

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília

CARLOS MURILO MIGLIORINI

FIM DA AUTONOMIA DOCENTE? MATERIAIS DIGITAIS E O COTIDIANO DO
PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NA REDE PÚBLICA PAULISTA

Marília

2026

CARLOS MURILO MIGLIORINI

**FIM DA AUTONOMIA DOCENTE? MATERIAIS DIGITAIS E O COTIDIANO
DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NA REDE PÚBLICA PAULISTA**

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

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares

Orientadora: Professora Doutora Sueli Guadelupe de Lima Mendonça

Marília

2026

M634f

Migliorini, Carlos Murilo

Fim da autonomia docente? Materiais digitais e o cotidiano do professor de sociologia na rede pública paulista / Carlos Murilo Migliorini. -- Marília, 2026

117 p.: fotos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

1. Trabalho docente. 2. Autonomia docente. 3. Materiais digitais. 4. Plataformização. 5. Ensino de Sociologia. I. Título.

CARLOS MURILO MIGLIORINI

**FIM DA AUTONOMIA DOCENTE? MATERIAIS DIGITAIS E O COTIDIANO
DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NA REDE PÚBLICA PAULISTA**

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

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares

Orientadora: Professora Doutora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Membros da banca examinadora

Eva Aparecida da Silva – Unesp/Araraquara

Ileizi L. F. Silva/ ProfSocio/ UEL

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (orientadora) - UNESP

Marília

2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que eu pudesse realizar esse trabalho, sobretudo a minha orientadora professora Sueli.

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

Também, agradeço em especial a minha esposa Claudinha que sempre esteve ao meu lado em momentos difíceis, minha família, minha mãe e ao meu pai.

EPÍGRAFE

Primeiro eles vieram buscar os socialistas, e eu fiquei calado — porque não era socialista.

Então, vieram buscar os sindicalistas, e eu fiquei calado — porque não era sindicalista.

Em seguida, vieram buscar os judeus, e eu fiquei calado — porque não era judeu.

Foi então que eles vieram me buscar, e já não havia mais ninguém para me defender.

Martin Niemöller, 6 de janeiro de 1946.

RESUMO

Esta pesquisa refere-se a uma investigação sobre o lugar do professor de sociologia frente a imposição dos materiais digitais elaborados Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). Assim, seu objetivo principal foi analisar como a perda de espaço da Sociologia no currículo do ensino médio impactou a autonomia do professor desta disciplina na rede pública estadual de São Paulo. Já os objetivos específicos se detiveram a verificar como as mudanças trazidas pela LDBEN, pelo Novo Ensino Médio (NEM) e pela BNCC alteraram os componentes curriculares, consolidando a pedagogia das competências e a flexibilização curricular. Também, procurou-se identificar as contradições no ensino de Sociologia, quando o professor, em sua prática, deve escolher entre uma pedagogia que privilegia conhecimentos científicos específicos das ciências sociais ou um ensino uniformizador focado em competências, e discutir a importância da autonomia docente frente ao esvaziamento do currículo científico que transforma o professor em um executor, restringindo sua intelectualidade através da imposição dos materiais digitais, da vigilância e do controle das plataformas digitais. A metodologia da pesquisa baseou-se no levantamento e análise bibliográfica de documentos legais oficiais, currículos oficiais, artigos acadêmicos, livros científicos, teses relacionadas ao ensino de Sociologia e os materiais utilizados pela Seduc-SP na educação básica, bem como uma análise histórica sobre a disciplina de Sociologia no ensino médio. A pesquisa concluiu que o uso dos materiais não é apenas uma sugestão didática, mas uma obrigação vigiada, que o material didático oficial simplifica conceitos sociológicos, com naturalização de fenômenos sociais, sem abordar as raízes políticas e econômicas. Outro resultado importante é direcionamento do docente pela política educacional atual, para o modelo de especialista técnico, cujas capacidades de deliberação e juízo crítico são reduzidas ao seguimento de regras e instruções pormenorizadas. O professor perde sua identidade como intelectual crítico e torna-se um "alimentador compulsório de dados" para o sistema gerencial da Seduc-SP. Neste sentido, conclui-se que é possível confirmar a hipótese da pesquisa de que a autonomia docente está sendo solapada por uma gestão gerencialista e tecnicista, bem como que o lugar do professor de Sociologia hoje é um espaço de resistência política e intelectual, para resgatar a mediação pedagógica humana e a intelectualidade do professor frente à burocratização e o controle digital.

