aqueles que, despossuídos, se vêm submetidos aos primeiros. Importa destacar que o esforço de Marx, sobretudo em seus trabalhos de maturidade, estava em investigar a sociedade capitalista como uma totalidade que particulariza a atividade vital humana em uma forma específica de trabalho, isto é, atividade humana

alienada dos sujeitos despossuídos dos meios de produção e voltada para a produção da valores de troca.

A partir do método de análise materialista histórico-dialético, pode-se constatar que as relações estabelecidas entre os sujeitos para a produção da vida, podem ser compreendidas como as relações estabelecidas na *infraestrutura* da sociedade. E que a partir dessas condições se manifesta um conjunto organizativo, uma institucionalidade econômica, configurando a sua *superestrutura*, compreendida pelo próprio Estado. Nesse sentido, Eagleton (2011, pp. 17-18 *apud* Duarte, 2019, p. 13) desenvolve tal concepção na teoria marxista sobre a sociedade nos seguintes termos:

As relações sociais entre homens, em outras palavras, estão em relação estreita com a maneira como eles produzem sua vida material. Certas “forças produtivas” – por exemplo, a organização do trabalho na Idade Média – envolvem as relações sociais entre servo e senhor que conhecemos como feudalismo. Em um estágio mais avançado, o desenvolvimento de novos modos de organização produtiva é baseado em um conjunto alterado de relações sociais – desta vez entre a classe capitalista, que possui esses meios de produção, e o proletariado, cuja força de trabalho o capitalista compra para obter lucro. Em conjunto, essas “forças” e “relações” de produção formam o que Marx chama de “estrutura econômica da sociedade”, ou o que é comumente conhecido no marxismo a “base” econômica ou “infraestrutura”. Dessa base econômica, em todas as épocas, surge uma “superestrutura”, certas formas jurídicas e políticas, um certo tipo de Estado, cuja função essencial é legitimar o poder da classe social que possui os meios de produção econômica. Mas a superestrutura contém mais do que isso: ela também consiste em certas “formas definidas de consciência social” (política, religiosa, ética, estética e assim por diante), que o marxismo designa como ideologia [ênfases no original] (Eagleton, 2011, pp. 17-18, *apud* Duarte, 2019, p. 13)

Portanto, as instituições de determinada sociedade, suas leis, seus organismos, valores, símbolos, sua “consciência social”, etc. são expressões da base material dessa sociedade, isto é, são expressões da sua infraestrutura. Evidente que esta relação não se dá diretamente, tampouco, mecanicamente, se não mediada através de múltiplas determinações. Por isso, não são naturais, mas, frutos das formas de produção da vida humana que assumem formas particulares em determinados momentos históricos, e por isso, passíveis de transformação. De maneira didática, Marx diz:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações

materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (Marx, 2007, p. 47)

No entanto, ainda que na particularidade do sistema capitalista se perceba o processo de humanização atravessado pela alienação dos indivíduos, reflexo da perda do controle do seu próprio trabalho, há que compreender essa condição de trabalho particular como um momento histórico e não como algo eterno e imutável, tal qual preconizavam os ideólogos burgueses. Assim, há que se resgatar que, sobretudo devido ao seu aspecto dinâmico, o trabalho apresenta um *sentido mais amplo*, um *sentido ontológico*, que é o motor que movimenta o sujeito, a sociedade e a história, como destacou-se até aqui.

3.1.2 O trabalho como princípio educativo

Saviani (2021b, p. 13) destaca que a natureza humana é produto da atividade histórica que resulta da prática social coletiva, de tal maneira que a produção desta segunda natureza em cada pessoa é resultado do processo educativo que envolve dialeticamente as ações de ensino e aprendizagem, ambos sendo possíveis através da dialética entre objetivação e apropriação ao longo do processo histórico de desenvolvimento humano. Ademais, Márkus (2015), destaca dois outros aspectos que, concomitantemente ao trabalho, constituem aquilo que é específico da condição humana, são eles, a *consciência* e a *sociabilidade*. Através da sua atividade vital desempenhada na prática social coletiva, a humanidade se apropriou do conhecimento necessário acerca do meio ao seu redor e foi conquistando consciência sobre o que ele seja.

Dessa forma, ainda que o desenvolvimento da humanidade no geral e dos indivíduos na particularidade sejam movimentos distintos, pode-se entender que é na relação com a realidade objetiva, sobretudo na prática social coletiva, que o ser humano elabora em sua subjetividade um reflexo daquilo o que seja o mundo a sua volta, tomando consciência cada vez mais ampla sobre o que seja essa realidade externa a ele. Este movimento de apropriação da realidade se efetiva sempre mediado pela transmissão dos produtos do trabalho de gerações anteriores, que condensam em si informações depositadas por outros seres humanos, assim como tal apropriação também se dá pela mediação dos indivíduos contemporâneos ao sujeito que se humaniza, sendo essas duas dimensões do aspecto de sociabilidade humana.

Neste processo de humanização atingido pelo trabalho, portanto, pode-se afirmar que consta um *princípio educativo*. Desse modo, mediado pela apropriação dos elementos da

realidade objetiva, assim como da apropriação dos conhecimentos elaborados sobre ela, torna-se possível que o indivíduo se objetive através da sua atividade vital própria.

Ao tratar da natureza e especificidade da educação, Saviani (2021b) afirma que a educação é um fenômeno próprio da condição humana pelo fato anteriormente demonstrado a respeito destes necessitarem produzir suas condições de existência. Desta forma, toda objetivação humana compõe o que o autor chamou de *segunda natureza*. Isto é, produtos do trabalho, que foram essenciais para o desenvolvimento da espécie como um todo. Todo sujeito humano, por este motivo, deve aprender a dominar tais objetivações para compor a realidade social.

O autor categoriza os frutos da atividade humana entre *trabalho material* e *trabalho não material*, sendo o primeiro deles as objetivações tangíveis produzidas pela humanidade, enquanto o segundo diz respeito as objetivações intangíveis que correspondem aos aspectos do conhecimento das propriedades do mundo real, valores e formas simbólicas elaboradas socialmente. Para o autor as objetivações do trabalho não material são parte da natureza da educação, sobretudo quando se trata da educação escolar.

A especificidade da educação reside no próprio fato de que os seres humanos necessitam produzir sua existência para viver, assim, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021b, p. 13). Desse modo, o trabalho educativo pela educação escolar se trata da identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos sujeitos para que passem a integrar o gênero humano, bem como, a descoberta das formas mais adequadas para realizar esse processo.

Sobre os conteúdos da cultura a ser assimilados, diz o autor:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de *distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório*. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. *O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial*. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2021b, p. 13, grifo nosso)

Quando se trata da educação escolar, lida-se com a questão da seleção de conteúdo dentro de um intervalo definido de tempo, sendo por isso, como apontou Saviani, necessárias escolhas sobre o que é fundamental e o que é acessório no planejamento escolar. Os conteúdos que têm a condição de transformar a concepção de mundo dos alunos, ou em outros termos, promover

*catarses*¹⁰, são os conteúdos que devem possuir prioridade para a organização do planejamento educativo.

Segundo Saviani, verifica-se nos *clássicos* essa potência de transformação da concepção de mundo dos alunos. Esta categoria se faz importante pois se trata da síntese da experiência humana acumulada, que pela sua *capacidade de refletir a condição humana* tão precisamente, abstraindo o que se tem de humanidade, e de atingir graus elevados de apropriação da realidade objetiva, provoca nos que se apropriam dela mudanças qualitativas na sua forma de ver o mundo. Nesse sentido, Duarte (2013) explica que algo se torna um clássico para o gênero humano se for um produto da prática social com valor que ultrapasse as singularidades das circunstâncias de sua origem. Entretanto, cabe ressaltar que isso não significa, dogmaticamente, que os clássicos sejam definidos a partir de valores idealistas existentes em si mesmos, independentemente das circunstâncias históricas. Mas, que carregam a síntese daquilo o que representa e expressa questões da humanidade em sua forma mais essencial, fazendo-se representativos em qualquer condição de espaço-tempo.

Os clássicos possuem historicidade, entretanto, refletem a vida humana genérica a ponto de poderem ser considerados referências universais. Duarte (2013), ainda aborda que é preciso situar o papel educativo do clássico em um determinado momento da formação do sujeito, uma vez que o seu grau de eficácia formativa é determinado tanto pela riqueza, isto é, o valor do seu conteúdo, se tratando do desenvolvimento histórico do gênero humano, assim como pelo significado que esse clássico terá para a efetivação das possibilidades formativas e de desenvolvimento da individualidade do aluno. Os clássicos estão nas ciências, na literatura, nas obras de arte, na filosofia, e caberão aos professores o papel de selecioná-los, sobretudo dentro das suas áreas específicas de conhecimento, para que seu conteúdo seja transformado em saber escolar a fim de proporcionar sua transmissão e para que haja ensino. Dessa forma, explica Duarte (2013):

[...] O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione,

¹⁰ Compreende-se por *catarse* aquilo o que foi definido por Duarte (2019) como mudança de concepção de mundo. O autor defende, a partir de Lukács, que a catarse não existe apenas no campo estético, e é possível que exista na vida, e por isso, pode existir no contexto escolar. Através do ensino dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos na educação escolar, segundo o autor, é possível atingir catarses, ou seja, alterações na visão de mundo dos alunos no sentido de requalificá-la para uma compreensão radical, sistematizada, rigorosa e de conjunto sobre a realidade. O indivíduo que muda sua visão de mundo e passar a ver o ser humano como artífice da sua humanização e desumanização, segundo esta compreensão, atravessou um processo catártico pois sua visão de mundo passou por um salto qualitativo.

no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação se coloca sempre como pressuposto, em se tratando dessa pedagogia, que há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar. Por sua vez, esse pressuposto conecta-se a outro, o de que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se constituem em valores conquistados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano e são representativos, repetindo as já citadas palavras de Gramsci (1995, p. 12) do “ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”. Portanto, ao afirmar que não existe uma forma única de se ensinar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não estou fazendo qualquer concessão às pedagogias do “aprender a aprender”, mas tão somente ressaltando uma quase obviedade, que é a variabilidade possível e necessária das formas de ensino (Duarte, 2013, p. 109).

Definir quais sejam os conteúdos clássicos a serem ensinados através da educação escolar e quais são as formas pelas quais deve ocorrer o ensino deve ter como horizonte a concepção de mundo materialista histórico-dialética para evitar a cilada de cair em concepções de ensino que não assumam o desenvolvimento humano, como é o caso do relativismo, ou que compreendam o desenvolvimento humano como mera preparação para avaliações e provas em largas escalas, como é o caso do tecnicismo. A primeira nega os clássicos por entendê-los como expressão significativa para apenas uma cultura em particular, perdendo seu valor em outras referências culturais, e, a segunda concepção, de cunho pragmático, vê nos clássicos um valor atribuído abstratamente a obra em si, independente das suas circunstâncias históricas, com utilidade apenas como itens a serem cobrados em exames.

Ademais, Saviani (2021b) defende que entre as formas de conhecimento pertinentes à educação escolar está o *saber sistematizado*, isto é, o conhecimento que se enquadra na categoria grega *episteme*. Este tipo de conhecimento se relaciona ao conteúdo das ciências, sobretudo. Isto significa que este tipo de saber deve ter primazia quando comparado às outras duas categorias gregas do conhecimento, *doxa* e *sofia*. A primeira, *doxa*, diz respeito aos saberes que ocorrem da opinião das pessoas, tem aspecto assistemático, subjetivo, baseado no *senso comum*. O segundo, *sofia*, diz respeito a um saber que decorre da tradição, que carrega consigo um argumento baseado na autoridade dos mais velhos, na experiência acumulada de vida e que não se pode apropriar sem percorrer tal trajeto. Ambas são categorias de conhecimento assim como a *episteme*, porém, a primazia desta última está na sistematização dos seus elementos, na utilização de métodos para investigação e verificação dos seus dados, bem como, do rigor que faz uso em sua elaboração que contribui para o conhecimento da realidade que extrapola a experiência individual, desvela a essência dos fenômenos através da sua aparência e que permite conhecer a realidade ainda que não se seja um sábio ancião pela trajetória da vida. É um tipo

de saber que se faz necessário o ensino através de uma figura que já o domina, um saber que não é possível adquirir espontaneamente na prática cotidiana, senão pela mediação das categorias e conceitos desenvolvidos através do trabalho educativo. Estes conteúdos contribuem significativamente para o processo formativo escolar, pois, contribuem na elaboração de uma concepção de mundo que se afasta do senso comum baseado em argumentos mistificadores e que se pretendem válidos pelo seu caráter de tradição e pavimentam o caminho rumo a uma *consciência filosófica*.

Contribui para esta reflexão acerca dos conteúdos escolares a teoria do cotidiano explorada por Duarte (1996), que tem como referência a obra da filósofa húngara, Agnes Heller, quando ainda se vinculava ao materialismo histórico-dialético. Para tal, a educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da *vida cotidiana* e os âmbitos *não-cotidianos* da prática social. Heller (1977, p. 19, apud, Duarte, 1996, p. 31) afirma que a vida cotidiana diz respeito ao conjunto das atividades que contribuem para a reprodução dos homens singulares, enquanto as atividades que contribuem para a reprodução da sociedade são consideradas não cotidianas. A autora realiza esta diferenciação tendo por referência a dialética entre a reprodução da sociedade e a reprodução do indivíduo. De tal maneira que as atividades cotidianas, ainda que diretamente estejam relacionadas com o desenvolvimento do indivíduo singular, indiretamente relacionam-se com o desenvolvimento da sociedade, e por sua vez, ainda que as atividades não-cotidianas estejam relacionadas diretamente com o desenvolvimento da sociedade, indiretamente relacionam-se com o desenvolvimento dos indivíduos singulares.

Dentre essas duas esferas, do cotidiano e do não cotidiano, existem objetivações que são próprias de cada uma delas. As *objetivações genéricas em-si*, por exemplo, constituem a base da vida cotidiana e representam os objetos, a linguagem, os usos e costumes dos indivíduos singulares. Por sua vez, as *objetivações genéricas para-si* constituem o âmbito não-cotidiano da prática social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política (Duarte, 1996, p. 33). Importa destacar que é a partir da esfera cotidiana que se edifica a esfera não-cotidiana, e que não é possível demarcar rígida e explicitamente a divisão entre as duas. Esclarece o autor:

[...] Os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e os costumes de uma forma “natural”, “espontânea”, isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações. Esse significado é dado naturalmente pelo contexto social. O mesmo não pode se dar com as objetivações genéricas para-si. Por exemplo, os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para

poderem produzir e reproduzir a ciência. O processo de diferenciação entre o cotidiano e o não-cotidiano, isto é, o processo de constituição da esfera das objetivações genéricas para-si foi um grande avanço na humanização do gênero humano (Duarte, 1996, p. 33).

Diante disso, se faz necessária a seleção dos conteúdos que dentre os clássicos do saber sistematizado, das objetivações genéricas para-si, podem contribuir com a elaboração de uma nova concepção de mundo que esclareça os processos de humanização e de desumanização provocados pelos próprios seres humanos ao longo da história em suas diferentes formas de organização social, afastando visões de mundo que baseadas em misticismos encaram a pobreza, a desigualdade, os conflitos e guerras entre povos como destinos irreparáveis. Destaca-se que é papel da educação escolar, para a pedagogia histórico-crítica, a transmissão dos conhecimentos que não são normalmente dominados pelos indivíduos em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, sobre os critérios da seleção destes conteúdos, de acordo com Duarte

[...] o critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano. Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si (Duarte, 2021, p. 95, grifo nosso)

Em outras palavras, a seleção e organização de conteúdos escolares deve levar em consideração quais são os conteúdos elaborados pelo conjunto da humanidade que possibilitaram um salto qualitativo de compreensão sobre a realidade, uma maior consciência de si, da sua condição de existência e da possibilidade de agência humana na realidade, um domínio de conhecimento maior sobre as leis biológicas, físicas, químicas, matemáticas, mas também, filosóficas, políticas, econômicas e sociais que governam o planeta ao longo da história em diferentes posições geográficas, e ainda, não menos importante, os conhecimentos que se originam a partir das formas estéticas desenvolvidas pelos seres humanos ao longo da história que buscaram sintetizar a condição humana.

Outro ponto de destaque trazido pelo autor é o de que a produção destes conteúdos de referência para a organização do saber escolar é realizada ao longo do processo histórico, e que como concebe o referencial materialista histórico dialético, se trata de um percurso que se

movimenta através das sínteses que resultam das tensões entre dois polos opostos, ou seja, se trata de um processo de desenvolvimento *contraditório* e *dialético*, que na particularidade da sociedade capitalista, está inserido na luta de classes, no embate entre interesses opostos acerca da organização da produção da vida e do seu sentido ético no conjunto da sociedade. Por isso, diferente da concepção positivista, compreende-se a produção do conhecimento inserida na disputa material e intelectual dos rumos da sociedade, e nesse sentido, carregada de posicionamentos valorativos, que não impedem tais conteúdos do conhecimento de serem objetivos.

Assim sendo, para selecionar e organizar os conteúdos escolares, se faz necessário adotar uma concepção, um posicionamento, acerca de que como se constitui a sociedade e os indivíduos, sendo essa a *dimensão ontológica* do método que se relaciona com o *complexo categorial do trabalho*, o qual buscou-se explorar até aqui. Agora, importa retomar o que antes fora anunciado e que contribui como categoria de análise, o *complexo categorial do método científico de apreensão da realidade*.

3.1.3 O método científico de apreensão da realidade

Quando se trata de conhecer a realidade natural e social, se faz necessária uma reflexão sobre que tipo de concepção de conhecimento pode contribuir para conhecermos a realidade, sendo essa a *dimensão epistemológica* do método materialista histórico-dialético, que se relaciona com o *complexo categorial do método científico de apreensão da realidade*. Nesse sentido, Saviani aponta:

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu esta sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior (Saviani, 2013a, p. 273, *apud*, Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 60)

Para conhecer a realidade é preciso em primeiro lugar reconhecer que ela existe, ainda que não se tenha conhecimento pleno sobre o que ela seja, sendo este desconhecimento motivado pela incipiente formação da concepção de mundo do indivíduo ou ainda pelo não desenvolvimento produtivo social que garanta tal conhecimento. Reconhecer que ela está fora dos indivíduos, compreender que ela está em movimento e que esta trajetória diz respeito a sua

processualidade ao longo da história. Eis aqui a materialidade, historicidade e a dialeticidade do método de Marx.

Nas palavras de Saviani, conhecer a realidade portanto é captar o seu *movimento*. Nesse sentido, o método de Marx é um esforço para expressar o movimento histórico através de um movimento lógico de pensamento, significa apreender a realidade objetiva em um reflexo subjetivo, partindo do empírico – compreendido como *concreto caótico*, não pelo fato de se tratar de uma realidade caótica, mas pelo fato de que para o pensamento os nexos causais que a articulam ainda sejam desconhecidos –, indo ao abstrato e retomando ao concreto – neste momento *concreto pensado* pois, a partir da abstração das categorias que sustentam a realidade pelo pensamento pode-se ter mais clareza sobre a sua essência, isto é sobre a explicação acerca do que ela seja. Seu método, portanto, é simultaneamente indutivo e dedutivo, analítico e sintético, abstrato e concreto, lógico e histórico (Saviani, 2021, p. 141).

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), apreender o movimento da realidade exige um tipo de lógica do conhecimento que vai além de compreender os fenômenos de maneira estática, tal como o faz a lógica formal. Esta possui como princípios básicos a *identidade*, *não contradição* e a *exclusão do terceiro caso*. Seu primeiro princípio estabelece que uma coisa é sempre idêntica a si mesma, o que é importante para a investigação científica uma vez que seria impossível realizar classificações e explicá-las sem ele. Porém, sua limitação, está em não admitir a possibilidade de contradição, apreendendo os objetos e fenômenos de maneira unilateral. A não contradição, seu segundo princípio, é, portanto, a inadmissibilidade da contradição, a impossibilidade de algo ser uma coisa e ao mesmo tempo também ser algo diferente de si. Este se faz necessário pois permite estabelecer diferenças que sem elas seria impossível ordenar ou confrontar elementos distintos. Entretanto, sua limitação está no fato de que ao buscar por algo na realidade que seja apenas verdadeiro ou apenas falso nada será encontrado, justamente pelo fato de que a realidade objetiva está sempre em processo, em movimento histórico cuja dinâmica é organizada pela síntese de múltiplas determinações contraditórias entre si. O terceiro princípio, combinando os dois primeiros princípios e as ideias de igualdade e diferença que carregam, estabelece que elementos diferentes se opõem e se excluem simultaneamente na realidade, provocando o entendimento de que “[...] nada pode ser e não ser ao mesmo tempo” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 67) e, por isso, assumindo o postulado de que a realidade não possui movimento, nem desenvolvimento ou processualidade, que não pode se transformar paulatinamente em algo diferente do que era.

Ora, se se assume que a realidade é movimento, então, a lógica formal não é suficiente para compreendê-la. Não é suficiente, mas ainda é necessária. Por isso, o método de Marx¹¹ ao adotar a lógica de conhecimento dialética, afirma que esta supera a lógica formal, e o faz por incorporação, ou seja, conserva aquilo o que é necessário e vai além, tomando uma nova forma de compreensão da realidade.

Descrever a realidade, ou identificar a sua *aparência*, como pressupõe o método lógico-formal, não é o mesmo de atingir a sua *essência*, isto é, apreender seu movimento histórico, ou mesmo atingir a *totalidade* das suas determinações. Como afirmou Kosik (1976, p. 43), conhecer a totalidade não significa o mesmo que elencar todos os fatos, mas, significa apreender a realidade “como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Diz o autor:

[...] Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. *Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saía constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo* (Kosik, 1976, p. 44, grifo nosso).

Conhecer, a partir da lógica dialética, designa refletir as leis e propriedades da realidade objetiva na forma de reflexo psíquico, subjetivo. Segundo Saviani (2013), se trata do processo de elaboração do concreto de pensamento. Nas palavras do autor:

[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise, como escrevi em outro lugar – SAVIANI, 1978, pp. 28-29 -, ou o *détour* de que fala KOSIK, 1969, pp. 9 e 21). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para converter-se num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do

¹¹ A dialética se trata da herança hegeliana em Marx, que a assume de maneira materialista. O autor reconheceu o empenho da obra de Hegel ao sistematizar, mesmo que de forma idealista, uma lógica para a apreensão da categoria de movimento. Em Hegel: [...] o “ser” é dinamizado por um movimento próprio e interno sendo, portanto, autodinamizado, automovido. Ademais, a fonte do movimento é a contradição entre a positividade aparente da coisa e a negatividade interna e imanente dela mesma, ou seja, todo fenômeno é portador de potencialidades negativas que forçam a mudança da sua positividade aparente, levando a ruptura de sua forma atual, transformando-a (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 67)

conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida (Saviani, 2013, p. 5)

Assim se dá, a partir da lógica dialética, o movimento de elaboração do pensamento, do reflexo objetivo na subjetividade humana, que partindo da atividade na realidade empírica, através da mediação da abstração, por meio de operações racionais como a análise, síntese, comparação, generalização, sistematização e concreção, passa a encarar a realidade objetiva agora como concreto pensado, síntese de múltiplas determinações, elevando sua capacidade de sujeito consciente. De tal maneira, o ponto de partida e o ponto de chegada do pensamento é sempre a prática social. Ademais, importa destacar que o processo de mediação pela abstração é essencial para que se atinja o pensamento conceitual, este que se trata da forma mais elaborada de consciência do psiquismo humano.

Percebe-se que o pensamento sistematizado não se realiza espontaneamente nos indivíduos, não se realiza de maneira isolada, em uma relação de primazia da ideia inata em detrimento de fatores sociais e históricos. Ao contrário, o pensamento sistematizado é fruto do reflexo da realidade objetiva pela mediação da abstração, que se atinge a partir da apropriação dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, por meio da transmissão do conhecimento sistematizado pela educação escolar, capaz de reorientar a atividade humana, que ao atingir uma nova concepção da realidade, se torna mais consciente da sua condição de indivíduo pertencente ao gênero humano, determinado pelo seu contexto social, mas, que possui níveis de agência sobre ele.

É importante destacar que o entendimento acerca do reflexo da realidade objetiva na subjetividade humana não se trata de afirmar que esse movimento ocorre sem interferências do próprio indivíduo. Michael Löwy (1987), ao tratar da objetividade e das diferentes concepções de conhecimento – abordando o positivismo, o historicismo e o marxismo – sob uma reflexão a partir da sociologia crítica do conhecimento, trabalha esta questão através da *alegoria do mirante*. Para o autor, a constituição do conhecimento e da sua objetividade não significa abandonar posicionamentos ético-políticos diante da realidade, ao contrário, argumenta que há *posições e visões sociais de mundo* que possibilitam um alcance maior no conhecimento acerca de determinado objeto ou fenômeno da realidade objetiva. Como exemplo o autor aponta que o *ponto de vista de classe* e a sua visão social de mundo determinam um *horizonte intelectual*, isto é, determinam os limites estruturais do campo de visibilidade cognitiva, o levantamento de hipóteses e problemas e o máximo de conhecimento possível a partir desta perspectiva. Em outros termos, pode-se compreender que a consciência de classe pode permitir maior ou menor

compreensão da realidade, a depender do papel reacionário ou progressista assumido pela classe em determinado período histórico. Basta retomar o que foi discutido no capítulo anterior ao tratar da passagem da burguesia de classe revolucionária, que apoiava o desenvolvimento científico, o antropocentrismo, valorizava o papel da razão para conhecer a realidade, e o que se tornou a burguesia enquanto classe conservadora que passou a assumir uma concepção mais refratária à capacidade da razão de conhecer a realidade, implicando em teorias irracionalistas, relativistas e, em seu conjunto filosófico mais contemporâneo, no pensamento pós-moderno.

Ao comparar o cientista social que investiga a realidade social ao pintor de uma paisagem, Löwy (1987) destaca que sua pintura (ou sua análise da realidade) depende do que o artista pode ver, por isso, depende do observatório ou o mirante onde ele se situa. Quanto mais elevado este mirante é, mais ele permite ampliar o horizonte e perceber a paisagem em toda a sua extensão. É evidente que os pontos menos elevados permitem ainda ver o horizonte, mas, não se compara com a amplitude que se tem do ponto de vista superior. Este ponto de vista superior na alegoria, representa para o autor o ponto de vista da classe trabalhadora - ilustrado no referencial teórico-metodológico materialista histórico-dialético - isto é, o ponto de vista de classe que possibilita um horizonte intelectual mais amplo sobre a realidade social. De tal maneira que os pontos menos elevados possuem uma visão limitada do horizonte intelectual e referem-se a concepções mistificadoras e que não enxergam o que a concepção superior pode alcançar por conta dos elementos que decorrem da sua posição no mirante. Explica o autor:

Existe, enfim, uma parte da paisagem que é visível de todas as alturas: é a “zona de consenso” entre os diversos pontos de vista, geralmente limitado ao nível mais imediato, mais “terra-a-terra” do conhecimento (a Bastilha caiu no dia 14 de julho de 1789) etc. Esta metáfora nos parece particularmente operatória, porque ela permite também “mostrar” (de forma imaginária) que: *a) não existe visão de paisagem que não seja situada em um observatório determinado; b) a síntese ou a média exata entre os níveis superiores e inferiores não representa em nada um ponto de vista privilegiado; c) os limites estruturais do horizonte não dependem da boa ou má vontade do observador, mas da altura e da posição em que ele se encontra; d) o pintor pode passar de um mirante a outro (“livre flutuação”), mas seu horizonte de visibilidade dependerá sempre da posição em que ele se encontra em tal ou qual momento; e) o observador situado no nível superior pode dar conta tanto dos limites como das visões verdadeiras dos níveis inferiores; f) o mirante não oferece senão a possibilidade objetiva de uma visão determinada da paisagem* (Löwy, 1987, pp. 203-204, grifos nossos).

Löwy (1987) destaca que o conjunto teórico, que é representado pela posição no observatório na alegoria do mirante, ainda conta com as características próprias do pintor, sua *forma de olhar* e de sua *arte de pintar*. Nesse sentido, Löwy diz:

A “forma de olhar”: o pintor – isto é, o cientista social – é condicionado não somente por sua posição de classe, mas também por outras determinações, por outras pertinências sociais não-classistas relativamente autônomas com relação às classes sociais: nacionalidade, geração, religião, cultura, sexo. Sua visão é desviada também por sua vinculação a certas categorias sociais (burocracia, estudantes, intelectuais etc.) ou a certas organizações (partidos, seitas, igrejas, círculos, confrarias, cenáculos) Mannheim teve o mérito de atrair a atenção sobre este tipo de determinantes sociais do conhecimento, apesar de não ter sabido articulá-los de forma precisa e coerente com o ponto de vista de classe. Esta contribuição permite enriquecer a sociologia crítica do conhecimento, fornecendo-lhe uma dimensão essencial e irreduzível às categorias classistas habituais. *Estes fatores podem tanto estimular como desviar as visões do pintor em relação a certos aspectos da paisagem que se oferece a seus olhos.* Assim, uma mulher situada em um ponto de vista de classe determinado perceberá dimensões da realidade que a visão masculina, situada na mesma classe, tende a evitar (isso vale inclusive para o ponto de vista do proletariado) (Löwy, 1987, pp. 204-205, grifo nosso).

A alegoria trabalhada pelo autor contribui para a reflexão sobre como a posição social daquele que observa a sociedade - isto é desde o sociólogo até o estudante de sociologia do Ensino Médio -, pode impactar igualmente para uma aproximação objetiva deste objeto. A classe social, por exemplo, exerce um grande impacto na análise das relações de poder existentes na sociedade capitalista. Assim, é necessário, considerar estes posicionamentos valorativos quando se busca compreender como determinado sociólogo analisa a sociedade, sobretudo na articulação dos conteúdos da ciência sociológica para a sua transposição em saber escolar, pois, sua concepção de mundo determina a sua forma de investigá-lo, tal como a alegoria aponta, e isto deve estar claro para os estudantes do Ensino Médio ao estudarem a disciplina escolar.

Ainda que escape à análise de Löwy os aspectos psíquicos referente ao sujeito observador, por exemplo, o desenvolvimento da sua *atenção*, bem como o desenvolvimento da sua *personalidade*, características que podem influenciar significativamente a maneira com que o observador capta o horizonte no mirante, o trecho acima sintetiza uma ideia importante apresentada pelo autor que se articula com o que, a partir da obra de Marx, entende-se por dialética do singular-particular-universal. A partir dela compreende-se que os produtos da atividade genérica humana, ou ainda a própria realidade, ambos pertencentes à esfera de universalidade, existente fora dos sujeitos singulares, é alcançada pelos indivíduos através da mediação da esfera particular, situada no trabalho educativo, bem como na relação dinâmica indivíduo-sociedade. Ou seja, é no ato de produzir direta e intencionalmente a universalidade do gênero humano nos indivíduos singulares, através da transmissão das objetivações genéricas

em suas formas mais desenvolvidas por meio da educação escolar, que se inicia os processos catárticos de transformação da visão de mundo destes sujeitos em formação.

Entretanto, ainda que os indivíduos se apropriem da realidade e atribuam ao entendimento dela nuances que correspondam à sua singularidade e/ou particularidade, isso não altera em nada o que seja a realidade objetiva, ou seja, a realidade objetiva não se tornou outra por conta desta percepção singular. O que se quer chamar a atenção aqui é que a singularidade possui aspectos de influência na captação da realidade, porém, não a transforma em outra coisa. E dessa forma, se faz cada vez mais importante a noção de que compreender o real exige a mediação dessas múltiplas determinações. Quanto mais o sujeito singular consegue expandir e aprofundar sua compreensão do real, através da apropriação dos conteúdos das objetivações genéricas para-si, maiores são os limites da sua própria singularidade, mais elementos ele recruta para poder apreender a realidade concreta em suas múltiplas determinações, rompendo com os limites da percepção cotidiana, caminhando a uma percepção não-cotidiana da realidade. Ou, em outros termos, quanto mais o universal se faz presente nos indivíduos singulares, através da mediação dos clássicos do saber sistematizado, mais elementos os indivíduos possuem para superar a limitação da sua condição singular e perceber que nela, dialeticamente, há também o universal.

Assumir isto não implica ausência de objetividade do conhecimento humano. Não se trata da mesma concepção de conhecimento relativista, pragmática, e individualista característica do pensamento pós-moderno. Ao contrário, implica compreender que a apreensão do conhecimento objetivo é síntese de múltiplas determinações, que a realidade social é uma unidade de diversidade que exige categorias próprias que possam garantir a apreensão do movimento da totalidade.

Esta concepção de conhecimento se trata de um movimento analítico realizado por Marx (2011), sendo a base do seu método de análise do real. Ao afirmar aqui que a pedagogia histórico-crítica se vale dos mesmos fundamentos filosóficos e metodológicos, é possível realizar uma aproximação ao objeto de análise da teoria pedagógica, isto é, o ato de ensinar. Assim, Lavoura (2018, p. 11) confirma que a formação de cada indivíduo singular, depende de mediações particulares que possibilitem a apropriação e a objetivação do vir a ser humano que se encontra sintetizado e condensado na universalidade do gênero humano. Nesse sentido, o trabalho educativo é uma atividade mediadora, de caráter particular, desenvolvida pelos seres humanos com finalidades preestabelecidas.

O conceito de educação como mediação em Saviani é a expressão da particularidade da relação entre indivíduo singular e gênero humano, cabendo ao trabalho educativo a função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade relativo às ciências, às artes e à filosofia (Lavoura, 2018, p. 12).

Saviani (2021a), concebeu como método próprio da pedagogia histórico-crítica, em contraposição aos métodos tradicionais e novos, cinco momentos do trabalho educativo. Por sua vez, Lavoura (2018), reiterando Saviani, chama a atenção para o fato de que não se pode incorrer no equívoco de conceber esses momentos do método como etapas rígidas e aplicáveis de maneira esquemática como um processo de didatização do ensino, ao fazer isso, segundo o autor, perde-se de vista o método de referência dessa pedagogia, perdendo a possibilidade de movimento tão cara à lógica dialética. Para compreender os momentos do trabalho educativo, é preciso resgatar a vinculação da pedagogia histórico-crítica com o materialismo histórico-dialético para atingir um processo formativo diferente da concepção hegemônica e burguesa de educação.

Os cinco momentos do trabalho educativo são compostos por: *prática social (ponto de partida) – problematização – instrumentalização – catarse – prática social (ponto de chegada)*. A partir da prática social de partida, professores e alunos estão em uma esfera comum, entretanto, posicionados de maneira diferentes, pois, enquanto os alunos possuem uma concepção caótica do todo (sincrética), o professor possui uma concepção elaborada e sistematizada (sintética), ainda que precária. A posição do professor se faz dessa maneira pois possui conhecimentos e experiências relativas à prática social ao passo que ainda não tem claro os níveis de compreensão de seus alunos, isto é, ainda que o professor domine o conteúdo a ser ensinado, ele carece de compreensão acerca dos conhecimentos já adquiridos pelos seus alunos, seus déficits educacionais ou seus níveis de dificuldades em determinados tópicos. Enquanto a posição do aluno se faz tal, pois, por mais conhecimentos e experiências que detenham, elas se relacionam à esfera do cotidiano, e a sua condição de aluno não permite elaborar sozinho análises que permitam conhecer a realidade objetiva. Por sua vez, a prática social, local em que estão inseridos tanto aluno quanto professor, é compreendida enquanto prática humana universal, como prática humano-genérica historicamente produzida e acumulada socialmente (Lavoura, 2018, p. 13). É nesse universal que estão inseridos os sujeitos singulares, que através da mediação particular do ensino serão capazes de captar o universal e de se perceberem enquanto pertencentes a ele também.

Considera-se, portanto, a relação dialética entre indivíduo e gênero humano, explicitando-se que o desenvolvimento do gênero humano (a universalidade do homem) se dá ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações particulares que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (DUARTE, 2013; MARKUS, 1974) (Lavoura, 2018, p. 13).

O segundo momento, a problematização, se trata de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e quais conhecimentos podem contribuir para dominar tais questões. Importa destacar – a fim de não incorrer na didatização do ensino - que não necessariamente esse momento será realizado junto dos alunos, podendo ser, na verdade, o planejamento de ensino do professor ao organizar o seu período letivo. O terceiro momento, instrumentalização, trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à solução das questões que emergiram da problematização, mas, também à luta social que travam para se libertar das condições de exploração as quais estão submetidas, sendo estes um dos principais problemas detectados da prática social (Saviani, 2021a, p. 57). De acordo com Lavoura (2018, p. 14), ambos os momentos se enquadram no método pedagógico histórico-crítico como elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica elaborada pela catarse singularmente em cada sujeito (o singular).

O quarto momento se trata da catarse, compreendida a partir do que foi exposto anteriormente, a partir da concepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53), ou ainda, da transformação na concepção de mundo dos estudantes, para uma concepção mais organizada, sistematizada e alinhada com o materialismo histórico-dialético. Se trata da incorporação dos instrumentos culturais que agora se transformam em elementos ativos da transformação social (Saviani, 2021a, p. 57). Por sua vez, o quinto e último momento, se trata novamente da prática social, porém, agora, nela os alunos devem se encontrar com a concepção de mundo transformada pela incorporação dos elementos culturais, deixando o nível sincrético de percepção e passando para o nível do sintético. Importa ressaltar que estes momentos não são fixos, com duração exata para acontecer, de tal maneira, que a catarse pode vir a ocorrer depois de meses, quem sabe anos, na concepção do sujeito singular. Não há como precisar exatamente em que momento ela ocorrerá, entretanto, os elementos para que ocorra devem ser transmitidos aos alunos.

Lavoura (2018), através da sua análise baseada em Marx (2011), percebe que no método pedagógico histórico-crítico, *a prática social é também catarse e catarse é também prática*

social no sentido em que a universalidade da prática social só pode existir concretamente nos sujeitos singulares quando estes a incorporam enquanto elementos da segunda natureza humana, através do processo catártico alcançado pelo processo formativo. Da mesma maneira que estes elementos culturais incorporados como segunda natureza se trata da expressão singular do desenvolvimento universal da prática social humana. Ademais, *problematização e instrumentalização são também prática social*, uma vez que as questões e elementos culturais para suas resoluções se tratam de aspectos que constituem a prática social global. Ao mesmo tempo *problematização e instrumentalização são também catarse*, no sentido em que esses elementos particulares, mediadores, provocam mudanças na forma de ser dos indivíduos singulares. O autor encaminha a questão no mesmo sentido em que se realizou em Marx (2011), compreendendo, portanto, que cada momento não é idêntico uns aos outros, mas todos eles compõem e são membros de uma totalidade, sendo diferenças dentro de uma mesma unidade.

Nesse sentido, tornam-se problemáticas as tentativas de fixar como um receituário a aplicação prática do método histórico-crítico. Antes, se se quiser agir pela pedagogia histórico-crítica, se faz necessária uma concepção de mundo materialista histórico-dialética para visualizar, organizar e planejar sua prática a partir de tais fundamentos.

Pasqualini (2020, p. 5), de forma bastante didática, estabelece que é importante ter clareza que a relação singular-particular-universal é uma propriedade objetiva dos fenômenos, não pontos de vista sobre ele. Se tratam, pois, de dimensões que coexistem no fenômeno ou objeto de análise, cuja apreensão se dá através do pensamento.

[...] Realizamos um esforço para apreender, identificar essas dimensões, decodificar como estão conectadas, inter-relacionadas, de que modo se tensionam e se codeterminam. Também é decisivo que fique claro que todo objeto, todo fenômeno é ao mesmo tempo singular, particular e universal, e portanto, não se trata de identificar aquilo que é singular, aquilo que é universal, como se uma coisa fosse singular, outra particular, outra universal. É no mesmo fenômeno que decodificamos o singular, o particular e o universal coexistindo (Pasqualini, 2020, p. 5).

Desa forma, para apreender determinado fenômeno ou objeto da realidade a partir do método materialista histórico-dialético se faz necessária a compreensão de que os fenômenos e objetos concentram em si dimensões de singularidade e universalidade e que essa relação se estabelece em múltiplas relações particulares. Assim, pensar o ensino de sociologia exige compreender a prática social como uma universalidade que possui aspectos que a particularizam, bem como, a singularizam. Pode-se dizer o mesmo sobre a seleção dos conteúdos e, principalmente, sobre a quem se destina o ensino. Conceber os alunos como seres

singulares, com traços que permeiam sua forma de existir e apreender o mundo ao seu redor - traços que incidem sobre a forma como colorem o mundo retomando a alegoria do mirante -, que possuem relação com aspectos de gênero, raça, nacionalidade, classe social, mas, que ao mesmo tempo se trata de indivíduos que compõem a universalidade do gênero humano, orienta significativamente o trabalho educativo a partir do método histórico-crítico. A autora sinaliza essa síntese da seguinte maneira:

Pensemos em um trabalhador de fábrica, um metalúrgico da região do ABC Paulista. Este homem trabalha. O trabalho é uma condição universal do ser humano. Mas a atividade do nosso trabalhador se realiza sob dada condição particular: trata-se de um trabalhador de fábrica em uma sociedade capitalista. Seu modo singular de vivenciar o trabalho está condicionado por essa particularidade, o trabalho fabril, marcado por traços bastante específicos perante outras formas de labor no interior da mesma sociedade capitalista, seja o trabalho rural, o trabalho educativo, o trabalho no setor de transportes ou de serviços. Se olharmos para o conjunto dos trabalhadores metalúrgicos em exercício hoje, notaremos que a localização geográfica do ABC e sua configuração histórica e sócio-política impõe circunstâncias muito diferentes daquelas a que estão submetidos empregados de plantas fabris instaladas no Nordeste do país. Se considerarmos a divisão internacional do trabalho, constataremos que suas condições diferem enormemente das de colegas operários da Alemanha. Estas são condições particulares que especificam a atividade de trabalho, e acabam por conferir a ela propriedades específicas, o que significa dizer que a totalidade social se sustenta em formas específicas de organizar o trabalho, às quais as pessoas vão se vincular desde sua condição singular. Seguindo ainda neste exercício analítico, também podemos considerar que a singular experiência como trabalhador do nosso personagem é potencialmente diversa de mulheres metalúrgicas, por serem bastante demarcadas as relações de gênero em nossa sociedade, permeadas que são por profundas desigualdades, opressões e violência. É também fundamental nos indagarmos sobre a condição étnico-racial deste trabalhador, ou destas trabalhadoras. Periferia ou centro, vínculo empregatício, subemprego ou informalidade, contexto urbano ou rural: são diversas as delimitações que se impõem e condicionam o modo de ser da singularidade, e o movimento de sua apreensão é complexo, por vezes tortuoso, exigindo inúmeras “idas e vindas”, sendo construído por aproximações sucessivas (Pasqualini, 2020, p. 51).