Palavras-chave: Trabalho docente. Autonomia docente. Materiais Digitais. Plataformização. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

This research investigates the role of sociology teachers in the face of the imposition of digital materials developed by the São Paulo State Department of Education (Seduc-SP). Its main objective was to analyze how the loss of space for Sociology in the high school curriculum impacted the autonomy of teachers of this subject in the São Paulo state public school system. Specific objectives focused on verifying how the changes brought about by the LDBEN (Brazilian Law of Education Guidelines and Bases), the New High School (NEM), and the BNCC (National Common Core Curriculum) altered curricular components, consolidating competency-based pedagogy and curricular flexibility. It also sought to identify contradictions in the teaching of Sociology, where teachers, in their practice, must choose between a pedagogy that prioritizes specific scientific knowledge of the social sciences or a uniform teaching focused on competencies, and to discuss the importance of teacher autonomy in the face of the emptying of the scientific curriculum that transforms the teacher into an executor, restricting their intellectual capacity through the imposition of digital materials, surveillance, and control of digital platforms. The research methodology was based on a bibliographic survey and analysis of official legal documents, official curricula, academic articles, scientific books, theses related to the teaching of Sociology, and materials used by Seduc-SP (São Paulo State Department of Education) in basic education, as well as a historical analysis of the subject of Sociology in secondary education. The research concluded that the use of these materials is not merely a didactic suggestion, but a monitored obligation; that the official teaching material simplifies sociological concepts, naturalizing social phenomena without addressing their political and economic roots. Another important finding is the current educational policy's direction of teachers towards the model of technical specialists, whose capacities for deliberation and critical judgment are reduced to following detailed rules and instructions. The teacher loses their identity as a critical intellectual and becomes a "compulsory data feeder" for the Seduc-SP management system. In this sense, it is concluded that it is possible to confirm the research hypothesis that teacher autonomy is being undermined by managerial and technocratic management, as well as that the place of the Sociology teacher today is a space of political and intellectual resistance, to reclaim human pedagogical mediation and the teacher's intellect in the face of bureaucratization and digital control.

Keywords: Teaching work. Teacher autonomy. Digital Materials. Platformization.

Sociology teaching.

LISTA DE SIGLAS

ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COPED – Coordenadoria Pedagógica da Secretaria de Educação de São Paulo

EFAPE – Escola de Formação dos Profissionais da Educação do estado de São Paulo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9.394/1996

MP/SP – Ministério Público do Estado de São Paulo

NEM – 2017 - Lei 13.415/2017

NEM – 2024 - Lei 14.945/2024

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio / Sociologia-2006

OEDS – Objetos Educacionais Digitais

PEI – Programa de Escola Integral

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

ProfSocio – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAFE – Atividade sequencial, ativo, focado e explícito

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar

Seduc – Secretaria da Educação de São Paulo

TCT – Temas Contemporâneos Transversais

THC – Teoria Histórico-Cultural

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela – 1 Comparação dos documentos curriculares de Sociologia no estado de São Paulo de 1986 a 2025.....	51
Tabela – 2 Valores desembolsados pelo governo paulista para a aquisição de plataformas educacionais, 2024.....	64

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Pesquisa individual.....	33
Imagem 2 Leitura e análise de gráfico.....	34
Imagem 3 Leitura e análise de texto.....	34
Imagem 4 Material Digital, Sociologia, 1º bimestre, aula 3, slide 13.....	89
Imagem 5 Material Digital, Sociologia, 1º bimestre, aula 3, slide 14.....	89
Imagem 6 Material Digital, Sociologia, 1º bimestre, aula 3, slide 15.....	90
Imagem 7 Material Digital, Sociologia, 1º bimestre, aula 12, slide 22.....	91
Imagem 8 Material Digital, Sociologia, 1º bimestre, aula 12, slide 25.....	91
Imagem 9 Material Digital, Sociologia, 4º bimestre, aula 2, slide 7.....	93
Imagem 10 Material Digital, Sociologia, 4º bimestre, aula 2, slide 10.....	93
Imagem 11 Material Digital, Sociologia, 4º bimestre, aula 2, slide 17.....	94
Imagem 12 Material Digital, Sociologia, 4º bimestre, aula 7, slide 2.....	95
Imagem 13 Material Digital, Sociologia, 4º bimestre, aula 7, slide 21.....	95
Imagem 14 Material Digital, Sociologia, 3º bimestre, aula 11, slide 4.....	96
Imagem 15 Material Digital, Sociologia, 3º bimestre, aula 11, slide 8.....	97
Imagem 16 Material Digital, Sociologia, 3º bimestre, aula 11, slide 19.....	97
Imagem 17 Material Digital, Sociologia, 3º bimestre, aula 11, slide 22.....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA E O LUGAR DO PROFESSOR.....	17
2.1 Sociologia e a sua história na educação básica no Brasil.....	17
2.2 Proposta de Conteúdo Programático para Disciplina de Sociologia-2º grau – 1986.....	21
2.3 Anos 1990/2000: LDBEN, DCN, PCN e PCN+.....	23
2.4 O lugar da Sociologia e do professor de Sociologia. A contraposição pedagógica das OCEM.....	27
2.5 Currículo do Estado de São Paulo, o “São Paulo faz Escola” – 2009.....	29
2.6 Cortina de fumaça no “São Paulo faz Escola”, a Sociologia descaracterizada.....	36
2.7 Campo preparado: Novo Ensino Médio e Base Nacional Curricular Comum.....	39
2.8 Currículo Paulista de 2020 e suas consequências para o ensino de Sociologia.....	46
3 IMPACTOS DO CAPITALISMO NO TRABALHO DOCENTE E A PLATAFORMIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO PAULISTA	522
3.1 Trabalho no capitalismo.....	52
3.2 Impactos do capitalismo no trabalho docente.....	56
3.3 A plataformação do trabalho docente na rede estadual paulista.....	62
3.4 Autonomia docente.....	71
4 MATERIAIS DIGITAIS DA SEDUC. FIM DA AUTONOMIA DOCENTE?.....	78
4.1 O que são os Materiais Digitais da Seduc-SP?.....	78
4.2 Cotidiano do professor de Sociologia: perda da autonomia na rotina escolar.....	83
4.3 Materiais Digitais de Sociologia.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
6 REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO – PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO PARA APOIO PRESENCIAL	110

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho reflete a minha trajetória como professor da Rede Estadual Paulista que teve início no ano de 2006, na E. E. “Túllio Espindola de Castro”, em Jaú-SP, nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, tanto no período matutino quanto no período noturno. Tendo atuado como profissional da educação básica, no cargo de professor contratado “categoria F” no período de 2006 a 2014, ano que ocorre minha posse no cargo efetivo de Sociologia. No ano de 2020, essa escola passa a integrar o Programa de Escola Integral-PEI. Por estar em uma escola PEI, deixo de lecionar somente as disciplinas de Sociologia e Filosofia e passo a lecionar as disciplinas dos Itinerários Formativos, bem como do INOVA, que incluem áreas não específicas do conhecimento, tais como: Projeto de Vida, Protagonismo, Tecnologia, Tutoria e Eletivas. Além disso, com a Lei 13.415 do Novo Ensino Médio em 2017 – NEM- 2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2018, há uma avalanche de mudanças significativas em minha trajetória profissional e até mesmo no sentido de ser professor.

Permaneço nesta escola até o ano de 2021, quando me transfiro para a E. E. “Profª. Valéria Eliane Minguili”, na cidade de Pederneiras-SP, também uma escola PEI, em virtude do meu casamento, onde até o presente momento atuo como professor da educação básica e é nesta escola que o Material Digital da Secretaria Estadual da Educação vai ser analisado.

Em grande medida, a drástica diminuição das aulas de Sociologia e Filosofia na minha jornada de trabalho, entre 2021 e 2023, despertou-me a preocupação sobre o meu futuro como professor efetivo de Sociologia, além de uma inquietação quanto ao entendimento do porquê e de que maneira Secretaria da Educação de São Paulo (Seduc-SP) estava transformando o currículo da educação básica.

Logo, me vi a procura de cursos de pós-graduação, nas áreas de educação e ciências sociais, que pudessem ter interesse em pesquisar o currículo de sociologia na educação básica, e que me permitisse novas oportunidades profissionais. Nestas idas e vindas na internet a procura de um curso de pós-graduação, em 2023 me deparo com a página Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional- ProfSocio e vejo no edital do programa que sua área de concentração é o ensino de sociologia e sua ênfase a compreensão da realidade social e educacional brasileira a partir de ferramentas teóricas, metodológicas e didáticas relacionadas com as três áreas que compõem as ciências

sociais. O edital também evidenciava que uma das linhas de pesquisa se conectava com meu interesse como professor, isto é, “Práticas de ensino e conteúdos curriculares”. Somando-se a isso, a proximidade da cidade Marília e os horários das aulas, sexta-feira à noite e sábado de manhã, foram fundamentais para que eu seguir em frente.