Este movimento de “idas e vindas” ao qual a autora se refere é justamente o movimento do pensamento ao buscar apreender a realidade objetiva em suas múltiplas determinações através da lógica dialética. Encarar determinado objeto ou fenômeno, seja através da investigação científica ou através da educação escolar implica, portanto, dimensioná-lo na relação singular-particular-universal para superar a dimensão meramente empírica. Ainda sobre o caminho do pensamento, a autora destaca:

Lukács afirma que o caminho do pensamento e do conhecimento é uma ininterrupta oscilação para cima e para baixo, da singularidade à universalidade e desta àquela. E é assim que produzimos conhecimento,

enfrentando a tensão dialética entre singular e universal. O singular nega o universal ao mesmo tempo que o realiza, e da mesma forma o universal nega o singular ao mesmo tempo que o contém. Deparamo-nos com a singularidade, detemo-nos sobre ela, investigando, examinando, abstraímos o plano fenomênico buscando leis gerais/universais que ali se expressam e se particularizam, detemo-nos sobre as relações gerais, e voltamos a olhar para a singularidade em busca de compreender o modo de expressão singular dessas relações gerais. Nesse complexo movimento é que vamos entendendo porque aquele fenômeno é como é. O movimento entre os polos é o fundamental (Pasqualini, 2018, p. 8).

Justamente levar em consideração as múltiplas determinações é o que pode aproximar o sujeito cognoscente do conhecimento acerca da realidade objetiva. Nesse sentido, diferente da estreita concepção positivista de conhecimento que preconiza uma neutralidade científica para alcançar o conhecimento objetivo, a concepção materialista histórico-dialética assume as determinantes sociais como importantes elementos para poder atingir a essência dos fenômenos, uma vez que tais elementos são suas partes constitutivas. Igualmente diferente da concepção relativista, característica do pensamento pós-moderno, que é refratária a noção de totalidade e que compreende os fenômenos, e mesmo grupos humanos em diferentes contextos, como independentes entre si, a concepção materialista histórica-dialética de conhecimento faz a defesa da compreensão de totalidade como unidade da diversidade.

Portanto, por acreditar ter sido exposta a concepção de conhecimento da pedagogia histórico-crítica, passa-se agora para o terceiro capítulo em que serão analisados os documentos normativos dos currículos da educação básica nacional e paulista quanto a sua abordagem teórico-pedagógica e na especificidade da disciplina de sociologia.

4 SOCIOLOGIA: ORIGENS, OBJETO E COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO

Levando em consideração a amplitude do nosso objeto de estudo – a concepção de conhecimento da disciplina de sociologia no Ensino Médio à luz da pedagogia histórico-crítica – e o tratamento dado até aqui às questões relacionadas com as teorias pedagógicas, importa agora lançar luz sobre o ensino de sociologia e seu objeto de conhecimento, a fim de colaborar com o empenho coletivo de pesquisadores na sistematização das contribuições histórico-críticas para o ensino desta disciplina, sem a pretensão de esgotar a temática abordada.

É relevante para o ensino de sociologia, sobretudo um ensino histórico-crítico, refletir sobre as origens históricas e sociais do seu campo de investigação. Compreender os seus determinantes políticos, econômicos, culturais e sociais e as intencionalidades depositadas na sistematização dessa ciência, bem como, as disputas entre as concepções de mundo envolvidas

no seu processo de realização enquanto ciência da sociedade, permite aos professores dessa disciplina na educação básica estabelecer critérios qualitativos para a seleção dos conteúdos dessa ciência para o saber escolar, visando a objetividade do conhecimento sem renunciar os valores que seus autores carregam, assim como, sem renunciar à crítica perante as arbitrariedades decorrentes da luta de classes no processo de conhecimento da sociedade.

Nesse sentido, abordaremos a seguir alguns elementos que podem auxiliar nessa reflexão, sendo eles: o contexto histórico-social que permitiu o surgimento da sociologia; uma aproximação ao objeto da sociologia, e, como é possível pensar uma sociologia histórico-crítica.

4.1 O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA: UM CONTEXTO DECADENTE

Antes de iniciar nossa exposição, é importante advertir que o objetivo desta seção é tão somente elencar os eventos históricos que possuem relação com o surgimento da sociologia enquanto ciência responsável pela investigação da sociedade. Escapa ao nosso alcance uma investigação histórica e análise aprofundada sobre os eventos aqui mencionados. Assim, nos apoiamos no trabalho de Bottomore (1987), Sell (2002) e Martins (2006) para realizar a exposição da relação entre determinados fatos históricos e a origem da ciência em questão. Dito isso, passemos ao objetivo deste tópico.

Partícipe do conjunto que se convencionou denominar ciências sociais, junto da ciência política e da antropologia, a sociologia é uma das ciências com o surgimento mais recente. Sua história marca o século XIX como o período de sua consolidação (Sell, 2002). Ainda assim, do ponto de vista mais elementar, é possível verificar que antes mesmo do surgimento da sociologia, pensadores de diversos campos de reflexão e investigação se debruçaram sobre a tentativa de explicar os temas relacionados ao social. Bottomore (1987) explicita tal fato ao mencionar que

podemos encontrar nos escritos de filósofos, pregadores religiosos e legisladores de todas as civilizações e épocas, observações e ideias relevantes para a Sociologia moderna. A Arthashastra, de Kautilya, e a Política de Aristóteles, analisam sistemas políticos de formas que ainda interessam ao sociólogo (Bottomore, 1987, p. 16).

Ademais, baseado em Ginsberg (1947)¹², o autor aponta que em um passado mais recente é possível elencar antecedentes intelectuais estreitamente relacionados à sociologia, defendendo uma quádrupla origem que se baseia na filosofia política, na filosofia da história, nas teorias biológicas da evolução e nos movimentos para a reforma social (Bottomore, 1987, p. 16). Segundo o autor, a filosofia da história e o levantamento social¹³, este último derivado dos movimentos para a reforma social, foram fontes que mais se destacaram nesse processo de consolidação da sociologia. Sobre a filosofia da história, o autor destaca:

A Filosofia da História, como ramo distinto de especulação, é uma criação do século XVIII¹⁴. Entre seus fundadores estão o Abade de Saint Pierre e Giambattista Vico. A ideia geral do progresso, que ajudaram a formular, influi profundamente na concepção que o homem tem da história e se reflete nas obras de Montesquieu e Voltaire na França, de Herder na Alemanha, e de um grupo de filósofos e historiadores escoceses de fins do século XVIII, Ferguson, Millar, Robertson e outros. [...] Em princípios do século XIX, a Filosofia da História exerceu importante influência intelectual, através dos escritos de Hegel e Saint-Simon. Desses dois pensadores brotam as obras de Marx e Comte, e, portanto, algumas das correntes importantes da Sociologia moderna. Podemos avaliar rapidamente as contribuições da Filosofia da História à Sociologia considerando-as como tendo sido, no aspecto filosófico, as noções de desenvolvimento e progresso, e, no aspecto científico, os conceitos dos períodos históricos e tipos sociais. Foram os historiadores filósofos que tiveram, em grande parte, a responsabilidade pela nova concepção da sociedade como algo mais do que a “sociedade política” ou o Estado. Ocupavam-se de toda a gama das instituições sociais e estabeleceram uma cuidadosa distinção entre o Estado e o que chamavam de “sociedade civil”. O *Essay on the History of Civil Society* (1767), de Adam Ferguson, talvez seja o melhor exemplo dessa abordagem; em tradução alemã, essa obra parece ter proporcionado a Hegel a sua terminologia, e influenciado sua abordagem, nos primeiros trabalhos que escreveu sobre a sociedade. Ferguson, nesse ensaio e outros posteriores, discute a natureza da sociedade, população, família e parentesco, as distinções de posição hierárquica, propriedade, governo, costumes, moralidade e direito – ou seja, trata a sociedade como um sistema de instituições correlatas. Além disso, procura classificar as sociedades em tipos e distinguir as fases do desenvolvimento social. Características semelhantes encontram-se em muitos dos trabalhos dos autores a que chamei de historiadores filósofos. Eles representam uma unanimidade notável e uma modificação abrupta do interesse dos homens pelos estudos da sociedade humana. Essas características reaparecem no século XIX, no trabalho dos primeiros sociólogos, Comte, Marx e Spencer (Bottomore, 1987, pp. 16-18).

¹² Ginsberg, Morris. *Reason and Unreason in Society*, 1947.

¹³“Levantamento social” é a tradução dada por esta edição à expressão em inglês “*social survey*”, por isso, compreendemos que se trata de levantamento no sentido de pesquisa, coleta de dados etc.

¹⁴Nesse ponto, o autor destaca que a data em questão se refere às produções ocidentais, tendo em vista que no oriente existem trabalhos mais antigos como o do filósofo árabe do século XIV, Ibn Khaldun. De acordo com Bottomore (1987, p. 16): “A sua *Muqadimma* (intitulado *An Introduction to History* na tradução inglesa de Franz Rosenthal, Pantheon Books, 1958) é notável pela exposição de uma teoria da história que antecipa a de autores europeus do século XVIII e até a de Marx. É notável ainda como o trabalho de um homem excepcional que não teve predecessores nem sucessores”.

Um parêntese a respeito de Giambattista Vico, segundo Martins (2006), em conformidade com a exposição acima, ressalta que sua grande contribuição para o período foi o pressuposto de que o processo histórico possui uma lógica que é possível de ser compreendida pela mente humana, uma vez que são os próprios homens quem produzem a história. Este pressuposto demarcava um posicionamento contra o providencialismo e as concepções religiosas de mundo, contribuição importante para os pensadores posteriores que se empenharam em sistematizar um campo de investigação sobre a sociedade.

Retomando a reflexão sobre o levantamento social, Bottomore explica:

Um segundo elemento importante na Sociologia moderna é proporcionado pelo levantamento social, que em si mesmo teve duas fontes. Uma foi a crescente convicção de que os métodos das Ciências Naturais deviam e podiam ser estendidos ao estudo das questões humanas, que os fenômenos humanos podiam ser classificados e medidos. A outra foi a preocupação com a pobreza (o “problema social”), consequente da aceitação do fato de que, nas sociedades industriais, ela já não era um fenômeno natural, um castigo da natureza ou da providência, mas o resultado da ignorância e da exploração humanas. Sob essas duas influências, o prestígio da ciência natural e os movimentos de reforma social, os levantamentos sociais passaram a ocupar lugar importante na nova ciência da sociedade. Seu progresso pode ser acompanhado melhor nas sociedades industriais da Europa Ocidental, em obras pioneiras como *Statistical Account of Scotland* (21 vols., 1791-9), de Sir F. M. Eden, e nas tentativas de Condorcet de estabelecer uma “*mathématique sociale*”, na “*physique sociale*” de Quételet e em estudos posteriores como *Les ouvriers européens* (1855, 2ª ed. Ampliada e em 1877-9), de Le Play, e *Life and Labour of the People in London* (1891-1903), de Booth. O levantamento social continuou sendo um dos principais métodos de pesquisa sociológica (Bottomore, 1987, p. 18)

Dessa forma, o sociólogo britânico, converge com os outros autores aqui elencados sobre o reconhecimento de que foram eventos específicos da passagem da idade média para a modernidade que possibilitaram o surgimento de uma ciência sobre a sociedade. Bottomore (1987), aponta que a filosofia da história e o levantamento social foram ambos frutos, não apenas do pensamento humano, mas, das revoluções que impactaram o continente europeu.

Nesse sentido, Martins (2006), discute que o surgimento da sociologia coincide com os momentos finais da sociedade feudal e com o advento da sociedade capitalista. As transformações culturais, econômicas e políticas dessa transição social - que no período entre, aproximadamente, os séculos XIV e XVI já haviam sofrido alguns choques pela tentativa de deslocamento da centralidade da religião na concepção de mundo para o antropocentrismo

legatário do período renascentista¹⁵ -, estabeleceram necessidades e problemas de novas ordens para os indivíduos que vivenciaram este processo. Do ponto de vista histórico pode-se observar a concreticidade de tais transformações decorrentes de eventos como o movimento iluminista europeu (século XVIII), a revolução industrial na Inglaterra, entre 1780 e 1860, e a revolução francesa, entre 1789 e 1799, sendo estes fenômenos que determinaram decisivamente a necessidade de uma elaboração científica sobre as suas consequências perante a sociedade europeia.

Martins (2006), esclarece que revolução industrial além de significar a introdução da máquina a vapor na produção, representou o êxito da indústria capitalista. Para o autor:

Cada avanço com relação à consolidação da sociedade capitalista representava a desintegração, o solapamento de costumes e instituições até então existentes e a introdução de novas formas de organizar a vida social. A utilização da máquina na produção não apenas destruiu o artesão independente, que possuía um pequeno pedaço de terra, cultivado nos seus momentos livres. Este foi também submetido a uma severa disciplina, a novas formas de conduta e de relações de trabalho, completamente diferentes das vividas anteriormente por ele (Martins, 2006, p. 12).

De acordo com Martins, na Inglaterra, de 1780 a 1860, devido as mudanças decorrentes da industrialização, o cenário social havia mudado drasticamente. O país que antes comportava cidades pequenas com população de maioria rural, passou a ter grandes cidades que exportavam seus produtos industriais para o mundo todo; tais cidades sofreram um brusco crescimento populacional, sem, contudo, possuir as estruturas necessárias para atender o aumento da demanda, como moradias, serviços sanitários e de saúde.

Moraes (2006) aponta que neste período a cidade de Manchester, por exemplo, em um intervalo de cinquenta anos passou de setenta mil habitantes para trezentos mil. A industrialização provocou o êxodo cada vez maior do campo para a cidade, assim como, uma crescente urbanização. Provocou a destruição da servidão - característica da dominação

¹⁵Sobre o renascimento, convém citar que “Brunelleschi [Filippo Brunelleschi, arquiteto florentino] foi o primeiro a exigir que as artes plásticas saíssem do universo do artesanato e entrassem para o círculo da cultura superior, ao lado da poesia, da filosofia, da teologia, da matemática e da astronomia. E não era sem sentido sua exigência. Com efeito, podemos verificar que o desenvolvimento artístico acompanhava paralelamente o desenvolvimento científico. O esforço de toda a nova astronomia de Copérnico, Nicolau de Cusa e Galileu era no sentido de contestar a hierarquização e a finitude do espaço cósmico, conforme proposto por Aristóteles e Ptolomeu e reiterado pela Igreja. O sonho desses astrônomos, nas palavras de Descartes, era reduzir a ciência astronômica à matemática e demonstrar a definição incomensurável do espaço e dos corpos estelares. Ora, o que fizeram os pintores com a introdução da técnica da perspectiva linear foi justamente a redução do espaço pictórico a um conjunto de relações matemáticas e a sua projeção para o infinito indicado pelo ponto de fuga, ao invés do espaço fechado do mundo gótico e bizantino. Não havia mais como separar a arte e a ciência, ambas representavam a vanguarda da aventura burguesa da conquista de um mundo aberto e de riquezas infinitas (Sevcenko, 2024, p. 61).

senhorial da idade média (Silva, 2025) -, a transformação da atividade artesanal em manufatureira – e posteriormente em fabril -, e, um dos elementos de grande relevância do período, fez surgir o proletariado como classe antagônica aos detentores dos complexos industriais que se formavam. Soma-se às consequências da revolução industrial o gradual desmantelamento da família patriarcal e o emprego de mão de obra feminina e infantil em jornadas de trabalho que podiam chegar a doze horas com um salário de subsistência. Ademais, como efeito da industrialização e do rápido crescimento demográfico, têm-se o aumento da violência, da criminalidade, o alcoolismo, o infanticídio e epidemias como as de tifo e cólera, que arrebatavam os trabalhadores e os que não eram absorvidos como mão de obra industrial. Nesse sentido, Martins destaca a mobilização da classe insurgente:

[...] As manifestações de revolta dos trabalhadores atravessavam diversas fases, como a destruição das máquinas, atos de sabotagem e explosão de algumas oficinas, roubos e crimes, evoluindo para a criação de associações livres, formação de sindicatos etc. A consequência dessa crescente organização foi a de que os “pobres” deixaram de se confrontar com os “ricos”; mas uma classe específica, a classe operária, com consciência de seus interesses, começava a organizar-se para enfrentar os proprietários dos instrumentos de trabalho. Nessa trajetória, iam produzindo seus jornais, sua própria literatura, procedendo a uma crítica da sociedade capitalista e inclinando-se para o socialismo como alternativa de mudança (Martins, 2006, p. 14)

É neste sentido que surgem as primeiras tentativas de elaboração sobre as consequências desse período para a sociedade; como o que foi citado anteriormente a partir de Bottomore (1987), é deste cenário que surgem as tentativas de sistematização, ou o levantamento social, para possíveis soluções para o “problema social” da pobreza. Martins (2006), aponta que na Inglaterra, os pensadores que vivenciaram este período não eram propriamente homens de ciência ou sociólogos, porém, eram homens voltados para a ação e tinham por objetivo encaminhar mudanças na sociedade.

Eles não desejavam produzir um mero conhecimento sobre as novas condições de vida geradas pela revolução industrial, mas procuravam extrair dele orientações para a ação, tanto para manter como para reformar ou modificar radicalmente a sociedade de seu tempo. Tal fato significa, que os precursores da sociologia foram recrutados entre militantes políticos, entre indivíduos que participavam e se envolviam profundamente com os problemas de suas sociedades. Pensadores como Robert Owen (1771-1858), William Thompson (1775-1833), Jeremy Bentham (1748-1832), só para citar alguns daquele momento histórico, podiam discordar entre si ao julgarem as novas condições de vida provocadas pela revolução industrial e as modificações que deveriam ser realizadas na nascente sociedade industrial, mas todos eles concordavam que ela produzira fenômenos inteiramente novos que mereciam ser analisados.

O que eles refletiram e escreveram foi de fundamental importância para a formação e constituição de um saber sobre a sociedade (Martins, 2006, p. 16).

Tais pensadores passaram a se preocupar e a se ocupar da elaboração deste conhecimento pelas transformações consequentes da industrialização, mas, também, em certa medida, tal feito só poderia ser realizado por mudanças que perpassaram no âmbito intelectual, como expusemos anteriormente, na mudança de concepção sobre a agência humana sobre a história. Nessa direção, o movimento iluminista teve uma contribuição significativa na defesa da razão como instrumento de conhecimento e de intencionalidade na ação humana, fazendo dela uma arma poderosa da burguesia revolucionária, na defesa da liberdade e igualdade perante os domínios limitantes da tradição e da religião que ecoavam ainda nos primórdios da idade moderna. Explica Martins:

Para proceder a uma indagação crítica da sociedade da época, os iluministas partiram dos seus antecessores do século XVII, como Descartes, Bacon, Hobbes e outros, reelaborando, porém, algumas de suas ideias e procedimentos. Ao invés de utilizar a dedução, como a maioria dos pensadores do século XVII, os iluministas insistiam numa explicação da realidade baseada no modelo das ciências da natureza. Nesse sentido, eram influenciados mais por Newton, com seu modelo de conhecimento baseado na observação, na experimentação e na acumulação de dados, do que por Descartes, com seu método de investigação baseado na dedução. Influenciado por esse estado de espírito, Condorcet (1742-1794), por exemplo, desejava aplicar os métodos matemáticos ao estudo dos fenômenos sociais, estabelecendo uma área própria de investigação a que denominava “matemática social”. Admitia ele que, utilizando os mesmos procedimentos das ciências naturais para o estudo da sociedade, este poderia atingir a mesma precisão de vocabulário e exatidão de resultados obtidas por aqueles (Martins, 2006, p. 21).

Dessa maneira, valendo-se do uso da razão e da observação, os pensadores que se vinculavam ao iluminismo tinham por objetivo analisar as instituições contemporâneas à sua época – sobretudo o antigo regime - a fim de expor a sua injustiça e negar esta situação. É nesse sentido que Martins (2006) explica que tais pensadores atribuem uma dimensão crítica e negadora ao conhecimento - o que ficou conhecido como filosofia negativa -, uma vez que este se encarregava do compromisso de conhecer o mundo natural e social naquilo o que eram e, sobretudo, de sistematizar sua crítica.

[...] O conhecimento da realidade e a disposição de transformá-la eram, portanto, uma só coisa. A filosofia, de acordo com esta concepção, não constituía um mero conjunto de noções abstratas distante e à margem da realidade, mas, ao contrário, um valioso instrumento prático que criticava a

sociedade presente, vislumbrando outras possibilidades de existência social além das existentes (Martins, 2006, p. 22).

Destaca-se aqui o papel da burguesia revolucionária entre os pensadores iluministas. Na França, essa classe em ascensão criticava veementemente a monarquia absolutista que, buscando se legitimar sob o argumento divino, sustentava privilégios que provocavam a desigualdade social, mas sobretudo, a limitação do exercício da liberdade dos indivíduos, tema caro à burguesia liberal. A monarquia absoluta:

[...] Essa camada privilegiada não apenas gozava de isenção de impostos e possuía direitos para receber tributos feudais, mas impedia ao mesmo tempo a constituição de livre-empresa, a exploração eficiente da terra e demonstrava-se incapaz de criar uma administração padronizada por meio de uma política tributária racional e imparcial (Martins, 2006, p. 23)

A revolução francesa, portanto, representou outro fator decisivo de transformação social que implicou em mudanças significativas para a organização política da sociedade europeia. A chegada da burguesia ao poder, através da revolução, representou a derrocada do antigo regime, isto é, a estrutural feudal e o Estado absolutista.

O objetivo da Revolução de 1789 não era apenas mudar a estrutura do Estado, mas abolir radicalmente a antiga forma de sociedade, com suas instituições tradicionais, seus costumes e hábitos arraigados, e ao mesmo tempo promover profundas inovações na economia, na política e na vida cultural etc. É dentro desse contexto que se situam a abolição dos grêmios e das corporações e a promulgação de uma legislação que limitava os poderes patriarcais na família, coibindo os abusos de autoridade do pai, forçando-o a uma divisão igualitária da propriedade. A revolução desferiu também seus golpes contra a Igreja, confiscando suas propriedades, suprimindo os votos monásticos e transferindo para o Estado as funções da educação, tradicionalmente controladas pela Igreja. Investiu contra e destruiu os antigos privilégios de classe, amparou e incentivou o empresário (Martins, 2006, p. 24).

A convulsão política na França instigou muitos pensadores da época, chegando ao ponto de causar certo espanto para alguns deles. Pensadores franceses como Saint-Simon, Le Play e Comte, após a revolução, direcionam seus trabalhos para ela, buscando evidenciar sua natureza e suas consequências. Entretanto, o posicionamento destes autores perante a nova realidade pós-revolução é o de aversão, uma vez que se referiam ao processo revolucionário como “anarquia”, “perturbação”, “crise” e “desordem” (Martins, 2006, p. 27). Nesse sentido, redirecionam seus trabalhos para organizar a nova realidade, buscando soluções para a desorganização promovida pela revolução política e social; para este grupo de pensadores, a tarefa de organização e de busca de equilíbrio no novo contexto social implica conhecer as leis gerais que regem os fatos

sociais, sendo este o momento de instituição, portanto, de uma ciência da sociedade (Martins, 2006, p. 27).

A filosofia negativa, que antes incentivou as elaborações críticas ao antigo regime e demarcou as proposições revolucionárias dos liberais, agora era substituída por uma filosofia positiva, que via a primeira como um absurdo metafísico que não poderia levar a qualquer lugar se não uma desordem maior ainda. Há aqui uma tentativa conservadora de evitar novos processos revolucionários e de manter a burguesia em seu posto de dominação. Trata-se do que se discutiu em capítulo anterior, sobre a *decadência ideológica*, apoiado no trabalho de Lukács (1968) e apontamentos anteriores de Marx (2017); a sociologia emerge justamente neste período de reorientação ideológica da burguesia que busca se conservar como classe hegemônica.

A verdade é que a burguesia, uma vez instalada no poder, se assusta com a própria revolução. Uma das facções revolucionárias, por exemplo, os jacobinos, estava disposta a aprofundá-la; radicalizando-a e levando-a até o fim, situando-a além do projeto e dos interesses da burguesia. Para contornar a propagação de novos surtos revolucionários, enquanto estratégia para modificação das sociedades, seria necessário, de acordo com os interesses da burguesia, controlar e neutralizar novos levantes revolucionários. *Nesse sentido, era de fundamental importância proceder a modificações substanciais em sua teoria da sociedade. A interpretação crítica e negadora da realidade, que constituiu um dos traços marcantes do pensamento iluminista e alimentou o projeto revolucionário da burguesia, deveria de agora em diante ser “superada” por uma outra que conduzisse não mais à revolução, mas à “organização”, ao “aperfeiçoamento” da sociedade.* Saint-Simon, de uma maneira muito explícita, afirmaria a este respeito que “a filosofia do último século foi revolucionária; a do século XX deve ser reorganizadora”. A tarefa que os fundadores da sociologia assumem é, portanto, a de estabilização da nova ordem. Comte também é muito claro quanto a essa questão. Para ele, a nova teoria da sociedade, que ele denominava de “positiva”, deveria ensinar os homens a aceitarem a ordem existente, deixando de lado a sua negação (Martins, 2006, pp. 27-28, grifo nosso)

Cabe o destaque aqui quanto a importância, para o trabalho dos professores na educação básica e para ao ensino de sociologia, sobre o conhecimento do percurso histórico que pavimenta a constituição desta disciplina, quais são os grupos sociais e as suas disputas envolvidas no processo de elaboração de uma teoria da sociedade moderna. Este processo não é neutro, tampouco, desinteressado, e a adoção à proposta intelectual de um grupo ou outro de autores significa a vinculação à análise que fazem da sociedade à sua época e quais situações a teoria deve responder.

Bottomore (1987) e Sell (2002), nessa direção, apontam para a contribuição de Robert Nisbet¹⁶ a respeito do seu entendimento sobre o caráter conservador dos fundadores da sociologia¹⁷. As consequências das revoluções industrial e francesa, somada às do iluminismo, significou para este grupo conservador uma completa crise social, de tal maneira, que imperava a necessidade de compreender a crise e apontar caminhos para superá-la.

[...] Em alguns escritos recentes, [...] maior importância foi dada às ideias com as quais contribuíram para a Sociologia os pensadores da reação conservadora e romântica, especialmente de Bonald e de Maistre, através da sua influência sobre Saint-Simon, Comte e de Tocqueville. Robert Nisbet, por exemplo, refere-se à reorientação do pensamento social, que permitiu o aparecimento da Sociologia como “...uma reação do tradicionalismo contra a razão analítica”, e resume sua opinião da seguinte maneira: “O paradoxo da Sociologia...reside no fato de que embora se situe, pelos objetivos e valores científicos e políticos das suas principais figuras, na corrente do modernismo, seus conceitos essenciais e sua perspectiva implícita colocam-na mais próxima, em geral, do conservadorismo filosófico. Comunidade, autoridade, tradição, o sagrado, são preocupações conservadoras da época...” De acordo com Nisbet, constituem, também, importantes “ideias-unidade” da Sociologia (Bottomore, 1987, p. 20)

A sociologia, portanto, inaugura-se sob a égide da filosofia positiva. Ainda que ao longo dos processos revolucionários na Inglaterra e na França, somados à nova concepção de mundo fomentada pelo iluminismo, viu-se emergir pensadores preocupados com a crítica e a negação da realidade que institucionalizava e sacramentava privilégios, foi a partir de uma postura de reação conservadora às revoluções que se institucionaliza a ciência da sociedade. Segundo Sell (2002), a sociologia tinha pela frente três questões fundamentais para responder, quais sejam: “1) identificar quais as causas das transformações sociais; 2) apontar as características da sociedade moderna; e, 3) discutir o que fazer diante dos problemas sociais” (Sell, 2002, p. 37).

É através da figura de Auguste Comte que se inaugura a iniciativa sociológica. Em 1830, Comte apresentava, por meio do seu livro *Curso de Filosofia Positiva*, a intenção de fundar uma *física social*, responsável por sistematizar o estudo da sociedade através do método científico. Posteriormente, em 1839, Comte altera o nome desta ciência para sociologia, do latim *socius* e do grego *logos*, significando o estudo do social (Sell, 2002, p. 38). Para Comte, tal proposta poderia demonstrar as leis de funcionamento da sociedade e enfrentar os problemas da modernidade. Influenciado pelo iluminismo - por figuras como a de Condorcet, Saint Simon

¹⁶ Nisbet, Robert. *La tradition sociologique*. 4. Ed. Paris: Puf, 2005.

¹⁷ Bottomore (1987, p. 20) também aponta o trabalho de Herbert Marcuse em *Razão e Revolução* com um argumento similar ao de Nisbet, entretanto, dando ênfase a contraposição do posicionamento conservador de Comte em relação à “razão crítica” radical presente em Hegel e posteriormente no pensamento marxista.

e Montesquieu - sua intenção era de fundar uma física social e encontrar um ordenamento para a sociedade pós-revolucionária. Comte defendia que o cálculo deveria ser matéria para o estudo da sociedade. Como explicita Aron (2008):

Auguste Comte atribui a Montesquieu o mérito eminente de ter afirmado o determinismo dos fenômenos históricos e sociais. Oferece uma interpretação simplificada de *O espírito das leis*, cuja ideia central seria enunciada na famosa fórmula do livro I: “As leis são as relações necessárias que derivam da natureza das coisas.” Auguste Comte vê nessa fórmula o princípio do determinismo, aplicado à diversidade dos fenômenos sociais e ao devenir das sociedades. Por outro lado, para que pudesse fundar a sociologia, faltava a Montesquieu a ideia do progresso. Auguste Comte vai descobri-la em Condorcet, no famoso *Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain*, que pretende descobrir no passado um certo número de fases pelas quais passou o espírito humano. Essas fases têm um número definido, e sua sequência tem uma ordem necessária. Comte colhe em Condorcet a ideia de que o progresso do espírito humano é o fundamento do devenir das sociedades humanas. Combinando o tema de Montesquieu – do determinismo – com o de Condorcet – das etapas necessárias, segundo uma ordem inelutável dos progressos do espírito humano – chega-se à concepção central de Comte: os fenômenos sociais estão sujeitos a um determinismo rigoroso, que se apresenta sob a forma de um devenir inevitável das sociedades humanas, comandado pelos progressos do espírito humano (Aron, 2008, p. 109)

Nesse sentido, sobre estas bases, Sell (2002) esclarece que o positivismo tem em Comte duas dimensões diferentes que se relacionam: uma dimensão filosófica e uma dimensão sociológica. Na primeira delas, o positivismo se associa à concepção de que o conhecimento científico é o único meio autêntico de explicação da realidade. Aqui se verifica a célebre sistematização de Comte sobre a lei dos três estados. Nela, o autor define sua concepção do que é a ciência. A saber:

Em seu Curso de Filosofia Positiva é o próprio Comte (1987, p. 04) que afirma ter descoberto uma “lei fundamental” que explica o desenvolvimento da inteligência humana em suas diversas esferas de atividades. De acordo com o autor “essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo”. Na visão de Comte, em cada uma destas fases, o homem tem diferentes formas de explicar fenômenos da realidade. [...] Para Augusto Comte, a evolução do conhecimento é comparada à evolução do ser humano. Assim, se a religião representa a infância da humanidade, a filosofia (metafísica) representa a adolescência e, finalmente, só com a ciência o homem adquire sua plena maturidade, ou seja, atinge um estado “positivo” (Sell, 2002, pp.41-43).

Sobre a dimensão sociológica, o positivismo trata do método científico, defendendo a adoção dos métodos das ciências da natureza por parte da sociologia. Isto porque, como

apresenta Sell (2002), para Comte, as diversas ciências se desenvolveram em tempos diferentes. “[...] Quando a humanidade chegou ao estado positivo, foi necessário que elas se desenvolvessem de acordo com a complexidade de seus objetos, começando pelos mais simples até chegar aos mais complexos” (Sell, 2002, p. 44). Segundo o sociólogo francês, uma vez que os homens fundaram a física celeste e a física terrestre, restavam-lhe agora inaugurar a física social. Assim, a sociologia seria a mais recente ciência a se juntar ao quadro geral das ciências.

[...] Como a sociologia representa uma continuidade quase natural em relação aos outros tipos de ciência (física, química, biologia etc.), Comte achava que ela teria que proceder da mesma forma que estas ciências, ou seja, sua função seria estabelecer um sistema completo de leis que explicassem o comportamento dos homens na sociedade. [...] Para Comte, as ciências possuíam a mesma forma de proceder e, cabia a sociologia, ciência ainda em desenvolvimento, adotar o método das ciências mais maduras e mais desenvolvidas. Neste sentido, podemos dizer que Comte propunha uma “ciência natural da sociedade” (Sell, 2002, p. 45).

Para o fundador da sociologia, esta ciência deveria dividir-se em dois campos de estudo: a estática, responsável por se debruçar no estudo daquilo que permanece nas sociedades, isto é sua *ordem*; e a dinâmica, área de estudo das leis que regem o desenvolvimento histórico de qualquer sociedade, ou seja, seu *progresso*. Como as demais ciências naturais, a sociologia teria por obrigação o princípio da neutralidade e da objetividade, sendo este um dos fundamentos da concepção positivista de ciência. Nesse sentido, Comte se preocupou em analisar seu contexto social, chegando à conclusão de que a nascente sociedade moderna era carente de equilíbrio entre os aspectos da estática e da dinâmica. Sobre elas, sintetiza Aron (2008):

Estática e dinâmica são as duas categorias centrais da sociologia de Auguste Comte. A estática consiste essencialmente no estudo do que ele chama de consenso social. Uma sociedade se assemelha a um organismo vivo. Assim como é impossível estudar o funcionamento de um órgão sem situá-lo no conjunto do ser vivo, é impossível estudar a política e o Estado sem situá-los no conjunto da sociedade, num dado momento. A estática social comporta, portanto, de um lado a análise anatômica da estrutura da sociedade num certo momento, de outro a análise dos elementos que determinam o consenso, isto é, que fazem do conjunto dos indivíduos ou famílias uma coletividade e da pluralidade das instituições uma unidade. Mas, se a estática é o estudo do consenso, ela nos leva a procurar saber quais são os órgãos essenciais de todas as sociedades, a ultrapassar, por conseguinte, a diversidade das sociedades históricas para descobrir os princípios que regem toda ordem social. Assim, a estática social, que começa como uma simples análise positiva da anatomia das diversas sociedades e dos laços de solidariedade recíproca entre as instituições de uma coletividade particular, leva, no tomo II do *Système de politique positive*, ao estudo da ordem essencial de toda coletividade humana. A dinâmica, em seu ponto de partida, é apenas a descrição das etapas sucessivas percorridas pelas sociedades humanas. Partindo do conjunto,

sabemos que o devenir das sociedades humanas e o espírito humano são comandados por leis. Como o conjunto do passado constitui uma unidade, a dinâmica social não se parece com a história dos historiadores que colecionam fatos ou observam a sucessão das instituições. A dinâmica social percorre as etapas, sucessivas ou necessárias, do devenir do espírito humano e das sociedades humanas. A estática social trouxe à luz a ordem essencial de toda sociedade humana; a dinâmica social retrança as vicissitudes pelas quais passou essa ordem fundamental, antes de alcançar o termo final do positivismo. A dinâmica está subordinada à estática. É a partir da ordem de toda sociedade humana que se pode compreender a história. A estática e a dinâmica levam aos termos de ordem e progresso que figuram nas bandeiras do positivismo e do Brasil: “O progresso é o desenvolvimento da ordem” (Aron, 2008, pp. 121-122)

À luz dos elementos analisados, verifica-se que o contexto de transformações sociais na Europa, na passagem da idade média para a modernidade, contribuiu significativamente para o surgimento de novas formas de conhecer e sistematizar o conhecimento sobre a sociedade e sobre o ser humano. E deste contexto de disputas políticas e, sobretudo, de disputas de concepção de mundo, é que emergiram tendências contrárias entre si na tentativa de sistematização do conhecimento sobre a sociedade, bem como, de propostas de intervenção sobre ela.

Assim, diante da passagem da burguesia de classe revolucionária para classe consolidada no poder, novas tentativas de crítica e negação da realidade passaram a ser sufocadas, visando o fomento de elaborações teóricas que legitimassem a conservação dessa classe no poder. É neste processo, sobretudo, neste projeto final, que se institui a sociologia em sua vertente positivista. A disputa entre as diferentes sistematizações sobre o estudo da sociedade não findou neste momento, sendo possível verificar, naquilo o que se convencionou chamar de sociologia clássica, três caminhos epistemológicos diferentes sobre a investigação da sociedade, dificultando a consolidação do que poderia ser identificado como o objeto de estudo da sociologia. Nesse sentido, passemos agora para uma tentativa de exposição do que cada um dos assim chamados clássicos da sociologia – Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx – indicaram, explícita ou implicitamente, como o objeto dessa ciência.

4.2 UMA APROXIMAÇÃO AO OBJETO DA SOCIOLOGIA

A título de síntese, sem a pretensão de esgotar esta reflexão, nos deteremos agora sobre como os autores ditos clássicos da sociologia –Marx (1818-1883), Durkheim (1858-1917) e Weber (1864-1920) - buscaram definir, direta ou indiretamente, o objeto de estudo dessa ciência. Para tal, convém apontar que pelo fato de cada um deles adotar um referencial

epistemológico diferente, bem como, um conjunto de valores ético-políticos diferentes, a propositura quanto ao objeto de investigação assume um determinado enfoque. Além disso, é igualmente importante o destaque sobre o fato de que Marx não pretendeu, assim como Durkheim e Weber, elaborar uma sociologia propriamente dita; assim sendo, a tarefa de definir a partir de Marx qual seja o objeto de estudo da sociologia não se esgota nesta primeira tentativa e pode ser aprofundada em pesquisas posteriores. Ainda assim, buscaremos realizar algumas considerações sobre como a obra marxiana contribui para uma teoria social sobre a sociedade atual.

Como abordado anteriormente, a iniciativa sociológica tem seu início com Auguste Comte, baseado em sua filosofia positiva. Porém, a corrente positivista não se limitou à figura de Comte, influenciando vários autores, sobretudo um daqueles que compõe a tríade dos clássicos: Émile Durkheim.

4.2.1 Émile Durkheim

Durkheim foi o responsável por estudos de diversas ordens, investigando aspectos da religião, do conhecimento e até mesmo sobre o suicídio. Além disso, também se preocupou em elaborar um método de análise para a sociologia. Entre suas principais obras estão: *A divisão social do trabalho* (1893), *As regras do método sociológico* (1912), *O suicídio* (1897) e *As formas elementares da vida religiosa* (1912). É ele, inclusive, o responsável pela inserção da sociologia no ensino universitário, quando da sua nomeação como professor de pedagogia e ciência social na faculdade de Bordeaux, na França em 1887.

O contexto histórico e político em que esteve inserido carregava ainda os reflexos da revolução de 1789, o que significava que a preocupação dos pensadores próximos ao positivismo e à Durkheim era a de refletir sobre os meios de coesão social. De acordo com Sell (2002, p. 127), a França deste período sofria também com as consequências da industrialização, portanto, migração, pobreza e criminalidade eram aspectos que geravam problemas na sociedade da época. Para Sell (2002), estes tópicos exercem uma marca significativa no pensamento de Durkheim, uma vez que servirão como objetivos a serem superados para garantir a integração e coesão social.

O método de análise da sociedade proposto por Durkheim partia do fundamento de que a explicação da vida social parte da própria sociedade e não do indivíduo. Para o pensamento do autor “uma vez criadas pelo homem, as estruturas sociais passam a funcionar de modo independente dos atores sociais, condicionando suas ações” (Sell, 2002, p. 129). Dessa forma,

para o sociólogo francês, o principal objetivo da sociologia é o de encaminhar a explicação de como a sociedade, enquanto um todo, condiciona os indivíduos, isto é, as suas partes. Como partidário da corrente positivista, a tarefa sociológica deveria se cumprir suprimindo a influência de fatores subjetivos e individuais no processo investigativo, isto é, era preciso a neutralidade para se alcançar o conhecimento objetivo.

É na obra *As regras do método sociológico* que está explicitado o objeto de estudo da sociologia durkheimiana. Para o autor, devido a anterioridade da sociedade diante dos indivíduos, o objeto de estudo da sociologia é o *fato social*. Diz o autor:

Eis portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: *consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele*. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem, portanto, uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de sociais. Essa qualificação lhes convém; pois é claro que, não tendo o indivíduo por substrato, eles não podem ter outro senão a sociedade, seja a sociedade política em seu conjunto, seja um dos grupos parciais que ela encerra: confissões religiosas, escolas políticas, literárias, corporações profissionais, etc. Por outro lado, é a eles só que ela convém; pois a palavra social só tem sentido definido com a condição de designar unicamente fenômenos que não se incluem em nenhuma das categoriais de fatos já constituídos e denominados. Eles são, portanto, o domínio próprio da sociologia (Durkheim, 2007, pp. 3-4, grifo nosso)

Segundo Durkheim, os fatos sociais possuem características distintivas como a *exterioridade*, *generalidade*, e a *coercitividade*. Eles são sempre exteriores aos indivíduos e exercem coerção sobre estes de maneira geral, ou seja, existem na sociedade e são impostos por ela. Sell (2002), aponta que de acordo com Durkheim, para compreender um fato social é necessário compreender a *função* que desempenha na sociedade. Isto porque, o sociólogo francês compreendia a sociedade como um organismo social, o qual dependia do pleno funcionamento das suas partes para alcançar a coesão social, a plena harmonia de seu funcionamento. Por isso, seu método ser convencionalmente chamado de *método funcionalista*. Nesse sentido, Sell (2002) destaca que ainda que se pretendesse neutro, a concepção de fato social demarca um posicionamento político quando o divide entre fato social normal e o patológico, distinguindo-os pela regularidade com que ocorrem. Aponta Sell:

Durkheim afirma tacitamente que o fato social normal representa um estado de saúde e que o fato social patológico um estado de doença. O argumento é

que um fato social é geral (e, por tanto, normal) quando contribui com a preservação da vida social (Sell, 2002, p. 155).