E assim realizei minha inscrição no ProfSocio, tendo como primeira fase, a elaboração da carta de intenção conforme bibliografia indicada no edital. Após a aprovação da carta, ocorreu a segunda fase, que consistiu em entrevista de trinta minutos, com a banca composta por três professores da UNESP/Marília. Após a aprovação nas duas fases, a Professora Doutora Sueli Guadalupe Mendonça foi designada como minha orientadora e sob sua orientação elaborei essa dissertação.

O título deste trabalho “Fim da autonomia docente? O impacto dos Materiais Digitais na rede pública paulista” também reflete minha trajetória como professor da educação básica em São Paulo, à medida que as transformações do currículo propostas pela Seduc-SP ao longo dessa trajetória trouxeram impactos significativos em minha prática docente, como também, impactou minha trajetória acadêmica, sendo que em 2012 realizei o Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização em Filosofia para Professores do Ensino Fundamental e Médio, uma parceria entre a Universidade Estadual Paulista – UNESP e a SEDUC-REFORD, onde o título do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi “A proposta Curricular do Estado de São Paulo e o Ensino de Filosofia a partir de seus temas: uma reflexão crítica”. Deste modo, mesmo que as áreas destes trabalhos sejam diferentes, eles convergem e revelam uma preocupação que sempre esteve comigo enquanto professor da educação básica, isto é, entender o quanto o currículo elaborado pela Seduc-SP é capaz de fornecer instrumentos pedagógicos e impactar a prática docente.

Em vista disso, este trabalho, que está no campo do ensino de sociologia e da prática docente, tem uma questão central, entender como a perda de espaço da Sociologia no currículo impactou a autonomia do professor desta disciplina. Elegemos essa questão como limite inicial deste trabalho, na medida em que ela direciona a pesquisa aos marcos normativos curriculares em São Paulo a partir da década de 1980. Ou seja, em primeiro momento, evidenciaremos a “Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina de Sociologia-2º Grau” da CENP de 1986, na qual não havia uma indicação de materiais didáticos obrigatórios para o professor usar em sala de aula, preservando sua autonomia como docente. Por outro lado, neste momento histórico, há poucas aulas de Sociologia na

rede paulista, uma vez que a disciplina não era obrigatória. Em um segundo momento, abordaremos o Currículo Paulista de 2008, mais conhecido como “São Paulo faz escola”, no qual a Sociologia passa ser uma disciplina obrigatória nas três séries do ensino médio, e é quando ocorre a implantação na rede paulista dos “Caderninhos do Professor/Alunos”, que em um dado momento, estabelece o controle sobre o trabalho docente via a obrigatoriedade do uso dos “Caderninhos”. Por outro lado, há uma certa liberdade dos professores usarem em suas aulas os livros do primeiro PNLD de Sociologia 2012. E por fim, em um terceiro momento, analisaremos como a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o NEM e a BNCC; repercutem no novo Currículo Paulista do ensino médio 2020, destacando o ano 2023, momento em que a Seduc-SP passa a exigir, de forma obrigatória, o uso do seu material digital. Ou seja, o trabalho do docente está subordinado a um controle total e sua autonomia fica vinculada a aplicação desse material. Nesse sentido, essa problematização nos direciona para nossa pergunta norteadora: Qual é o lugar do professor de Sociologia frente a imposição dos materiais digitais elaborados pela Seduc-SP?

Portanto, a partir dessa problemática e da pergunta norteadora, essa pesquisa tem como finalidade verificar e apontar, historicamente, que as mudanças trazidas pela LDBEN, o NEM e a BNCC alteram profundamente os componentes curriculares, consolidam a pedagogia das competências, a flexibilização curricular e são esteios da construção dos currículos. Também, outra finalidade dessa pesquisa, é evidenciar que essas posições pedagógicas implicam em conflitos significativos no Currículo de Sociologia na educação básica, sobretudo no ensino de Sociologia, quando é o professor, na sua prática em sala de aula, que deve escolher um sentido para esta, o que representa a importância sobre a escolha entre uma pedagogia que priorize o ensino que possibilita conhecimentos científicos específicos das ciências sociais ou uma pedagogia que priorize um ensino uniformizador centrado na pedagogia das competências.

É possível notar ainda que, no âmbito do trabalho docente e sua autonomia em sala de aula, é perpassado por um conjunto de interesses que não são seus, ou seja, que pertencem a outras instâncias políticas, sociais, culturais e econômicas, como por exemplo, o financiamento educacional de organizações multilaterais internacionais. Esta constatação, problematiza e revela a complexidade do trabalho docente e de sua autonomia, além de nos permitir lançar nossa hipótese, isto é, que há uma política educacional em curso que promove o esvaziamento do currículo científico e o trabalho

do professor como especialista, via a imposição do uso dos materiais digitais, restringindo e solapando a autonomia docente.

Dito isso, a maneira que escolhemos para desenvolver a análise da problemática exposta, parte da fala da professora Alonso (2016), “a escolha entre as técnicas depende, pois, da pergunta que o pesquisador formula” (p. 20). E das perguntas feitas pela professora Lima (2016), que são: “Como produzir conhecimento sobre uma realidade da qual fazemos parte?” e “Como se dá a relação entre pesquisador e universo de pesquisa quando as questões prementes de pesquisa são parte da vida do próprio investigador?” (p.11).

Neste sentido, para que isso aconteça de forma eficiente, o primeiro passo é o levantamento bibliográfico referente as legislações, resoluções, documentos oficiais e pesquisas acadêmicas que se vinculam ao trabalho docente e sua autonomia, mais especificamente, aquelas que se referem ao ensino e ao currículo de Sociologia no ensino médio paulista. Os sítios escolhidos para esse levantamento bibliográfico são o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na plataforma Google Acadêmico, no Scielo.org e nos sites das instituições associadas do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Por tudo isso, é correto afirmar que, essa pesquisa é de tipo documental e inclui o embate teórico dos procedimentos de pesquisa bibliográfica e de análise documental.

O segundo passo é estruturar de forma teórica-metodológica a pesquisa: seus pressupostos, conceitos, posturas teóricas, sistematizações, proposições políticas e concepções de mundo, de sociedade e de educação. Em vista disso, acreditamos que tomar o materialismo histórico-dialético imbricado com a análise de Contreras sobre a autonomia de professores de acordo com os três modelos de professores, isto é, o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Sendo assim, para alcançar o fenômeno social, o trabalho e a autonomia do professor em sala de aula, frente a imposição dos Materiais Digitais da Seduc-SP, podem abonar instrumentos para que de fato haja uma abordagem com profundidade, bem como se chegue no âmago do problema.

É uma proposta de compreensão que coloca sujeito e realidade material e objetiva, frente a frente, na qual a transformação de um, não impacta apenas o outro, mas também impacta e transforma relações sociais maiores, dão sentido ao meio em que se vive e aos outros seres humanos. Permite-nos buscar a totalidade concreta, analisar as

contradições existentes na objetivação do real de forma dinâmica, bem como mediar a subjetividade dos indivíduos a partir de suas necessidades econômicas, políticas, sociais, culturais e ideológicas.

Em outras palavras, o materialismo histórico-dialético, como teoria,

[...] cumpre a tarefa de procurar, a todo custo, descobrir e acompanhar a lógica de estruturação e desenvolvimento do real, num processo de permanente e sucessiva aproximação, logo recommçado em novos patamares alcançados pelo conhecimento humano. É justamente isso que Marx se referia, quando falava da passagem do ‘abstrato’ ao ‘concreto’, como procedimento metodológico (Evangelista, 1992, p. 67).

Dessa forma, propõe que as ações pedagógicas do professor partam da sua realidade concreta, da prática de ensino em sala de aula, com a intenção de promover uma perspectiva de humanização e emancipação dos sujeitos envolvidos. De tal modo, quanto mais os professores tivessem habilidade de organizar sua prática de ensino, melhores condições terão de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos seus estudantes.

Enfim, o percurso estabelecido busca aproximar-se de vários elementos que nos permitem compreender o processo do trabalho e da autonomia docente diante da imposição dos Materiais Digitais da Seduc-SP, especificamente no ensino de Sociologia na educação básica.

Já no capítulo 2, “O Currículo de Sociologia e o lugar do professor”, realizaremos um exame minucioso do Currículo de Sociologia e o lugar do professor de sociologia na educação básica do estado de São Paulo. Por meio de uma pesquisa documental, sobretudo a partir da década de 1980, das legislações, currículos, parâmetros e orientações, temos a intenção de elaborar uma linha do tempo, que evidencie e mapeie nos documentos oficiais, os momentos nos quais a Sociologia e o professor de Sociologia tiveram mais relevância e autonomia, e revele também, qual é o seu lugar hoje.