É neste ponto em que estão apoiadas as críticas à sociologia de Durkheim e o apontamento do seu conservadorismo. A transformação social seria encarada, segundo a lógica do autor, como algo patológico e desorganizador, algo a ser evitado a todo custo.

[...] a tradição funcionalista, por ele inaugurada, coloca toda ênfase no equilíbrio e na integração social, e todas as formas de conflito ou de contestação são vistos como desvios e anomalias que precisam ser eliminados. Desta forma, os movimentos que contestam a ordem vigente e buscam a mudança não encontram respaldo nessa teoria, pois ela estaria comprometida com o “status quo” e com sua preservação (Sell, 2002, p. 156)

Assim, se para Durkheim o fato social é o objeto da sociologia pelo fato da sociedade ser anterior ao indivíduo, para Weber a relação se dá de maneira oposta. Uma vez exposto qual é o objeto de estudo da sociologia para Durkheim, passaremos agora a compreender qual seja este objeto de estudo para Max Weber.

4.2.2 Max Weber

Este sociólogo alemão foi um crítico do marxismo e do positivismo e empreendeu esforços na proposição de uma análise sociológica que se afastasse de ambas as correntes. Em seu percurso intelectual, Weber esteve vinculado à filosofia de Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, às elaborações de autores denominados neo-kantianos como Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband e Heinrich Rickert, e ainda ao pensamento social alemão, expondo em seu trabalho influências de autores como Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Werner Sombart e Ernst Troeltsch (Sell, 2002, pp. 170-171). Realizou investigações sobre religião, economia, epistemologia e a história. Entre suas principais obras destacam-se: *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1904), *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais* (1904) e *Economia e Sociedade* (1920).

No que tange ao seu posicionamento crítico ao positivismo, Weber inverte a concepção de que a sociedade é anterior ao indivíduo. Para ele, o indivíduo é o fundamento da sociedade. Dessa forma, o conjunto social apenas se realiza pela *ação social* e pela interação entre os agentes sociais, assim, caberia à ciência sociológica *compreender* os motivos que influenciam estas ações, compreender o significado delas. Sendo por isso o porquê de sua proposição sociológica ser reconhecida por *sociologia compreensiva* ou *método compreensivo*. Nesse

sentido, o objeto da sociologia, segundo Weber, é a *ação social*. Segundo ele, a ação social é definida da seguinte maneira:

A ação social (incluindo omissão ou tolerância) orienta-se pelo comportamento de outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro (vingança por ataques anteriores, defesa contra ataques presentes ou medidas de defesa para enfrentar ataques futuros). Os "outros" podem ser indivíduos e conhecidos ou uma multiplicidade indeterminada de pessoas completamente desconhecidas ("dinheiro", por exemplo, significa um bem destinado à troca, que o agente aceita no ato de troca, porque sua ação está orientada pela expectativa de que muitos outros, porém desconhecidos e em número indeterminado, estarão dispostos a aceitá-lo também, por sua parte, num ato de troca futuro). Nem todo tipo de ação - também de ação externa - é "ação social" no sentido aqui adotado. A ação externa, por exemplo, não o é, quando se orienta exclusivamente pela expectativa de determinado comportamento de objetos materiais. O comportamento interno só é ação social quando se orienta pelas ações de outros. Não o é, por exemplo, o comportamento religioso, quando nada mais é do que contemplação, oração solitária etc. A atividade econômica (de um indivíduo) unicamente o é na medida em que também leva em consideração o comportamento de terceiros. De maneira muito geral e formal isso já acontece, portanto, quando ela tem em vista a aceitação por terceiros do próprio poder efetivo de disposição sobre bens econômicos. De um ponto de vista material: quando, por exemplo, durante o consumo, também leva em consideração os futuros desejos de terceiros, orientando por estes, entre outros fatores, as próprias medidas para "poupar". Ou quando, na produção, faz dos futuros desejos de terceiros a base de sua própria orientação etc. (Weber, 2015, pp. 13-14).

A fim de classificar de maneira mais detalhada o conceito de ação social, bem como de tornar palpável uma análise e a busca de sentido nas ações dos indivíduos, Weber elaborou a sua teoria dos *tipos ideais de ação*. A partir dela, o seu objetivo estava em apontar quais são os sentidos e/ou motivações que validam cada um destes tipos, a fim de identificá-los com mais facilidade no meio social, sendo eles: a) ação social referente à fins: esta ação é condicionada pelas expectativas quanto de outras pessoas e objetos do mundo exterior (Sell, 2002, p. 183); b) ação social referente a valores: fundamentada pela crença no valor relativo a um comportamento específico – este valor pode ser de diferentes ordens: estética, ética ou religiosa -; c) ação social afetiva: relativa aos afetos do indivíduo; e, d) ação social tradicional: ação que é condicionada pelo costume.

Assim, a partir do momento em que os indivíduos organizam suas ações estabelecendo a expectativa de que os outros indivíduos façam o mesmo, tomando o mesmo conteúdo de sentido também para as suas ações, surge o que Weber denominou como relação social.

“Por relação social entendemos o comportamento reciprocamente referido quanto a seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa referência”. A relação social parte do pressuposto de que é

provável que se aja conforme o sentido comum (que pode ser um uso ou um costume). Estas relações sociais, segundo Weber, podem ser ainda de caráter comunitário (pessoais) ou societário (impessoais) (Sell, 2002, p. 184).

Para Weber, as relações sociais representam as bases de todo o conjunto social. Essas relações entre indivíduos, que se estabelecem a partir das expectativas entre as ações sociais, são orientadas pela representação de certa “ordem legítima”; tal legitimação pode se dar por meio da convenção ou ainda do direito (Sell, 2002, p. 184). Segundo o sociólogo alemão, as ordens de legitimidade se institucionalizam de maneiras distintas, sendo por meio de agrupamentos, empresas, associações e instituições.

Dessa forma, a partir da sociologia weberiana, para compreender a sociedade, seria necessário compreender antes as motivações da ação social do indivíduo. De maneira oposta ao pressuposto positivista, o objeto de estudo da sociologia de Weber parte da ação individual.

Passaremos agora para Marx, o terceiro na tríade dos clássicos da sociologia.

4.2.3 Karl Marx

Marx, diferente dos autores anteriores, não pretendeu ser um sociólogo propriamente dito, alguém que estava preocupado em elaborar esta ciência, apontar qual o seu objeto de estudo e suas categorias de análise. Marx foi um teórico crítico da sociedade capitalista, anterior a Durkheim e a Weber. Por este motivo, não está evidente em sua obra o que ele compreende como sendo o objeto de estudo da sociologia. Entretanto, ainda assim, a partir da sua análise crítica da sociedade capitalista, é possível realizar alguns apontamentos sobre o que seria o objeto de uma sociologia baseada em sua concepção teórica. Cabe destacar que essa tarefa, de identificar na obra de Marx qual seria o objeto de estudo de uma sociologia baseada no materialismo histórico-dialético, não se encerra nessa primeira aproximação e exige muito mais cuidado e atenção quanto ao seu desenvolvimento. Ainda assim, apontaremos alguns possíveis caminhos para a identificação do que poderia ser uma contribuição deste autor para a ciência em questão.

Sem a intenção de realizar novamente algumas discussões, uma vez que já foram feitas exaustivamente em capítulos anteriores, importa destacar que o método de análise proposto por Marx tem distinção perante os de Durkheim e Weber, pelo fato de articular de maneira dialética o que em um e outro autor era apenas tomado isoladamente, como por exemplo, o social em Durkheim e o indivíduo em Weber. Na obra marxiana, verifica-se sua concepção sobre como sociedade e indivíduo estão relacionados simultaneamente, e no contexto específico capitalista,

contraditoriamente. Diferente da concepção positivista, Marx não era um conservador que queria a manutenção da ordem capitalista, nem mesmo compreendia que era possível atingir qualquer coesão social nesta sociedade, isto porque para ele, há uma contradição imanente na sociedade do capital. Para Marx, essa contradição na sociedade se deve pelas relações de produção e a apropriação desigual dos meios de produção que resulta na formação de classes antagônicas, e cuja expressão se dá na luta de classes. Na sociedade capitalista os meios para a produção e reprodução da vida estão alienados de parcela significativa da população, fazendo com que essa sociedade se distancie de qualquer coesão social quanto mais ela se desenvolva, sendo por isso, necessária a supressão da sociedade de classes.

Assim, como há no trabalho do próprio Marx elementos elaborados profunda e detidamente sobre as relações de produção da vida e sociabilidade no capitalismo, autores que se vincularam ao materialismo histórico-dialético, ao se apropriar do trabalho de Marx, evidenciaram nela a existência de uma ontologia do ser social e categorias de análise que possibilitaram a compreensão do vir a ser humano ao longo do processo histórico, como é o caso do trabalho de autores como Gyorgy Lukács e Gyorgy Márkus, citados em capítulos anteriores. A partir do estudo detido de Marx, os autores em questão evidenciaram categorias como *trabalho* (atividade vital humana), *consciência* e *sociabilidade*, como tópicos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano.

Dessa forma, em uma primeira aproximação ao que poderia ser objeto de estudo de uma sociologia de tendência marxista, aponta-se para *as relações de produção material*. Porém, cabe o destaque para o fato de que Marx se preocupou com as relações de produção material próprias da sociedade capitalista, isto é, a forma com que sociedade atual produz a vida dos seres humanos em conjunto, como fruto da processualidade histórica e a maneira com que historicamente os indivíduos estiveram diante de conflitos e contradições com múltiplas determinações que os trouxeram até aqui. Compreendendo o seu objeto de estudo como *resultado de um processo histórico* determinado por contradições.

Desvelar quais sejam os nexos das determinações desta sociedade que incidem sobre o indivíduo, faz parte do processo de investigação sociológica inspirada no materialismo histórico-dialético, permitindo assim compreender de que maneira os indivíduos têm sua singularidade determinada pela totalidade da produção material e como suas ações e relações possuem essa marca limitante.

Outra contribuição da teoria social de Marx para o ensino de sociologia, dessa forma, está justamente na compreensão de que a sociedade atual não se trata de um elemento naturalmente dado ou fruto da ação individual, mas, sim, fruto do processo histórico de

contradições que se deram em contextos particulares por indivíduos singulares. A contribuição de Marx para a sociologia está na materialidade histórica e dialética que propõe na análise desta sociedade sem prescindir dos valores éticos e políticos dos indivíduos que participam dela, e ao mesmo tempo, os que realizam a investigação desta sociedade, para que haja objetividade no conhecimento da realidade social.

Como citado anteriormente, Marx não produziu sua obra com a intenção de fundar uma sociologia. Segundo Lukács (1968), Marx pertenceu a um período anterior à fragmentação do conhecimento, a qual denominou como decadência ideológica. De acordo com Lukács, o momento anterior a esta denominada decadência buscou conhecer a realidade natural e social em sua *totalidade*, compreendendo os posicionamentos ético e políticos que implicavam o conhecimento. Entretanto, com a chegada da burguesia ao poder, o que se verifica é uma tentativa de impedir o empenho científico de compreender a totalidade da realidade social, compartimentalizando os diferentes estudos em segmentos específicos e uma tentativa de neutralizar os posicionamentos ético-políticos nestas investigações.

Assim, importa uma reflexão sobre o papel que a ciência pode assumir diante da realidade objetiva ao se posicionar perante os resultados de suas investigações.

4.4 A OBJETIVIDADE ENGAJADA NA DEFESA DE UMA SOCIOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nesse sentido, se há no campo sociológico diferentes concepções acerca de como é possível conhecer a realidade social, ou seja, diferentes caminhos epistemológicos, importa para o ensino de sociologia histórico-crítico, o caminho que permite o conhecimento objetivo da realidade social sem prescindir do posicionamento ético e político perante a ela. Um caminho que não coloque como condição imprescindível a neutralidade do sujeito observador perante o seu objeto, pois tal tentativa, no campo de qualquer ciência seria inexequível.

Cabe ressaltar aqui o que foi abordado anteriormente sobre a produção de Michel Löwy (1987) e sua contribuição no âmbito da sociologia do conhecimento. Segundo o autor, a posição social do sujeito do conhecimento, assim como, seus valores, sua classe social, entre outras determinações que incidem no sujeito, acabam por influenciar sua forma de investigar a realidade, ainda que por isso ela não deixe de ser a mesma realidade. A discussão realizada por Löwy através da sua alegoria do mirante, que abordamos em capítulo anterior, se relaciona ao que expusemos sobre Lukács e a decadência ideológica. Os valores e a posição social da burguesia, analisados na passagem de classe revolucionária para classe reacionária, mudam, e

junto deles muda a forma com que esta classe passa a elaborar a sua produção de conhecimento, causando prejuízos para a apreensão objetiva da realidade.

Assim, importa para o ensino de sociologia histórico-crítico uma concepção de conhecimento que não negue a possibilidade de conhecer a realidade social, assim como, um método de análise que permita compreender determinado objeto enquanto fruto de um processo histórico determinado por sínteses de múltiplas determinações. Importa igualmente uma concepção de conhecimento que se valha da análise dialética da história, compreendendo que a realidade social não é naturalmente dada, mas, produto do desenvolvimento processual histórico das objetivações humanas. Igualmente, importa a compreensão de que não chegamos ao fim do desenvolvimento da humanidade, e que é possível superar os problemas conjunturais atuais, desde que se tenha também, a compreensão de que se atitudes conscientes coletivas perante os problemas da humanidade não forem tomadas podemos aprofundá-los ainda mais. É neste sentido que Duarte, Massi e Teixeira (2022) expuseram e defenderam uma objetividade engajada da ciência, ou seja, uma ciência que possibilite o conhecimento objetivo da realidade e não negue o seu engajamento político na defesa da humanidade e do planeta Terra.

Dessa forma, pensar o ensino de sociologia a partir da pedagogia histórico-crítica significa pensar a organização dos conteúdos da ciência de referência¹⁸ em articulação com o seu ensino escolar com o objetivo de formar nos estudantes uma concepção objetiva e transformadora do mundo (Teixeira et. al, 2023). O ensino de uma sociologia histórico-crítica não se trata de um ensino que se preocupa com a transmissão dos conteúdos conceituais por si mesmos ou para a sua utilização em provas, mas, de uma tarefa de continuidade da humanização dos sujeitos através da educação escolar, contribuindo com o desenvolvimento da capacidade

¹⁸Esta proposta se baseia em Teixeira (2021, pp. 91-92), ao tratar dos dilemas que envolvem a vinculação dos diferentes campos disciplinares com a pedagogia histórico-crítica. A saber: “A tese central que permeará a discussão nessa proposição inicial sustenta-se pela compreensão de que a dicotomia entre conteúdo [do ensino] e método [do ensino] pode ser superada na medida em que seja possível se atingir uma unidade entre a pedagogia histórico-crítica e as especificidades dos campos disciplinares que estão diretamente relacionadas às áreas de ensino, tomando o materialismo histórico e dialético como eixo que permite a não polarização de um em relação ao outro. Na tentativa de sustentar essa proposição, é necessário caracterizar a relação entre duas importantes dimensões que precisam estar em permanente e coerente articulação metodológica, quais sejam: a relação entre o objeto de estudo da área de ensino (como campo de pesquisa da ciência de referência) e o objeto de ensino disciplinar (como conteúdo da educação escolar). Com efeito, quando se refere ao objeto de estudo da área de ensino, é importante ter em vista o conhecimento e a organização estrutural de uma determinada área do conhecimento/ensino (por exemplo: ensino de ciências; ensino de sociologia; ensino de matemática; educação ambiental; educação física, etc.). Dessa forma, há de se considerar como esse campo estrutura-se do ponto de vista da ‘ciência de referência’; como ele está organizado historicamente como área do conhecimento; como se dá a relação entre a ciência de referência e as discussões no âmbito da educação/área de ensino; quais são os principais congressos de pesquisa que são tomados como referência para o ensino; quais são os principais periódicos que são representativos de tal área; quais os principais temas de pesquisa; quais as questões epistemológicas que permeiam a produção do conhecimento dessa área; entre outras questões de ordem teórico-prática que configuram o campo de produção do conhecimento e sua articulação com a área de ensino.

humana de refletir sobre sua realidade social, através das objetivações humanas mais desenvolvidas, e de compreenderam a si mesmos enquanto seres sociais, desmistificando concepções baseadas no senso comum e na concepção religiosa da vida humana. Como abordado anteriormente, para a pedagogia histórico-crítica, a função social da educação escolar é a de transmitir os conteúdos das ciências, naturais e sociais, da filosofia e das artes como meio de socializar tais objetivações não genéricas da humanidade a fim de que todos os indivíduos possam ter acesso aos frutos da produção humana, independentemente de sua posição social, e que possa desenvolver sua individualidade a partir da apropriação destas objetivações, colocando em movimento o processo de humanização dos sujeitos. Importa destacar ainda, que não se trata de ensinar marxismo nas escolas, mas, a partir de uma concepção materialista histórico-dialética realizar a seleção e a organização dos conteúdos, a fim de desvelar a sua essência, historicizando-a e evidenciando suas vinculações políticas e éticas, isto é, a quais concepções de mundo, ser humano e de conhecimento são partidárias.

A tarefa de selecionar os conteúdos próprios da sociologia que possam contribuir com estes objetivos se faz necessária, está em aberto e exige o trabalho coletivo de pesquisadores e professores. Uma vez estabelecido este horizonte, do que é necessário para uma sociologia histórico-crítica signatária da objetividade engajada, passemos agora para a análise dos documentos normativos que estruturam o ensino de sociologia na atualidade e qual é a concepção de conhecimento deles.

5 COMO É POSSÍVEL CONHECER SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORMATIVOS?

Os objetos que serão analisados aqui são os documentos normativos para os currículos escolares em âmbito federal, isto é, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão para o Ensino Médio de 2018, e, em âmbito estadual, sendo o Currículo Paulista (CP), em sua versão de 2020, o Documento Orientador Componentes Curriculares (DOCC), de 2024, bem como, alguns materiais produzidos e disseminados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), através do Repositório do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) no ano de 2024.

Importa para fins de aproximação mais fidedigna da essência desses objetos de análise um breve histórico da consolidação de tais documentos. Para tal, apoiou-se na investigação realizada por Malanchen, Matos e Orso (2020) e por Peroni, Caetano e Arelaro (2019) a respeito dos sujeitos que atuaram na elaboração da BNCC, como também, acerca da relação público e privado que se mostra em disputa nesse contexto específico. Apoiou-se também no trabalho de Goulart e Moimaz (2021) sobre o Currículo Paulista e as articulações entre os setores público e privado na formulação das políticas educacionais do estado de São Paulo especificamente. E, por sua vez, através do site do Repositório do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), buscou-se o documento orientador sobre os componentes curriculares, que se tornou vigente a partir de 2024, sob o governo de Tarcísio de Freitas (Republicanos) e do Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Renato Feder¹⁹ (ex-Secretário da Educação do Paraná, de 2019 até 2022), após a publicação da Resolução nº 52 de 17 de novembro de 2023, publicada em Diário Oficial do Estado de São Paulo, que rearranjou a disposição dos componentes curriculares e dos itinerários formativos, e especificamente, no caso da sociologia, realocou-a para aulas apenas na segunda série do ensino médio.

A análise dos documentos normativos para o currículo de sociologia é a fonte base da busca pretendida nesta dissertação, isto é, qual a concepção de conhecimento defendida por estes currículos. Através dos objetos de análise serão observados dois aspectos, sendo o primeiro deles referente à pedagogia, ou seja, qual é a teoria pedagógica que respalda tais

¹⁹ Renato Feder é administrador de empresas, acionista e ex-Diretor Executivo da empresa Multilaser, esta última posição ocupou de 2003 até 2018. Esteve como Secretário da Educação do Paraná de 2019 até 2022, durante o governo de Ratinho Junior (Partido Social Democrático). Desde 2023 é Secretário da Educação de São Paulo no governo de Tarcísio de Freitas (Republicanos).

documentos; e o segundo aspecto, referente ao ensino de sociologia, sobre quais conteúdos da ciência de referência são selecionados pelos documentos para a formação dos sujeitos em fase escolar.

Em um primeiro momento, será analisado qual é a concepção pedagógica que os norteiam, quais critérios são elencados como essenciais na organização dos conteúdos escolares, que concepção a respeito do ser humano e da sociedade esses documentos trazem, e não menos importante, quais são os objetivos que esperam alcançar através do processo formativo, ou em outras palavras, que sujeito pretendem formar baseado em tal organização curricular. Ademais, será realizado o levantamento de quais conteúdos da ciência de referência são prescritos para a transmissão do saber escolar através dessa disciplina e como contribuem para a ampliação e transformação da visão do que seja a sociedade, bem como, se o ensino dessa disciplina tem a potencialidade de promover *catarses*, entendendo-as como mudanças qualitativas na visão de mundo dos alunos.

5.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A discussão sobre a exigência de uma base nacional comum para os currículos escolares brasileiros corresponde a um cenário anterior ao da organização da BNCC atual. Como aponta Saviani (2016 *apud* Zank; Malanchen, 2020) a discussão sobre a ideia de elaboração de uma base comum nacional remonta à década de 1970 e converge com o movimento que visava a reformulação dos cursos de licenciaturas. De acordo com o autor, tal movimento deu origem aos respectivos grupos: Comitê Pró-Participação na Reformulação dos cursos de Formação de Professores – CONARDFE (1983) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1990). Ocorre que durante essa mobilização o que se tornava mais evidente era a negação por uma base do que a sua reivindicação, como explica o autor, justamente pelo compromisso político de não resultar em um currículo mínimo.

Foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem como o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão do governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (Saviani, 2016, p.74 *apud* Zank; Malanchen, 2020, pp. 132-133)

Mais adiante, a base nacional comum passaria a ser uma demanda da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e uma meta da agenda do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) (Peroni *et al*, 2019), que dispunha sobre a necessidade de reformulação do ensino médio com a organização de currículos flexíveis. De tal maneira que a LDB n. 9.394/1996, após a alteração da Lei. n. 13.415 (Brasil, 2017), estabeleceu, em seu artigo 36, que o currículo do ensino médio deve se constituir por uma base nacional comum curricular. Entretanto, Zank e Malanchen (2020), evidenciam que essa demanda já existia na LDB n. 9.394/1996, anterior à aprovação da lei n. 13. 415/2017. No artigo 26, agora revogado, constava que os currículos desenvolvidos para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio deveriam ser organizados com a base comum nacional, devendo respeitar as características regionais, culturais, sociais e econômicas.

Se faz importante trazer luz ao que Luiz Carlos de Freitas (2014) apontou quando, a partir dos anos 1990, entendido por ele como uma primeira onda neoliberal na educação, a categoria *avaliação* passou a ocupar o lugar de centralidade no processo de organização pedagógica da sala de aula e da escola. A avaliação não era apenas um momento de conclusão do processo pedagógico, uma mera verificação da aprendizagem, mas, uma categoria que orientava todo o processo, do início ao fim. Desde a década de 90 até os dias atuais, a *centralidade da avaliação no processo pedagógico* é sólida pois interessa aos setores empresariais devido à:

[...] crescente posição da educação como componente das fórmulas de aumento da produtividade e de competitividade das empresas no cenário internacional atual, à medida que a mão de obra barata foi se fazendo escassa no Brasil (ARBACHE, 2011), e os ganhos salariais médios foram aumentando e produzindo impactos nas taxas de acumulação de riqueza da classe empresarial (sem crescimento significativo da produtividade), em um ambiente político de predomínio das teses liberal conservadoras que atingiu todos os setores da vida social e, por conseguinte, a educação (Freitas, 2014, p. 1087).

Freitas (2014) salienta que a partir desse novo paradigma neoliberal se passou a difundir que os problemas da educação poderiam se resolver através de uma gestão eficaz associada ao ideário empresarial de alcance de metas, culminando em um movimento de adaptação das escolas às exigências da reestruturação produtiva. Ainda de acordo com o autor, na primeira onda neoliberal os *reformadores empresariais da educação*²⁰ concederam o papel de destaque

²⁰ Reformadores empresariais da educação é uma definição elaborada originalmente pela pesquisadora norte americana Diane Ravitch. Em inglês *corporate reformers*, designa uma coalização entre políticos, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas, pesquisadores e a mídia, na defesa de que o mercado e o

à avaliação externa nacional e censitária, e a fortaleceram nos últimos vinte anos através da transformação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do MEC, em uma agência nacional de avaliação (Freitas, 2014, p. 1089)

De acordo com Malanchen, Matos e Orso (2020), a primeira versão da BNCC foi organizada e publicada no ano de 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT). Sob a coordenação do MEC obteve contribuição da Universidade de Minas Gerais, de secretários da educação, dirigentes municipais e outros representantes do setor privado que se organizaram através do Movimento Todos pela Base Nacional Comum. Nesse sentido, de acordo com Marsiglia et al. (2017, p. 108 *apud* Zank; Malanchen, 2020, p. 134)

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõe a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (Marsiglia et al., 2017, p. 108 *apud* Zank; Malanchen, 2020, p. 134)

Os reformadores empresariais envolvidos na articulação pela BNCC se mobilizaram em torno do que ficou conhecido como Movimento Todos pela Base Nacional Comum (MTBNC). Nele estão instituições como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação CESGRANRIO, Instituto UNIBANCO, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e o Instituto Inspirare. Malanchen, Matos e Orso (2020, p. 134) apontam para o fato de que o grupo se apresenta com o objetivo de facilitar a construção de uma base de qualidade, e que para isso têm realizado debates, estudos e pesquisas com gestores e professores, e buscando situações de sucesso em outros países.

A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem se realizado como uma promessa de dar qualidade à educação para diferentes setores da sociedade. Os autores chamam

modo de organizar a iniciativa privada reflete uma proposta mais acabada para “consertar” a educação norte americana do que as que propõem os educadores profissionais. No Brasil os pesquisadores têm utilizado a denominação de “reformadores empresariais da educação” para se referir às organizações como Todos Pela Educação que na composição de seu Conselho Fundador possui representantes de empresas como Gerdau, Suzano Papel e Celulose, conglomerado de mídia Grupo RBS, DPaschoal, Itaú, Instituto Ayrton Senna e Instituto Synergos; e ao Movimento Todos Pela Base que em seu Conselho Deliberativo possui representantes de empresas e instituições como Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Telefônica Vivo.

a atenção sobre o fato de tal discurso, entre os diferentes integrantes do MTBNC, não ser o mesmo, porém, por conta da necessidade de reorganização curricular via BNCC terem se sintonizado em uma mesma tônica (Zank; Malanchen, 2020, p. 134). Nesse sentido, o MTBNC é responsável por:

[...] organizar o discurso e torná-lo relevante, apresentando a proposta de reorganização curricular conforme expectativas do mercado e do capital, para cuja tarefa utilizam, como alegações, as necessidades históricas da educação. Em outras palavras, o discurso da qualidade educacional é atribuído apenas à reorganização curricular, contexto no qual as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas (Zank; Malanchen, 2020, p. 134)

Peroni, Caetano e Arelaro (2019) fazem um destaque importante a respeito da relação entre o setor público e o privado indicando que as formas com que o setor privado tem atuado no setor público são várias, sendo, por isso, relações complexas e multifacetadas, mas não abstratas, uma vez que ocorre via sujeitos e processos. Nota-se que algumas instituições do setor privado têm fins lucrativos e outras não, ou não explicitamente. Em todo caso, as transformações nos limites dessas relações têm ocorrido como parte de um contexto em que as estratégias de superação da crise capitalista implicam a redefinição do papel do Estado.

As teorias que afirmam que a crise está no Estado, como neoliberalismo e terceira via (atual social-democracia), trazem implicações para as políticas sociais, pois transferem do poder público para o mercado, parte da coordenação societária, não apenas a execução, mas também a direção das políticas. O que permanece no âmbito do Estado acaba sofrendo a lógica gerencial, que trazem princípios do mercado para a gestão pública (Peroni *et al*, 2019, p. 39)

De tal forma que:

O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Observamos, em parte, o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública, através da gestão gerencial e, também, quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas. Nesse caso, a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado. As instituições públicas, se democráticas, são permeáveis à correlação de forças, com processos decisórios em que não se tem previamente o controle do produto. São instituições de propriedade pública, mas se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação (Peroni *et al*, 2019, p. 38)

O processo de elaboração da BNCC tem como plano de fundo tensões políticas no governo federal. Com a eleição, em 2014, de um congresso conservador ocupando posições estratégicas na Câmara dos Deputados, o escalonamento de tais tensões atingiu seu ponto culminante no *impeachment*, em 2016, da presidente eleita, Dilma Rousseff (PT). De modo que o primeiro ato do governo interino de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) foi a publicação da Medida Provisória (MP) 746/2016 que versava sobre a “reforma do ensino médio”. Por isso, ainda que a discussão da BNCC já vinha sendo realizada desde o governo Dilma, é no pós-golpe que a toque de caixa ela será desenvolvida e implementada. Como justificativa se verificava a correção do número de disciplinas do ensino médio que supostamente não demonstravam conexão com o mundo do trabalho, bem como, a proposta de divisão do ensino em opções formativas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional que estariam alinhadas às recomendações do Banco Mundial (BM) e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), assim como, o argumento de que a reforma estaria alinhada aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Silva, 2018b, p.2).

A MP 746/2016 introduziu uma divisão no currículo separando-o em uma fração dedicada à *formação básica comum*, e outra fração que se reparte em cinco *itinerários formativos*, dos quais o aluno faz apenas um, tendo de escolher desde o ensino médio uma área de aprofundamento. Somado a isso, a MP também retirou a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia, que desde a Lei n. 11.684/2008 possuía sua obrigatoriedade assistida nos currículos. O mesmo se deu com os conhecimentos em artes e educação física, os quais tinham sua obrigatoriedade assegurada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução CNE/CEB 02/2012).

Devido à polêmica gerada pelo primeiro ato federal do presidente interino, foram realizadas cerca de 11 audiências públicas para debater a medida (Silva, 2018b, p.4). De tal maneira, no ano seguinte a MP converteu-se na Lei 13.415/2017, em que se verificou algumas alterações da proposta inicial sendo elas: a) a carga horária de formação básica que na MP era composta por 1.200 horas, passou a refletir até 1.800 horas; b) a nomenclatura das áreas do currículo passou a portar o termo “e suas tecnologias” - em consonância com a nomenclatura verificada nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990 -; c) a carga horária mínima do ensino médio passou a ser 3.000 horas; d) a polêmica acerca da retirada da obrigatoriedade do ensino de sociologia, filosofia, artes e educação física fora supostamente solucionada através da sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”; e) a União ficara encarregada de estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio

tendo por referência a BNCC; f) os itinerários formativos seriam ofertados de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino – ignorando o tão aclamado protagonismo do aluno na escolha do seu percurso -; g) e por fim, mas tão alarmante, os sistemas de ensino poderiam passar a firmar convênios com instituições de educação à distância visando oferecer cursos que seriam integralizados na carga horária total do ensino médio (Silva, 2018n, pp. 4-5).

Desde 2015, houve apresentação de três versões diferentes da BNCC. As duas primeiras sendo colocadas para a consulta pública e a terceira, sua versão final, aprovada, seguiu para a implementação no final do ano de 2018 (Zank; Malanchen, 2020, p. 144). A primeira versão da BNCC se baseou nos assim chamados direitos de aprendizagem. De acordo com Bittencourt (2018, p. 558, *apud* Zank; Malanchen, 2020, p. 144) não havia, nesta versão, qualquer indicação bibliográfica que fundamentasse a escolha da organização por objetivos de aprendizagem. Destaca-se também a ausência do termo competência na ocasião. Na segunda versão, verifica-se a adoção dos princípios éticos, políticos e estéticos presentes nos PCN (Brasil, 1997). Baseando-se nestes princípios, apresentam-se os direitos de aprendizagem, os eixos de formação e seus objetivos, os componentes curriculares e os objetivos de aprendizagem (Bittencourt, 2017, p. 559, *apud* Zank; Malanchen, 2020, p. 145). Por sua vez, a terceira versão se apresenta com mais precisão quanto aos objetivos e conceitos orientadores vinculados à organização por competências, sem restringir a apresentação do termo, porém, ainda sem apresentar referências bibliográficas mais evidentes quanto a esta definição, como será tratado mais à frente.

De acordo com Silva (2018b), a BNCC retoma um discurso que remete às mudanças propostas na educação a partir da segunda metade da década de 1990 e que se verificam na exigência de o ensino médio responder às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Tal demanda se converte na readequação do currículo de modo a desenvolver *competências e habilidades*, o que se verifica como sendo a concepção pedagógica de que se constitui a base atual – a pedagogia das competências -, porém, atualizada para um novo momento em que tal desenvolvimento também atinge a esfera psicológica através das assim chamadas *competências socioemocionais*, que segundo Silva (2018a) atende tão somente aos interesses de dominação da classe burguesa e a perpetuação da exploração da sua antagonista, a classe trabalhadora, através da captura de sua subjetividade. Nesse sentido, a organização de uma educação baseada no desenvolvimento de competências direciona a qualificação da juventude, enquanto futuros trabalhadores, especificamente para atender às demandas de gestão do setor produtivo com o objetivo de ampliar a acumulação de bens e capitais. Baseando-se nessa lógica há a transmissão de valores específicos ao trabalho que são associados às

expectativas das empresas como por exemplo a competição entre os sujeitos e a necessidade de profissionais dóceis, neutros, colaborativos e adaptáveis (Zank; Malanchen, 2020, p. 147).

Além disso, Zank e Malanchen (2020), destacam que uma política curricular atrelada estritamente às demandas do capital e dos sistemas de avaliação, abre margem para o esvaziamento de conteúdos, justificando-se no atendimento às demandas externas de avaliação que acabam por determinar alguns conteúdos em detrimento de outros, a saber:

Essas políticas trazem o estreitamento curricular. Quando um sistema de avaliação inclui alguns conteúdos e deixa de fora outros, a tendência, ao longo do tempo, são os professores, os administradores e os estudantes se focarem naqueles que são cobrados nos testes [...] (Tonegutti, 2016, p. 5, *apud* Zank; Malanchen, 2020, p. 136)

Os autores ressaltam que uma reforma como esta tem o objetivo de transformar a escola em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno, verificado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista, e não de oferecer a apropriação pela juventude dos conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano, bem como, dos conteúdos do conhecimento sistematizado pela ciência. Se trata do relativismo epistemológico e a valorização da experiência individual e da realidade cotidiana, sob o argumento de que o conhecimento sistematizado, o conhecimento científico, seria um resquício da imposição colonizadora europeia. Nesse sentido Malanchen (2016, p. 19, *apud* Zank; Malanchen, 2020, pp. 137-138) diz:

A fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor, segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo (Malanchen, 2016, p. 19, *apud* Zank; Malanchen, 2020, pp. 137-138)

Assim, a orientação dos currículos baseada no atendimento às avaliações externas, restringe o conhecimento, sobretudo, aos filhos da classe trabalhadora que dependem da escola pública para ter acesso a eles. Um currículo frágil, estreito e recortado para o atendimento às avaliações não apresenta condições para a apropriação do conhecimento necessário para o entendimento da realidade em sua concretude. De acordo com Zank e Malanchen:

[...] Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala. Essa visão de que a escola, especialmente a escola pública, tem a obrigação de atender às necessidades do sistema produtivo também esconde a intenção descarada de conter a entrada da classe trabalhadora no ensino superior. Portanto, preparar o jovem durante a educação básica para o desenvolvimento de trabalho técnico pode resultar em um fôlego ao Estado, que assim, passa a ser menos pressionado em relação à ampliação do número de vagas nas universidades (Zank; Malanchen, 2020, p. 138)

A organização dos currículos de maneira a promover o pleno desenvolvimento de todas as crianças e todos os adolescentes está na contramão da BNCC, já que esse desenvolvimento requer o domínio de conhecimentos que permitam a efetiva compreensão da realidade natural e social e, a partir dessa compreensão, o posicionamento ético e político individual e coletivo. Nesse sentido, para análise dos elementos da normativa que limitam tal objetivo, passa-se agora para o levantamento dos aspectos pedagógicos presentes na BNCC.

5.1.1 A BNCC e a sua concepção pedagógica

Em sua introdução, a BNCC se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018). Enquadra-se em conformidade ao Plano Nacional de Educação (PNE) e determina que se aplica exclusivamente à educação escolar. A BNCC não se trata de um currículo propriamente dito, senão de uma base nacional comum que orienta os currículos. Nesse sentido, Saviani (2020) problematiza a questão nos seguintes termos:

Ao que parece, o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. É isso, com efeito, que flui do disposto no inciso IV do artigo 9º que atribui à União o encargo ao estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. E o próprio documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) sobre a “base nacional comum curricular” reporta-se às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de

Educação, que continuam em vigor. Emerge, então, inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”? (Saviani, 2020, p. 23)

O autor prossegue seu raciocínio evidenciando a centralidade que foi atribuída à avaliação na organização escolar como o responsável pela elaboração de uma nova norma, em consonância ao que se citou a partir de Freitas (2014) anteriormente. Devido à tendência de aferição da educação nacional através de testes globais padronizados e tendo em vista a referência em países como Estados Unidos na elaboração de uma “base nacional comum curricular”, o autor indica que a função dessa nova normativa é de ajuste da educação brasileira aos parâmetros de avaliações gerais padronizadas (Saviani, 2020, p. 23).

[...] Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica uma grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 316-317), entendimento que veio a ser reforçado pela ampla e contundente crítica efetuada por Diane Ravitch (2011) sobre o sistema americano, que está sendo tomado como modelo para o Brasil (Saviani, 2020, p. 23)

Retomando a análise do documento, ainda na introdução da normativa, no tópico de apresentação denominado *A Base Nacional Comum Curricular*, verifica-se a definição do termo *competência*:

Na BNCC, competência é definida 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)

Chama-se a atenção para o fato de que na definição de competência não é recrutada nenhuma fonte bibliográfica, referência a autores ou pesquisas científicas do campo educacional. A normativa de maneira indiscriminada define o termo com uma concepção que parece ser própria. Entretanto, tal definição se assemelha ao que fora delimitado por Perrenoud (2000) e abordado no primeiro capítulo desta dissertação, porém, esta referência não se faz presente no documento. Ademais, ainda neste mesmo tópico, são apresentadas as 10 competências gerais que se espera desenvolver nos alunos, sendo tal desenvolvimento entendido como *aprendizagens essenciais*. Para fins de melhor visualização, organizou-se tais competências através da tabela abaixo:

Tabela 1 – Competências gerais da educação básica (Brasil, 2018, pp. 9-10)

Competências gerais da educação básica	
1.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

	responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: elaboração própria baseado nos dados retirados da BNCC (Brasil, 2018)

Antes de avançar, é válido realizar alguns apontamentos sobre as competências gerais da educação básica. De imediato, na primeira delas, destaca-se uma imprecisão quanto o que significa "mundo" na elaboração do documento. Delimitou-se pelo menos quatro "mundos": o físico, o social, o cultural e o digital. Na realidade, existe tal distinção? Não são todos eles partes de uma mesma totalidade? O "mundo" social é também físico, por possui materialidade. Assim como, o "mundo" social também é cultural, uma vez que não é possível existir sociedade sem cultura, e o contrário também se faz válido, não é possível existir cultura sem sociedade. E, ainda, o "mundo" digital não está isolado de um contexto também social e cultural. Ademais, para essa competência, os conhecimentos elaborados historicamente são usados apenas para entender e explicar a realidade nesta acepção. Ignorando sua validade para se posicionar perante essa realidade e transformá-la quando se fizer necessário. Outro fato que exige atenção, é o de que o objeto próprio da sociologia, isto é, a sociedade, apenas aparece na primeira competência, na intenção de formar um sujeito competente na construção de uma “*sociedade justa, democrática e inclusiva*”, desde a concepção materialista histórico-dialética, pode-se realizar um questionamento se é possível atingir esta sociedade justa em sua configuração capitalista atual. Escapa às competências gerais qualquer encaminhamento formativo sobre o conhecimento a respeito da sociedade, isto é, sobre a possibilidade de conhecer a sociedade que se vive hoje e o que ela seja.

Por referência da segunda competência, a respeito do desenvolvimento intelectual o que se tem é a valorização da atitude criativa na solução de problemas. Isto é, a mera instrumentalização da apropriação de conhecimentos para a aplicação na lógica da sociedade atual. Como bem pontua Duarte (2001, p. 38), a valorização de uma educação criativa pelas pedagogias do aprender a aprender "[...] 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". Assim, a criatividade é direcionada para a reprodução e solução de questões da organização social vigente, apenas esta criatividade é valorizada.

Sobre a terceira competência, quando se estabelece a valorização e fruição de diferentes manifestações artísticas e culturais, o que se percebe é a ausência de percepção de que a arte também integra a realidade social, tendo vínculos também com a produção humana ao longo do processo histórico, e por isso, não se trata de uma outra esfera da realidade humana, ou ainda, um quinto "mundo".