O capítulo 3, “Impactos do capitalismo no trabalho docente e a plataformização do trabalho docente na rede estadual paulista”, tem o objetivo de analisar como as transformações do trabalho no capitalismo impactaram a autonomia e o trabalho docente, culminando, no século XXI, com a plataformização do trabalho. Isto será feito priorizando as condições do trabalho docente no estado de São Paulo e a análise de Contreras sobre a autonomia profissional e os modelos de professores.

Por fim, o capítulo 4, “Material digital da Seduc-SP – Sociologia. Fim da autonomia docente?”, tem a intenção de discutir e analisar se adoção dos materiais digitais da Seduc-SP decretam o fim da autonomia docente, uma vez que a plataformização do trabalho modifica radicalmente as relações pedagógicas na escola e no trabalho docente ao estabelecer uma lógica que impõe vigilância e controle.

Nas considerações finais asseguramos que a imposição dos Materiais Digitais sem dúvida põe em xeque a autonomia do docente de Sociologia, mas que junto com a plataformização da educação paulista, implementam uma política pública que controla, vigia e retira a autonomia docente em todas as suas atividades cotidianas na escola.

Por fim, acreditamos com essa pesquisa, fornecer reflexões da importância da autonomia docente para efetivação da prática de ensino e dos conteúdos curriculares do ensino de Sociologia nas escolas da rede pública do estado de São Paulo.

2 O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA E O LUGAR DO PROFESSOR

O Capítulo 1 intitulado “O Currículo de Sociologia e o lugar do professor”, versa sobre a presença da Sociologia nos currículos da educação básica, com o objetivo de fazer uma cronologia que mostre, através dos documentos curriculares o lugar do professor de Sociologia. Também é necessário dizer que esta cronologia vai ter foco na rede pública do estado de São Paulo.

2.1 – Sociologia e a sua história na educação básica no Brasil

O primeiro ponto que podemos destacar da história da Sociologia no currículo oficial no Brasil, é que ela tem “uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo”, por ser “uma disciplina bastante recente- menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo” (Brasil, 2006, p.103).

A proposta de Rui Barbosa, em 1882, foi a primeira em que se vinculou o ensino de Sociologia no Brasil, mas ela não chega a ser posta em prática. “Com Benjamim Constant, alguns anos depois, 1890, no ensejo da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, reaparece a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino” (Brasil, 2006, p. 101).

Um fato curioso, conforme Meucci (2015), é que “[...] a Sociologia escolar nasceu no Brasil antes de seu surgimento na universidade. [...] ano de 1925, quando foi introduzida no programa de ensino do Colégio Dom Pedro II” (p. 252). As Reformas Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), consolidam a presença da Sociologia em âmbito nacional, isto é, na escola secundária, nas escolas normais e nas universidades.

Já a Reforma Capanema em 1942, é uma reforma que abarca toda educação brasileira e é o fim à obrigatoriedade da Sociologia como disciplina nas escolas secundárias, ficando restrita às escolas normais destinadas à formação de professores.

Tal atitude foi corroborada e intensificada pelo Golpe Militar de 64 que eliminou todos os resquícios da Sociologia com exceção novamente das Escolas Normais, bem como das disciplinas de História, Geografia e Filosofia das Escolas Secundárias. Não é demais lembrar as disciplinas a essas na área da Ciências Humanas: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), com forte orientação tecnicista e extremamente conservadora (Mendonça, 2013, p.61).

A redução da presença da Sociologia na escola secundária é agravada no período com a edição da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que não contemplava o ensino da Sociologia, sua prioridade era a profissionalização no ensino de 2º grau (ensino médio de hoje). Por seguinte, a redução se torna expansão na década de 1980, devido a Lei Federal n.º 7.044 de 1982 que alterou a Lei n.º 5.692/1971, possibilitando a volta da disciplina de Sociologia ao currículo das escolas, mesmo que em caráter opcional. Neste momento histórico, vários estados brasileiros vão reestruturar seus currículos adequando-os a uma realidade nova, a crítica ao regime militar e a redemocratização do país (Brasil, 2010; Moraes, 2011; Meucci, 2015). Para o Brasil, a Constituição de 1988 é o marco da volta da democracia, no campo da educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1996, coloca em jogo, no âmbito nacional, o debate sobre a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina currículos do ensino médio.

Segundo Mendonça (2013), a LDBEN “traz em seus conteúdos elementos afinados a com as ideias disseminadas pelo pensamento neoliberal [...] Sociologia[...] ao perder, junto com a Filosofia, o status de disciplina” (p. 63). No artigo 36, a Sociologia é proposta no currículo do ensino médio, com um modelo de organização interdisciplinar e não específico. Os Pareceres CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 03/98 vão referendar essa perspectiva pedagógica. Por outro lado, o Deputado Federal Padre Roque Padre Roque com o PLC nº 9/00, “fez notar a contradição da lei que, mesmo fazendo alusão à necessidade do domínio do conteúdo de Sociologia e Filosofia para os fins prescritos, ignorou seu caráter obrigatório” (Meucci, 2015, p. 256). Desse embate de opostos, sai consolidada a posição do CNE, com o veto da obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias para o ensino médio, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso em 8 de outubro de 2001.

Apesar desse revés, a luta pela obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio continuou e teve outro capítulo importante em 2006. Neste ano, fruto dessa ampla mobilização dos movimentos em defesa da obrigatoriedade da Sociologia, foi a produção das Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM de Sociologia em 2006. Este documento que teve no professor Amaury Moraes da USP um grande interlocutor entre a comunidade acadêmica, sindicatos e Ministério da educação, também teve a intenção em se filiar a Sociólogos relevantes que defenderam, ao longo de suas trajetórias, o ensino de Sociologia na escola média, tais como: Fernando Azevedo (1955), Octávio Ianni (1985) e Florestan Fernandes (1959, 1977, 2019). Seus argumentos mais relevantes são os que

relacionam a racionalidade científica da Sociologia com a transformação da sociedade brasileira em uma sociedade que possa ofertar aos cidadãos autonomia de saber, visão crítica, compreensão dos problemas sociais, atuação política e valores democráticos. Nas palavras de Florestan Fernandes (1954) “contribuir para a formação dos jovens e intervir na estrutura do sistema educacional, em especial no que se refere ao currículo” (Brasil, 2006, p. 375).

Por outro lado, não podemos esquecer que a característica histórica de intermitência, ao longo do tempo, que cessa e recomeça por intervalos irregulares trouxe consequências peculiares à Sociologia e à formação de seu currículo na escola básica e provocou a falta de

[...] uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente (Brasil, 2006, p.p. 103-104).

Outros fatores a essa dificuldade sobre o ensino de Sociologia na educação básica é a hipótese levantada por Silva et al. (2002), no sentido de ressaltar que dentro das ciências sociais o campo escolar foi tratado como um campo inferior. E quando sabemos que a Sociologia “é uma das áreas em que há maior distorção entre a formação inicial e a docência na educação básica” (OLIVEIRA, 2016, p. 87), e que há existência de um “baixo percentual de professores com formação adequada lecionando a disciplina de Sociologia no ensino médio” (BRUNETTA *et al.*, 2020, p. 285).

Todavia, conforme Mendonça (2017) contextualiza, a presença da Sociologia no currículo da Educação Básica, sobretudo entre 1996-2016, é marcada por grandes embates, mas que colocaram a Sociologia em “condições formais e políticas minimamente necessárias para que a disciplina pudesse avançar enquanto tal no Ensino Médio” (p. 69), formalizado na Res. CNE n. 04/2006, OCEM 2006, Lei 11.684/2008 e PNLD 2011. Há também uma aproximação da universidade com os temas relacionados ao ensino de Sociologia. Esta constatação é validada por Oliveira (2016) que faz um balanço sobre a produção do Grupo de Trabalho sobre ensino de Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia, ressaltando que

[...] apesar dos limites que possamos apontar nos trabalhos, possui como principal contribuição para o campo, a circulação de informações referentes à

realidade do Ensino de Sociologia no Brasil, de tal modo que através do GT podemos ter acesso a certo “mapeamento” do ensino dessa ciência na Educação Básica brasileira. Ademais, a continuidade das atividades desse grupo deve ser compreendida também no âmbito mais geral das disputas existentes no campo acadêmico, de tal modo que o incremento da produção que nele circula pode ser entendida como fundamental no processo de legitimação do Ensino de Sociologia como objeto de investigação das Ciências Sociais (p. 66).

Nesse mesmo contexto, podemos trazer Gonçalves (2021) que faz um balanço da primeira turma do ProfSocio. A autora pontua que há predominância de dissertações, mas com temas com ampla diversidade. O aspecto que mais se evidencia é o cotidiano dos alunos ligado a trajetória e ao perfil docente. Além disso, segundo a autora, o ProfSocio não se restringe apenas a formulação de teses, metodologias, conceitos, temas e conteúdos, mas um espaço de

[...] se dedicar ao estudo teórico de aspectos que vivenciam no cotidiano escolar, as possibilidades de trocas e de debates com outros docentes que também passam por situações semelhantes em outras realidades e a possibilidade de fazer ciência aparecem para os egressos como grandes conquistas que não findarão com o término do mestrado. O fato de este estar situado em locais onde tradicionalmente não existiam programas de pós-graduação traz ainda uma sensação de que as políticas de acesso à formação continuada estão se tornando mais disponíveis para determinadas regiões, o que impactará a vida dos alunos do ensino médio (p.88).