A respeito da quarta competência, está ausente uma concepção mais definida sobre o que o documento compreende por linguagem. Ao passo que a inferência que se pode fazer é a de que a concepção de conhecimento não é compreendida como o reflexo, ou seja, a representação, da realidade. Pelo contrário, seria ele próprio uma linguagem. O que pode ser relacionado com movimentos atuais na educação que advogam pelo letramento, isto é, que os alunos aprendam a linguagem de determinada área para integrá-la, com a qual, o referencial teórico adotado nesta dissertação discorda. A ciência não é linguagem, as artes não são linguagens para se apropriar através de letramentos. Ambas são formas de conhecimento acerca da realidade. Ademais, afasta-se dessa noção de linguagem algo que é essencial: a valorização do ensino da língua escrita.

Sobre a quinta competência, importa destacar que desde a implementação da BNCC a tônica esteve sobre a introdução das tecnologias no âmbito escolar. Porém, o que se verificou concretamente foi o prejuízo do processo educativo, sobretudo no desenvolvimento da atenção dos alunos. De tal maneira, foram instituídas leis em âmbito federal (Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025) e estadual (Lei nº 18.058, de 05 de dezembro de 2024) que proíbem o uso de celulares nas escolas públicas e particulares de educação infantil, fundamental I e II e ensino médio, visando recuperar o que significou no âmbito escolar a incorporação de tais tecnologias. Salienta-se que o papel da escola, para a pedagogia histórico-crítica, é o de ofertar aos alunos instrumentos do conhecimento científico, artístico e filosófico que não são adquiridos

facilmente em sua vida cotidiana, podendo afirmar que o papel da escola está no oferecimento das objetivações genéricas para-si. Assim, o uso de celulares, nos dias atuais tão massivo no cotidiano dos alunos, não precisa ser reiterado também em âmbito escolar, uma vez que sua utilização desmoderada pode prejudicar o desenvolvimento das atividades próprias da educação escolar.

A sexta competência valoriza todo e qualquer tipo de experiência cultural, desde que sirva à adaptação dos sujeitos à sociedade atual. Porém, importa destacar que tal sociedade não pode promover a plena liberdade e autonomia dos indivíduos sobretudo pelo fato de estratificar os sujeitos pela sua condição de classe. Isto é, pelo fato desta sociedade oferecer as melhores condições de existência apenas para aqueles que podem pagar por ela. Por sua vez, a sétima competência, tendo como pano de fundo a valorização da sexta competência, defende o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, desde que não questionem essa mesma sociedade.

No que tange a oitava competência, verifica-se a tentativa de promover a lógica de treinamento para a autorregulação emocional. Nesse sentido, se está se afirmando a sociedade atual, logo a regulação das emoções deve estar orientada para fazer com que os indivíduos regulem suas emoções que podem ser destoantes quanto a configuração dessa sociedade. Se decepcionado, frustrado, enraivecido é preciso buscar trabalhar essas emoções para que não cause desordem para o sistema societário. Construindo a ideia de que as pessoas que criticam a sociedade atual não estão felizes ou adequadas psicologicamente. A competência nove corrobora para essa ideia de buscar o equilíbrio e a harmonia pelos indivíduos ao propor o exercício da empatia e do diálogo na resolução de conflitos. O que ocorre, porém, é que se se entende a sociedade capitalista fundamentada na luta de classes, logo qualquer diálogo ou postura empática não é suficiente para a superação das desigualdades fundantes deste conjunto social. Aliás, dentre as competências não há descrito que a sociedade em que vivemos se trata de uma sociedade capitalista, demarcando de maneira implícita que à escola não interessa interpretar a sociedade em que se vive. De certa forma, esta situação corrobora com a ausência da sociologia no currículo, afinal, para que serve tal disciplina já que dentre as competências gerais que se pretende formar nos alunos não há delimitado o que seja essa sociedade, ou ainda, algo que indique a necessidade de conhecê-la.

Por sua vez, a décima competência indica que a ação dos indivíduos seria suficiente para alcançar uma mudança significativa tanto em suas vidas como na coletividade. Como se fosse apenas uma questão de vontade individual, de se apoiar em boas ideias para efetivar a mudança.

Um posicionamento idealista e que responsabiliza os sujeitos pelos seus próprios êxitos e fracassos.

Percebe-se na normativa a ausência dos conteúdos que deverão ser mobilizados para dar sustentação ao desenvolvimento das competências gerais. Nesse sentido, na seção *Os marcos legais que embasam a BNCC*, evidencia-se que de acordo com a LDB, as motivações para tal encontram-se na definição da legislação em seu artigo 9º, a saber:

Nesse artigo, a LDB deixa claro dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: *as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos*. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (Brasil, 2018, p.11, grifo nosso).

Dessa maneira, verifica-se que os conteúdos selecionados para o desenvolvimento de tais competências gerais não podem ser definidos em um currículo comum, somente são comuns as competências a serem desenvolvidas. De tal forma, fica a cargo das secretarias estaduais e municipais definirem seus próprios currículos, de acordo com os contextos particulares dos quais fazem parte. É possível compreender a partir disso que não há, para essa concepção pedagógica, conhecimentos clássicos que devam ter o seu ensino para todos garantido. Assim sendo, pode-se afirmar que se ausenta a noção de totalidade a respeito das objetivações humanas nos campos da ciência, da filosofia e das artes, sobretudo no campo das ciências sociais, e dá-se maior relevância para um contexto local e que aparentemente, segundo a concepção do documento, não se articula de maneira relacionada dialeticamente com um contexto mais amplo.

Além disso, sobre a primeira e segunda competências, não fica explícito que tipo de ciência é esta que se faz defesa, ou em outros termos, que critérios em relação a concepção de conhecimento científico são requeridos para conhecer a realidade. Se trata da concepção positivista de conhecimento? Se trata da concepção materialista histórico-dialética? Não está definido. Por isso, afirma-se a ciência, mas, que ciência? Na competência 7, por exemplo, defende-se “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista [...]” (Brasil, 2018, p. 9). Nesse sentido, como é possível saber que um dado é confiável? Que concepção acerca do levantamento e tratamento de dados se pode assumir? Pode-se problematizar a questão ainda mais ao refletir a partir da concepção materialista histórico-dialética, anteriormente exposta, sobre conhecer a *essência*

dos fenômenos e ir além da sua *aparência*. Apenas os fatos e os dados, em sua crueza e imediatez, podem responder algo sobre a realidade? Parece não ser suficiente se não levar em conta a mediação através da análise e abstração. Ademais, todas as competências, depois das duas primeiras, concorrem para a relativização da concepção científica proposta de início, propondo a valorização de *outras linguagens* (competências 4 e 5), de *outros saberes e vivências culturais* (competência 6), bem como, enfocam concepções idealistas e subjetivistas (competências 8, 9, 10).

A abertura que a ausência de definição implica não garante que o conhecimento possa ser transmitido com os critérios que garantam sua objetividade. Em linhas gerais, a não definição de qual seja a concepção de conhecimento científico de que se vale o documento representa uma filiação ao relativismo, em que todo conhecimento é válido, por isso, no limite, relativizando até mesmo a função social da escola. Ademais, como demonstraram Zank e Malanchen (2020, p. 146) a orientação da educação por meio do desenvolvimento de competências se esquia da preocupação com a formação integral dos sujeitos, ofertando apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista. De tal forma que:

[...] É incutido à sociedade, e especialmente à juventude, que os conhecimentos são passageiros e provisórios e que a prioridade deve estar na atualização constante e no atendimento de situações técnicas de rápida absorção e realização. Entendemos isso como a inversão dos valores educacionais, ou seja, em vez de valorizar a apropriação dos conhecimentos históricos e da produção social do conhecimento, o mercado prima por sujeitos que estejam aptos apenas às novidades e que possam desenvolver funções técnicas com destreza, sem envolvimento histórico ou crítico sobre o trabalho, a educação e o desenvolvimento social (Zank; Malanchen, 2020, p. 146)

No tópico denominado *Os fundamentos pedagógicos da BNCC*, de maneira bastante breve, discute-se a concepção teórico pedagógica que a respalda. A justificativa para o foco no desenvolvimento de competências está baseada no texto da LDB, de 1996, mas também, justifica-se no documento por ser o enfoque adotado em avaliações internacionais da Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A primeira coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e a segunda instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação de Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Desta maneira, fica evidente o que Freitas (2014) e Saviani (2020) apontaram sobre a centralidade das avaliações para a organização do processo formativo através da educação escolar. Ao adotar esse enfoque:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13)

Fica evidente de que maneira deve estar orientado o processo de ensino: *orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos alunos resolverem demandas da vida cotidiana*. Nesse caso, entende-se, o desenvolvimento do indivíduo singular alienado na sociedade capitalista que manipula, executa, desempenha ações em seu trabalho sem compreender as relações que estabelece com a genericidade tampouco, compreende a contradição do processo de humanização cercado pela alienação neste contexto histórico.

A normativa ainda expressa seu compromisso com a *educação integral*. Esta defesa parte do reconhecimento de que a educação básica deve:

[...] visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14)

A educação integral²¹, nesse sentido, visa apenas o indivíduo singular, compreendido a partir da sua individualidade dentro do contexto restrito em que se insere, bem como, estabelece

²¹Este tipo de educação integral é defendido sobretudo nas escolas do Programa de Ensino Integral, em que os alunos da rede estadual paulista cumprem jornadas de sete ou nove horas diárias. Um período extenso em que os alunos são submetidos aos currículos esvaziados de conteúdos e submetidos às práticas que visam o desenvolvimento de habilidades para o cotidiano da sociedade capitalista de trabalho flexível. Esta concepção de educação integral, porém, em nada se assemelha com o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, tema muito importante para a proposta educacional baseada na pedagogia histórico-crítica. A formação omnilateral, no extremo oposto da educação integral defendida pelos documentos normativos, tem por referência a luta da humanidade ao longo da processualidade histórica na defesa de uma existência livre e universal no processo de transformação da individualidade humana (Duarte, 2016). Nesse sentido, explica Duarte: “Da mesma forma que a formação omnilateral não se identifica necessariamente com a escola de tempo integral, também não há identidade entre formação omnilateral e uma mera somatória de vários tipos de conhecimento. Claro que a perspectiva da formação omnilateral coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza

que cada aluno é um todo independente dos demais, atomizando e isolando cada sujeito a si mesmo e à pluralidade de contextos possíveis, sem relacioná-los em uma totalidade, de maneira bastante similar ao pensamento pós-moderno e à concepção neoliberal de indivíduo humano. Essa justificativa interessa à concepção pedagógica que coloca em foco apenas o processo de *aprendizagem*, valorizando o sujeito e suas várias formas de aprender, sem considerar o outro polo dessa relação, que é o *ensino*, e que se relaciona de maneira dialética para a pedagogia histórico-crítica. Como é observado em outra passagem, a noção de educação integral visa “[...] *aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes*” (Brasil, 2018, p. 14, grifo nosso), secundarizando o papel do ensino, do professor e dos conteúdos historicamente acumulados.

Em outro tópico, *O pacto interfederativo e a implementação da BNCC*, no subitem *Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade*, têm-se a defesa da igualdade educacional a partir da concepção de equidade, que determina que a igualdade só se é atingida quando se atende às diferentes necessidades dos alunos. Nestes termos abstratos, sem vinculá-los aos elementos que dão concretude ao que sejam as necessidades que se pretendem atender é que se legitima a relativização do ensino. Como consequência, o que se pode apontar é o questionamento sobre se há de fato a possibilidade de *igualdade educacional* se não há a socialização dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pelo gênero humano para todos os alunos, independente da sua classe social e localização. O que se verifica é que enquanto a BNCC apela para o desenvolvimento de competências e habilidades para o desempenho dos indivíduos no cotidiano, para o *saber fazer*, deixa-se de lado a dimensão de desenvolvimento intelectual, que em certa medida contribui para orientação mais qualitativa na prática cotidiana, mas que também, contribui para a elaboração do pensamento abstrato. Verifica-se, nesse sentido, o que Moraes (2001) denunciou como o *recuo da teoria* e a valorização do cotidiano e das práticas de adaptação à sociedade, sem se instrumentalizar dos conteúdos da ciência, da filosofia e das artes para compreender, conhecer e transformar a realidade.

e da sociedade, com as artes e com a filosofia. Nesse sentido, entendo que deveria ser repensada a distribuição dos conteúdos ao longo do tempo de escolarização no sentido de se assegurar que a escola realmente valorize o ensino dessas formas superiores de objetivação do gênero humano. Mas é também preciso que em cada um desses campos de conhecimento esteja presente a perspectiva histórica de superação dos obstáculos, concretamente existentes na sociedade contemporânea, que se antepõem ao pleno desenvolvimento dos indivíduos. Há mais de duas décadas venho defendendo a tese de que a educação escolar deve desempenhar uma função mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano (DUARTE, 1993, p. 63). Isso implica um compromisso radical com a busca histórica de construção, pelo gênero humano, do conhecimento objetivo da realidade natural e social (Duarte, 2016, p. 108)

Portanto, verifica-se que a pedagogia das competências, referencial teórico adotado pela BNCC, estabelece como critérios básicos o desenvolvimento de aprendizagens essenciais que estão organizados em dez competências gerais, que se valem para todas as disciplinas que vierem a compor os currículos elaborados pelas secretarias de educação, e também, em seis competências específicas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio, que se desdobram em outras habilidades.

Ademais, o desenvolvimento destas competências, como buscou-se demonstrar, vincula-se à demanda dos reformadores empresariais da educação, agentes envolvidos na constituição da BNCC. Por sua vez, as concepções de ser humano e de sociedade que se apresentam na normativa demonstram uma percepção restrita ao âmbito do cotidiano. A sociedade seria esse amálgama de individualidades singulares que se pretende alcançar através de uma tentativa idealista de diálogo. A BNCC, tem como objetivo formar indivíduos que saibam manipular, executar e se apropriar sempre que necessário, através de um conhecimento tácito e relacionado com a prática imediata, um conjunto de informações, saberes, e tarefas relacionadas às demandas complexas da vida cotidiana. Para tal, defendem a valorização de saberes diferenciados, extinguindo qualquer hierarquia quanto à sua contribuição ao conhecimento da realidade objetiva. Também valorizam diversos tipos de linguagens, bem como, o desenvolvimento de habilidades que permitam os indivíduos regular suas emoções e crises de maneira individual e isolada, supostamente desenvolvendo uma capacidade de aprender a ser e aprender a conviver em sociedade, associando-se, por isso, ao ideário neoliberal e pós-moderno.

Assim, passa-se agora para um novo tópico para analisar se está presente a concepção de conhecimento da disciplina sociologia ao abordar os elementos destinados à etapa do ensino médio e também às ciências humanas e sociais aplicadas na BNCC.

5.1.2 A etapa do ensino médio

Em seu quinto capítulo, denominado *A Etapa do Ensino Médio*, a normativa apresenta de maneira simplificada as motivações e condicionantes sociais para a reorganização da educação escolar, sobretudo, nesta etapa específica. Faz saber:

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo,

dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas da organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (Brasil, 2018, p. 462)

De maneira a responder este cenário complexo, dinâmico e fluido, bem como, às incertezas ao mundo do trabalho, a proposta orientadora canaliza seu enfoque para *as juventudes*. Verifica-se novamente que o tratamento dado é o de valorização das singularidades isoladas em contextos específicos, e chama-se a atenção para o fato de que não há uma definição sobre este período da vida humana, bem como, quais são suas potencialidades de desenvolvimento humano que podem vir a ser estimuladas e trabalhadas através da educação escolar. Baseada na definição ofertada pelo Parecer CNE/CEB nº5/2011, estabelece:

A juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo *múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes* (Brasil, 2018, p.463, grifo no autor).

A normativa até certo ponto parece tender, no tratamento da juventude, para uma leitura próxima ao que se buscou fazer neste trabalho quando utiliza o termo “*condição sócio-histórico-cultural*”, ou ainda, “*considerada em suas múltiplas dimensões*”, entretanto, não o chega a ser, isto porque, petrifica o movimento dialético da análise desse período da existência humana. Em outros termos, considerar a juventude apenas em seu contexto particular, identificando-a em sua diversidade cultural, sem compreender esta categoria como síntese da relação entre o aspecto singular e o universal, o reduz à uma análise formal de identificação das diferentes culturas ou diversas formas de juventudes, configurando-se em um tratamento multiculturalista à questão. A juventude, apesar de suas particularidades, possui aspectos universais, como por exemplo, a condição de ser humano que para se desenvolver deve se apropriar dos frutos das objetivações genéricas, tanto as em-si como as para-si. A preocupação com a condição da juventude deve levar em consideração a maneira pela qual a particularidade em que se insere pode contribuir ou prejudicar seu desenvolvimento, alargando os limites do seu contexto cultural, alçando a percepção de sua condição também de genericidade. Deve considerar também como esses atravessamentos sociais ou culturais oferecem ou não elementos que podem contribuir na apropriação dos conhecimentos pertencentes à esfera não cotidiana da vida. Nesse sentido, não se trata de considerar a multiplicidade de culturas juvenis

indiscriminadamente, mas, de perceber como determinada particularidade está contribuindo ou prejudicando no oferecimento da ampliação da visão de mundo dos alunos, favorecendo ou não que se apropriem dos instrumentos necessários para que possam se guiar conscientemente na vida em sociedade, buscando alcançar a real liberdade e autonomia.

O documento tem como palavra-chave de destaque a *flexibilidade*, pois, é a partir dessa necessidade de atendimento às diferentes demandas e expectativas sobre o futuro juvenil frente ao cenário fluido e de incertezas no mundo do trabalho – fato que segundo Antunes (2014) se atribui à reestruturação produtiva do capital internacional que submete as economias periféricas às suas demandas de acumulação, mas evidentemente isto não está posto na normativa – que se coloca como saída reorganizar os currículos escolares de modo a encaminhar as juventudes para um segmento específico que poderá ou não vir a ocupar no mercado de trabalho. Sobre o currículo flexível, Catini (2020) aponta que tal nomenclatura é utilizada, assim como outras são, para mascarar o que de fato está dado na realidade capitalista neoliberal, uma tentativa de mitigar os efeitos perversos que a educação sofre por conta da estruturação de novos modelos de acumulação. Dessa maneira, o currículo flexível que visa desenvolver o protagonismo juvenil ou ainda o projeto de vida dos estudantes, trata-se na realidade, de um currículo esvaziado de conteúdo das disciplinas acadêmicas e orientado pelo desenvolvimento de competências para um mercado de trabalho cada vez mais incerto. Diz a autora:

Essa arte de assimilação e inversão semântica é antiga nos esquemas de dominação e acompanha a entrada das organizações privadas na gestão dos direitos sociais. O léxico não é desimportante nesse projeto, pois faz parte da produção de consensos a dissolução dos conflitos também na linguagem, contraindo o pensamento em ideias sem história e sem conflito [...]. Com isso, os projetos de vida tendem a se tornar força motriz do currículo com base numa relação que há tempos se instalou, relativa à centralidade do estudante e da aprendizagem, que tem como contrapartida o apagamento do trabalho docente e do ensino. Essa orientação “para a vida” cindida da formação teórica vai convidando o docente a assumir o papel de coach, pois a tarefa de identificar, avaliar e preencher os déficits de habilidades torna-se missão motivacional para amoldamento a atributos genéricos e formas de reação às instabilidades previstas pelos mercados e investimentos (Laval et al., 2012). O entusiasmo cheio de sentimento e protagonismo dos programas de educação para o trabalho do século XXI contrasta com a objetividade predatória do trabalho no período que costumamos chamar de neoliberalismo. E aqui também há esforços de apresentar o trabalho pelos seus contrários. Pelo menos até as lutas massivas dos trabalhadores de aplicativos durante a pandemia, por exemplo, chamava-se de autonomia e empreendedorismo os precários vínculos empregatícios da força de trabalho com grandes empresas de prestação de serviços (Catini, 2020, pp. 57-58)

Nesse sentido, segundo a BNCC, a formação promovida pela educação escolar deve “proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias” (Brasil, 2018, p. 463), em consonância com a teoria pedagógica que a respalda, significa proporcionar o desenvolvimento de competências. Não há centralidade nos conteúdos sistematizados mais desenvolvidos produzidos pelo gênero humano, ao contrário, a centralidade está nas experiências e vivências, similares as do cotidiano, que colocam os alunos a simular situações em que possam desempenhar as habilidades que se pretendem desenvolver.

Destaca-se a maneira bastante idealista que a normativa afirma:

Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, *assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender a alcançar seus objetivos*, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias (Brasil, 2018, p. 465, grifo nosso)

Em um cenário de flexibilização dos direitos assegurados ao regime trabalhista, de subemprego e empregos precarizados, afirmar com tal veemência que a juventude pode alcançar seus objetivos, independente de tudo o que lhe empurra para longe deles, é uma promessa vazia e, no mínimo, irresponsável. Bem como, é uma limitação de horizontes e possibilidades para estes alunos. Verifica-se implicitamente uma ideia meritocrática de que basta se esforçar que será possível alcançar metas e sonhos, o que em um país como o Brasil, marcado tão fortemente por desigualdades de todas as ordens, parece uma ilusão, e aqueles que conseguem atingir marcos significativos são na verdade a exceção à regra. Ao mesmo tempo, na perspectiva do projeto atual de educação, os professores são vistos como um mentor, um *coach* (treinador) dos alunos em busca dos seus projetos de vida. De acordo com Catini (2020)

[...] essa orientação ‘para a vida’ cindida da formação teórica vai convidando o docente a assumir o papel de coach, pois a tarefa de identificar, avaliar e preencher os déficits de habilidades torna-se missão motivacional para amoldamento a atributos genéricos e formas de reação às instabilidades previstas pelos mercados de investimento (Laval et al., 2010)

Ademais, a tarefa se torna cada vez mais laboriosa quando se vê, por exemplo, o esvaziamento das propostas curriculares para os filhos da classe trabalhadora, que alheios dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos ficam cada vez mais distantes do ensino superior, quando submetidos às disputas pelas vagas nas maiores universidades públicas do país. A ideia do *empreendedor de si mesmo*, - uma atualização para o jargão estadunidense do *selfmade man* -, que se verifica nessa ideia de que basta se esforçar que se atingirá qualquer objetivo, nada mais é do que a expressão ideológica neoliberal proposta pela burguesia para se desonerar dos

compromissos mínimos com a classe trabalhadora, responsabilizando os indivíduos pelo seu próprio fracasso, e para se fortalecer ideologicamente cada vez mais como a única saída para os dilemas no contexto capitalista atual. Nesse sentido, como afirma Saviani (2021), pode-se compreender tal proposição como uma postura idealista, pois, tal concepção significa agir como se já houvesse uma forma social com as condições concretas para a realização da educação que possa promover o desenvolvimento pleno da sociedade e dos indivíduos.

No que concerne ao que é proposto pela BNCC na etapa do ensino médio, de acordo com Anjos (2020), um planejamento de ensino alinhado à normativa vigente não possibilita o desenvolvimento *omnilateral* dos adolescentes, isto é, um desenvolvimento que abranja todas as dimensões e aspectos desse sujeito. O autor, fundamentado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, tem sua tese baseada em quatro aspectos: a) a concepção naturalizante de adolescência; b) o esvaziamento dos conteúdos escolares; c) o foco nos interesses do aluno empírico; e, d) a adaptação do adolescente à lógica do capital.

Sobre o primeiro aspecto levantado, o autor recorre a dois momentos do documento, o primeiro relacionado ao ensino fundamental (anos finais) e, o segundo, ao ensino médio. A normativa discute que os alunos dos anos finais do ensino fundamental se caracterizam pela transição entre a infância e a adolescência e que esta fase é “marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (Brasil, 2018, p. 60). O autor afirma que o documento apresenta uma visão não historicizadora do desenvolvimento adolescente, o que pode levar a concepções equivocadas por parte dos educadores. O documento não explica o que pode ser a causa das mudanças físicas ou das mudanças psicológicas dos jovens desta etapa, apenas que “são mudanças próprias dessa fase da vida” (Brasil, 2018, p. 60). Anjos (2020) afirma que da forma como são apresentadas as características do adolescente, tem-se a percepção de que tais características surgem de maneira natural no sujeito e que o contexto social ajuda ou atrapalha seu desenvolvimento intrínseco.

Outro momento em que se evidencia a naturalização da adolescência é quando a normativa trata do projeto de vida. O autor aponta que o documento defende que a educação escolar deve “prever o suporte aos jovens para que reconheçam possibilidades e vocações” (Brasil, 2018, p. 466). Em outro momento, a normativa traz que

os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da (s) identidade (s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018, p. 472)

Dessa maneira, Anjos (2020) aponta que há, nesses últimos dois trechos, sobretudo uma visão não historicizadora, pois favorece o surgimento de uma dicotomia entre indivíduo e sociedade no que diz respeito ao projeto de vida. Como buscou-se evidenciar anteriormente, com base na obra marxiana, compreende-se que a formação do ser social, e por conseguinte a gênese do desenvolvimento histórico, se dá justamente pela relação dialética, na particularidade da atividade, entre o sujeito e o seu contexto social. Apartar essa relação, é, portanto, uma concepção não historicizadora. Assim, o trabalho desenvolvido pelo psicólogo em suas pesquisas demonstrou que ao mesmo tempo em que a normativa afirma que o esforço pessoal do adolescente é condição necessária para a realização dos seus projetos, verifica-se nela também a crença de que a sociedade pode vir a ser um fator impeditivo para os indivíduos na busca pelas suas realizações pessoais e profissionais

Concomitantemente, segundo a BNCC, o professor seria incitado a planejar o ensino em função das características inerentes à adolescência.

Conforme reconhecem as DCN, é frequente, nessa etapa, observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (Brasil, 2010) (Brasil, 2018, p. 60)

A partir do trecho acima, percebe-se uma inversão, ao invés do professor direcionar intencionalmente o processo formativo, com vistas ao desenvolvimento dos adolescentes, ele deveria se dispor para entender e dialogar com as formas de expressão das culturas juvenis, acompanhando de forma passiva este desenvolvimento, supostamente natural e inerente da personalidade adolescente. Isto se faz, sobretudo, através do esvaziamento dos conteúdos escolares, aspecto em evidência na BNCC, como citado outrora, que se verifica explicitamente no seguinte trecho:

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, intráreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a *flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório*. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a *necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”* (Parecer CNE/CEB nº5/2011) (Brasil, 2018, p. 479, grifo nosso)

Em outro momento, verifica-se na normativa que:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (Brasil, 2018, p. 467)

Anjos (2020) reflete que ao mesmo tempo em que a BNCC propõe a descentralização do conteúdo sistematizado e o enfoque no cotidiano do aluno, ela defende o desenvolvimento da *autonomia* e do *pensamento crítico* do adolescente. Para o psicólogo, tais capacidades psíquicas só são possíveis com a apropriação dos conteúdos clássicos, sistematizados, e não através dos conteúdos cotidianos. De tal maneira, que não é possível atingir tais formas complexas de ação, sentimento e pensamento do adolescente, caso não haja a apropriação dos conteúdos sistematizados que engendrem tais capacidades humanas (Anjos, 2020, p. 183)

A nova estrutura da consciência e a intelectualização das funções psíquicas na adolescência não surgem espontaneamente. Não é um processo natural e inerente à idade. Trata-se, portanto, de um processo dialético entre atividade e desenvolvimento das funções psíquicas. Leontiev (2014b, p. 77-78) afirma que “qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza”. Desse modo, a complexificação da atividade social promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e “o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente”. A apropriação da cultura e a objetivação a partir do que foi apropriado provocam a formação de novos órgãos funcionais ou “neoformações” (LEONTIEV, 1978). Isso não significa a maturação de novos órgãos morfológicos do cérebro, mas, sim, novos sistemas funcionais, resultado da complexidade da atividade humana, que, ao mesmo tempo, configuram-se como condição para novas atividades. Portanto, “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 34). Essas neoformações se formam em decorrência da atividade humana e tais estruturas podem não se formar se certas atividades não existirem para uma determinada pessoa (Anjos, 2020, p. 183)

Sobre a apropriação do conhecimento no período da adolescência, Anjos (2020) traz uma importante reflexão do psicólogo soviético Lev Vigotsky:

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criticamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si.

À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas (VYGOTSKY, 1996, p. 6) (Anjos, 2020, p. 184).

Na adolescência, portanto, devido a possibilidade de desenvolver o pensamento por conceitos, os sujeitos podem se apropriar da ciência, da arte, da filosofia e da própria sociedade de forma adequada, desenvolvendo sua capacidade psíquica. De tal maneira, podem começar a participar ativa e criativamente em diversas esferas da vida cultural. O ingresso do adolescente de maneira qualitativa nessas esferas, portanto, depende da transmissão dos conteúdos escolares e da sua assimilação correta, através de conceitos. Anjos (2020, p. 185), adverte que a importância do ensino e da aprendizagem de conteúdos não cotidianos não se deve limitar ao objetivo de inserção do adolescente no mundo do trabalho, ao contrário, apoiado em Duarte (2013), defende que a transmissão e apropriação das objetivações genéricas para si, como as ciências naturais e sociais, a filosofia e a arte, deve contribuir para o objetivo de formar um indivíduo que tenha uma relação consciente com a sua vida cotidiana, mediada pela genericidade para si.

A BNCC no ensino médio, ao contrário do que estabelece a concepção histórico-cultural, estabelece práticas de ensino e aprendizagem de forma pragmática e utilitária, orientando-se por uma concepção de conhecimento tácito. O conhecimento sistematizado, como objetivação genérica para si, é considerado secundário, uma vez que ele se subordina ao desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, para a normativa, o papel da educação escolar no período da adolescência é o de preparar para a atuação no mundo do trabalho – leia-se: flexível - e para a cidadania, de maneira a oferecer uma formação ao indivíduo que o possibilite se adaptar a esse mercado, bem como, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Não há, na BNCC, uma defesa aberta e reiterada pela continuidade dos estudos no ensino superior para os estudantes do ensino médio; sua posição é de que cada projeto de vida deve ser considerado, sendo ele ir para o ensino superior ou não, sem ao menos propor aos alunos uma reflexão sobre a importância dessa continuidade de estudo. No subtítulo *As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade*, a normativa recontextualiza as finalidades do ensino médio, que foram estabelecidas anteriormente pela LDB em 1996, e as apresentam da seguinte maneira:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2018, p. 464)

Sobre a condição da adolescência, Anjos (2020) a identifica dentro de um conjunto de épocas do desenvolvimento humano que Elkonin (2012) sistematizou, fundamentado nos estudos por ele realizados sobre Leontiev e Vigotski, na teoria da periodização do desenvolvimento psíquico. Segundo Anjos (2020), o desenvolvimento psíquico está ligado às condições objetivas de organização social, de tal maneira que “a vida da criança é o fator determinante de seu desenvolvimento psíquico” (Leontiev, 2014a *apud* Anjos, 2020, p. 192). É a atividade da criança na sociedade que a coloca em contato com o mundo, nesse sentido, se faz fundamental a análise dos conteúdos da atividade e a maneira com que ela é constituída nas condições da vida concreta. Para tal teoria é a educação que promove o desenvolvimento, de tal maneira que não é possível compreender o aperfeiçoamento do indivíduo de maneira espontânea ou não diretiva. Em outros termos, não é porque a criança ou o adolescente atingiu determinado período ou etapa de desenvolvimento que “está pronto” para aprender, mas, porque aprendeu que está se desenvolvendo e atingindo novas etapas de desenvolvimento.

Assim, não se trata das atividades em geral do indivíduo, mas, de tipos específicos de atividade que se apresentam como relevantes para o desenvolvimento em determinados períodos. Trata-se do conceito de *atividade dominante* ou *atividade guia*. Nesse sentido, apoiado em Leontiev (2014b, p. 122), Anjos (2020) explica:

Leontiev (2014b, p. 122) assevera que a atividade dominante não é, necessariamente, a atividade que ocupa o maior tempo na vida do indivíduo, sendo na verdade, aquela dentro da qual “se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Anjos, 2020, pp. 192-193)

De acordo com o autor, há pelo menos três épocas do desenvolvimento humano: a primeira infância, a infância e a adolescência. Importa dizer que há outras épocas em que o desenvolvimento humano possa ocorrer também, como a vida adulta ou ainda a velhice,

entretanto, pelo tema em questão se tratar da educação escolar, dá-se maior atenção neste trabalho para estas três fases. A este respeito, diz o autor:

Em cada uma delas há dois períodos interligados: no primeiro, encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, predominantemente relacionadas aos sentidos fundamentais da atividade humana, e a assimilação dos objetivos e das normas das relações entre as pessoas; no segundo, encontram-se atividades desenvolvidas no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação de procedimento de ação com os objetos. Cada um desses períodos apresenta uma atividade-guia (ou dominante). De acordo com Elkonin (2012), em: a) primeiro ano de vida – a atividade de comunicação emocional direta; b) primeira infância – atividade objetual manipulatória; c) idade pré-escolar – atividade de jogos de papeis; d) idade escolar – atividade de estudo; e) adolescência inicial – atividade de comunicação íntima pessoal; f) adolescência – atividade profissional de estudo (Anjos, 2020, p. 193).

O autor explica que as atividades são dominantes em períodos determinados e em outros não, de tal forma que na vida emergem novos tipos de atividades. O surgimento de novas atividades e a transformação delas em atividades-guia não destroem as atividades anteriores, mas as reposicionam nas relações que o indivíduo tem com a realidade. Assim:

[...] Esse processo deve ser compreendido em sua dialeticidade, o que implica reconhecer que o desenvolvimento psíquico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação indivíduo com o mundo (Anjos, 2020, p. 193)

A teoria da periodização não trata de uma classificação para identificar em qual período a criança ou o adolescente se encontram, mas um projeto de formação humana que possui como objetivo a atividade de trabalho e o desenvolvimento do sujeito humano em suas máximas possibilidades. Dessa maneira, o trabalho é a atividade adulta que serve de referência para a análise da atividade infantil e adolescente (Anjos, 2020, p. 193).

Anjos (2020) bem destaca que um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente, de tal forma que é possível afirmar que o adolescente não se forma no período da adolescência, mas no processo de desenvolvimento que começa a ser gestado no período que o antecede. Assim, o adolescente começa a se constituir ainda na infância, em meio às atividades dominantes deste período, como é o caso da atividade de estudo, momento em que os sujeitos deverão se apropriar das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia. Nesse sentido, alerta o autor:

[...] A alienação da atividade de estudo pode ocorrer tanto pela via do empobrecimento dos conteúdos estudados – que se verifica com nitidez nas orientações da BNCC que aprisionam o conhecimento escolar aos limites do cotidiano naturalizado – quanto pela via das estratégias educativas adotadas, que, na maioria dos casos, são inspiradas pelas pedagogias do “aprender a aprender”, com seu forte acento de negatividade em relação às ações de ensino sistemático (Anjos, 2020, p. 194)

Sobre o período da adolescência propriamente dita, vê-se como atividade dominante, em um primeiro momento, a comunicação íntima pessoal. A partir dela é que irá se desenvolver os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, assim como, sobre as relações entre os indivíduos. Em síntese, é a partir dela que se estrutura o sentido pessoal da vida, que “se forma a autoconsciência como consciência social transladada ao interior (Anjos, 2020, p. 195).

Uma das principais características da atividade de comunicação íntima pessoal é a busca que o adolescente faz por um modelo de ser humano, a fim de imitá-lo. Para Elkonin (1960, p. 544), o adolescente busca esse modelo “nos heróis das obras literárias, nos grandes homens da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que os rodeiam (os professores, os pais). Os adolescentes vêm na vida e na conduta dessas pessoas imagens concretas para a imitação”. No entanto, que modelo de grandes obras literárias ou do passado histórico terá o adolescente se as grandes obras literárias e históricas não forem acessíveis a ele? Que modelo de ser humano adulto terá o adolescente se os adultos apresentarem a ele somente o seu cotidiano, reduzindo, o trabalho pedagógico aos interesses imediatos do aluno? (Anjos, 2020, p. 196)

Em um segundo momento, a atividade guia do período da adolescência é a atividade profissional e/ou de estudo, isto é, o motivo fundamental de estudar a fim de se preparar para o futuro. Entretanto, devido ao pensamento pragmático e utilitarista, este período é equivocadamente compreendido como a preparação exclusiva para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Anjos ressalta:

[...] Tal valorização é uma produção social que é reproduzida tanto no conteúdo do trabalho educativo, quanto na educação exercida pelos pais ou responsáveis. Não pode, portanto, ser considerada apenas como um conteúdo próprio do adolescente. Faz-se necessário dizer que a finalidade da inserção do adolescente no mundo do trabalho deve ser mediada e não imediata. A educação escolar, ao se apresentar como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano do aluno, possibilita a formação da personalidade e da concepção de mundo do adolescente para além das esferas da cotidianidade. A educação escolar de adolescente que tem a imediata finalidade prático-profissional, quando satisfaz as necessidades imediatas e pragmáticas do aluno, tende ao esvaziamento dos conteúdos sistematizados e, consequentemente, ao engendramento de uma forma de vida cotidiana mais propensa a adaptar-se à lógica do capital (Anjos, 2020, p. 199)

Ainda que não seja o foco deste trabalho, cabe indicar que a discussão realizada por Anjos (2020) se preocupa também em demonstrar que a educação escolar de adolescentes durante o ensino médio, a partir da concepção da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, deve ser elaborada a partir da ideia de politecnia. Tal conceito representa a união entre escola e trabalho, entre a instrução intelectual e o trabalho produtivo, visando o desenvolvimento *omnilateral* dos sujeitos.

[...] é importante ressaltar que essa concepção de educação politécnica situa-se na perspectiva da formação integral do indivíduo e, portanto, na direção oposta à reforma do ensino médio imposto pela Ministério da Educação, a qual fragmenta o currículo do mencionado nível escolar em cinco diferentes trajetórias, dentre as quais o aluno supostamente terá a “liberdade” de escolher uma. [...] Para efetivar um trabalho educativo que forme um indivíduo omnilateral, Saviani (2018) defende que o ensino médio deveria envolver o recurso às oficinas onde os alunos pudessem manipular os processos práticos básicos da produção, mas ressalta que tal processo não significa reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. “O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 20008, p. 236) (Anjos, 2020, p. 200)

Em síntese, o objetivo deste tópico foi o de analisar a concepção de ser humano que o documento compreende como sendo o seu objetivo formativo. O que se verifica da proposta para o ensino médio exposta pela BNCC é um reducionismo dessa etapa para formar adolescentes imediatamente para o mercado de trabalho, fazendo isso, sobretudo, de maneira bastante precária, uma vez que a opção pela pedagogia das competências mobiliza ações e comportamentos cotidianos, mas não conteúdos, quiçá conteúdos mais desenvolvidos produzidos pelo gênero humano. Como buscou-se demonstrar, têm-se na concepção de educação da pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural elementos e para uma proposta de educação escolar mais humanizadora, e sobretudo, mais elaborada do que o é trazido pelo documento normativo. Uma vez que ambas buscam responder questões sobre a humanidade em sua universalidade, mas também, do indivíduo singular enquanto partícipe dele.

Passa-se agora para terceiro e último momento da análise da BNCC, etapa em que será analisada a seção destinada às ciências humanas e sociais aplicadas e o que ela revela sobre sua concepção de conhecimento.

5.1.3 As ciências humanas e sociais aplicadas e sua concepção de conhecimento

Convém iniciar esta seção apontando para o fato de que a BNCC não dispõe de um detalhamento a respeito das disciplinas que deverão compor os currículos escolares. Dessa forma, está dividida por “áreas de conhecimento”, e dentro de cada área estão diluídos os temas que pertencem a cada disciplina. No caso da área de ciências humanas e sociais aplicadas estão diluídos os temas das disciplinas história, geografia, sociologia e filosofia, acarretando uma supressão dos objetos de estudo específicos de cada ciência de referência, bem como, suas categorias de análise específicas. Uma vez que não detalha quais sejam as disciplinas que deverão estar presentes no processo formativo, também não expõe quais sejam os conteúdos que devem ser ensinados pelo trabalho educativo. Ao contrário, segundo a proposta da normativa, disciplinas e conteúdos podem ser diversas de acordo com as regiões em que se constroem os currículos. O que é comum e detalhado pela BNCC são as competências a serem desenvolvidas, que nesta seção apresentam-se em sua especificidade para o conjunto das ciências humanas.

Antes, importa destacar que a normativa na área de ciências humanas propõe estabelecer diálogos “entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (Brasil, 2018, p. 561) com a finalidade da *aceitação da alteridade*. Dito isso, percebe-se não haver uma real preocupação com o pensamento crítico, uma vez que este vê nas diferenças específicas, como é o caso das diferenças entre classes sociais, um problema e um conflito de interesses, o que é o extremo oposto da aceitação da diferença. A ausência de um posicionamento crítico, portanto, leva inclusive à conciliação, vista na defesa do diálogo em situações de profundas contradições.

Soma-se a isto o estabelecimento de competências e habilidades que supostamente buscam orientar o indivíduo para o domínio de conceitos e metodologias. O trabalho com operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto são habilidades que visam promover, de acordo com a normativa, a capacidade de elaboração de hipóteses e argumentos pelos adolescentes. Vê-se, por isso, uma ênfase no processo, no método de elaboração do pensamento, e não nos conteúdos que devem ser manipulados para tal. Ademais, para que o desenvolvimento das competências ocorra, a normativa se organiza através de temas, que a partir deles problematiza categorias da área de referência. Os temas são: a) Tempo e Espaço; b) Territórios e Fronteiras; c) Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e, d) Política e Trabalho. Importa aqui o destaque para o fato de que a tematização no processo de ensino-aprendizagem inviabiliza o tratamento lógico das categorias e conteúdos específicos das disciplinas curriculares, dessa maneira, contribuindo com o enxugamento do conhecimento sistematizado na sala de aula.

Dessa maneira, ao analisarmos a concepção de conhecimento e de ser humano a partir da análise do tópico 5.4 *A área de ciências humanas e sociais aplicadas*, pode-se verificar o relativismo como princípio. De tal forma que a síntese que se observa da normativa, ao tratar os dois primeiros temas, é a de que o conhecimento é sempre limitado em um determinado contexto de espaço e tempo, o que em termos relativistas significa que ele só tem validade dentro desse mesmo contexto, não podendo ultrapassar seus limites e se valer como referência para a humanidade em uma maneira mais ampla, tampouco que se pode estabelecer hierarquias entre eles. Dentro dessa determinação, pode-se compreender que está também colocando como relativas as próprias discussões da normativa.

Nesse sentido, diante da multiplicidade de conhecimentos, o estudante deve desenvolver sua capacidade de análise, comparação e compreensão. Assim, coloca-se um enfoque com maior destaque no processo que o aluno mobiliza para construir suas próprias hipóteses e argumentos sobre os fenômenos em detrimento de estudar propriamente os objetos e fenômenos a fim de conhecê-los e aprender o que são e o que significaram no contexto histórico da humanidade, ou ainda, de que maneira tal contexto histórico e/ou um fenômeno social, apresentou determinado problema a ser superado pela humanidade e que nos legaram consequências sobre a forma como vivemos atualmente. Assim, percebe-se que para a BNCC importa mais o que o indivíduo singular elabora sobre um fato do que propriamente o que significou tal fato na história universal, afastando-se por isso da objetividade do conhecimento, que pela explicação dada por Saviani (2021b), está relacionada com a sua universalidade, a saber:

[...] Apenas registro que a universalidade do saber está intimamente ligada à questão da objetividade. Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela (Saviani, 2021b, p. 50).

Ademais, o estudo de diferentes sociedades que em determinados tempos históricos apresentaram grandes objetivações para a humanidade significa aprender sobre aquela sociedade, mas também significa aprender a respeito da historicidade do gênero humano, a respeito das objetivações humanas desenvolvidas ao longo da sua processualidade histórica

para requalificar a vida humana. Estudar a cultura clássica, por exemplo, pode não ter uma utilidade na formação imediata para o mercado de trabalho, mas se trata de um estudo profundamente rico em uma perspectiva cultural humanista que visa formar a personalidade dos indivíduos (Duarte, 2021, p. 60). É o que Duarte (2021), demonstra sobre o pensamento de Gramsci quando tece sua reflexão sobre o ensino de latim e grego na escola tradicional na Itália:

As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: essa finalidade não se revelava, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas, para servir de camareiro, de intérprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, *a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo* [GRAMSCI, 1982, p. 133] (Duarte, 2021, p. 60, grifo nosso)

Dando prosseguimento, a respeito da discussão feita no documento acerca do terceiro tema, que engloba as categorias *Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética*, verifica-se de que maneira a normativa compreende o ser humano e a sociedade nos seguintes trechos:

Na busca de unidade, de uma natureza (*physis*), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos. A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar. Ou seja, os seres humanos têm uma necessidade vital de convivência coletiva (Brasil, 2018, p. 565).

Todavia, os humanos têm, também, necessidades relacionadas à sua subsistência. Nesse sentido, *exercem atividades que implicam relações com a natureza, agindo sobre ela de maneira deliberada e consciente, transformando-a*. Esse processo contribui para que o indivíduo se produza como ser social. *A sociedade, da qual faz parte o indivíduo, consiste em um grupo humano, ocupante de um território, com uma forma de organização baseada em tradições, práticas, hábitos, costumes, modos de ser e valores, responsáveis por sua especificidade cultural. Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere na natureza e a transforma, produz conhecimentos e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais*. A forma como diferentes povos e sociedades estruturam e organizam o espaço físico-territorial e suas atividades econômicas permite, por exemplo, reconhecer a influência que esses aspectos exercem sobre os diversos modos como esses grupos se estabelecem suas relações com a natureza, incluindo-se os problemas ambientais resultantes dessas interferências. As relações que uma

sociedade estabelece com a natureza também são influenciadas pela importância atribuída a ela em sua cultura, pelos valores sociais como um todo e pela informação e consciência que se tem da importância da natureza para a sustentabilidade do planeta (Brasil, 2018, p. 565, grifo nosso).

As transformações geradas por cada indivíduo são mediadas pela cultura. Em sua etimologia latina, a cultura remete à ação de cultivar saberes, práticas e costumes em um determinado grupo. Na tradição metafísica, a cultura foi apresentada em oposição à natureza. Atualmente, as Ciências Humanas compreendem a cultura a partir de contribuições de diferentes campos do saber. O caráter polissêmico da cultura permite compreender o modo como ela se apresenta a partir de códigos de comunicação e comportamento, de símbolos e artefatos, como parte da produção, da circulação e do consumo de sistemas culturais que se manifestam na vida social. *Os indivíduos estão inseridos em culturas (urbanas, rurais, eruditas, de massas, populares, regionais, locais, etc.) e, dessa forma, são produtores e produtos das transformações culturais e sociais de seu tempo* (Brasil, 2018, p. 566, grifo nosso)

Importa destacar discordância em relação a colocação de que o indivíduo **constrói** sua percepção de mundo. Na verdade, o indivíduo herda ideias sobre o mundo e as incorpora de maneira ingênua. O desenvolvimento do sujeito rumo à individualidade para si (Duarte, 2013), entre outras coisas, exige o questionamento dessa percepção de mundo e a conquista de consciência quanto as incoerências, limitações e equívocos da visão de mundo herdada de forma não crítica. Ao afirmar que o indivíduo atribui significados ao mundo ao seu redor ou ainda que produza conhecimentos e saberes com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, trata-se, na verdade, de premissas construtivistas. Para tal concepção de educação, o indivíduo constrói seu conhecimento sobre o mundo a partir de esforços individuais e esquemas próprios, negando a transmissão de conhecimentos pela educação escolar e até mesmo a figura do professor como responsável por isso, o professor seria apenas um mediador no processo individual de construção do conhecimento dos alunos, o que é extremamente distante da concepção histórico-crítica e educação (Duarte, 2011).

Ao afirmar que os seres humanos “exercem atividades que implicam relações com a natureza, agindo sobre ela de maneira deliberada e consciente, transformando-a”, o documento demonstra o equívoco de compreender a relação com a natureza como se fosse realizada pelos indivíduos de forma independente, quando na verdade, se trata de uma relação mediada pelo modo capitalista. Ainda que o sujeito se empenhe em trabalhar no seu quintal, isso não anula o fato de que se relaciona com a natureza pela mediação do modo de produção capitalista.

Quanto à definição de sociedade, aponta-se que o termo “consiste em um grupo humano, ocupante de um território, com uma forma de organização baseada em tradições, práticas, hábitos, costumes, modos de ser e valores, responsáveis por sua especificidade cultural”.

Ademais, indica que a partir desse agrupamento os indivíduos estabelecem relações entre si e que tais relações produzem significados sobre o mundo, intervenções na natureza, produção de conhecimento e saberes através de procedimentos cognitivos próprios. Deste modo, verifica-se que se ausenta um aprofundamento acerca das categorias e conceitos que poderiam auxiliar na elaboração de uma justificativa para tal. Desde o referencial teórico materialista histórico-dialético, por exemplo, pode-se somar a tal definição que se trata de uma totalidade entre infra e superestrutura que se relacionam dialeticamente através das contradições entre os polos de tensão que compõem tal unidade ao longo da história.

Nesse sentido, há o que se apontou em Grizzo, Nardy e Teixeira (2024) como *fissuras conceituais* que permitem o *relativismo epistêmico* nos documentos normativos. Isto significa que essa não demarcação de referencial teórico metodológico nada mais é que um instrumento que possibilita a vinculação a qualquer repertório conceitual, sem necessariamente se vincular a nenhum deles, assumindo uma postura relativista quanto ao conhecimento científico.

Mais adiante, a normativa alega seguir uma atitude inquiridora da realidade e diz:

[...] é preciso que os estudantes percebam que a *pretensão da validade e a aceitação de princípios universais* têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades. *A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar sociedades fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos* (Brasil, 2018, p. 567)

Ao exposto acima não restam dúvidas que se trata de um posicionamento pós-moderno e relativista que no extremo do seu argumento coloca em questão até a si mesmo. Estabelecer como pretensão as leis que explicam a natureza de fenômenos físicos, como a gravidade, e até mesmo sociais, como por exemplo, a sociedade capitalista, é negar objetividade do conhecimento e ir de encontro do irracionalismo que assume a *não cognoscibilidade do real*. Postura que muito agrada aos reformadores empresariais da educação, uma vez que não possibilita o conhecimento dos interesses materiais de classe que os mobilizam na reestruturação educacional. Ademais, se em outro momento a própria BNCC demonstrou a pretensão de desenvolver capacidades cognitivas nos alunos, que envolve uma certa dose de razão para tal, para compreender as diferenças culturais, logo, ela mesma não poderia se valer dessa pretensão de desenvolver competências e habilidades universais para formar o indivíduo.

Na sequência, ao tratar da temática Política e Trabalho, a BNCC dispõe:

A categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir

riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda é possível falar de trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). *Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais* (Brasil, 2018, p. 568, grifo nosso)

A abertura para o tratamento da categoria trabalho exemplifica de maneira mais concisa o que significa a fissura conceitual. De acordo com o trecho acima retirado da BNCC, não importa qual seja o tratamento dado pelo conteúdo, desde que desenvolva competências esperadas. Assumir que independe qual seja o enfoque dado pela categoria trabalho abre precedentes para a perpetuação da desigualdade em nome da valorização das diferentes concepções sobre o conhecimento. Dizer que há pelo menos três definições diferentes sobre o trabalho, fundamentadas em três autores diferentes, não leva em consideração que para estes mesmos três autores, considerados os clássicos da disciplina sociologia, há pelo menos três concepções de mundo bastante diferentes entre si. Em Durkheim se tem resquícios do positivismo comteano, em Weber se tem uma forte influência do idealismo alemão, sobrando apenas para Marx uma leitura concreta da realidade. Nesse sentido, pode-se perceber que no tratamento temático dado pela BNCC não cabe uma discussão conceitual, de tal maneira não interessa as diferenças conceituais, nem a concepção de conhecimento, nem a concepção de mundo que cada temático possua.

A seleção de conteúdos escolares não se trata de uma ida ao mercado para encher o “carrinho” com as mercadorias que mais fazem brilhar os olhos do consumidor; o tratamento com o conhecimento não pode se dar na dinâmica de consumo, mas, de responsabilidade perante o mundo e perante a humanidade. Há que se estabelecer hierarquias entre as produções teóricas que se posicionam perante os rumos da sociedade de maneira crítica e consequente com a dignidade da vida humana, pois são estas que sem renunciar à competência técnica também não renunciam ao compromisso político (Saviani, 2021b).

Avançando pelo texto do documento, a relativização dos conhecimentos intersecciona com os pressupostos neoliberais quando traz a legitimação do empreendedorismo individual como saída para as transformações no mundo do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva:

[...] Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial,

imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõe-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo (Brasil, 2018, 568).

Destaca-se o uso esvaziado do adjetivo “crítico” ao longo do documento normativo, pois se trata de uma estratégia, que já fora utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – que se dará a devida atenção em breve – que tem por objetivo se blindar antecipadamente da acusação de pensamento alienado. Nota-se no trecho supracitado, a exemplo disso, a tentativa forçada de estabelecer alguma relação entre “empreendedorismo” e “inserção crítica” no mundo atual. Compreende-se a utilização do adjetivo “crítico” é na verdade uma tentativa de camuflagem da doutrinação ideológica favorável ao sistema capitalista. Na sequência, para que não reste qualquer dúvida do tratamento relativista, têm-se:

Como apontado, o estudo das categorias²² Política e Trabalho no Ensino Médio deve permitir aos estudantes compreender e analisar a *diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades*. No tratamento dessas categorias no Ensino Médio, *a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade*, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular [...] (Brasil, 2018, p. 569).

Por fim, para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da *transitoriedade do conhecimento*, para a crítica e para a busca constante da ética em todo ação social (Brasil, 2018, p. 569)

Na área de ciências humanas e sociais aplicadas incute-se com maior vigor a concepção relativista do conhecimento, bem como, sua dimensão pragmática e utilitária da formação de competências e habilidades nos alunos. Estes devem estar preparados para renovar suas habilidades cognitivas sempre que necessário uma vez que para a normativa o *conhecimento é transitório* e o mundo do trabalho flexível se apresenta cada vez mais incerto. O documento estabelece tais parâmetros com o verniz de pluralidade e valorização das diferenças, buscando, como se apontou no início, a aceitação da alteridade, sem que em nenhum momento tenha que enfrentar as contradições da realidade capitalista verificadas em fenômenos como os da alienação e desumanização. O estabelecimento da pedagogia das competências para o contexto do capitalismo neoliberal se coaduna com o ideário pós-moderno que versa sobre a fluidez das

²²Ainda que o documento traga o termo *categorias*, não há em nenhum momento uma discussão realizada sobre a elaboração destas categorias, suas origens epistemológicas e filosóficas.

relações e produções sociais, sobretudo das relações de trabalho e a produção de conhecimento. Uma vez que se estabelece que o conhecimento é transitório, significa que o sujeito cognoscente deve estar em permanente busca por aprender, a fim de se adaptar ao cenário da ordem atual. Segundo Marise Nogueira Ramos (2009), o enfoque no desenvolvimento de competências representa a substituição da formação que antes prezava pela *qualificação* profissional, que garantia um conjunto de conhecimentos fundamentais sobre os conteúdos dos trabalhos que o sujeito encontraria em sua trajetória, tal rearranjo se pauta nas transformações realizadas pelas políticas neoliberais de reestruturação produtiva. Nesse sentido, Ramos (2009) diz:

A emergência da 'pedagogia das competências' é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo - a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, ao mesmo tempo em que fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social. Pode-se falar da crise do valor dos diplomas, os quais perdem importância para a qualificação real do trabalhador, promovida pelo encontro entre as competências requeridas pelas empresas e adquiridas pelo trabalhador, capazes de serem demonstradas na prática (Paiva, 1997) (Ramos, 2009)

A autora ainda adverte:

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: *do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a 'pedagogia das competências'*. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A 'pedagogia das competências' passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam (Ramos, 2009).

É por estes motivos que na BNCC, por exemplo, está organizada as ações, gerais e específicas de cada área, que os alunos deverão saber executar no seu processo educativo, mas, também, futuramente na atividade profissional que virá desempenhar. A respeito das competências específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas, verifica-se:

Tabela 2: Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas ensino médio
(Brasil, 2018, p. 570)

Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio	
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.
2.	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3.	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4.	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5.	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6.	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: elaboração própria com base nos dados retirados da BNCC (Brasil, 2018)

Destaca-se que de maneira similar às competências gerais, que busca abranger o desenvolvimento de competências para todas as disciplinas que podem vir a compor os diferentes currículos de estados e municípios, as competências específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas também mantém o tom de generalidade. Isto se dá devido ao fato de a normativa não trabalhar com os conteúdos específicos para cada disciplina – que na área

em questão são pelo menos quatro: história, geografia, filosofia e sociologia -, mas, ao contrário, estabelece de maneira ampla e não detalhada as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas independente das especificidades dos problemas e conteúdos que as ciências de referência buscam resolver e elaborar.

A convergência do desenvolvimento de competências com o contexto neoliberal e com o pensamento pós-moderno e relativista se faz presente, sobretudo na competência de número um em que os alunos devem saber “analisar processos políticos, econômicos, sociais, [...], a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles [...]”. A competência de *saber analisar*, parte do pressuposto relativista da *pluralidade de procedimentos epistemológicos e científicos*, que se apresenta como um discurso democrático e plural, mas que indica que é necessário ter um *posicionamento crítico em relação a eles*, ou seja, um posicionamento crítico a todo o conjunto epistemológico e científico. Ao que parece, não restando qualquer base fundamental para se apoiar na tentativa de conhecer a realidade objetiva. Sobre isso, Ramos (2009) aponta:

O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, por sua vez, seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social. Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço social e historicamente determinado de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim, das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro (Ramos, 2009).

A validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua viabilidade ou por sua utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Sua viabilidade e utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes. Ou seja, não existe qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para julgar se um conhecimento ou um modelo representacional é válido, viável ou útil (Ramos, 2009).

Segundo a autora, o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. Tal concepção de conhecimento se trata de uma epistemologia de adaptação. As categorias de objetivo e subjetivo se “fundem indistintamente no processo de interação, superando proposições de certeza e de universalidade em benefício da particularidade, da indeterminação e da contingência do conhecimento” (Ramos, 2009). A pedagogia das competências, reconfigura o papel da escola de tal forma que:

na pós-modernidade a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para se transformarem no projeto possível em face da instabilidade da vida contemporânea. Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não-trabalho. Em outras palavras, a ‘pedagogia das competências’ pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade (Ramos, 2009).

Passa-se agora para a análise do Novo Currículo Paulista para buscar neste documento os mesmos elementos procurados na BNCC: que concepção pedagógica o respalda, qual é a sua concepção de ser humano e de sociedade, sobretudo, qual sua concepção de conhecimento, quais objetivos se espera alcançar através do processo formativo e que sujeito e qual é a seleção dos conteúdos da ciência de referência que compõem o currículo.

5.2 O CURRÍCULO PAULISTA

De acordo com Goulart e Moimaz (2021), em julho de 2020, durante a pandemia de Covid-19, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) o documento que estabelece as normas do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), o que fez com que o estado de São Paulo fosse o primeiro na aplicação das mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017. O CPEM, assim como a BNCC, reflete a aproximação de agentes privados na educação pública paulista. Por sua vez, tais “parcerias”, entre agentes públicos e privados, remontam a um cenário que já havia se estabelecido antes, na década de 1990, no que ficou conhecido como Reforma do Aparelho de Estado, e que expressaram o avanço das políticas neoliberais de reordenamento da máquina pública.

Segundo os autores, um dos momentos cruciais do processo de estreitamento das relações entre o setor público e privado no estado de São Paulo é a consolidação do Programa Educação – Compromisso de São Paulo (PECSP). Lançado em 2011, é o resultado da parceria entre Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC-SP)²³ e Associação Parceiros da Educação (APE). Esta última, conforme o anunciado em seu *website*²⁴, tem como integrantes do seu conselho consultivo representantes de empresas e fundações como: Península Participações

²³ Ao decorrer do texto, utilizou-se a legenda SEDUC-SP para se referir à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Entretanto, em alguns trechos de citação direta aparece a sigla SEE-SP para se referir à mesma secretaria.

²⁴ <https://parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/#conselho>

(empresa de investimento privado de Abilio Diniz), Itaú BBA, Bank of America, Iguatemi S/A, Loducca Comunicação, Fundação Bradesco, Fundação Lúcia e Pelerson Penido, Mauá Capital, Verde Asset Management, BTG Pactual, J.P. Morgan e Suzano Papel e Celulose, bem como, empresários como Jair Ribeiro (fundador e presidente da Associação Parceiros da Educação e da Casa do Saber, além de co-investidor e *operating partner* [co-participação e operação em conselhos] da Proz Educação) e Moise Politi (sócio-diretor da Real Estate Capital, empresa gestora de recursos e consultora de investimentos com foco de atuação no segmento imobiliário) que são apresentados na página virtual apenas com seus nomes, sem informar quais grupos empresariais e organizações representam. Entre os objetivos do PECSP, verifica-se: a) a melhoria da qualidade da educação por meio da avaliação de larga escala – comparáveis internacionalmente e que seriam atingidos através da estratégia de reordenamento das relações escolares e o aprimoramento da gestão escolar, voltada à gestão empresarial; b) acompanhamento do currículo e da aprendizagem; e, c) melhor atratividade profissional do magistério. Entre os programas propostos do PECSP tem-se o Programa de Ensino Integral (PEI) e o Método de Melhoria de Resultados (MMR), iniciados em 2012 e 2016 respectivamente.

Não obstante as relações entre a SEE-SP e a APE tenham se estabelecido ainda na década de 2000 e o PECSP tenha, de maneira informal, elevado tal organização à condição de agente executor das políticas educacionais do estado de São Paulo já em 2011, a contratualização da parceria público privada modificou substantivamente as formas de execução do PECSP a partir de 2015. A APE passou a operar formal e diretamente uma série de projetos e programas da SEE-SP, intermediou relações e trouxe para o âmbito do PECSP diversas outras organizações. Essa atuação não apenas ampliou a constelação de atores privados junto à SEE-SP, mas também criou e complexificou as redes de governança envolvidas na gestão e na formulação das políticas educacionais no estado de São Paulo. Fez, a um só tempo, avançar a *neoliberalização* (BRENNER et al., 2010) e a *heterarquização* do estado (JESSOP, 2016). À luz desses conceitos, a parceria público-privada entre a SEE-SP e a APE em torno do PECSP serviu, neste trabalho, como um modelo para investigar os processos de complexificação das relações público-privadas na educação (Cássio *et. al.*, 2020, p. 3).

Cássio (2020) adverte que o modo neoliberal de ação pública não pode ser concebido meramente como um processo de desengajamento do Estado, como uma destruição da coisa pública, mas, representa um contínuo processo de reorganização e reformulação do próprio Estado. As novas relações entre o público e o privado são resultantes de concepções renovadas sobre os papéis que o Estado vem assumir na sociedade. Segundo o autor, a crescente participação de agentes não estatais na gestão pública é parte deste processo de

neoliberalização. De tal maneira que a estrutura hierarquizada do Estado sofre modificações para ceder lugar a um tipo de organização em que o governo divide a centralidade com outros agentes, em uma estrutura “heterárquica” (Cássio et. al., 2020, p. 4). Nesse sentido, a *heterarquia* representa uma forma de organização entre a hierarquia e a rede, fundamentada em diversos vínculos horizontais e verticais que permitem que elementos variados do processo político cooperem ou entrem em competição (Ball;Junemann, 2012, p. 138, *apud*, Cássio et. al., 2020, pp. 3-4)

De acordo com Moimaz e Goulart (2021), cabe recuperar o conceito de *Estado ampliado* de Gramsci para compreender a readequação do papel do Estado na promoção da educação pública. Segundo Adam e Pfeifer:

[...] Gramsci identifica a emergência de organismos de atuação política, que ele vem denominar de "aparelhos privados de hegemonia" (os grandes sindicatos, partidos políticos de massa, organizações profissionais, escolas, Igreja e organizações culturais como meios de comunicação, jornais, revistas, entre outros), de caráter "privado" (pois se afastam materialmente do Estado), nos quais há uma adesão voluntária e que não se faz uso da repressão. Em decorrência da socialização da política nas sociedades de capitalismo desenvolvido, Gramsci identifica a formação de sujeitos políticos coletivos que atuam e compõem a sociedade civil (Adam; Pfeifer, 2006, p. 242).

Importa realizar uma breve digressão para ressaltar que em Marx a concepção de sociedade civil está na infraestrutura, *locus* das necessidades e produção econômica. Porém, em Gramsci, a sociedade civil se encontra na superestrutura, *locus* em que se erige ideologias e o embate pela hegemonia. Segundo Adam e Pfeifer (2006), este desacordo não é motivo para negar o marxismo gramsciano, pois a sociedade civil para ele, estabelece sempre relação dialética com a infraestrutura, a qual é determinante em última instância. Nesse sentido, Gramsci, formula e desenvolve, a partir de Marx, a noção de Estado ampliado. A partir dela, elabora a diferenciação de duas esferas: a sociedade política (também chamada de Estado em sentido restrito ou Estado-coerção), assimilada tradicionalmente com os aparelhos repressivos; e, a sociedade civil, que é o ambiente estabelecido pelos organismos que elaboram a disseminam ideologias, lugar da construção de consensos e hegemonia, por isso, associando a esta esfera os aparelhos privados de hegemonia (APH).

Nesse sentido, a reorganização da coisa pública permite que o Estado opere por meio dos APH (Fontes, 2020, *apud* Moimaz; Goulart, 2021, p. 17). A operação dessa maneira, visa a construção de consensos de maneira a construir e ampliar mecanismos de naturalizar a dominação de classe, através de meios privados que apareçam como públicos, igualitários e

democráticos (Moimaz; Goulart, 2021, p. 17). As fundações, instituições e ONGs, atuam nesse sentido e podem ser compreendidas como APH, exercendo papéis fundamentais na reprodução do capital e da sua ideologia neoliberal no momento de crise do sistema capitalista. Assim, para possibilitar a Reforma do Ensino Médio (REM) em estados e municípios, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi o difusor das produções elaboradas a partir da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio (FCNEM) que conta com parcerias com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como, parcerias com agentes privados como Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna (Moimaz; Goulart, 2021, p. 17).

Importa destacar que as relações estatais com agentes privados também ocorrem por indivíduos que trabalham para favorecer a constituição das políticas e parcerias, como é o caso de Rossieli Soares da Silva, ex-Secretário da Educação do Estado de São Paulo.

Silva foi secretário executivo de gestão da Secretaria de Educação do Amazonas e diretor de infraestrutura entre (2011 e 2012); Secretário de Educação e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (agosto/2012 a maio/2016); e Vice-Presidente do Consed (entre 2015 e 2016), quando se tornou Secretário de Educação Básica do MEC, e passou a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE), no período da aprovação da REM. Foi Ministro da Educação sob a presidência de Michel Temer (entre abril e dezembro 2018) – quando foi homologada a BNCC –, desde 2019 é coordenador da FCNEM (Moimaz; Goulart, 2021, p. 18).

No processo de elaboração do CPEM houve um movimento, similar ao da BNCC, de intensa participação de vários agentes, sobretudo dos diferentes setores privados, e certa atenuação entre os conflitos e divergências quanto à execução do projeto. Órgãos governamentais, universidades públicas, setores privados e indivíduos surgem como participantes, com a mesma importância e grau de influência, pelo compromisso compartilhado de melhorar o nível de qualidade da educação (Moimaz; Goulart, 2021, p. 18). Segundo dados apresentados pela própria SEDUC-SP:

Visando garantir a qualidade e as especificidades do território, a Secretaria da Educação, junto às Diretorias de Ensino, realizou 1.607 seminários regionais, ao longo do ano de 2019, para debater as propostas de flexibilização curricular para o Ensino Médio. No total, 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação participaram desses debates que trouxeram insumos para a versão preliminar do currículo. Os seminários contaram com a participação de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, das redes municipais, privada e estadual (SEDUC, 2020, p. 17)

Em fevereiro de 2020, fora concluída a versão preliminar do currículo e colocada para a consulta pública durante os meses de março a maio do mesmo ano. O total de 98.856 pessoas da sociedade civil, incluindo professores, estudantes e demais profissionais da educação, contribuíram com devolutivas sobre o documento (SEDUC, 2020, p. 18). Dessa maneira, o CPEM se apresenta como a soma de esforços e afirma-se que houve participação de uma significativa parcela da comunidade escolar. Entretanto, como demonstram Moimaz e Goulart (2021)

[...] se tomarmos os dados do Censo escolar 2020, as redes estadual, municipal e privada (excetuamos aqui a rede federal em São Paulo), considerando docentes, estudantes e funcionários somam 10.723.846 (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2021), das quais, ainda que se consideradas todas as formas de “participação” no processo de elaboração do CPEM, são 494.923 pessoas; ou seja, uma questionável participação de 3,9% da comunidade escolar. Assim, a “sociedade civil”, legítima neste discurso, é aquela concebida e ocupada pelos representantes dos interesses do capital, através de agentes e associações com ou sem fins lucrativos. Um exemplo que explicita a capacidade de influência da “sociedade civil” pode ser percebido na própria composição do CEE, que regulamenta políticas públicas para a educação, e, conta com nomes ligados ao Instituto Ayrton Senna (IAS), ao MPB [Movimento pela Base], ao TPE [Todos pela Educação], à Associação Brasileira de Escolas Particulares, para além de quadros de gestão educacional (Moimaz; Goulart, 2021, p. 20)

Os autores chamam ainda a atenção para a ausência de participação de setores relevantes no campo educacional como o sindicato não-patronal de docentes e funcionários, como o movimento estudantil e movimentos populares de educação (Moimaz; Goulart, 2021, p. 20).

A trajetória de estreitamento da relação entre setor público e privado até a chegada do momento de implementação do CPEM percorre o itinerário de pelo menos uma década. A estrutura proposta pelo CPEM no ano de 2020 concebia quatro áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e, ciências da natureza e suas tecnologias) somadas à formação técnica e profissional ou aos itinerários formativos integrados (linguagens e matemática; linguagens e ciências humanas; linguagens e ciências da natureza; matemática e ciências humanas; matemática e ciências da natureza; e, ciências humanas e ciências da natureza) e ao projeto Inova Educação (programa elaborado pela própria SEDUC e que conta com disciplinas eletivas, tecnologia e inovação e projeto de vida).

Implementado durante o governo de João Dória (PSDB), de 2019 a 2022, o CPEM sofre alterações com o novo governo, liderado por Tarcísio de Freitas (Republicanos), a partir de 2023, e seu Secretário da Educação, Renato Feder, ex-Secretário da Educação do Paraná e

acionista da empresa de tecnologia²⁵ (Multilaser) que mantem contratos com a pasta da educação. Por meio da publicação da Resolução nº 52 de 17 de novembro de 2023, publicada em Diário Oficial do Estado de São Paulo, o atual governo rearranjou a disposição dos componentes curriculares e dos itinerários formativos, e especificamente, no caso da disciplina de sociologia, realocou-a para aulas apenas na segunda série do ensino médio.

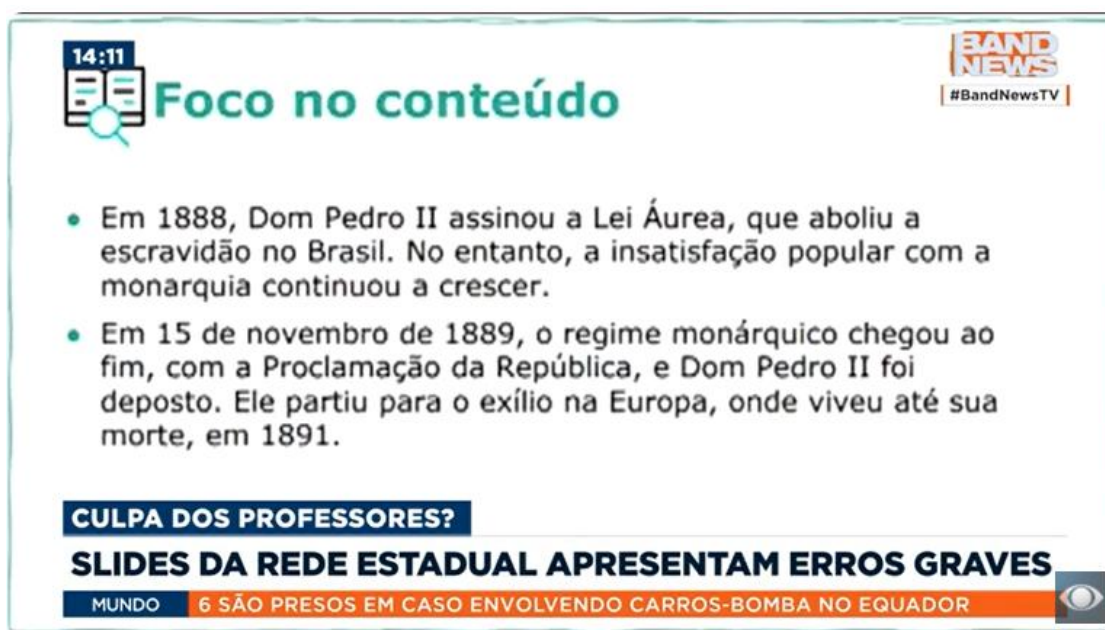
Através do Documento Orientador Componentes Curriculares, de 2024 (DOCC), verifica-se de que maneira os conteúdos de sociologia - que antes da REM eram distribuídos ao longo de três anos da etapa, e, após a implementação da BNCC passou a ser destinado a apenas as 1ª e 2ª séries -, sofreram a compressão para caber em apenas um ano das três séries do ensino médio.

Somada a readequação dos itinerários formativos e a diminuição das aulas de sociologia, com a mudança de governo houve a saída do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a digitalização do material escolar por meio de apresentações prontas distribuídas através de *materiais digitais* via *slides*. Estes, por sua vez, em suas primeiras versões trouxeram erros como a informação de que haveriam praias na cidade de São Paulo, o que não procede uma vez que o litoral fica a aproximadamente 70km de distância da capital; a informação de que a Lei Áurea havia sido escrita por Dom Pedro II, também equivocada, uma vez que tal feito na realidade é atribuído à Princesa Isabel; e, a informação de que doenças como Parkinson e Alzheimer poderiam ser transmitidas por metais pesados, afirmação que não pode ser realizada, uma vez que não se tem comprovação científica que a legitime. Estes materiais todos foram suspensos pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo²⁶, porém, colocam em dúvida a procedência da elaboração destes materiais que substituem o PNLD.

²⁵ <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/05/mp-investiga-secretario-de-educacao-de-sp-por-conflito-de-interesse-em-contratos-da-gestao-estadual.ghtml>

²⁶ <https://www.gazetadopovo.com.br/sao-paulo/justica-de-sao-paulo-suspende-material-didatico-digital-com-erros-historicos/>

Figura 1 – Reprodução do Material Digital com erro sobre a abolição da escravidão



14:11 **BAND NEWS** #BandNewsTV

Foco no conteúdo

- Em 1888, Dom Pedro II assinou a Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil. No entanto, a insatisfação popular com a monarquia continuou a crescer.
- Em 15 de novembro de 1889, o regime monárquico chegou ao fim, com a Proclamação da República, e Dom Pedro II foi deposto. Ele partiu para o exílio na Europa, onde viveu até sua morte, em 1891.

CULPA DOS PROFESSORES?

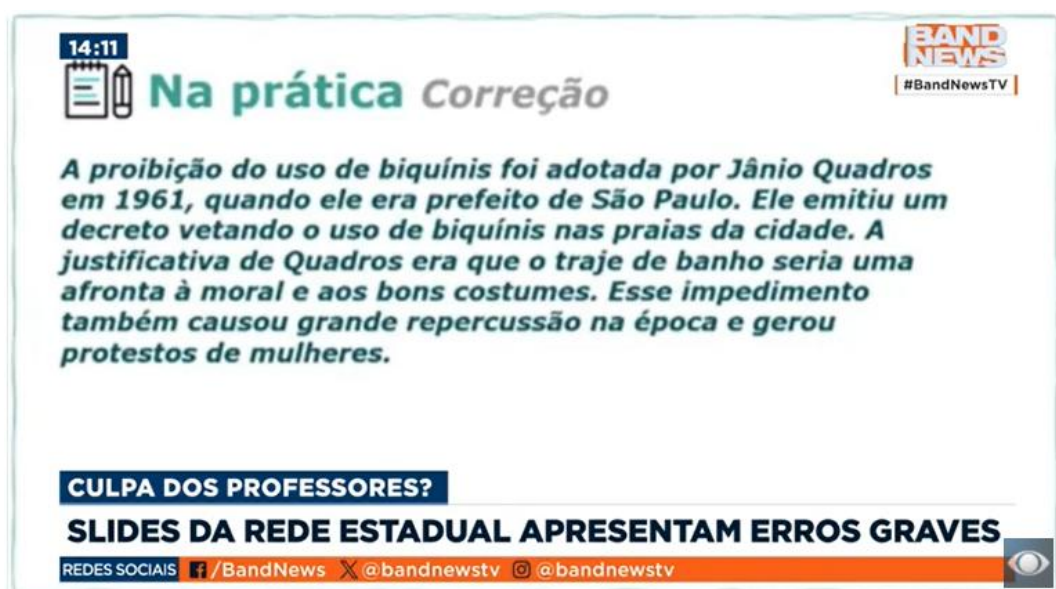
SLIDES DA REDE ESTADUAL APRESENTAM ERROS GRAVES

MUNDO 6 SÃO PRESOS EM CASO ENVOLVENDO CARROS-BOMBA NO EQUADOR

Slides da Rede Estadual de Educação apresentam erros graves | BandNews TV

Fonte: BandNewsTv²⁷

Figura 2 – Reprodução do Material Digital com erro sobre a cidade de São Paulo



14:11 **BAND NEWS** #BandNewsTV

Na prática Correção

A proibição do uso de biquínis foi adotada por Jânio Quadros em 1961, quando ele era prefeito de São Paulo. Ele emitiu um decreto vetando o uso de biquínis nas praias da cidade. A justificativa de Quadros era que o traje de banho seria uma afronta à moral e aos bons costumes. Esse impedimento também causou grande repercussão na época e gerou protestos de mulheres.

CULPA DOS PROFESSORES?

SLIDES DA REDE ESTADUAL APRESENTAM ERROS GRAVES

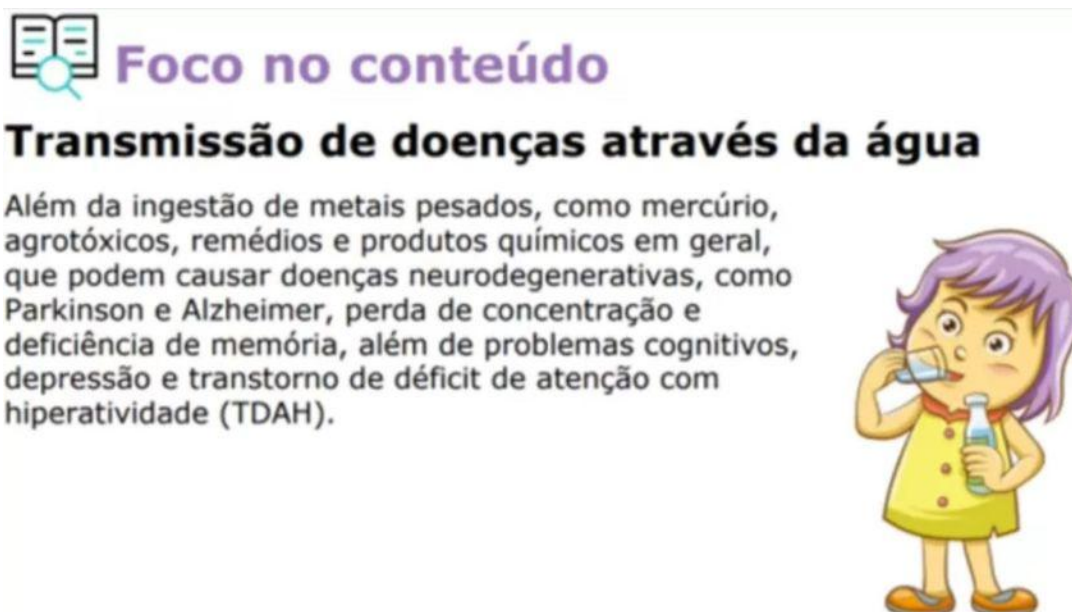
REDES SOCIAIS f /BandNews X @bandnewstv @bandnewstv

Slides da Rede Estadual de Educação apresentam erros graves | BandNews TV

Fonte: BandNewsTv

²⁷ Reportagem: <https://www.youtube.com/watch?v=3SwEWTBqcUE>

Figura 3 – Reprodução do Material Digital com erro sobre doenças de Parkinson e Alzheimer



Fonte: CNN Reportagem²⁸

Outra polêmica envolvendo os materiais digitais propostos pela gestão de Renato Feder, remonta ao contexto em que ele ainda era Secretário da Educação no Paraná. Nesta rede, circulou o material digital que continha a informação de que aqueles que combateram os regimes ditatoriais sul-americanos eram considerados antipatriotas²⁹, ao tratar da Operação Condor. Além disso, a partir desta gestão se tem a celebração de contratos milionários³⁰ com empresas de tecnologia, como a Alura, sem a realização do processo de licitação, prática não usual se tratando de contratos firmados pelo Estado; a empresa fora contratada para conceder videoaulas de tecnologia e educação para alunos, secundarizando o papel do professor neste componente. Outro fato ocorrido ainda nesta gestão foi o *download* e a instalação do aplicativo “Minha Escola”, ligado à SEDUC-SP, nos celulares de professores e alunos da rede sem a sua solicitação e autorização³¹, situação que violaria a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

Nesse sentido, esta breve exposição sobre os agentes, públicos e privados, envolvidos na constituição do CPEM, bem como, na sua revisão no cenário atual se fez necessária a fim de orientar em um panorama processual histórico. Desta maneira, passa-se para a análise do CPEM

²⁸ <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sp-afasta-profissionais-responsabilizados-por-graves-erros-em-material-didatico-da-rede-estadual-de-ensino/>

²⁹ <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/09/13/slides-parana-secretario-tarcisio-ditadura-antipatriota.htm>

³⁰ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/governo-tarcisio-contratou-plataforma-de-videoaulas-por-r-30-milhoes-sem-licitacao.shtml>

³¹ <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2023/08/13/como-governo-de-sp-instalou-sem-aval-app-em-celular-de-alunos-e-professores.htm>

e do DOCC com o objetivo de analisar como a concepção de conhecimento na disciplina de sociologia se expressa no currículo paulista.

5.2.1 A fundamentação pedagógica do Currículo Paulista

Assim como a BNCC, o Currículo Paulista (São Paulo, 2020) também se orienta pedagogicamente por competências e habilidades. Este, por sua vez, apresenta como premissas, sob as quais orienta a sua “essência”, a *autonomia* e a *flexibilização*. Da mesma forma com que a base nacional comum se organiza para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho, desenvolvendo habilidades que os alunos virão a desempenhar, o CPEM explicita:

Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas (SEDUC, 2020, p. 23).

A ideia de que atualmente nunca se teve tanta informação e conhecimento disponíveis e que por isso seria necessário reinventar o trabalho educativo é bastante difundida no contexto educacional. Não por acaso, Phillipe Perrenoud (1999) afirmou que formar alunos por competências requer uma “revolução cultural”, para mudar o processo formativo de uma lógica baseada no ensino, para uma lógica de treinamento (*coaching*). Nesse sentido, ao tratar da *sociedade do conhecimento*, Duarte (2008) explicitou algumas ilusões sobre ela:

Primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc. Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural. Quarta ilusão: os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social. Quinta ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da

humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas em tal ilusão. Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações [...] (Duarte, 2008, p. 15)³².

As ilusões citadas pelo autor abordam aspectos que parecem servir de base para a elaboração tanto da BNCC quanto do CPEM. O argumento sobre a necessidade de uma reestruturação curricular está fundamentado justamente nas mudanças tecnológicas que atingem a sociedade e sobre a necessidade de se repensar a educação, a fim de munir os alunos de habilidades para que sozinhos possam vir a desempenhar um papel mais consciente no uso desses instrumentos tecnológicos, construindo por si mesmos seu processo formativo. Entretanto, de acordo com Duarte (2008) tal concepção nada mais é do que uma ilusão, uma tentativa ideológica da sociedade capitalista de se fortalecer através da construção de consensos sobre ideias que não condizem com a realidade.

Sob o atual governo do Estado de São Paulo o que se têm na educação pública é o trabalho pedagógico sendo ritmado mais intensamente pelas plataformas digitais, um misto de neotecnicismo e plataformização. A introdução de plataformas como Alura, Khan Academy, Matific, Me Salva, TarefaSP, entre outras, têm condicionado o trabalho de milhares de professores ao atendimento de metas e prazos de conclusão de tarefas e projetos dentro destes aplicativos. Tal atendimento é verificado e pressionado diária e semanalmente por coordenadores pedagógicos e diretores escolares que são igualmente pressionados para atingir tais índices. O processo de ensino e aprendizagem tem sofrido um aprofundamento do tecnicismo na atual gestão. Soma-se a isso substituição dos materiais didáticos físicos por materiais digitais, cuja produção ainda se apresenta obscura³³. Ainda que o material digital se apresente como uma sugestão³⁴ ao professor, todo o conteúdo correspondente aos *slides* prontos é o que se cobra dos alunos através das provas de larga escala, que na atual gestão se trata

³² Cabe destacar que este texto foi originalmente publicado em 2001 na Revista Brasileira de Educação. DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001.

³³ Em determinado período circulou em diferentes canais de notícias na internet que a SEDUC-SP estava realizando testes de aprimoramento nos materiais didáticos fazendo uso de Inteligência Artificial, como o Chat GPT. Entretanto, depois dos polêmicos e graves erros factuais que os materiais apresentaram não houve mais qualquer fala do governo paulista nesse sentido. Disponível em: <https://exame.com/brasil/governo-tarcisio-testara-projeto-que-usa-ia-para-atualizar-material-didatico-de-escolas/>

Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/governo-de-sp-quer-produzir-material-didatico-da-rede-estadual-com-inteligencia-artificial,82aeb63158ee7f82f6e32c03f9488950r6p19pzg.html>.

³⁴ Segundo fala do próprio Secretário da Educação, Renato Feder, vide matéria divulgada pela SEDUC-SP. <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/#:~:text=O%20novo%20Material%20Digital%20da,uma%20sugest%C3%A3o%20para%20o%20uso.>

também da Prova Paulista e o Provão Paulista³⁵. Nesse sentido, verifica-se a perda de autonomia docente na produção e concepção da aula a ser dada aos alunos. Os materiais digitais se encontram disponível para *download* no Repositório do Centro de Mídias da Educação De São Paulo apenas para servidores da rede. Em momento oportuno será dedicada uma análise sobre estes materiais no componente de sociologia, uma vez que enquanto professora de rede estadual paulista, a autora desta dissertação tem acesso a estes materiais.

A alegada necessidade de modernizar o ensino e torná-lo mais envolvido com tecnologias e dispositivos digitais parece ter servido mais decisivamente para o fechamento de contratos milionários entre o Estado de São Paulo e as empresas de venda de cursos, aplicativos e plataformas digitais. Como se pode verificar na fala do Deputado Estadual Carlos Giannazi do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), durante a 31ª sessão ordinária da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, no dia 21 de março de 2024, publicada no Diário Oficial na data de 28 de março de 2024:

[...] Estamos fazendo um levantamento, eu já acionei o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo para fazer uma devassa nos contratos dessas empresas que vendem as plataformas digitais. Estou com uma parte desse estudo, vou citar alguns preços aqui, Sr. Presidente, algumas empresas. Olha só. A empresa AOVS Sistema de Informática S.A., que presta serviços na plataforma da programação Alura. Essa Alura já tinha sido, inclusive, comprada também, essa plataforma, no Paraná, quando o secretário Renato Feder, hoje secretário de São Paulo, era o secretário do Paraná. Então ele trouxe para São Paulo, parece-me que é isso. Mas olha só o valor, Sr. Presidente, dessa plataforma Alura: 30 milhões e 845 mil reais. Olha, 30 milhões, Sr. Presidente, em uma plataforma digital que tem uma vigência de apenas 18 meses. Está aqui, olha: data da assinatura e vigência; 18 meses, 30 milhões. Essa é a Alura, uma delas, 30 milhões. Temos uma outra, de uma empresa que se chama Boquid Brasil Distribuição de Livros Digitais Limitada, aquisição de 71 livros digitais. Quanto? Qual valor? Três milhões e 900 mil reais. Tem aqui uma outra, a empresa Matific Brasil Apoio Educativo Educacional Limitada. Acho que fornece o uso de jogos educativos, entre outros: 72 milhões de reais, Sr. Presidente. Setenta e dois milhões em uma plataforma. Olha só o preço disso. Tenho mais aqui: a empresa Primasoft Informática Limitada. Contratação de uma empresa especializada para fornecer solução integrada em plataforma computacional de recurso digital educacional. Olha o valor: 10 milhões e 458 mil reais por essa plataforma, Sr. Presidente, por esse serviço. E assim vai, são vários. Só nesses quatro que eu citei aqui já são, na verdade, 117 milhões e 412 mil reais. É a máfia, Sr. Presidente, máfia das plataformas digitais. Então, os professores estão sofrendo porque eles não têm mais autonomia, eles têm que bater meta, como telemarketing. Os professores viraram robôs, Sr. Presidente, não são mais professores na rede estadual porque eles perderam totalmente autonomia

³⁵ Avaliação através da qual os alunos da rede estadual podem utilizar como um vestibular próprio para ingressar nas universidades públicas estaduais como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Tecnologia (FATEC) e Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)

pedagógica, que está quebrando o Magistério, adoecendo o Magistério, desanimando o Magistério municipal, porque esse tipo de metodologia, de plataformas, de computadores, celulares está sendo banido do mundo todo. Vários países estão diminuindo o uso dessas plataformas de computadores e celulares, Sr. Presidente (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2024, p. 17).

Como destaca a fala do Deputado Estadual, apenas nos primeiros quatro meses de mandato do atual governo do Estado de São Paulo e da secretaria assumida por Renato Feder, verifica-se o total de 117 milhões de reais destinados a contratos entre empresas de tecnologia e a SEDUC-SP. A defesa do uso de tecnologias, afirmada tanto pela BNCC quanto pelo CPEM, e a incorporação de plataformas digitais na educação escolar se mostrou um equívoco na prática ao não contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a maioria dos tempos escolares, em que se teria a dinâmica de aula expositiva e dialogada, ou mesmo momentos em que os alunos se dedicariam à leitura de textos, obras literárias, são destinados à realização de atividades nas plataformas, ocasionando na falta de engajamento dos alunos com períodos direcionados para os estudos fora do ambiente virtual.

A prova de que esse intenso uso de tecnologias da escola foi um equívoco foi a recente aprovação no Estado de São Paulo da Lei nº18.058 de 05 de dezembro de 2024, que proíbe o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública e privada de ensino, deixando sob responsabilidade das unidades escolares a forma com que será realizado o armazenamento dos aparelhos daqueles alunos que levarem de maneira ilegal; ainda assim, os aparelhos são permitidos para atividades de cunho pedagógico. Entretanto, a SEDUC-SP até o presente momento não deixou de cobrar o uso das plataformas digitais, tampouco, o alcance das metas estabelecidas para cada uma delas. No ambiente escolar, é recorrente os alunos utilizarem seus dispositivos para a realização das tarefas nas plataformas digitais, devido ao precário ou insuficiente conjunto de computadores ou má conexão das redes de internet nas unidades escolares.

O CPEM traz em sua redação a defesa da escola como um espaço para a que o alunado construa o conhecimento sobre si e igualmente construa a sua identidade. Isto se dá para justificar os horários de aula destinados ao projeto de vida, matéria associada ao projeto da SEDUC-SP intitulado Inova Educação³⁶ e que compartilha espaço com outras matérias do

³⁶ Segundo documento disponível no website do Inova Educação, o projeto de vida deve possibilitar ao aluno: 1. Intensificar os processos de reflexão para planejar e alcançar seus objetivos presentes e futuros; 2. Desenvolver a gestão do próprio tempo e a organização pessoal; 3. Ter mais consciência sobre si, melhor relacionamento com os outros, mais responsabilidade em relação ao coletivo. Disponível em: <https://nova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/PPT-PROJETO-DE-VIDA_hotsite.pdf>.

Inova como eletiva e tecnologia e inovação³⁷. Os tempos destinados às aulas de projeto de vida são utilizados para o desenvolvimento de competências socioemocionais, atribuições que supostamente os alunos devem aprimorar para enfrentar o novo contexto socioeconômico e que foram fortemente defendidas por reformadores empresariais da educação para se fazer presente na BNCC, como é o caso do Instituto Ayrton Senna. Segundo a página do instituto:

Em um mundo sempre em mudança, o fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes se mostra cada vez mais relevante. Nos próximos 15 anos, uma criança que está entrando hoje no Ensino Fundamental vai passar pela mesma quantidade de mudanças que a humanidade experimentou no último século. Considerando que vivemos em um mundo cada vez mais volátil, incerto, ambíguo e dinâmico, quais são as competências necessárias para que esta criança seja capaz de enfrentar os desafios do século 21? Dominar conteúdos e técnicas seguirá sendo importante, mas deve estar acompanhado de *habilidades socioemocionais para se relacionar com os outros, com suas próprias emoções e com os desafios para atingir objetivos* (Instituto Ayrton Senna, 2024, grifo nosso.).

A imagem a abaixo, retirada da página *online* do Instituto Ayrton Senna, elenca algumas das macrocompetências socioemocionais (autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo) e como elas se desdobram em outras competências socioemocionais a serem desenvolvidas nos alunos.

Figura 4 – Competências Socioemocionais Instituto Ayrton Senna



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2024.

³⁷ As eletivas são disciplinas elaboradas pelos próprios professores tendo como referência o projeto de vida dos alunos. Os professores responsáveis pelas aulas de projeto de vida devem realizar o levantamento dos projetos de cada aluno e apresentar tais dados para que os demais professores pensem e elaborem disciplinas eletivas que acordo com as demandas locais. As aulas de tecnologia e inovação são tempos destinados à introdução dos alunos à linguagem computacional e de programação.

De acordo com Silva (2018a), uma das estratégias da classe dominante para justificar no âmbito individual a situação de pobreza e sofrimento dos trabalhadores é a produção de discursos pseudocientíficos. Faz-se uso dos elementos mais reacionários do senso comum, dando-lhes uma aparência de conhecimento científico. De tal forma a escola, para a classe dominante, passa a ser a instituição social cuja finalidade é preparar as pessoas para o trabalho, dentro das condições de exploração vigentes, produzindo e reproduzindo consenso. A produção de consenso, segundo o autor, pode ser realizada por meio da: a) formação de competências profissionais; b) inculcação sistemática da ideologia dominante apresentada como verdades científica; e, c) relativização dos conhecimentos científicos que lhe são inconvenientes, tratando-os como opiniões particulares sobre a realidade e não como verdades.

Tal situação de exploração da classe trabalhadora na sociedade capitalista se mantém por duas vias: a) força e b) consenso. Pelo uso da força torna-se mais explícita as contradições sociais e a luta de classes. Pelo uso do consenso, de uma maneira menos explícita, busca-se naturalizar o capitalismo e justificar a exploração de umas pessoas por outras, promovendo a desagregação e desarticulação da classe trabalhadora. Convencer a classe trabalhadora a se submeter voluntariamente à exploração pela burguesia, num contexto de concentração crescente de capitais e de aprofundamento das desigualdades sociais em todo o mundo, demanda dos intelectuais da classe dominante o desenvolvimento contínuo de estratégias de dominação ideológica dos trabalhadores.

O autor aponta que as competências socioemocionais podem ser vinculadas ao que é verificado no trabalho do psicólogo norte-americano Martin Seligman, organizador de um movimento por uma *psicologia positiva*, elaborado em livros como “Aprenda a ser otimista”, “Felicidade autêntica” e “Florescer”.

Para Seligman, florescer significa adquirir emoções positivas, engajamento ou interesse e sentido ou propósito como características essenciais da personalidade, e pelo menos três das seis características adicionais seguintes: autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação e relacionamentos positivos. Seligman menciona um estudo de Felicia Hupperte Tomothy So, da Universidade de Cambridge, que adota essa definição para avaliar o florescimento das/os cidadãs/ãos de 23 países da União Europeia, e revela que na Dinamarca 33% das pessoas estão florescendo, enquanto na Rússia esse índice é apenas de 6%. Florescer, segundo Seligman, é o que permite que os indivíduos enfrentem e superem as adversidades, o que *garante que sejamos capazes de funcionar mesmo quando estamos tristes* (Silva, 2018a, p. 49, grifo nosso).

Silva (2018a), baseado nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, destaca que as ideias, conceitos e abstrações não se limitam a conteúdos do

pensamento, mas carregam em si a potencialidade de desencadear emoções e sentimentos, pois devem ser compreendidos como unidade afetivo-cognitiva. Assim, a escola como instituição que tem como papel social a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, contribui também para o desenvolvimento das formas mais desenvolvidas da sensibilidade humana. Nesse sentido, uma das tarefas primordiais da pedagogia histórico-crítica é a de identificar os conteúdos nos quais se objetivam as formas de agir, pensar e sentir mais elaboradas e com potencialidade de promover o máximo desenvolvimento humano que estejam de acordo com os interesses da classe trabalhadora (Silva, 2018a, p. 36).

No que se refere ao desenvolvimento do indivíduo, o currículo paulista em determinado trecho explicita o seguinte:

Em tempos de tantas e rápidas mudanças, a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da *construção identitária* e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário (SEDUC, 2020, p. 25, grifo nosso)

Nesse sentido, mais do que a construção da identidade singular, focalizada no indivíduo desvinculado da sua historicidade, diferente pois do que propõe o CPEM, a pedagogia histórico-crítica concebe a escola como um espaço formativo que tem condições de contribuir com o desenvolvimento da *personalidade* dos indivíduos ao transmitir os conteúdos desenvolvidos pelo gênero humano, desenvolvendo em cada indivíduo singular a universalidade humana. Porém, compreende-se que a educação escolar não está apartada da sociedade em que se insere, sendo assim, dadas as condições da divisão de classes sociais e da apropriação privada dos meios de produção na sociedade capitalista, o trabalho educativo se desenvolve atravessado pela *contradição entre humanização e alienação*. Ainda que sob os limites capitalistas tenha se desenvolvido objetivações humanas nunca vistas, essa produção se restringe apenas a uma parcela da sociedade. Por isso, o desenvolvimento do psiquismo humano, que se complexifica a partir da apropriação das objetivações mais ricas do gênero humano, se depara com as condições limitantes desta formação social, alienando significativa parcela da sociedade das objetivações humanas e por isso impedindo-a das potencialidades de desenvolvimento da sua personalidade. Nas palavras de Duarte (2021, p. 39) “[...] Os indivíduos não poderão desenvolver plenamente sua personalidade e conduzir livremente suas próprias vidas numa sociedade que é comandada por forças que subjagam e o oprimem a maior parte das pessoas”. Dando sequência ao pensamento que o autor expõe:

O desenvolvimento do psiquismo individual está inserido na totalidade das relações existentes numa dada sociedade. Quando se afirma que o psiquismo humano é histórico e cultural, isto quer dizer que o avanço em termos da personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade. Toda a teoria vigotskiana sobre o psiquismo humano apoia-se no pressuposto de que tanto o conhecimento científico sobre a individualidade quanto o desenvolvimento da própria individualidade estão atrelados ao conhecimento sobre a sociedade e ao grau de domínio que a humanidade tenha dos rumos da sociedade que, no nosso caso, se caracteriza pelo modo de produção capitalista (Duarte, 2021, p. 39)

De acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, os sujeitos serão tão mais desenvolvidos psicologicamente quanto mais sejam capazes de orientar racionalmente e de maneira livre os seus processos psicológicos. Tal condição se efetiva ao passo que eles incorporam, à sua atividade mental, a experiência psíquica humana sintetizada na cultura. Para isso, se faz necessária a existência do ser humano mais desenvolvido desde a infância para direcionar esse processo dialético de apropriação e objetivação na conquista do desenvolvimento do psiquismo. Sobre essa ideia, Duarte (2021) identifica no trabalho de Vigotski a mesma concepção de Marx (2011) sobre a sentença “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”.

Quanto à análise do CPEM, verifica-se que o documento afirma o compromisso com o desenvolvimento do aluno de modo a valorizar as iniciativas tomadas por ele na construção do seu conhecimento, incentivando processos de pesquisa como prática pedagógica, tal qual estabelece a Resolução nº 3 de 2018, emitida pelo CNE, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu artigo 5º, item III. Sobre isso, Saviani (2021a) destacou que se trata de uma abordagem que corresponde aos métodos da Escola Nova no processo de valorizar as diferenças individuais no processo formativo, de modo que “[...] aqui, nos métodos novos, privilegiam-se os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos” (Saviani, 2021a, p. 38).

Assim como na BNCC, no CPEM se verifica a concepção sobre múltiplas culturas juvenis. Por sua vez, a abordagem do currículo paulista é a de que a *adolescência é uma fase propícia a mudanças de padrões e comportamentos*. Segundo o documento, “isso quer dizer que os adolescentes estão muito abertos a aprender com o ambiente” (SEDUC, 2020, p. 36) de tal forma que *o clima escolar deva expressar os mesmos valores*. Para o CPEM:

Por isso, um dos princípios que devem orientar as relações entre adultos e jovens na escola é o da *horizontalidade*. Isso acontece quando gestores e

professores estabelecem acordos em conjunto com o estudante para orientar a convivência e a tomada de decisões no ambiente escolar (SEDUC, 2020, p. 37).

No mesmo sentido abordado anteriormente, para que haja o desenvolvimento do indivíduo, em uma concepção histórico-crítica, a figura do mais desenvolvido é indispensável. Soma-se a isso o entendimento de que no ponto de partida, professor e aluno, adultos e adolescentes, *não estão* no mesmo grau de entendimento do real. Há um nível de diferença que impede a ilusória horizontalidade pretendida pelo currículo paulista. Para que o adolescente venha a ter o mesmo nível de compreensão é necessário a apropriação de conteúdos que o permita alcançar a síntese de pensamento, abandonando a visão sincrética que o coloca em um nível de compreensão inferior sobre a realidade.

Em síntese, o CPEM reitera questões que já se verificam na BNCC, como o referencial pedagógico baseado nas competências e nas competências socioemocionais e a valorização das múltiplas juventudes atrelada a uma concepção singular dos indivíduos que se associa ao pensamento pós-moderno e neoliberal. Entretanto, a nota distintiva da particularidade paulista está na intensificação do caráter alienante, tecnicista e operacional do processo de ensino e aprendizagem através das plataformas e materiais digitais, dando um novo verniz à pedagogia das competências. Tais mecanismos controlam o trabalho docente, porém, em mesma medida controlam o desenvolvimento da autonomia do aluno, contrariando a proposta do documento. Assim, passa-se agora para a análise mais detida do que estipula o CPEM para a disciplina de sociologia.

5.2.2 O Currículo Paulista e a concepção de conhecimento na disciplina de sociologia

Fundamentado na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM, o CPEM também se organiza por áreas do conhecimento, a fim de supostamente tornar mais sólidas as relações entre os saberes, de forma a favorecer a contextualização para a apreensão e intervenção na realidade. Porém, diferente da BNCC, o CPEM, se detém sobre as disciplinas específicas da área de ciências humanas, de forma a dissertar sobre as contribuições e orientações acerca do estudo dos objetos das ciências de referência de cada disciplina. Nesse sentido, sobre a área de sociologia especificamente se tem:

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 (SEDUC, 2020, p. 171).

Haja visto que a disciplina sociologia pode contribuir para o desvelamento do que seja a sociedade e sobre como os sujeitos estabelecem relações entre si, se faz importante delimitar um recorte de análise para que seja possível o planejamento do trabalho educativo. Por isso, a compreensão da sociedade burguesa se mostra como a delimitação pertinente para tal, uma vez que é a partir dela que surge a disciplina em questão com o objetivo mesmo de analisá-la, compreendê-la, organizá-la e, por que não, superá-la. Entretanto, como já abordado anteriormente ao tratar da BNCC, não há uma definição clara nos documentos sobre as características desse tipo de sociedade, implicando no desinteresse por parte da documentação em dar a devida importância para o desvelamento das contradições da sociedade capitalista de nossa época.

Cabe destacar que a burguesia, enquanto classe social, em determinado período histórico exerceu papel revolucionário quando superou as relações da sociedade feudal e o governo centrado no Antigo Regime. Sua tomada do poder impulsionou um período de transformações e desenvolvimento na sociedade, na ciência, filosofia e nas artes, ao passo que, contraditoriamente, estabeleceu a propriedade privada dos meios de produção e a divisão da sociedade em classes sociais. Por isso, é a partir das contradições que se estabelecem com a ascensão da burguesia ao poder e dos conflitos de interesses desencadeados com as Revoluções de 1848 entre a burguesia e a sua classe antagônica, a classe trabalhadora, que se vê o início do recuo revolucionário burguês e a adoção de uma postura conservadora.

O desenvolvimento no campo das ideias que outrora a burguesia incentivou, progressivamente recua e se afasta do conhecimento objetivo e engajado da realidade social. Tal feito poderia significar inclusive um problema para a própria classe uma vez que os avanços científicos e tecnológicos alcançados respaldavam seu caráter exploratório no campo produtivo e de mercado. Por isso, Lukács (2016) utiliza a categoria *decadência ideológica* para designar o estado espiritual da burguesia após 1848, em que corresponde à desqualificação de todas as tentativas de compreensão da realidade objetivamente., como buscou-se demonstrar no primeiro capítulo.

Para o crítico literário e filósofo húngaro, o exemplo de tal decadência está no surgimento da sociologia, em meados do século XIX, pois trata-se de um campo de investigação que apartou as questões sociais das econômicas e históricas, atacando o princípio da totalidade, e em sua inspiração positivista reivindicou a neutralidade do conhecimento, atacando a

possibilidade de um posicionamento ético-político crítico perante o conhecimento da sociedade burguesa. A crítica de Lukács à sociologia é relevante e aponta para as insuficiências de um determinado período de produção da teoria social, sua crítica cabe à reflexão sobre quais caminhos ontológicos, epistemológicos e políticos apontam para a elaboração de um conhecimento objetivo e engajado sobre a sociedade. Entretanto, há atualmente sociólogos que se filiam ao conjunto teórico elaborado por Marx e seus seguidores, e que têm desenvolvido produção dentro do campo da sociologia de maneira materialista histórico-dialética e, por este motivo, não devem ser ignoradas, da mesma maneira como existem, na sociologia, estudos e pesquisas que não se vinculam a perspectiva materialista histórica-dialética e ainda assim trazem contribuições pertinentes para a compreensão da sociedade, mesmo que contraditórias e parciais. Ademais, é comum nos currículos escolares, mas também, nos currículos universitários, estudar a obra marxiana a partir da sociologia, embora ele nunca tenha se reivindicado enquanto tal.

O recuo teórico burguês apontado por Lukács, já se verifica no que Marx (2011) demonstrou ao tratar da questão da produção em geral, na introdução dos *Grundrisse*. De acordo com a análise do autor, quando se trata da produção, sempre se está tratando da produção em um determinado estágio do desenvolvimento social, e por este motivo existem diferenças significativas entre elas quando se busca analisar as suas distintas fases ao longo do desenvolvimento histórico. Para se referir à *produção em geral*, há que se ter em mente que todas as formas de produção ao longo da história, possuem determinações em comum – pelo fato de que o sujeito da produção, o ser humano, e objeto, a natureza, mantém-se -, e por isso, a produção em geral se trata de uma *abstração razoável*, na medida em que evidencia o elemento comum. Vê-se, pois, que na consideração da produção em geral, realiza-se uma abstração e que para compreender determinado tipo de produção não se pode esquecer dos elementos específicos relacionados ao estágio do seu desenvolvimento social, isto é, das determinações materiais implicadas no período histórico ao qual corresponde. Tal esquecimento é o equívoco do pensamento burguês:

(...) Em tal esquecimento repousa, por exemplo, toda a sabedoria dos economistas modernos que demonstram a eternidade e a harmonia das relações sociais existentes. Por exemplo: nenhuma produção é possível sem um instrumento de produção, mesmo sendo este instrumento apenas a mão. Nenhuma produção é possível sem trabalho passado, acumulado, mesmo sendo este trabalho apenas a destreza acumulada e concentrada na mão do selvagem pelo exercício repetido. O capital, entre outras coisas, é também instrumento de produção, também trabalho passado, objetivado [*objektiviert*]. Logo, o capital é uma relação natural, universal e eterna; quer dizer, quando deixo de fora justamente o específico, o que faz do “instrumento

da produção”, do “trabalho acumulado”, capital. Por essa razão, toda a história das relações de produção aparece em Carey, por exemplo, como uma maliciosa falsificação provocada pelos governos.” (Marx, 2011, p. 41).

Neste trecho importante, Marx revela de que maneira se incorre o equívoco e o recuo do pensamento burguês. É na abstração das determinações materiais que os economistas políticos incorrem no equívoco de conceber um processo de naturalização da produção em sua forma capitalista, assumindo-a como universal e eterna, descaracterizando-o como fruto de um processo histórico e social e por isso pertencente a um momento específico da história. A partir de Marx, portanto, para evitar tal equívoco é preciso historicizar, deixar de encarar a sociedade burguesa e o capitalismo como algo eterno e imutável e passar a vê-los como constituídos historicamente, assumindo uma especificidade dentro de determinado tempo e espaço. Significa encarar a apropriação privada dos meios de produção e a divisão da sociedade em classes como produtos da história e não uma relação natural entre indivíduos.

Esta naturalização, Duarte (2011), esclarece se tratar do fetichismo, isto é, uma relação alienada e alienante em que os seres humanos, tanto na vida cotidiana como na arte, na ciência e na filosofia, não percebem as relações mediadas pelo valor de troca como produtos históricos da ação humana. Ao contrário, naturalizando o valor de troca, como se ele fosse uma propriedade natural e física. Para o autor, as relações sociais alienadas, fruto da apropriação privada dos meios de produção típica da sociedade de classes, assume a aparência de fenômeno da natureza. Até mesmo a referência ao coletivo e às interações sociais, que por vezes a sociologia se encarrega de analisar, incorre na naturalização realizada pelos economistas políticos, pois, esta referência se faz considerando que a sociedade seja resultante de um atributo natural e universal aos seres humanos, quando na verdade, se trata do resultado do processo histórico da atividade humana.

Ademais, Duarte (2011), encaminha que a crítica de Marx ao processo de naturalização que se vê nos economistas clássicos não se restringe à questão epistemológica, da exigência de métodos de análise específicos, mas, em um aspecto mais amplo, estabelece que se trata também de uma posição ideológica de legitimação da perpetuação da sociedade capitalista que deve ser desvelada e combatida.

Portanto, o que se evidencia aqui são os problemas que compreendem a delimitação pouco explorada da matriz epistemológica a qual se filia o CPEM na disciplina sociologia. Essa abordagem pouco explorada da sua filiação categorial e conceitual, do *aspecto epistemológico*, prejudica a sistematização do conhecimento científico pois cria um vazio a ser preenchido da forma que convir, por vezes se pautando no senso comum ou forçando a consubstanciação de

teorias que não se vinculam, ocasionando um prejuízo na análise científica e na transmissão destes conteúdos através da educação escolar.

A ausência dos nexos conceituais que expliquem as categorias e conceitos que fundamentam a elaboração dos currículos, bem como, aqueles que serão desenvolvidos ao longo do trabalho educativo, do *aspecto ontológico*, prejudica os alunos em seu processo formativo intelectual e cognoscente, pois não esclarece ou organiza os elementos da segunda natureza que os alunos devem se apropriar para alcançar sínteses superiores de consciência sobre o que se trata a condição humana e social ao longo do processo histórico. Importa destacar que o ensino de sociologia e das ciências humanas em geral é necessário, pois implica a compreensão da sociedade em seu sentido amplo, mas também, dos indivíduos em sua singularidade, e por isso, possibilita o desenvolvimento dos sujeitos. Em ambos os aspectos, tanto epistemológico quanto ontológico, a ausência de filiação epistemológica e ético-política explícita por parte dos currículos compromete a delimitação de um ponto de partida e um ponto de chegada do processo educativo.

O currículo paulista, não traz explicitamente de que maneira os conteúdos, conceitos e categorias são ancorados em determinadas matrizes de referências teóricas para a disciplina em questão. Ou seja, não há como buscar, também no CPEM, assim como na BNCC, por referências bibliográficas com nomes de autores e obras que serviram de base para a elaboração do currículo. Apenas é indicado que os conceitos estruturadores da sociologia se encontram nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) e que estes serviram de norte para os temas e objetos do conhecimento que compõem o CPEM. Ademais, o documento aponta que com o advento da BNCC os objetos do conhecimento se ampliam nas categorias que são descritas no currículo paulista. De tal maneira, importa para esta exposição uma digressão em relação ao CPEM para recorrer aos PCNEM e relatar aqui algumas passagens importantes que refletem de maneira mais precisa qual a concepção de conhecimento em que se baseia o currículo paulista para o ensino médio.

Assim, verifica-se que este documento também se orienta pelo desenvolvimento de competências e habilidades, porém, está ali, finalmente, a reflexão necessária acerca dos conteúdos, conceitos e categorias da ciência de referência que devem ser transformados em saber escolar. Entretanto, não são apenas conceitos e categorias da sociologia, mas também da ciência política e da antropologia. Juntas, as três compõem o que se convencionou chamar por ciências sociais. Desse modo, o documento apresenta para o conjunto das ciências sociais quais são as competências a serem desenvolvidas, mas, também, quais são os conteúdos e categorias

que são base para tal desenvolvimento. Assim, o PCNEM ao responder à questão “por que ensinar Ciências Sociais?” expõe:

O estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política. O ponto de partida dessas ciências foi a reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas desde os séculos XVIII e XIX. Esse contexto de transformação repercutiu, significativamente, no processo de construção das grandes questões que foram tratadas pela Sociologia, pela Antropologia e pela Política, que se desenvolveram no século XIX, tentando impor seu discurso científico (Brasil, 1999).

Na sequência, o documento reflete sobre como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, os autores clássicos da sociologia, discutiram questões relevantes para o campo sociológico, bem como, elaboraram parâmetros teóricos e metodológicos que os basearam na explicação da realidade. Entretanto, de acordo com Souza (2013), ao abordar os conteúdos da sociologia, percebe-se nos PCNEM a predominância da matriz weberiana no tratamento dos conceitos selecionados para o ensino da disciplina. Nas palavras do autor:

Os PCN (BRASIL, 1998) deixam explícita esta filiação teórica em várias passagens. Primeiramente, ao defender o conceito de relação social como “unidade elementar” da disciplina, apresentam os conceitos de “rede de relações sociais” e “interação social” com referência explícita à sociologia weberiana. Propõem, ainda que se siga o modelo de estratificação social de Weber, baseando-se em sua abordagem dos conceitos de castas, estamentos e classes sociais. Por último, ao tratar do Estado, define-o como uma instância que “racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro de uma nação”, o que deixa novamente explícita sua filiação teórica weberiana. Esta opção fica clara não só por este repertório conceitual que o documento utiliza, mas também pela simplificação do pensamento de Marx e Durkheim, e pelo papel secundário atribuído a estes autores ao longo do texto. Por exemplo, ao tratar a categoria trabalho, indica a necessidade de abordá-la “para além do modelo marxista”. Ressaltando a importância de não se naturalizar as relações sociais, o documento explicita que “nem em Durkheim encontramos essa aceitação”. No primeiro caso, Marx é tratado como um autor a ser superado. No segundo, Durkheim é visto com um autor de menor porte, quase ingênuo (Souza, 2013, p. 124).

O documento dá ênfase em dois eixos que substanciam grande parte da tradição sociológica e os relacionam com alguns termos específicos que são destacados: o primeiro eixo, referente a *relação entre indivíduo e sociedade*, é refletido “a partir da influência da *ação individual* sobre os *processos sociais*, bem como a importância do processo inverso” (Brasil, 1999). O segundo eixo, da *dinâmica social*, é “pautado em processos que envolvem, ao mesmo tempo, porém em gradações variadas, a *manutenção da ordem* ou, por outro lado, a *mudança social*”. De acordo com os PCNEM, a pesquisa teórica e empírica em sociologia, permite ao processo de ensino-aprendizagem problematizar os fenômenos sociais nos seguintes termos:

a) De que maneira explicar a existência e a manutenção das coletividades humanas? De que modo acontece a interação entre o indivíduo e essas coletividades? b) Que mecanismos interferem na organização e estruturação dos quadros sociais da vida humana? c) Como a mudança social é produzida e pode ser explicada? (Brasil, 1999)

Em consonância com a LDB, os PCNEM estabelecem que uma das finalidades do ensino médio é a construção da *cidadania* do aluno. Esta demanda corresponde a necessidade que está relacionada ao sistema capitalista e o seu Estado burguês, ou seja, para esta sociedade, importa que os sujeitos compreendam o significado do que é cidadania e o que é esperado de um cidadão. Entretanto, como apontou Duarte (2010a, p. 81), a própria “lógica social capitalista é, portanto, um impeditivo para o desenvolvimento da cidadania”. Esta afirmação é desenvolvida pelo autor ao refletir sobre a intersecção existente entre cidadania e moral e a ausência desta última em determinadas atividades na produção de mais valor na sociedade capitalista. Nesse sentido, expõe o autor:

[...] Para reproduzir-se, o capital precisa ampliar-se constantemente, transformar-se em mais valor, o que requer a ampliação dos mercados, o crescimento do poder do capital, o surgimento de novos tipos de mercadoria, de novos processos produtivos, etc. E, para que isso ocorra, é indispensável a reprodução das relações capitalistas de produção. Aí reside a razão pela qual é um engodo a ideia tão difundida pela mídia, atualmente, de que o problema do desemprego pode ser resolvido desde que cada desempregado abra seu próprio negócio, seja seu próprio patrão. Não existe um capitalismo onde todos sejam patrões, onde não exista a apropriação de mais-valia. Nesse seu processo reprodutivo, o capitalismo é voraz e indiferente às questões morais. Não estou afirmando que as pessoas, na sociedade capitalista, não se ocupem com as questões morais, mas, sim, que a lógica de reprodução do capital é indiferente a essas questões. O capital se reproduz com ou sem a sanção da moral (Duarte, 2010a, p. 77).

Os parâmetros argumentam que o conhecimento sociológico possui como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar e/ou explicar os fatos relacionados à vida social, dessa maneira, permite a instrumentalização do aluno para compreender a realidade social, construindo uma postura mais reflexiva e crítica, viabilizando o seu exercício pleno de sua cidadania (Brasil, 1999). Compreende-se aqui que o PCNEM estabelece uma relação imediata entre a transmissão dos conteúdos sistematizados da sociologia e o resultado esperado no aluno que se apropriou deles, ou seja, o pleno desenvolvimento da cidadania. Duarte (2021), por meio da acepção histórico-crítica, rebate a posição que se verifica no documento da seguinte maneira:

As relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação da concepção de mundo são mediadas e complexas. É um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares. Assumpção (2014) mostrou que a pedagogia histórico-crítica não aceita o imediatismo na análise das relações entre o trabalho educativo e a prática social. Esse tipo de imediatismo é aceitável nas pedagogias do aprender a aprender como, por exemplo, a pedagogia das competências, que postula uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos (Duarte, 2021, 16)

Segundo o documento, ao compreender a dinâmica da sociedade em que vive, o indivíduo poderá perceber a si mesmo como elemento ativo, com força política de transformar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para uma nova forma de sociedade, mais justa e solidária (Brasil, 1999, p. 37). Ainda assim, aponta que o ensino de sociologia no ensino médio deve oferecer instrumentais teóricos para que o aluno compreenda o processo de mundialização do capital como um processo amplo que implicou em reordenações nas dimensões políticas e socioculturais.

Nesse sentido, importa destacar um trecho em que o PCNEM expõe sua concepção acerca da categoria trabalho:

Sociologicamente, a problematização da categoria trabalho, para além do modelo marxista, também é uma tarefa que exige um significativo esforço intelectual. A análise do mercado de trabalho requer que se entenda o problema do desemprego estrutural, isto é, a diminuição constante e irreversível de cargos e empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa (Brasil, 1999, p. 37, grifo nosso)

Percebe-se que é uma questão, para os objetivos do documento, oferecer uma abordagem diferente da que é realizada pelo referencial marxista a respeito da categoria trabalho, isto é, “a problematização da categoria trabalho, para além do modelo marxista”. Fica como questionamento o que exatamente, a respeito da tradição marxista, lhe parece insuficiente a respeito da categoria em questão, uma vez que para além dos escritos do próprio Marx, outros autores que seguiram o seu método de análise do real, ou ainda que recorreram aos seus escritos, desenvolveram análises importantes a respeito da categoria trabalho, resgatando elementos no próprio Marx que contribuíram para uma concepção mais ampla de trabalho, como o fizeram György Lukács e György Márkus, na Hungria, ao tratar da ontologia e da essência humana, ou ainda, como sociólogos do trabalho, como Ricardo Antunes, no Brasil, que seguindo a tradição marxista analisa as condições de trabalho pós-crisis capitalistas, em novos modelos de acumulação. Entretanto, isto não impede o documento de trazer outro tratamento à questão de

trabalho, isto é, além de abordá-lo em sua acepção materialista histórico-dialética. Porém, ao fazer isso, poderia incorrer no equívoco, tal qual verificado no CPEM, de vincular diferentes e contraditórias concepções teórico metodológicas para a compreensão da realidade. Ainda assim, a categoria trabalho é tratada de maneira exaustiva nesse campo, e por isso, o que fica implícito é uma opção do documento por outro referencial teórico.

Por outro lado, merece destaque a defesa pelo conhecimento sistematizado que o documento faz no seguinte trecho, ainda que entenda, equivocadamente, como realizável a consubstanciação dos vários métodos e referenciais teóricos no campo das ciências sociais:

Cabe ressaltar que a reflexão empreendida pelo sociólogo como interpretação da realidade social não deve acontecer no mesmo nível de apreensão do senso comum, porque as questões são construídas em termos da explicação, pela mediação teórico-metodológica de natureza própria, por ser um tipo de conhecimento sistematizado da realidade social, consubstanciado por um conjunto pluriparadigmático de conceitos e categorias (Brasil, 1999, p. 38)

No tópico *O que e como ensinar Ciências Sociais* (Brasil, 1999, p. 38), tem-se a reflexão de que de uma maneira geral considera-se a sociologia como a ciência da sociedade, porém, não havendo consenso sobre qual seja a definição fundamental do objeto deste campo de conhecimento. Ainda assim, assevera ser possível trabalhar compreendendo o conceito de sociedade nos termos das condições capitalistas contemporâneas, que segundo o documento engloba processos sociais como o da *socialização total*. Este último termo, de acordo com a nota de rodapé refere-se a uma rede de relações sociais cada vez mais complexa e densa, que reduz a possibilidade de autonomia do indivíduo, tendo referência no livro *Temas Básicos de Sociologia* de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1973).

Com a finalidade de tornar mais palpável seus objetivos no tópico em questão, os PCNEM tomam a *relação social* como unidade elementar do conceito de sociedade. Ademais, explicita que a definição de sociedade, convencionalmente, aparece associada à expressão *rede de relações sociais*. A partir desta, os parâmetros apontam a importância do processo de *interação social*, termo retirado da obra de Max Weber intitulada *The Theory of Social and Economic Organization* (1947). Em sequência, elencando outros pontos recorrentes na investigação sociológica que se fazem pertinentes na disciplina escolar, a saber, o surgimento, a manutenção e os sistemas sociais que se são produzidos no processo de interação, como por exemplo: as castas, os estamentos e as classes sociais. No contexto do sistema social brasileiro, a reflexão sobre classes sociais permitiria a reflexão sobre o processo histórico de construção de desigualdades sociais que acarretam problemas como a exclusão – social, econômica e

política - e a concentração – de poder e de renda-, além de possibilitar as discussões acerca da noção de estrutura (Brasil, 1999, p. 38).

O documento ainda versa sobre uma possível correspondência entre a sociologia e a psicologia. Embora existam distinções entre elas, ambas se preocupam com o comportamento humano, a primeira de maneira a relacionar indivíduo e outros grupos, bem como as formas de garantir a existência desses grupos que erigem nas diferentes sociedades, e por sua vez, a segunda se concentra na condição do indivíduo, sobre o desenvolvimento da sua personalidade como resultante, ainda que indireto e sempre mediatamente, das relações sociais. Nesse sentido, os PCNEM apontam para outro objeto de conhecimento sociológico, o papel das normas e padrões no processo de socialização. Neste aspecto específico, dá destaque para a abordagem durkheimiana e sua definição de fatos sociais (Brasil, 1999, p. 39).

Ao tratar do conceito de cultura, reivindica-se uma análise de cunho antropológico, fundamentada no arcabouço teórico de Clifford Geertz e Gilberto Velho, e sobre isso estabelece:

Uma dimensão importante passa a compreensão da cultura é a do trabalho, enquanto dimensão material envolvida na regulação das relações sociais, que também gera significados, ou seja, uma dimensão conceitual. O trabalho é um fato cultural. Nesse sentido, tanto a produção quanto o seu produto têm significado na cultura (Brasil, 1999, p. 39).

De fato, o desenrolar do processo histórico nos diferentes espaços geográficos e organizações culturais, determina os graus de complexificação das formas de trabalho. Entretanto, mais do que um fato cultural, o trabalho é o aspecto fundante do ser social, é a atividade vital humana que permitiu a passagem da hominização para a humanização. De tal maneira, para a concepção materialista histórico-dialética, diferente da visão antropológica relativista, trabalho e cultura se relacionam dialeticamente, não em uma relação de causa e efeito em que um é produto do outro simplesmente. Trabalho e cultura se determinam simultaneamente, entretanto, o primeiro possui uma posição de predominância nessa relação pois é a atividade geradora da História. O trabalho inicia o mundo da cultura, e conforme a cultura de desenvolve o trabalho sofre modificações e se complexifica igualmente, dialeticamente. Assim, verifica-se concepções distintas sobre um mesmo conceito que poderia gerar desigualdades no processo formativo escolar.

Ao adotar a dimensão antropológica de cultura, os PCNEM defendem que:

Sendo assim, proporcionaríamos ao aluno a possibilidade de transpor uma postura etnocêntrica (que produz atitudes preconceituosas e discriminatórias,

sobretudo ao lidar com as diferenças e com as minorias sociais), *tendo como referência a prática de relativizar a realidade social*. Nesse sentido, o saber antropológico nos fornece instrumentais de suma importância que possibilitam modificar as relações interpessoais cotidianas. Em suma, *relativizar significa conviver com a diversidade de forma plena e positiva*. Isso implica compreender que o “alter” tem uma lógica própria de percepção da realidade, que não pode ser desqualificada ou vista como “superior” ou “inferior”, num mundo ainda marcado pela intolerância. E *este relativizar seria, dentro do nosso entendimento, um dos caminhos de construção e consolidação da cidadania plena* (Brasil, 1999, pp. 39-40, grifo nosso).

Fundamentado na obra *Relativizando: uma introdução à antropologia social* (1981) de Roberto da Matta, os PCNEM adotam como saída para o combate a um tipo específico de preconceito e a constituição da cidadania a relativização da própria realidade social. Esta posição parece ser bastante problemática uma vez que ao relativizar a realidade social, o que se tem, é o abandono quanto à possibilidade de conhecê-la em sua essência. Não existem várias realidades, pelo contrário, a realidade é uma mesma totalidade que se constitui de múltiplas determinações. Compreender estas múltiplas determinações não é possível se se perde a noção da totalidade, que é o que dá a elas unidade. Retomando Marx (2011), a totalidade é a unidade da diversidade, e não partes diversas independentes entre si. Ora, se o objetivo está em combater formas de discriminação importa mais conhecer as motivações para tal, e para isso recorre-se à história e ao estudo dos conflitos e tensões, que são de ordens econômicas, políticas e culturais, que motivaram tais episódios. Nesse sentido, importa o estudo de conceitos como imperialismo, colonialismo, luta de classes, acumulação primitiva, entre outros, bem como, o contexto histórico no qual eles se inserem e quais agentes da sociedade e do Estado estão envolvidos nestas relações conflituosas para compreender o que de fato é o etnocentrismo. A valorização de uma etnia sobre a outra não ocorre no vazio, na valorização abstrata de um tipo de cultura sobre a outra, pelo contrário, o etnocentrismo, sobretudo pensando no contexto de expansão europeia, é atravessado por disputas materiais e territoriais. Questionar o etnocentrismo a partir da ideia de alteridade implica em uma fragmentação de elementos que fazem parte de uma mesma totalidade. E, neste sentido, recusar a ideia de superior e inferior é abandonar os avanços alcançados por sociedades que se mostraram mais complexas do que outras, com capacidade de dominar a natureza para conquistar a liberdade do gênero humano. Isto não significa dizer que os avanços obtidos, pela sociedade capitalista, por exemplo, não sejam marcados pela contradição. Ao contrário, todo avanço, desenvolvimento ou conquista obtida na sociedade capitalista é contraditoriamente efetivada a partir da subordinação e da exploração da classe que não detém os meios de produção. Entretanto, a crítica da sociedade burguesa não significa recusar tudo o que de avançado se produziu a partir dela e assumir uma volta ao passado, ao

menos desenvolvido. Fazer isso seria um equívoco e uma impossibilidade. Relativizar não é o mesmo que conviver com a diversidade. Relativizar significa perder as referências mais desenvolvidas que têm a potencialidade de garantir uma vida plena a todos. Relativizar significa perder a cognoscibilidade da realidade objetiva. Assim, para analisar, compreender e, possivelmente transformar, as situações em que ocorra valorização de determinada etnia, é preciso colocar em relação os polos singular e universal, através da explicação das determinações, dos conflitos e contradições que encerram determinado fenômeno ou objeto em sua particularidade.

Dando continuidade na análise, ao tratar da ideologia, como conceito sociológico, os PCNEM tomam como ponto de partida a concepção marxiana de ideologia, enquanto “um sistema de crenças ilusórias relacionadas a uma classe determinada”, baseada na obra “A ideologia alemã” (1991). Nesse sentido, o documento expõe:

O discurso da classe dominante sobre a realidade acaba prevalecendo, no sentido de preservar certos privilégios. Sendo assim, considerando, de maneira articulada, os vários conceitos discutidos no processo de aprendizagem, o aluno teria elementos para entender a aplicabilidade as limitações do preceito de que “as ideias dominantes de uma época representam as ideias da classe dominante” (Brasil, 1999, p. 40)

Dentro desse contexto, os PCNEM dão continuidade e refletem acerca da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, articulando com o conceito de alienação. Para tal cita em nota de rodapé a necessidade de recorrer aos autores da Escola de Frankfurt e indicam a obra *Teoria da Cultura de Massas* de Luiz Costa Lima (1978).

Na sequência, é apontada a maneira como a vida social pode ser entendida como um tipo de linguagem. Como um sistema de comunicação que constitui e atribui sentidos, de tal forma que a linguagem é falada por *atores* e utilizada como forma de comunicação e interação, constituindo uma estrutura dotada de sentido. A utilização do termo *atores*, por sua vez, foi escolhida, e explicada em nota de rodapé pelo PCNEM, por fazer referência à discussão realizada pelo sociólogo e antropólogo Erving Goffman na obra *A representação do Eu na Vida Cotidiana* (1985).

Ao dar tratamento às diferentes abordagens que envolvem questões relacionadas ao social, é esperado pelos PCNEM que o aluno forme uma opinião política, subsidiada em argumentos, categorias e conceitos. Ademais, outro objetivo é o de ampliar a concepção de política e permitir uma reflexão sobre relações de poder. Nesse sentido:

Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade, permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc. E por outro, *dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação* (Brasil, 1999, p. 41, grifo nosso)

É interessante perceber que a acepção relativista é adotada também de maneira relativa, uma vez que o PCNEM estabelece como errada a postura que negue a política. Onde ficaria a alteridade agora? Compreende-se como errada toda posição que já se ultrapassou, que já houve desenvolvimento para além dela. Portanto, percebe-se que não se pode estabelecer um relativismo total.

Sobre o conceito de Estado, o documento estabelece que é preciso realizar um estudo que considere o ser humano como um ser histórico e cultural, que está ligado a determinada ordem normativa e política (Brasil, 1999, p. 41). De tal maneira, relaciona de que forma o conceito em questão aparece no campo do Direito, da Política e da Economia, a saber: “uma instância que [...] racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro da uma nação e desenvolve sistemas econômicos [...] para distribuir bens, muitas vezes de maneira desigual” (Brasil, 1999, p. 41), que como apontou Souza (2013), trata-se da concepção weberiana de Estado. Ao tratar dos sistemas econômicos, admite a atualidade das proposições marxistas:

Com relação aos sistemas econômicos, podem-se desenvolver reflexões que considerem a atualidade de algumas proposições marxistas como por exemplo, relações sociais e condições objetivas de existência; historicidade das relações sociais objetivas, de acordo com as condições materiais de existência, sendo o modo de produção o limite que condiciona a estrutura social; a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a luta de classes como condições objetivas que demarcam os modo-de-produção e as transformações históricas; a fundação estrutural do Estado, da instância jurídica e ideológica, enquanto formas de reprodução social; e, por fim, questões de método, tais como objetividade e crítica e materialismo dialético (Brasil, 1999, p. 41)

Ainda sobre o estudo do conceito de Estado, aponta que é importante produzir uma síntese que contemple as diversas teorias sobre a sua origem e finalidade, bem como, diferentes formas históricas de Estado (absolutista, liberal, democrático, socialista, de bem-estar e o neoliberal) de maneira a compará-las em suas características com o Estado brasileiro atual. Ademais, tem-se como objetivo discutir pontos específicos sobre o conceito como: soberania, estrutura de funcionamento, sistemas de poder, formas de governo regimes políticos, relações

entre público e privado, a dinâmica entre centralização e descentralização, o exercício da democracia, a legalidade, a legitimidade do poder, os direitos dos cidadãos, formas de participação política, movimentos sociais e o poder público.

Em tempo, outro conceito que é evidenciado como importante pelos PCNEM é o de *cotidiano*, para tal, apoia-se na abordagem de Berger e Luckmann em *A Construção Social da Realidade: Um Tratado de Sociologia do Conhecimento* (1973). Importa destacar que a perspectiva epistemológica a que se vinculam os autores é conhecida como construcionismo social, que em síntese, nada mais é do que o relativismo, uma vez que aquilo o que se chama por realidade é visto como uma construção cultural. Para tal, a realidade da vida cotidiana é construída através do processo de interação, no qual a linguagem tem papel preponderante em termos de “objetivação e subjetivação”. Percebe-se que a perspectiva adotada pelos autores mantém vínculos com o pensamento pós-moderno, uma vez que para tal concepção a realidade seria uma construção subjetiva do sujeito, ignorando o fato de que a realidade existe e é algo em si mesma, independente da atribuição de significado linguístico que o sujeito cognoscente faça à ela de acordo com seus padrões culturais.

Esta concepção de cotidiano parece deixar escapar que, na sociedade capitalista, essa esfera implica um âmbito da vida em que o indivíduo reproduz a si mesmo, e indiretamente reproduz a sociedade, e que tal esfera pode vir a se apresentar de maneira alienada de determinados conteúdos que são produtos da atividade vital humana. Ademais, deixa de fora a ideia do seu oposto, o não-cotidiano, como esfera da vida em que se reproduz a sociedade como um todo e indiretamente se reproduz os indivíduos. De acordo com os fundamentos pedagógicos histórico-críticos, a educação escolar embora se trate de uma atividade de rotina diária, não é o mesmo que uma atividade desempenhada no cotidiano. Isto porque a escola desenvolve o trabalho educativo de produzir a humanidade universal em cada indivíduo singular, tarefa que mobiliza o conjunto dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, objetivações não-cotidianas, na transmissão via saber escolar. De maneira oposta, as pedagogias do aprender a aprender, valorizam o cotidiano dos alunos, pois, não dão prioridade à transmissão dos conteúdos sistematizados. Valorizando os conteúdos que os alunos já dominam em seu cotidiano, dão prioridade em desenvolver habilidades voltadas para a mobilização dos conhecimentos que são necessários ao contexto que eles já reconhecem.

Com efeito, em 2006, houve uma atualização dos PCNEM, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou, de maneira resumida os PCN+. Este documento afirma o seu anterior, mas o complementa de uma maneira mais diretiva ao explorar a formatação dos conceitos e categorias dos PCNEM em eixos temáticos que servem

de orientação aos professores na organização de seus planos de ensino. Os PCN+ também evidenciam de que maneira os conteúdos, conceitos e categorias se relacionam com as competências que se pretendem desenvolver. Além disso, outro ponto de destaque é a utilização do termo *valores universais* que soa de maneira distinta do relativismo trazido em demasia pelos PCNEM. Sobre este tópico, verifica-se no trecho a seguir:

E, finalmente, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade globalizada, é no tempo e no espaço da Educação Básica que valores universais como cidadania, consciência ecológica, direitos humanos, democracia e solidariedade, por exemplo, devem ser analisados e vivenciados pelo aluno. São princípios que vão romper com os círculos de desigualdade e de preconceitos que ainda dividem e denigram (sic) a humanidade e, em particular, a sociedade brasileira (Brasil, 2006, p. 89).

Verifica-se, portanto, que alegar a existência de valores que não são relativos, ainda não é suficiente para um encaminhamento convergente quanto aos conteúdos, conceitos e categorias trabalhadas no documento em torno de um mesmo referencial teórico. Há ainda um forte viés relativista que predomina, uma vez que, a depender da categoria a ser trabalhada, recruta-se um autor diferente para realizar o seu estudo, ignorando os prejuízos ou inconsistências que podem ocorrer devido às diferentes abordagens teóricas e metodológicas realizadas por eles. Não estamos com isso afirmando que um autor apenas, ou um grupo restrito de autores, podem solucionar todas as questões que emergem da investigação social, porém, alertamos sobre a importância quanto a coerência e busca de sentido na sistematização do percurso formativo que deve ser organizado pelos professores. Sobre a diversidade de abordagens, Souza (2013) nos alerta:

[...] as propostas curriculares vêm priorizando a abordagem da "diversidade teórica" da disciplina, apresentando suas diferentes correntes para justificar uma posição neutra de não tomar posição diante de nenhuma delas, ao menos de modo explícito. Por conta da necessidade de tratar os diferentes autores, apresenta-se uma dificuldade em articular temas, teorias e conceitos, já que, apesar da complexidade do debate acadêmico que o sustenta, a carga horária é reduzida para atingir tal objetivo. Por um lado, ao não se levar em conta as diferenças epistemológicas essenciais entre a Sociologia como disciplina científica e como matéria escolar, acaba-se por fazer uma transposição mecânica de seus conhecimentos produzidos na academia. Por outro, partindo da noção de "imaginação sociológica" e "construção social da realidade", pretende-se valorizar as experiências individuais prévias dos alunos no processo de construção do conhecimento. Resultado: as aulas oscilam entre o verbalismo da exposição das teorias e conceitos, e o "ativismo" baseado no que os alunos acham sobre determinados temas (Souza, 2013, p. 133).

Assim, retomando o currículo paulista do ensino médio, convém demonstrar de que maneira se organizam os objetos do conhecimento, bem como, suas competências e habilidades,

e de que maneira se relacionam com as categorias estabelecidas pela BNCC. Importa destacar, entretanto, que o currículo em questão corresponde a sua versão de 2020, momento em que a disciplina de sociologia já havia sofrido algumas mudanças devido a implementação da reforma do ensino médio no Estado de São Paulo, por isso, diferente de anos anteriores em que se fazia presente nos três anos do ensino médio, em 2020 a disciplina de sociologia estava apenas na 1ª e 2ª série do EM. Seus conteúdos e temas apareciam de maneira transversal em alguns dos itinerários formativos dessa antiga organização. Para tornar mais prática a visualização, organizou-se o conteúdo na tabela a seguir, importa destacar que os espaços em branco correspondem ao texto da seção anterior, para evitar repetições, optou-se por deixar o espaço não preenchido.

Tabela 3: Competências, habilidades, categorias e objetos do conhecimento do CPEM (2020).

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CATEGORIA	OBJETOS DO 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	Padrões e normas de distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho.
	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que		Discursos racista, etnocentrista e evolucionista e sua contraparte nas sociedades contemporâneas: a eugenia, o arianismo, o colonialismo, o relativismo cultural e o multiculturalismo.

	contemplem outros agentes e discursos.		
	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).		Minorias nas sociedades do século XX: negros/índios e imigrantes/refugiados, entre outros.
	(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.		Conceitos de aculturação e assimilação: nos grupos sociais; na Indústria Cultural; nos meios de comunicação e na memória local, regional, nacional e mundial.
	(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.		Consequências do progresso para a sociedade: na tecnologia, no trabalho e no meio ambiente.
	(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.		Diferentes formas de manipulação da informação na sociedade: imparcial, tendenciosa e ideológica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos	TERRITÓRIO E FRONTEIRA	Processos de gentrificação em territorialidades urbanas: xenofobia, migrações, conflitos socioespaciais e territoriais.

territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.		
	(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.		Segurança e equilíbrio social: os fluxos migratórios contemporâneos e o papel de Estados e organismos internacionais no protecionismo, nas fronteiras culturais e nas tecnologias digitais.
	(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).		Territórios, fronteiras e vazio nas sociedades contemporâneas: na política (estados, formas e sistemas de governo), na legislação (cidadania, direitos, deveres) e na cultura (nação, subsociedade).
	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico cultural e as características socioeconômica.		Sobreposição de territorialidades étnico-culturais na constituição do espaço material e virtual: delimitação, governança e estabelecidos e <i>outsiders</i> .
	(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.		O papel da juventude em contextos territoriais: central e periférico; material e virtual; profissional e acadêmico e cultural e político.
	(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de <i>localização, distribuição, ordem</i> ,		Grupos sociais com vínculo identitário e a conformação do espaço social: ocupação, domínio e

	<i>extensão, conexão, arranjos, casualidade</i> , entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.		integração socioespacial.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA	Indústria Cultural, capitalismo e cidadania: influências e estímulos; padrões de consumo e consumismo; estereótipos e fetichização da mercadoria.
	(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.		Papel dos indivíduos, as instituições, dos Estados e dos órgãos multilaterais no enfrentamento das questões socioambientais: políticas públicas, cidadania responsável, consumo responsável, impactos socioeconômicos e produção sustentável.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.		Diferentes concepções de liberdade na sociedade: determinismo contemporâneo e empreendedorismo; autonomia, cooperação e solidariedade.
	(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a		Desnaturalização das formas de desigualdade e intolerância para a promoção dos Direitos Humanos: laicidade, pluralismo e intolerância religiosa; preconceito

	solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.		e desigualdade na diversidade; mito da democracia racial e dos vários tipos de racismo.
	(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.		Formas e dimensões a violência: física, psicológica e simbólica.
	(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos as atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.		Transformações da sociedade contemporânea: na ciência, tecnologia, produção e nos costumes.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.		Movimentos sociais urbanos: grupos marginalizados (indígenas, afrodescendentes, deficientes, entre outros); políticas públicas (redistributivas de renda, ações afirmativas, cotas)
	(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.		Direitos Humanos e novas concepções de cidadania: cidadão global (direito de ser e estar em todos os lugares); combate à diferença e desigualdade.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	(EM13CHS301) Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.	POLÍTICA E TRABALHO	Produção de mercadorias: consumo, descarte, reciclagem (limites, durabilidade dos produtos, obsolescência programada). Impactos ambientais e sociais (lixões, aterro sanitários, compostagem, cooperativas de catadores, vida no lixo).
	(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.		Exploração da natureza: modos de vida, hábitos culturais, conservação ambiental (unidades de conservação, estação ecológica, reserva biológica, parque nacional, monumento natural, refúgio da vida silvestre) e interesses políticos e econômicos.
	(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.		Movimentos socioambientalistas e organismos nacionais e internacionais para o meio ambiente: fiscalização, ações e proposições.
	(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).		Sociologia Cooperativas na sociedade contemporânea: economia solidária, associativismo, economia verde e equidade social.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.	(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.		Relações de trabalho e mercado na sociedade globalizada: perspectivas do trabalho nos contextos urbano, rural e digital; garantia do emprego; precarização do trabalho (autônomo, <i>freelancer</i> , temporário, parcial, terceirizado, <i>trainee</i> etc).
	(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.		Conexão entre classe social, trabalho e emprego: salário, estratificação, desigualdade socioeconômica, políticas públicas de geração de emprego e renda.
	(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.		Trabalho no contexto da evolução tecnológica no mundo globalizado e neoliberal: vínculos informais, flexibilização de direitos trabalhistas, terceirização, extinção, reformulação, criação de profissões
	(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.		Inserção da juventude no atual mercado de trabalho, que se abre em múltiplas identidades: vínculos informais, terceirização, empreendedorismo e polifuncionalidade.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia,	(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em		Formas de autoritarismo nas sociedades brasileira e latino-americana. As instituições políticas partidárias e manifestação da cidadania.

consciência crítica e responsabilidade.	defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.		
	(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.		Tratados internacionais: O Tratado de Vestfália e a Convenção de Viena.
	(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.		Perfil socioeconômico da sociedade brasileira e a sua representação pelos institutos de pesquisas: os dados estatísticos, as tabelas e os gráficos.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do currículo paulista para o ensino médio (São Paulo, 2020).

Chama-se a atenção para o fato de que, diferente dos PCNEM e do PCN+, os objetos do conhecimento no CPEM não são desenvolvidos de forma a demonstrar para os professores de que maneira tais conteúdos, conceitos e categorias são organizados em uma linha de raciocínio que faça sentido no plano de ensino. Tampouco no CPEM estão apontados os autores e suas obras para que os professores possam recorrer para o conhecimento, retomada ou aprofundamento das elaborações teóricas propostas. Pelo contrário, no CPEM os objetos de conhecimentos, por vezes, são dados como palavras-chaves que o professor deve organizar de maneira que faça minimamente sentido para o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas. De tal maneira, a somatória de tais aspectos pode tornar a tarefa de organização do planejamento de ensino ainda mais complexa para professores em início de carreira.

Assim, passa-se agora para a análise do Documento Orientador Componentes Curriculares 2024, especificamente da disciplina de sociologia. Este documento, baseado na Resolução nº52 de 17 de novembro de 2023 que reorganiza os componentes curriculares no Estado de São Paulo, evidencia de que maneira estão organizados os conteúdos elencados para

a disciplina em questão durante o período de um ano apenas. A reorganização curricular do governo atual estabeleceu que os alunos terão duas aulas de sociologia apenas no 2º ano do ensino médio, reduzindo, mais uma vez, drasticamente o repertório curricular.

5.3 DOCUMENTO ORIENTADOR COMPONENTES CURRICULARES 2024 – SOCIOLOGIA

A mudança curricular afetou não só a disciplina de sociologia, mas também disciplinas como filosofia, língua inglesa, arte, educação física, biologia e química que tiveram perdas de número de aulas ou ficaram limitadas a apenas um ou dois anos dos três anos do ensino médio. Além disso, houve mudanças quanto à oferta dos itinerários formativos, de tal forma que agora eles são oferecidos em duas modalidades, a primeira sendo o itinerário formativo global – que se trata de uma parte comum, independente do aprofundamento que o aluno fizer, e que conta com componentes como educação financeira, inglês, tecnologia e robótica, projeto de vida, aceleração para o vestibular e redação e leitura -, e a segunda modalidade, o itinerário formativo de aprofundamento que se ramifica em duas opções. A primeira opção se trata do aprofundamento na área de matemática e ciências da natureza e conta com componentes como: tecnologia e robótica, empreendedorismo, biotecnologia e química aplicada. Enquanto a segunda opção, trata-se do aprofundamento na área de ciências humanas e sociais aplicadas e conta com componentes curriculares como: artes e mídias digitais, liderança, oratória, geopolítica e filosofia e sociedade moderna.

Assim, ao analisar o Documento Orientador Componentes Curriculares (DOCC) para a disciplina de sociologia, o que se verifica de imediato é o tamanho reduzido do material quando comparado aos demais. Ainda que a BNCC não dedicasse um tópico específico para a disciplina, ou ainda, que o CPEM tratasse em meia página a reflexão acerca dos conteúdos da sociologia, o DOCC traz, igualmente, em meia página a seleção dos conteúdos que deverão estar presentes no planejamento de ensino. Além disso, a parte específica de sociologia não apresenta a relação de competências e habilidades que pretende desenvolver, entretanto, há ao menos uma lista de conteúdos, ainda que não tenha a mesma profundidade de tratamento como nos PCNEM e PCN+, e há também uma lista de referência bibliográfica com as fontes dos autores e obras utilizados na organização do componente curricular.

No tópico referente aos objetivos esperados do componente curricular sociologia, verifica-se a expectativa de que ele contribua com o desenvolvimento das competências e habilidades da área de ciências humanas e sociais aplicadas, mobilizando para isso, referenciais

teórico-metodológicos da sociologia, antropologia e da ciência política, que segundo o documento, poderão munir os alunos dos instrumentos necessários para analisar e interpretar a realidade em que se inserem de maneira crítica e reflexiva (São Paulo, 2024). Para isso, buscase:

Oportunizar aos estudantes recursos para que se compreendam como sujeitos sociais, culturais e políticos que agem e produzem a realidade em que vivem; Proporcionar aos estudantes aprendizagens crítico-reflexivas acerca das temáticas e problemáticas mais urgentes do mundo contemporâneo, relacionando-as com o meio em que eles estão inseridos; Fomentar práticas comprometidas com a construção de uma sociedade cada vez mais igualitária, inclusiva, sustentável e democrática (São Paulo, 2024, pp. 140-141)

Quanto à justificativa, o DOCC apresenta:

No componente de Sociologia, a reflexão e o debate devem propiciar aos estudantes situações para o desenvolvimento do pensamento crítico, capaz de produzir respostas e promover saberes criativos diante de questões como: É possível compatibilizar produção e consumo para todos e, ao mesmo tempo, preservar o meio ambiente? Quais desafios éticos devemos enfrentar diante da atual dinâmica da produção tecnológica? Por que algumas pessoas são mais vulneráveis socialmente que outras? Responder a essas e outras questões, fazer novas perguntas, produzindo respostas e saberes criativos e éticos, deve estar no horizonte da contextualização, da integração e da articulação de saberes e conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com foco na área das Ciências Sociais. Nesse contexto, *não basta descrever o fato ou as relações que podem ser observadas no mundo humano, deve-se também compreender que é possível produzir novos fatos e relações, ter a consciência de que interpretar já instaura o processo a partir do qual é possível mudar as condições de existir no mundo* (São Paulo, 2024, p. 141)

O documento estabelece novos questionamentos que orientam o percurso de ensino-aprendizagem na disciplina em questão. Sobre sua aceção acerca da objetividade do conhecimento, não há qualquer indício explícito que aponte-a, porém, é possível verificar que, assim como os documentos anteriormente analisados, há um posicionamento que busca nas três ciências de referências (sociologia, antropologia e ciência política) por elementos que auxiliem na busca das respostas aos questionamentos estabelecidos, o que como apontou-se anteriormente, pode incorrer em prejuízos quanto a cognoscibilidade do real devido a incompatibilidade dos referenciais teórico-metodológicos.

Por sua vez, a respeito dos conteúdos que deverão compor o ano letivo de sociologia, durante duas aulas semanais de 45³⁸ minutos na 2ª série do ensino médio, no ano de 2024, têm-se:

Tabela 4: Conteúdos de Sociologia no Documento Orientador 2024

Sociologia – 2ª Série do Ensino Médio
• Direitos Humanos • Cidadania • Desnaturalização das formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação • Indústria Cultural e sociedade de consumo • Estados e sistemas políticos contemporâneos • Democracia, participação e políticas públicas • Formas de autoritarismo na atualidade • Aspectos do trabalho na sociedade contemporânea • Transformações no mundo do trabalho • Relações de trabalho na atualidade • Juventudes e trabalho • Meio ambiente e sociedade • Riscos e impactos socioambientais • Atores políticos e o meio ambiente

Fonte: adaptação retirada do DOCC 2024 (São Paulo, 2024, p. 141)

O DOCC estabelece os conteúdos acima sem aprofundar ou dissertar sobre como podem ser trabalhados, a partir de quais autores ou categorias. Ademais, alguns tópicos podem já ser identificados como conceitos, como é o caso de direitos humanos, cidadania, indústria cultural, Estado, democracia, autoritarismo, trabalho etc. Entretanto, não são discutidos de maneira a orientar o professor sobre realizar a abordagem.

Em seguida, sobre o aspecto pedagógico, verifica-se algumas sugestões de encaminhamentos metodológicos baseados nas metodologias ativas, de forma a permitir a “vivência” e a experimentação dos alunos. Entre elas se tem: aulas dialógicas, estudos do meio em organizações (públicas privadas, da sociedade civil), pesquisas qualitativas, quantitativas e

³⁸ Importa destacar que para o ano de 2025, a hora aula passou a ser de 50 minutos e não mais de 45 minutos.

bibliográficas, simulação de meios de participação política e social, assim como situações-problema relacionadas ao tema estudado, estudo de caso, elaboração de projetos de lei, projetos sociais, projetos socioculturais, metodologias ativas colaborativas (aprendizagens por equipes, *design thinking*, *brainstorming*, etc.). Como sugestões de recursos didáticos o DOCC aponta recursos pedagógicos que facilitem a troca de conhecimentos, experiências, sentimentos e vivências, para promover a construção colaborativa de saberes, alinhado às estratégias didáticas que fomentem a aprendizagem ativa dos estudantes (São Paulo, 2024, p. 143). Entre eles estão: laboratório de informática, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos digitais, materiais audiovisuais (vídeos, áudios, músicas), cartolinas, papel sulfite e canetinhas hidrocores, *flip chart*, computadores, tablets e celulares, sempre que disponíveis. Percebe-se, portanto, que tais propostas se vinculam ao aprender a aprender, uma vez que a evidência do processo formativo está nas atividades desenvolvidas pelo discente.

Importa destacar que este documento orientador está disponível no Repositório do Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo e que seu acesso só é possível através de um *login* e senha de servidor ou aluno da rede. Assim como o DOCC, outro material que permite visualizar de maneira geral e sistemática o conteúdo dos materiais digitais disponibilizados aos professores pela atual gestão da SEDUC-SP, também se encontra apenas neste acesso restrito ao docente, trata-se do *escopo-sequência*. Este material nada mais é que uma planilha *online*, dividida por séries e anos, disciplinas e bimestres. Nele é possível verificar as habilidades, objetos do conhecimento, título do material digital, o conteúdo e os objetivos. O escopo-sequência se baseia na nova organização, sobretudo do ensino médio, estabelecida pela gestão do governador Tarcísio de Freitas (Republicanos). Pelo fato de a extensão da tabela em questão não se enquadrar no limite destas páginas, serão tratados alguns elementos apenas, como o bimestre, o número da aula, objeto do conhecimento e o conteúdo.

Tabela 5: Escopo-sequência 1º bimestre de sociologia

Bim	Aula	Objetos de Conhecimento	Título	Conteúdos	Objetivos
1º	1	Direitos Humanos e novas concepções de cidadania: cidadão global (direito de ser e estar em todos os lugares); combate à diferença e desigualdade	O que é cidadania?	A ideia de cidadania; a cidadania como vínculo jurídico-político entre indivíduo e comunidade política (país, Estado); as dimensões política, jurídica, espacial e histórica da cidadania;	Compreender a ideia contemporânea de cidadania e suas dimensões; Compreender a cidadania como vínculo jurídico-político indivíduo e comunidade

					política Entender que o conceito de cidadania varia no tempo e espaço; Analisar situações.
1º	2	Direitos Humanos e novas concepções de cidadania: cidadão global (direito de ser e estar em todos os lugares); combate à diferença e desigualdade	Desenvolvimento da cidadania: os casos da Inglaterra e do Brasil	A cidadania na Inglaterra; A cidadania no Brasil. A noção de cidadania regulada.	Analisar o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra, segundo Thomas Humphrey Marshall; Analisar o desenvolvimento da cidadania no Brasil, segundo José Murilo de Carvalho Compreender a noção de cidadania regulada em Wanderley Guilherme dos Santos
1º	3	Direitos Humanos e novas concepções de cidadania: cidadão global (direito de ser e estar em todos os lugares); combate à diferença e desigualdade	Direitos Humanos	O que são os Direitos Humanos; Os princípios da dignidade da pessoa humana, da liberdade, da igualdade e da fraternidade; Características dos Direitos Humanos.	Compreender os que são os Direitos humanos; Analisar os princípios que orientam os Direitos Humanos; Analisar aspectos que caracterizam os Direitos Humanos; Analisar situações que envolvam os Direitos humanos no cotidiano.
1º	4	Direitos Humanos e novas concepções de cidadania: cidadão global (direito de ser e estar em todos os lugares); combate à diferença e desigualdade	Desafios dos Direitos Humanos e da Cidadania	Relação entre direitos humanos e cidadania Situação dos direitos humanos no mundo Cidadania ativa Cidadania global	Compreender como os direitos humanos se relacionam com os processos de construção da cidadania Analisar e comparar situações que envolvem os direitos humanos no mundo Compreender as definições de cidadania ativa e global e sua relação com a concretização dos direitos humanos
1º	5	Desnaturalização das formas de desigualdade e intolerância	Diferença	Direitos Humanos: “iguais na diferença”	Compreender a ideia de que somos

		para a promoção dos Direitos Humanos: laicidade, pluralismo e intolerância religiosa; preconceito e desigualdade na diversidade; mito da democracia racial e dos vários tipos de racismo		Diferenças Marcadores sociais da diferença Desigualdade Preconceito Discriminação Intolerância	iguais na diferença; Compreender definições de diferenças, desigualdade, preconceito, discriminação e intolerância; Estabelecer relações entre as diferenças e a produção social das desigualdades, do preconceito, da discriminação e da intolerância.
1º	6	Desnaturalização das formas de desigualdade e intolerância para a promoção dos Direitos Humanos: laicidade, pluralismo e intolerância religiosa; preconceito e desigualdade na diversidade; mito da democracia racial e dos vários tipos de racismo	Diferença e relações étnico-raciais	Relações étnico-raciais; Racismo e racismo estrutural; Exemplos de situações cotidianas que envolvem formas de desigualdade, preconceito, discriminação e intolerância étnico-racial; Promoção dos direitos humanos e o combate ao racismo.	Compreender o que são relações étnico-raciais; Compreender o que é racismo e sua dimensão estrutural; Analisar situações de preconceito, discriminação e intolerância étnico-raciais e relacioná-las com as desigualdades; Conhecer ações de combate ao racismo.
1º	7	Desnaturalização das formas de desigualdade e intolerância para a promoção dos Direitos Humanos: laicidade, pluralismo e intolerância religiosa; preconceito e desigualdade na diversidade; mito da democracia racial e dos vários tipos de racismo	Diferença e pessoas com deficiência	O problema do capacitismo; Exemplos de situações cotidianas que envolvem preconceito, discriminação e intolerância contra as pessoas com deficiência; Promoção dos direitos humanos e o combate ao capacitismo.	Compreender a condição das pessoas com deficiência na sociedade e o problema do capacitismo; Analisar situações que envolvem preconceito, discriminação e intolerância contra as pessoas com deficiência; Identificar ações que promovem os direitos das pessoas com deficiência e combatem o capacitismo.
1º	8	Desnaturalização das formas de desigualdade e intolerância para a promoção dos Direitos Humanos: laicidade, pluralismo e intolerância	Diferença e religiões	A importância da laicidade nas sociedades multiculturais; Exemplos de situações cotidianas que envolvem	Compreender o que é laicidade e outros termos relacionados: secularização,

		religiosa; preconceito e desigualdade na diversidade; mito da democracia racial e dos vários tipos de racismo		preconceito, discriminação e intolerância religiosa; Promoção dos direitos humanos e a questão das violências contra a liberdade de crença.	fundamentalismo religioso, intolerância religiosa e racismo religioso; Analisar situações que envolvem violações à liberdade de crença e culto; Identificar ações que promovam os direitos humanos e combatam a intolerância religiosa.
1º	9	Indústria Cultural, capitalismo e cidadania: influências e estímulos; padrões de consumo e consumismo; estereótipos e fetichização da mercadoria	Indústria cultural e padronização	O conceito de indústria cultural (Horkheimer e Adorno): origens históricas no liberalismo e capitalismo monopolista; relação entre cultura e setores econômicos diversos; padronização das mercadorias e do comportamento dos consumidores.	Proporcionar ao estudante a compreensão do conceito de Indústria Cultural e seus elementos constitutivos, bem como tornar palpáveis exemplos desse fenômeno contemporâneo em seu cotidiano.
1º	10	Indústria Cultural, capitalismo e cidadania: influências e estímulos; padrões de consumo e consumismo; estereótipos e fetichização da mercadoria	Regressão do senso crítico e indústria cultural	Características da produção, consumo e circulação de produtos da indústria cultural - o papel da propaganda. Regressão do senso crítico e sensibilidade dos sujeitos.	Proporcionar ao estudante a compreensão do conceito de Indústria Cultural e seus elementos constitutivos, bem como tornar palpáveis exemplos desse fenômeno contemporâneo em seu cotidiano.
1º	11	Indústria Cultural, capitalismo e cidadania: influências e estímulos; padrões de consumo e consumismo; estereótipos e fetichização da mercadoria	Indústria cultural e artes	A manipulação ideológica da música popular pela indústria cultural. Mecanismos de padronização da arte. A resistência da cultura popular. Crítica a concepções elitistas sobre arte.	Proporcionar ao estudante a compreensão do conceito de Indústria Cultural e seus elementos constitutivos, bem como tornar palpáveis exemplos desse fenômeno contemporâneo em seu cotidiano.
1º	12	Transformações da sociedade contemporânea: na ciência, tecnologia, produção e nos costumes	Sociedade de consumidores	A dimensão do consumo na organização da sociedade e da vida dos indivíduos na contemporaneidade;	Compreender, através de exemplos e situações da vida cotidiana, como o

				A sociedade de consumidores na perspectiva de Zygmunt Bauman.	consumo é central na organização da sociedade e da vida dos indivíduos na contemporaneidade; e; Analisar a perspectiva de Zygmunt Bauman sobre o que ele chama de “sociedade de consumidores”.
1º	13	Transformações da sociedade contemporânea: na ciência, tecnologia, produção e nos costumes	Consumo, consumismo e identidade	O fenômeno do consumismo; A formação do indivíduo como consumidor; Fatores que estimulam o consumismo e seus impactos na construção das identidades e nas atitudes e valores dos indivíduos.	Compreender a importância do consumismo como motor da sociedade de consumidores; Compreender os fatores que incidem sobre a formação do consumidor e estimulam o consumismo: socialização, identidade e inovações tecnológicas.
1º	14	Transformações da sociedade contemporânea: na ciência, tecnologia, produção e nos costumes	Impasses ético-políticos na sociedade de consumidores	Consumo e consumismo O consumismo e seus impasses ético-políticos na contemporaneidade	Retomar a relação entre consumo e consumismo; Analisar e avaliar alguns impasses da sociedade de consumidores relacionados ao consumismo e o aumento de transtornos psicológicos, das desigualdades e da degradação ambiental.

Fonte: adaptação do material disponível no Repositório do Centro de Mídias da Educação de São Paulo

Tabela 6: Escopo-sequência 2º bimestre de sociologia

Bim	Aula	Objetos de Conhecimento	Título	Conteúdos	Objetivos
2º	1	Conceito e organização do Estado por meio de sistemas políticos: formas de governo (república, monarquia, socialismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo); regimes de	Sociedade, política e poder	Política; Poder; Relação entre sociedade, política e poder.	Entender que a POLÍTICA é um processo social pelo qual as SOCIEDADES organizam os processos de tomada de decisão

		governo (democrático, autoritário e totalitário) e sistemas de governo (presidencialismo e parlamentarismo)			sobre assuntos e demandas coletivas, buscam resolver os conflitos e as controvérsias existentes, e regulam o PODER.
2º	2	Conceito e organização do Estado por meio de sistemas políticos: formas de governo (república, monarquia, socialismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo); regimes de governo (democrático, autoritário e totalitário) e sistemas de governo (presidencialismo e parlamentarismo)	Estado: conceito e elementos constitutivos	Definição de Estado e os elementos que o constituem: soberania, território, povo, nação, governo; Estado enquanto forma de organização da política e do poder na sociedade;	Entender o que é o Estado; Analisar os seus elementos constitutivos.
2º	3	Conceito e organização do Estado por meio de sistemas políticos: formas de governo (república, monarquia, socialismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo); regimes de governo (democrático, autoritário e totalitário) e sistemas de governo (presidencialismo e parlamentarismo)	Funções e poderes do Estado	Funções e poderes do Estado (executivo, legislativo e judiciário); Princípio da separação dos poderes.	Compreender que o Estado realiza funções executiva (administrativa), legislativa e judiciária; Entender que dessas funções derivam os três poderes do Estado: Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário; Analisar o princípio da separação dos poderes
2º	4	Conceito e organização do Estado por meio de sistemas políticos: formas de governo (república, monarquia, socialismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo); regimes de governo (democrático, autoritário e totalitário) e sistemas de governo (presidencialismo e parlamentarismo)	Estado e sistemas políticos	Formas de governo; Sistemas de governo; Regimes políticos;	Compreender os conceitos “formas de governo”, “sistemas de governo” e “regimes políticos” para analisar os sistemas políticos contemporâneos.
2º	5	Conceito e organização do Estado por meio de sistemas políticos: formas de governo (república, monarquia, socialismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo); regimes de governo (democrático,	Sistema político brasileiro	Caracterização do Estado brasileiro: "República Federativa" e "Estado Democrático de Direito"; Afirmação constitucional da democracia brasileira e o sistema eleitoral brasileiro.	Compreender a organização político-administrativa do Estado brasileiro em federação. Compreender a definição de Estado

		autoritário e totalitário) e sistemas de governo (presidencialismo e parlamentarismo)			Democrático de Direito. Entender como a democracia é afirmada na Constituição Federal de 1988 e o sistema eleitoral brasileiro.
2º	6	Formas de autoritarismo nas sociedades brasileira e latino-americana; as instituições político partidárias e manifestação da cidadania	Qualidade das democracias	A abordagem da qualidade da democracia; Elementos que qualificam um regime como democrático; Noções sobre democracias “plenas”, “frágeis” etc.; Riscos à democracia.	Compreender os elementos essenciais do regime democrático; Entender a abordagem da “qualidade da democracia”; Introduzir a reflexão sobre fatores que fortalecem e que fragilizam as democracias.
2º	7	Formas de autoritarismo nas sociedades brasileira e latino-americana; as instituições político partidárias e manifestação da cidadania	Democracia e autoritarismo no Brasil	Autoritarismo no Brasil; Cultura política autoritária; Práticas autoritárias e antidemocráticas: populismo e clientelismo; Impactos do autoritarismo na consolidação da democracia no Brasil; Manifestações do autoritarismo na atualidade.	Compreender e identificar as formas do autoritarismo no Brasil; entender os impactos da cultura política autoritária na consolidação da democracia no Brasil; identificar e caracterizar manifestações autoritárias e antidemocráticas na atualidade.
2º	8	Formas de autoritarismo nas sociedades brasileira e latino-americana; as instituições político partidárias e manifestação da cidadania	Democracia e participação	A participação política na democracia; mecanismos institucionais de participação social e política; outras formas e espaços de participação: organizações, fóruns, observatórios etc.; cultura política democrática.	Compreender a importância da participação política no contexto democrático; Identificar e caracterizar formas e espaços de participação na vida política; desenvolver a noção de cultura política democrática.
2º	9	Perfil socioeconômico da sociedade brasileira e a sua representação pelos institutos de pesquisas: os dados	Estado e as desigualdades	As desigualdades em números: dados socioeconômicos sobre a população brasileira (cor, raça/etnia, gênero, idade,	Analisar dados que caracterizam as desigualdades socioeconômicas no Brasil;

		estatísticos, as tabelas e os gráficos		local de residência etc.); o papel do Estado em relação às desigualdades.	compreender o papel do Estado em relação às desigualdades.
2º	10	Perfil socioeconômico da sociedade brasileira e a sua representação pelos institutos de pesquisas: os dados estatísticos, as tabelas e os gráficos	Políticas públicas e enfrentamento às desigualdades	O que são políticas públicas Políticas públicas e as desigualdades Atores sociais das políticas públicas O ciclo das políticas públicas Exemplos de políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades	Compreender o que são políticas públicas e sua importância no enfrentamento das desigualdades
2º	11	Perfil socioeconômico da sociedade brasileira e a sua representação pelos institutos de pesquisas: os dados estatísticos, as tabelas e os gráficos	Movimentos sociais e políticas públicas	Ação coletiva e os movimentos sociais; Movimentos sociais e as desigualdades; Relação entre o Estado e os movimentos sociais no contexto democrático; O papel dos movimentos sociais e as políticas públicas	Compreender o que são movimentos sociais e o seu papel no enfrentamento das desigualdades; analisar situações que envolvam a relação entre o Estado e os movimentos sociais nas políticas públicas
2º	12	Tratados internacionais: O Tratado de Vestfália e a Convenção de Viena	Estados e as relações internacionais	A questão da soberania dos Estados; O sistema internacional de estados; as relações internacionais.	Compreender o papel dos Estados no contexto das relações internacionais
2º	13	Tratados internacionais: O Tratado de Vestfália e a Convenção de Viena	Organismos Internacionais e o sistema de Estados	O que são Organismos internacionais; O papel de mediação dos OIs na relação entre os estados.	Compreender o papel dos Organismos Internacionais no contexto do sistema internacional de Estados
2º	14	Tratados internacionais: O Tratado de Vestfália e a Convenção de Viena	Limites e impactos da atuação dos Organismos Internacionais nos países	Formas de atuação dos OIs nos países. Limites e impactos da atuação dos OIs.	Identificar formas de atuação dos Organismos Internacionais nos países; Analisar limites e impactos da atuação dos OIs nos países.

Fonte: adaptação do material disponível no Repositório do Centro de Mídias da Educação de São Paulo

Tabela 7: Escopo-sequência 3º bimestre de sociologia

Bim	Aula	Objetos de Conhecimento	Título	Conteúdos	Objetivos
-----	------	-------------------------	--------	-----------	-----------

3°	1	Relações de trabalho e mercado na sociedade globalizada: perspectivas do trabalho nos contextos urbano, rural e digital; garantia do emprego; precarização do trabalho (autônomo, freelancer, temporário, parcial, terceirizado, trainee etc)	A importância do trabalho na vida social	Aspectos do trabalho na vida social; Perspectiva sociológica: o trabalho como mediação entre o ser humano e a natureza; O sentido ontológico do trabalho.	Introduzir a temática do trabalho na perspectiva sociológica; apontar aspectos que tornam o trabalho um fenômeno importante na produção das relações sociais e nas constituições dos sujeitos; compreender o sentido ontológico do trabalho na constituição do ser humano.
3°	2	Relações de trabalho e mercado na sociedade globalizada: perspectivas do trabalho nos contextos urbano, rural e digital; garantia do emprego; precarização do trabalho (autônomo, freelancer, temporário, parcial, terceirizado, trainee etc)	O trabalho em diferentes contextos e circunstâncias	O significado, a organização e o valor do trabalho em diferentes contextos e circunstâncias: doméstico, de cuidado, voluntário etc.	Compreender que o significado, a organização e o valor do trabalho variam conforme o contexto (histórico, geográfico, cultural etc.) e as circunstâncias em que ocorre.
3°	3	Relações de trabalho e mercado na sociedade globalizada: perspectivas do trabalho nos contextos urbano, rural e digital; garantia do emprego; precarização do trabalho (autônomo, freelancer, temporário, parcial, terceirizado, trainee etc)	O trabalho na sociedade moderna capitalista	As bases do trabalho na sociedade moderna capitalista; O processo de trabalho artesanal e industrial; A intensificação da divisão do trabalho no capitalismo.	Compreender a especificidade do trabalho na sociedade capitalista; caracterizar o processo de trabalho artesanal e as transformações que ocorreram com o desenvolvimento do processo industrial, sobretudo a intensificação da divisão do trabalho.
3°	4	Conexão entre classe social, trabalho e emprego: salário, estratificação, desigualdade socioeconômica, políticas públicas de geração de emprego e renda	Trabalho e estratificação social	Processo de estratificação social; A relação entre estrutura sócio-ocupacional e estratificação; as classes sociais na sociedade contemporânea.	Compreender a relação entre trabalho e os processos de estratificação social
3°	5	Relações de trabalho e mercado na sociedade globalizada: perspectivas do trabalho nos contextos urbano, rural e digital; garantia do emprego; precarização do trabalho (autônomo, freelancer,	Relações de trabalho na atualidade	Emprego e ocupação; Mercado de trabalho e relações de trabalho; O desemprego estrutural; A perspectiva sobre a precarização das relações	Diferenciar emprego e trabalho; iniciar a discussão sobre mercado de trabalho, precarização das

		temporário, parcial, terceirizado, trainee etc.)		de trabalho e o “precariado”.	relações de trabalho e ‘precariado’; analisar situações que envolvam a precarização, como as relacionadas ao trabalho por aplicativo.
3º	6	Inserção da juventude no atual mercado de trabalho, que se abre em múltiplas identidades: vínculos informais, terceirização, empreendedorismo e polifuncionalidade	Trabalho como direito fundamental	Trabalho como direito humano; Instituições de regulação, proteção e fiscalização do direito ao trabalho no Brasil; Formas de organização do trabalhador; O papel do movimento operário e sindical.	Entender o princípio do trabalho como um direito humano e as formas de organização dos trabalhadores para reivindicá-lo (movimentos sociais, sindicatos etc.)
3º	7	Conexão entre classe social, trabalho e emprego: salário, estratificação, desigualdade socioeconômica, políticas públicas de geração de emprego e renda	Trabalho, emprego e desemprego no Brasil	Apresentação de dados gerais sobre trabalho, emprego e desemprego no Brasil.	Analisar dados sobre trabalho, emprego e desemprego no Brasil
3º	8	Conexão entre classe social, trabalho e emprego: salário, estratificação, desigualdade socioeconômica, políticas públicas de geração de emprego e renda	Trabalho e a questão étnico-racial no Brasil	A dimensão étnico-racial do trabalho, do emprego e do desemprego no Brasil; Números e fatores determinantes da desigualdade étnico-racial no mercado de trabalho brasileiro; políticas públicas de trabalho para a equidade étnico-racial.	Compreender aspectos do mercado de trabalho brasileiro relacionados às pessoas pretas, pardas e indígenas, analisando dados em gráficos e mapas sobre trabalho, emprego, desemprego e renda; identificar e analisar políticas públicas de trabalho para a equidade étnico-racial.
3º	9	Conexão entre classe social, trabalho e emprego: salário, estratificação, desigualdade socioeconômica, políticas públicas de geração de emprego e renda	Trabalho e a questão de gênero no Brasil	A dimensão de gênero do trabalho, do emprego e do desemprego no Brasil; Números e fatores determinantes da desigualdade de gênero no mercado de trabalho brasileiro; políticas públicas de trabalho para a equidade de gênero.	Compreender aspectos do mercado de trabalho brasileiro relacionados às mulheres, analisando dados em gráficos e mapas sobre trabalho, emprego, desemprego e renda. Identificar e analisar políticas públicas de trabalho para a

					equidade de gênero.
3º	10	Trabalho no contexto da evolução tecnológica no mundo globalizado e neoliberal: vínculos informais, flexibilização de direitos trabalhistas, terceirização, extinção, reformulação, criação de profissões	Tecnologia e transformações no mundo do trabalho	A relação entre tecnologia e trabalho; impactos do desenvolvimento técnico, científico, tecnológico e informacional no mundo do trabalho: a) nas ocupações (reformulação, extinção e criação); b) na organização do trabalho (trabalho remoto etc.); c) na vida do trabalhador (a necessidade de se manter empregável e de (re)qualificação contínua, intensificação das jornadas, adoecimento etc.).	Entender as relações entre tecnologia e trabalho, analisando situações que envolvam os impactos da tecnologia no mundo do trabalho.
3º	11	Trabalho no contexto da evolução tecnológica no mundo globalizado e neoliberal: vínculos informais, flexibilização de direitos trabalhistas, terceirização, extinção, reformulação, criação de profissões	Trabalho análogo à escravidão	Trabalho forçado. Diferença entre trabalho escravo e trabalho análogo à escravidão. Ciclo do trabalho escravo contemporâneo.	Compreender o que é trabalho forçado, segundo definição da Organização Internacional do Trabalho (OIT); Compreender o que é trabalho análogo à de escravo, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Refletir sobre o ciclo de produção e reprodução do trabalho escravo na contemporaneidade.
3º	12	Trabalho no contexto da evolução tecnológica no mundo globalizado e neoliberal: vínculos informais, flexibilização de direitos trabalhistas, terceirização, extinção, reformulação, criação de profissões	Trabalho e direitos das crianças e adolescentes	Definição de trabalho infantil. Direitos das crianças e adolescentes em relação ao trabalho. Causas e consequências do trabalho precoce.	Compreender o que é trabalho infantil, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o ordenamento jurídico brasileiro; compreender o direito das crianças e adolescentes ao não trabalho; analisar os impactos do trabalho infantil e suas causas.
3º	13	Inserção da juventude no atual mercado de trabalho, que se abre em múltiplas identidades: vínculos informais,	Juventudes, educação e trabalho	Noção de juventude; O trabalho como dimensão da vida dos jovens; A	Compreender a noção de juventude; compreender o

		terceirização, empreendedorismo e polifuncionalidade		relação dos jovens com a educação e o trabalho.	trabalho como dimensão da vida dos jovens; analisar dados estatísticos e situações cotidianas que envolvam a relação dos jovens com a educação e o trabalho.
3º	14	Inserção da juventude no atual mercado de trabalho, que se abre em múltiplas identidades: vínculos informais, terceirização, empreendedorismo e polifuncionalidade	Juventudes e trabalho decente	Definição de trabalho decente; Riscos da inserção precária no mercado de trabalho; políticas públicas para a juventude e o trabalho decente.	Compreender o que é Trabalho Decente, segundo definição da organização Internacional do Trabalho (OIT); Refletir sobre sua aplicabilidade no contexto do trabalho e da juventude no Brasil, considerando as metas do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 8 - Trabalho Decente e Crescimento Econômico.

Fonte: adaptação do material disponível no Repositório do Centro de Mídias da Educação de São Paulo

Tabela 8: Escopo-sequência 4º bimestre de sociologia

Bim	Aula	Objetos de Conhecimento	Título	Conteúdos	Objetivos
4º	1	- Produção de mercadorias: consumo, descarte, reciclagem (limites, durabilidade dos produtos, obsolescência programada) - Impactos ambientais e sociais (lixões, aterro sanitários, compostagem, cooperativas de catadores, vida no lixo)	Sociedade e meio ambiente	Relações entre cultura e natureza; Perspectiva sociológica sobre meio ambiente.	Refletir sobre as relações entre cultura e natureza na concepção de meio ambiente, que variam no tempo e no espaço. Introduzir a perspectiva sociológica de meio ambiente, que será desenvolvida e aprofundada ao longo do bimestre.
4º	2	Cooperativas na sociedade contemporânea: economia solidária,	Problemáticas socioambientais contemporâneas	A ação humana e o meio ambiente: a perspectiva do antropoceno;	Compreender os problemas socioambientais

		associativismo, economia verde e equidade social		Capitalismo e exploração do meio ambiente: desenvolvimento econômico, científico, tecnológico e modo de vida consumista; Problemas socioambientais: exploração intensiva dos recursos naturais, produção de químicos-sintéticos e geração de resíduos.	contemporâneos decorrentes do uso intenso e crescente dos recursos naturais do planeta para sustentar o desenvolvimento tecnológico e os padrões de consumo em excesso. Problematizar como as ações humanas alteraram o equilíbrio ecológico do planeta e afetam desigualmente grupos sociais mais vulneráveis, discutindo a ideia de Antropoceno.
4º	3	Cooperativas na sociedade contemporânea: economia solidária, associativismo, economia verde e equidade social	Sociedade de risco e as questões ambientais	A perspectiva da sociedade de riscos em Ulrich Beck e Zygmunt Bauman; Riscos produzidos e impactos para a vida humana e o meio ambiente.	Desenvolver, a partir da noção de sociedade de risco em Ulrich Beck e Zygmunt Bauman, uma perspectiva crítica-analítica sobre a produção de riscos no atual modelo socioeconômico predominante no mundo, baseado no uso intenso e crescente dos recursos naturais para a geração e concentração de riquezas.
4º	4	Cooperativas na sociedade contemporânea: economia solidária, associativismo, economia verde e equidade social	Estudo de caso: consumo, riscos e o problema dos resíduos plásticos	A poluição plástica (nos mares, nos rios etc.) e os riscos para os humanos e os demais seres vivos.	Aplicar o conceito de "riscos" para analisar uma situação-problema envolvendo riscos produzidos pela poluição plástica nos mares, oceanos e demais corpos d'água, sobretudo em relação à contaminação por microplásticos na cadeia alimentar dos seres humanos.
4º	5	- Produção de mercadorias: consumo, descarte, reciclagem (limites, durabilidade dos produtos, obsolescência	Oficina 1: os riscos socioambientais	Diagnóstico e identificação de problemas: Quais práticas, hábitos e	Identificar e caracterizar hábitos e práticas da vida cotidiana

		programada) - Impactos ambientais e sociais (lixões, aterros sanitários, compostagem, cooperativas de catadores, vida no lixo)	em nosso dia a dia.	costumes relacionados ao nosso modo de vida mais impactam o meio ambiente? Quais os riscos dessas práticas? Quem são os maiores responsáveis? Quem são os mais afetados? (estratégia: árvore de problemas)	relacionadas aos principais problemas socioambientais, sobretudo em relação à geração e manejo inadequado de resíduos plásticos, e discutir os riscos, as responsabilidades e os sujeitos mais expostos a essas práticas.
4º	6	Exploração da natureza: modos de vida, hábitos culturais, conservação ambiental (unidades de conservação, estação ecológica, reserva biológica, parque nacional, monumento natural, refúgio da vida silvestre) e interesses políticos e econômicos	Povos e comunidades tradicionais: território, natureza e outros modos de vida	Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil (PCTs) A relação dos PCTs com os territórios que habitam Modos de vida tradicionais e meio ambiente	Compreender os modos de vida dos Povos e Comunidades Tradicionais que vivem no Brasil e suas relações com os territórios que habitam e com o ambiente ecológico local.
4º	7	Exploração da natureza: modos de vida, hábitos culturais, conservação ambiental (unidades de conservação, estação ecológica, reserva biológica, parque nacional, monumento natural, refúgio da vida silvestre) e interesses políticos e econômicos	Impactos nos modos de vida dos Povos e Comunidades Tradicionais	Impactos econômicos e socioambientais nos modos de vida dos Povos e Comunidades Tradicionais: impactos de práticas empresariais; impactos de práticas governamentais; etc.	Identificar e caracterizar impactos de atividades de exploração mineral e de projetos de desenvolvimento sobre os modos de vida de povos e comunidades tradicionais.
4º	8	Exploração da natureza: modos de vida, hábitos culturais, conservação ambiental (unidades de conservação, estação ecológica, reserva biológica, parque nacional, monumento natural, refúgio da vida silvestre) e interesses políticos e econômicos	Modo de vida tradicional e preservação ambiental	A perspectiva de sustentabilidade (social, ambiental e econômica) a partir de práticas tradicionais de povos e comunidades que vivem em Unidades de Conservação.	Analisar estratégias de preservação ambiental e dos modos de vida dos povos e Comunidades Tradicionais, como a criação de Unidades de Conservação de uso sustentável, entre outras políticas públicas.
4º	9	- Produção de mercadorias: consumo, descarte, reciclagem (limites, durabilidade dos produtos, obsolescência programada) - Impactos ambientais e sociais (lixões, aterro sanitários, compostagem, cooperativas de catadores, vida no lixo)	Oficina 2: ações de enfrentamento aos riscos socioambientais	Formulação de ações: pesquisa sobre práticas que possam resolver os problemas identificados e formulação prévia de ações.	Realizar levantamento sobre ações (projetos, programas, políticas públicas etc.) de enfrentamento dos problemas socioambientais identificados

					anteriormente, promovidas por organizações públicas e/ou privadas, avaliar e selecionar aquelas que possam ser replicadas no contexto escolar ou que inspirem a criação de novas ações.
4º	10	Movimentos socioambientalistas e organismos nacionais e internacionais para o meio ambiente: fiscalização, ações e proposições	O meio ambiente como direito humano e de cidadania	O meio ambiente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988.	Entender como o meio ambiente é concebido enquanto direito humano na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros documentos internacionais, bem como enquanto direito de cidadania dos brasileiros na Constituição Federal de 1988 e em legislações correlatas.
4º	11	Movimentos socioambientalistas e organismos nacionais e internacionais para o meio ambiente: fiscalização, ações e proposições	Movimentos ambientalistas e atores do direito ao meio ambiente	Ambientalismo, movimentos ambientalistas e direito ao meio ambiente Atores do direito ao meio ambiente: organismos internacionais, estados, organizações não governamentais, comunidade acadêmica e científica, partidos políticos e sociedade civil organizada.	Compreender o papel do ambientalismo, dos movimentos ambientalistas e de atores políticos, sociais e econômicos na construção do direito ao meio ambiente.
4º	12	Movimentos socioambientalistas e organismos nacionais e internacionais para o meio ambiente: fiscalização, ações e proposições	Desafio: atores políticos e o direito ao meio ambiente	O processo de construção de políticas de enfrentamento à poluição plástica.	Analisar estratégias no contexto das relações internacionais (projetos, programas, acordos, políticas etc.) para enfrentamento da poluição plástica, identificando e avaliando o papel de diferentes atores

					com atuação local e internacional.
4º	13	- Produção de mercadorias: consumo, descarte, reciclagem (limites, durabilidade dos produtos, obsolescência programada) - Impactos ambientais e sociais (lixões, aterro sanitários, compostagem, cooperativas de catadores, vida no lixo)	Oficina 3: nosso plano de ação socioambiental	Construção coletiva do plano de ações com impacto socioambiental	Elaborar conjuntamente um plano de ações para enfrentamento dos problemas identificados, a partir das propostas criadas anteriormente.
4º	14	- Produção de mercadorias: consumo, descarte, reciclagem (limites, durabilidade dos produtos, obsolescência programada) - Impactos ambientais e sociais (lixões, aterro sanitários, compostagem, cooperativas de catadores, vida no lixo)	Quais pegadas queremos deixar no planeta?	Recapitulação dos principais pontos abordados no bimestre; Autoavaliação; Produção de texto dissertativo-argumentativo	Apresentar a versão final Plano de Ações socioambientais para a escola. Realizar avaliação do curso. Realizar processo de autoavaliação dos estudantes.

Fonte: adaptação do material disponível no Repositório do Centro de Mídias da Educação de São Paulo

Nota-se o achatamento dos conteúdos que, antes da reforma do ensino médio, eram trabalhados ao longo de três anos. Com a implementação do CPEM em 2020, a disciplina de sociologia foi reduzida apenas para os dois primeiros anos do ensino médio, e a partir de 2024, a disciplina limitou-se para apenas a 2ª série do EM. Temas e conteúdos que antes eram desenvolvidos ao longo de um ano todo, agora são condensados para caber nos limites de apenas um bimestre. Enquanto os conteúdos que anteriormente poderiam ser tratados ao longo de três anos, agora se comprimem para se ajustar em apenas um ano.

Ademais, tomando como exemplo um dos materiais digitais, pode-se perceber a introdução de *técnicas de gestão de sala de aula*, isto é, baseados em livros como *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*, do professor norte-americano Doug Lemov, os materiais digitais estabelecem tudo o que o professor deve fazer, desde quais conteúdos para aquele dia específico de aula, até mesmo os tipos de atividades ou interações com a classe. Pode-se dizer que se trata de novos modismos do que se convencionou chamar por *conhecimentos da prática profissional*, ou *epistemologia da prática profissional*, que tem em Maurice Tardif um expoente. As técnicas para a gestão da sala de aula aparecem nos cantos superiores em destaque, geralmente com até mesmo a duração de tempo em que deve ocorrer, o professor ao vê-las deve aplicá-las com os alunos. Na imagem a seguir é possível ver um exemplo na chamada técnica “virem e conversem”, na qual os alunos devem realizar a análise de manchetes e conversar entre si, refletindo sobre o que se pede no enunciado, e depois

compartilhar, com a mediação do professor, para o resto da sala o que a dupla refletiu nesta atividade:

Figura 5: Técnica de gestão de sala de aula “Virem e conversem”

Para começar

Virem e conversem! 5 MINUTOS

Análise as manchetes de notícias a respeito de decisões do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e reflita: **O que essas notícias revelam sobre algumas práticas políticas em nosso país? Elas são compatíveis com a democracia?**

Cidade do RS tem prefeito, vice e presidente da Câmara cassados por compra de votos, diz TSE

Políticos de São Francisco de Assis também foram condenados por abuso de poder. Tribunal Superior Eleitoral determinou a realização de novas eleições, ainda sem data para ocorrer.

Por Luana Martins, RBS TV e g1 RS
06/03/2024 15h05 - Atualizado há 20 horas

TSE confirma fraude à cota de gênero em 14 municípios de 6 estados do país

Recursos foram julgados no Plenário Virtual, na sessão realizada de 23 a 29 de fevereiro
01/03/2024 19:20 - Atualizado em 04/03/2024 15:20

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024.

Desde os conhecimentos que o professor deve dominar para ensinar até o que os alunos deverão aprender há uma supervalorização do cotidiano. Isto é a pedagogia das competências. Valorização do *saber fazer* relacionado às práticas cotidianas para que o indivíduo se adapte a ela. Com isso, não se menospreza a função do cotidiano na vida das pessoas, ela é também importante, e é a partir dela que se alcançam os conteúdos do não-cotidiano, entretanto, para conhecer a sociedade objetivamente, instrumentalizar os conhecimentos necessários para reorganizar a conduta prática, se fazem necessários as objetivações que correspondem ao não-cotidiano.

Verifica-se, portanto, também no DOCC, uma forte influência do cotidiano na organização das temáticas a serem desenvolvidas, de modo a fazer com que o aluno se adapte à sociedade burguesa de capitalismo neoliberal e aos postos de trabalho flexíveis, bem como, à condição de cidadão dentro dos limites dessa sociedade. Ademais, verifica-se a relativização dos conteúdos que possibilitam o conhecimento sobre a realidade. Isso se realiza ao não priorizar os conteúdos clássicos historicamente acumulados pelo conjunto dos indivíduos, ou ainda por não priorizar as objetivações humanas para-si, mas pelo destaque à experiência de situações similares ao cotidiano em que o aluno coloca à prova a mobilização dos seus saberes acumulados tacitamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises desenvolvidas ao longo desta dissertação, buscou-se identificar, problematizar e evidenciar a concepção de conhecimento presente nos documentos normativos da educação básica para a disciplina sociologia, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista (CP), bem como, suas implicações para o ensino de desta disciplina no Ensino Médio.

No capítulo introdutório foi apresentado o problema de pesquisa e destacada a importância da sua reflexão na atualidade. Em um contexto social em que a possibilidade de conhecer a verdade sobre a realidade natural e social é relativizada, baseada no pensamento pós-moderno e sustentada pelo ideário neoliberal, é imperativa a discussão sobre como os documentos normativos que direcionam os currículos escolares orientam para este mesmo pressuposto de não cognoscibilidade do real assim como os seus impactos para a população em geral, e sobretudo, para os filhos da classe trabalhadora que dependem da educação pública, em grande parte, para ter sua formação escolar. Ademais, neste primeiro capítulo foi exposta a concepção epistemológica e ontológica a qual está vinculada esta dissertação, expondo, portanto, que o método de análise materialista histórico-dialético é um meio válido de compreender a realidade objetivamente considerando suas múltiplas determinações.

Assim, foram estabelecidos três objetivos centrais, sendo eles: 1) identificar a concepção de conhecimento presente nos documentos normativos da educação básica; 2) analisar a vinculação dessa concepção com a hipótese inicialmente estabelecida, qual seja, uma concepção de conhecimento relativista; e, 3) sistematizar as implicações desse conjunto para o desenvolvimento dos indivíduos no Ensino Médio. Ao longo dos capítulos, buscou-se responder cada um destes objetivos estabelecidos.

A partir do segundo capítulo, intitulado *O aprender a aprender e sua concepção de conhecimento*, intentou-se demonstrar como as teorias pedagógicas hegemônicas contribuem para a relativização do conhecimento ao dar ênfase no processo de aprendizagem apenas, secundarizando o papel do professor no ato de ensinar; ignorando que, na realidade, se trata de uma relação *ensino-aprendizagem*, em que a figura do ser humano mais desenvolvido, o professor, organiza e direciona os conteúdos do ensino para que ocorra a aprendizagem pela figura menos desenvolvida nesta relação, o aluno. Tais teorias colocam no centro o aluno e valorizam toda a atividade realizada de maneira independente por ele, tratando os professores como meros facilitadores no processo de aquisição do conhecimento. De acordo com tais teorias, os alunos devem por si mesmos descobrir e construir qual é a melhor forma através da qual aprendem, ao passo que, o professor ao buscar intervir nesse processo, selecionando os

conteúdos e meios para organização da aprendizagem, é considerado como um ente autoritário que impediria o livre desenvolvimento dos alunos. As bases de tais teorias encontram-se respaldadas em uma matriz epistemológica biologizante, como a epistemologia genética de Jean Piaget, e são expressas na concepção pedagógica construtivista. Segundo este autor, os indivíduos, através dos meios e espaços em que estão inseridos poderiam por si mesmos, através da simples interação com o ambiente ao seu redor, realizar processos internos, subjetivos, que se encarregariam de armazenar as informações obtidas do meio e assim, conhecer, de maneira independente, o ambiente ao seu redor. Buscamos demonstrar como esta teoria ganha novos nuances a partir do trabalho de Philippe Perrenoud e da sua elaboração de uma pedagogia baseada no desenvolvimento de competências, que visa o desenvolvimento nos indivíduos de habilidades adaptativas ao ambiente do mercado de trabalho flexível.

Dessa maneira, no terceiro capítulo, intitulado, *A pedagogia histórico-crítica e a sua concepção de conhecimento*, buscou-se contrapor as teorias pedagógicas hegemônicas com o arcabouço histórico-crítico da educação. Sem ignorar que os seres humanos são seres naturais, esta corrente pedagógica compreende que a humanidade ao longo da história produziu sobre a natureza biofísica uma segunda natureza, uma natureza social e cultural, que contribui significativamente para o desenvolvimento do conjunto dos seres humanos. Ademais, buscou-se explicitar como, a partir do método de análise materialista histórico-dialético esta corrente pedagógica defende ser possível conhecer a realidade natural e social, divergindo dos modelos epistemológicos baseados nas ciências da natureza ou ainda daqueles de cunho idealista. A concepção de conhecimento materialista histórico-dialética compreende que a realidade objetiva tem primazia na relação com a subjetividade do indivíduo, entretanto, é através dessa relação dialética que os seres humanos podem conhecer a realidade naquilo o que ela é, apropriar-se deste conhecimento e se objetivarem em novas produções.

No capítulo quatro, *Sociologia: origens, objeto e compromisso ético-político*, preocupou-se em demonstrar como a ciência que serve de referência para a disciplina escolar se formou historicamente no contexto da consolidação da sociedade burguesa e capitalista, ou nos termos de Lukács (1968) no contexto da decadência ideológica. De maneira histórico-crítica, buscou-se expor como a tríade dos autores considerados os clássicos da sociologia divergiam entre si quanto qual seja o objeto de estudo desta ciência, quanto concepção de mundo e organização epistemológica. Igualmente, buscou-se refletir sobre como, apesar do contexto de surgimento desta ciência e a falta de consenso sobre um mesmo objeto de estudo, é possível caminhar rumo uma sociologia engajada e histórico-crítica.

No quinto capítulo, intitulado *Como é possível conhecer segundo os documentos normativos?*, partindo da hipótese de que tais documentos são expressão da hegemonia de perspectivas pedagógicas vinculadas ao ideário pós-moderno e neoliberal, constatou-se que, de fato, predomina uma orientação que esvazia os conteúdos dos currículos escolares, fragiliza e relativiza a objetividade do conhecimento e reduz a função social da escola à mera adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho. Estas são as características das teorias pedagógicas vinculadas ao que Duarte (2011) chamou de *pedagogias do aprender a aprender*, assim como da pedagogia das competências, sendo esta última a qual os documentos explicitamente se vinculam. A configuração curricular prescrita por tais documentos, ao invés de contribuir para a socialização dos conteúdos historicamente acumulados pelo conjunto da humanidade, aprofunda desigualdades que já são inerentes à sociedade do capital, pois, a vinculação às teorias pedagógicas que valorizam o cotidiano alienado da divisão social do trabalho capitalista, excluem o compromisso com a continuidade do processo de humanização dos sujeitos de maneira omnilateral, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora, legando-os aos saberes cotidianos.

A análise dos documentos evidenciou que a BNCC organiza a educação em torno de dez competências gerais, fortemente marcadas pelo discurso do empreendedorismo, da flexibilidade e da adaptação. O conhecimento aparece diluído e subordinado ao desenvolvimento de capacidades instrumentais. No caso específico da sociologia, a BNCC a insere no campo das ciências humanas e sociais aplicadas, o que contribui para enfraquecer sua especificidade teórica e metodológica. O resultado é um conjunto de orientações que valoriza habilidades práticas, mas pouco avança na socialização do conhecimento sociológico enquanto ciência.

O Currículo Paulista, por sua vez, reitera as diretrizes da BNCC, acrescentando a elas uma ênfase ainda maior na preparação para o mercado de trabalho e na construção de competências socioemocionais. O Documento Orientador de 2024, que reorganiza a disciplina de Sociologia apenas para a segunda série do Ensino Médio, aprofunda o esvaziamento curricular e reduz ainda mais o tempo e o espaço destinado à disciplina. Tal medida reforça o caráter marginal atribuído ao ensino de sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio.

A crítica à pedagogia das competências, desenvolvida ao longo da dissertação, buscou evidenciar que se trata de uma perspectiva pedagógica que nega a centralidade do conhecimento e da transmissão dos conteúdos escolares. Ao valorizar apenas aquilo que o estudante já traz de seu cotidiano, essa pedagogia restringe a escola à função de reforçar saberes cotidianos e de legitimar desigualdades sociais. A pedagogia histórico-crítica, em oposição, sustenta que cabe

à escola possibilitar o acesso dos estudantes aos conteúdos que não estão disponíveis em seu cotidiano, mas que são fundamentais para sua formação humana e social.

O ensino de sociologia, conforme demonstrado, é diretamente impactado por essa disputa de concepções pedagógicas. Quando orientado pela pedagogia das competências, ele tende a se reduzir ao desenvolvimento de competências e habilidades voltados à prática cotidiana da sociedade capitalista, às discussões superficiais ou às práticas que não alcançam a essência dos fenômenos sociais. A consequência é a formação de estudantes incapazes de compreender criticamente a sociedade em que vivem, reproduzindo visões naturalizadas das desigualdades sociais, do racismo, do machismo e de outras formas de opressão.

Por outro lado, como buscou-se demonstrar, quando orientado pela pedagogia histórico-crítica, o ensino de sociologia assume o papel de socializar os conteúdos clássicos da disciplina a partir de uma visão historicizadora da realidade social. Esses conteúdos permitem aos alunos compreenderem a sociedade capitalista em sua totalidade e em suas contradições. Além disso, possibilitam a construção de uma concepção de mundo histórico-crítica, que articula o conhecimento objetivo da realidade a um posicionamento ético-político comprometido com a emancipação humana.

Essa perspectiva recoloca no centro da prática pedagógica a categoria trabalho, compreendida como atividade vital consciente e fundamento ontológico do ser social. A partir dessa categoria, é possível compreender a sociedade capitalista em suas contradições fundamentais e analisar a educação como prática social inserida na luta de classes. O ensino de sociologia, orientado por esse referencial, contribui para a formação de indivíduos capazes de intervir na realidade, não de maneira adaptativa, mas transformadora.

Nesse sentido, ao longo desta dissertação, buscou-se compreender a concepção de conhecimento da disciplina sociologia a partir do referencial teórico e metodológico da pedagogia histórico-crítica, evidenciando que os documentos normativos que direcionam a educação pública hoje são marcados por uma tendência de relativização do conhecimento sobre a realidade natural e social. O percurso investigativo não apenas reafirmou a importância de uma ciência engajada com o conhecimento objetivo da realidade, como também apontou para a necessidade de aprofundar reflexões que possam contribuir para o desenvolvimento do arcabouço teórico do ensino de sociologia. Reconhece-se, evidentemente, que esta pesquisa não esgota as múltiplas possibilidades de análise sobre o tema, mas acredita-se que seus resultados possam contribuir como subsídio para novos estudos, práticas e debates que fortaleçam o compromisso acadêmico e social com a construção de uma realidade mais crítica, consciente e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ADAMS, José Rodrigo Barth; PFEIFER, Mariana. O Estado ampliado de Gramsci. **Revista Mosaico Social**, v. 3, n. 3, p. 239-248, 2006.

ALTHUSSER, Louis. Sobre Brecht e Marx (1968). **Crítica Marxista**, v. 14, n. 24, p. 51-62, 2007.

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.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Educação escolar e desenvolvimento do pensamento por conceitos: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 20, p. 477-496, 2023.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 27, 2014.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **O Social em Questão**, [s. l.], ano XVIII, n. 34, p. 19-40, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552264586001/552264586001.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO (São Paulo). Diário Oficial do Estado de São Paulo. Caderno Legislativo, 28/03/2024. **21 de março de 2024 31ª sessão ordinária**, São Paulo, 28 mar. 2024. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2024%2flegislativo%2fmarco%2f28%2fpag_0017_17d83f4c120912a86d25437dfbab68f2.pdf&pagina=17&data=28/03/2024&caderno=Legislativo&paginaordenacao=100017. Acesso em: 8 dez. 2024.

BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

BLOCH, Marc André. **Filosofia da educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

BOTTOMORE, Thomas Burton. **Introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em: nov. 2024.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. Pós-modernismo e neoliberalismo: duas facetas ideológico-políticas de uma pretensa nova era. *Lutas Sociais*, [S.l.], n. 21/22, p. 132-145, jun. 2009. ISSN 2526-3706. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18623/13814>>. Acesso em: 12 set. 2024.

CÁSSIO, Fernando et al. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e241711, 2020.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, ed. 127, p. 53-68, 2020.

DE ARAUJO, Paulo Henrique Furtado. Estranhamento (Entfremdung), subjetividade e emancipação humana em Para uma ontologia do ser social de Lukács: notas introdutórias. **Veritas (Porto Alegre)**, v. 69, n. 1, p. e44230-e44230, 2024.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

DIAS, Maria de Lourdes Pereira. Formação de preços em Jevons, Menger e Walras. **Textos de Economia**, v. 5, n. 1, p. 121-130, 1994.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, 2019.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, v. 11, n. 19, p. 67-80, 1993.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton; ALVES DOS SANTOS, Silvia; MELO DUARTE, Elaine Cristina. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4542134, 2020. DOI: 10.14244/198271994542. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4542>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DUARTE, Newton.; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13786. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DUARTE, Newton. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha. **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: UFMS, 2020. p. 23-44.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 85-106, 1998.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, v. 21, p. 75-87, 2010a.

DUARTE, Newton; MASSI, Luciana; TEIXEIRA, Lucas André. The Committed Objectivity of Science and the Importance of Scientific Knowledge in Ethical and Political Education. **Science & Education**, [s. l.], v. 31, 2022.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b.

DUARTE, Newton. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 14, ed. 3, p. 55-72, dez. 2022.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? *In*: **Marxismo e Educação**: Debates Contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELKONIN, Daniíl Borísovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, n. 43, p. 149-172, 2012.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPAR, Ronaldo. Breve nota sobre ontologia: críticas e proposições de Lukács acerca das relações entre ontologia e ciências particulares. In: ALCÂNTARA, Gilmaisa Costa Norma (org.). **Anuário Lukács 2014**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. cap. 5, p. 131-174.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Novas Regras do Método Sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

GOULART, Débora Cristina; MOIMAZ, Rodolfo Soares. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Pensata**, v. 10, n. 1, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRIZZO, Camila Gaido; NARDY, João Pedro; TEIXEIRA, Lucas André. Ensino de sociologia e relativismo epistêmico: fissuras conceituais e concepção de ser humano que favorecem os interesses dos reformadores da educação. **Horizontes**, v. 42, n. 1, 2024.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor (orgs.) **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix/USP, 1973.

INSTITUTO AYRTON SENNA. O que defendemos?: O que são as competências socioemocionais. In: SENNA, Instituto Ayrton (org.). **Competências socioemocionais dos estudantes**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que->

defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiApNW6BhD5ARIsACmEbkX7eI6zXVUfr4K9U8UFdQsbDQ1wVjAGhpxB1mqbFmd6nwJPIgeGJzQaAjPcEALw_wcB#competencias-socioemocionais-x-conquistas-e-desafios-na-vida-do-estudante. Acesso em: 8 dez. 2024.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, 29 set. 2013.

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 4-18, Mai./Ago. 2018.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Trad. Leda Beck; consultoria e revisão técnica Guiomar N. de Mello e Paula Louzano. São Paulo: Da Prosa: Fundação Lemann, 2011.

LIMA, Luiz. Carlos. **Teoria da Cultura de Massas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUKÁCS, György. **Conversando com Lukács: Entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, György. **Estética**. Barcelona: Grijalbo, 1982.

LUKÁCS, György. **Estética: A peculiaridade do estético**. São Paulo: Boitempo, 2023.

LUKÁCS, György. **Marxismo e Teoria da Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 34, n. 71, p. 223-239, set/out. 2018.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1991.

MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTA, Roberto da. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

NETTO, José Paulo. **György Lukács**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1981.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Revista Simbiologias**, v. 12, n. 17, 2020.

PERONI, Vera et al. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. Construindo competências. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini. **Revista Nova Escola**, setembro de 2000, pp. 19-31. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 01 out. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Dicionário da Educação da Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz., 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html#topo>. Acesso em: 4 dez. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 59-76, 2016.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. EFAPE, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio_ISBN.pdf>. Acesso em 05 dez 2024.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Documento Orientador Componentes Curriculares 2024 Anos Finais e Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº18.058, de 5 de dezembro de 2024**. Altera os artigos 1º a 3º e inclui os artigos 4º a 6º na Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, proibindo a utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública e privada de ensino, no âmbito do Estado de São Paulo. São Paulo, 5 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: etapa ensino médio**. São Paulo: SEDUC, 2020 Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], ano I, n. I, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores associados, 2013. cap. 1, p. 11-29.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. 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.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a Barbárie**. 1. ed. Campinas: Autores associados, 2021. cap. 6, p. 137-163.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, ed. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Durkheim, Weber e Marx**. Itajaí: Univali, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. **Renascimento**. São Paulo: Contexto, 2024.

SILVA, Marcelo Cândido da. **História medieval**. São Paulo: Contexto, 2025.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Orientador: Lígia Márcia Martins. 2018. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018a.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018b.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu de. O Ensino de Sociologia e a Pedagogia Histórico-crítica: Uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, nº. 51, p. 122-138, 2013.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

TEIXEIRA, Lucas André *et al.* O conhecimento científico na formação da concepção de mundo dos estudantes: análise histórico-crítica da pesquisa em ensino de Sociologia no Brasil. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2023. DOI <https://doi.org/10.22478/10.15687/rec.v16i1.61382>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/61382/36950>. Acesso em: 15 jul. 2025.

TEIXEIRA, Lucas André. Pedagogia histórico-crítica, a questão dos conteúdos de ensino e o problema das áreas de conhecimento: contribuições iniciais e coletivas. In: GALVÃO, Ana Carolina; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola. **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2021. cap. 5, p. 83-111.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The Collected Works of Vygotsky**: Problems of the Theory and History of Psychology. New York: Plenum Press, v. 3, 1997.

WAINWRIGHT, Hilary. **Uma resposta para o neoliberalismo**: argumentos para uma nova esquerda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora UNB, 2015. v. 1.

WEBER, Max Friedrich **The Theory of Social and Economic Organization**. s.l.: Glencoe, 1947.

WOOD, Ellen M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: Wood, Ellen M.; FOSTER, John B. (orgs.) **Em Defesa da História. Marxismo e Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. 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. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.