Portanto, o ensino de Sociologia no Brasil fica mais fortalecido em todos os seus âmbitos e com mais elementos pedagógicos e sociológicos do que no ano da implementação da Lei nº 11.684/2008. Porém, como já foi pontuado no capítulo 1, a aprovação do NEM, em 2017 e a BNCC, em 2018, trouxeram uma série de modificações que afetaram todas as áreas da educação básica, incluindo a retomada da discussão sobre a obrigatoriedade ensino médio, já que é a Lei 11.684/2008 é revogada.

Em outras palavras, o artigo 35, inciso 2º da LDBEN é alterado e passa a ter a seguinte redação: “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017), a Sociologia perde seu status de disciplina com a reforma do ensino médio. Em 2024, como a Lei Federal nº 19.945, este artigo é revisto e a Sociologia passa a integrar a área de ciências humanas e sociais aplicadas como componente, junto com filosofia, história e geografia. De toda forma, no contexto geral do NEM, há uma perda significativa para a Sociologia, tanto no que diz respeito a sua obrigatoriedade em todas as séries do ensino médio, como no sentido de a perda de seus conteúdos específicos

estarem pulverizados em uma área de conhecimento, que aborda os currículos do ensino médio de forma genérica.

Exposto e contextualizado o percurso histórico da Sociologia na escola média brasileira, podemos na seção seguinte abordar, a partir dos anos 1980, como o estado de São Paulo propôs o lugar do professor de Sociologia no seu projeto educacional.

2.2- Proposta de Conteúdo Programático para Disciplina de Sociologia-2º grau - 1986

No estado de São Paulo, segundo Moraes (2003), depois de grande período de ausência no currículo, nos anos de 1980 a Sociologia ganha espaço com a Resolução SE nº 236/83,

[...] “possibilitou a inclusão da sociologia” na parte diversificada, a disciplina reinicia o seu retorno à grade curricular do ensino secundário; em 1985, cerca de 25% das escolas de segundo grau tinham-na incluído; em 1986, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) realizou um concurso público para provimento de cargo de professor de sociologia; ainda nesse ano, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) publicou a “Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia – 2º grau (pp. 7-8).

Esta proposta, já na sua apresentação, deixa bem explícito sua característica, com o intuito de respeitar as adequações necessárias e a especificidade da Sociologia.

Procuramos não elaborar um programa fechado e acabado, mas sim flexível e aberto: de modo a poder adequar-se às particularidades de cada realidade escolar e a várias modalidades de curso. Por outro lado, não renunciamos ao compromisso de elaborar uma sugestão que contivesse realmente uma proposta. Buscamos um programa que permitisse aos educandos a compreensão da realidade política, econômica, social, ideológica, cultural, etc.-em que estão inseridos-, não como realidades superpostas, fragmentadas ou inertes, mas sim como uma totalidade, em seu funcionamento e em suas contradições; que lhes permitisse a apreensão efetiva-embora em nível de 2º grau- de um instrumental teórico mínimo de análise dessa sociedade, não de modo descritivo ou fotográfico, mas sim de modo mais sólido e fundamentado; que lhes permitisse compreender não só a gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira atual, mas também as diversas teorias sociológicas que propõem alternativas de superação. (São Paulo, 2022, p.8)

Além dessa postura científica adotada, a Proposta de 1986, naquele momento, se torna uma referência teórica ampla de conteúdo para os professores da disciplina de Sociologia no estado de São Paulo, como se constata nas sugestões bibliográficas em que se procura “contemplar várias linhas de abordagem. Sem defender uma pretensa

‘neutralidade’ do professor, procuramos, entretanto, permitir-lhe decidir a perspectiva que considera mais correta” (São Paulo, 2022, p. 8).

Takagi (2007) em sua dissertação de mestrado analisa esse documento de forma minuciosa e aponta uma série de problemas, sobretudo no que diz respeito aos três principais objetivos do documento: formação para cidadania, engajamento e autonomia. Sua justificativa está na tentativa da proposta de 1986 criar “uma adequação entre uma pretensa perspectiva dos educandos e os conteúdos sociológicos, mas o que se destaca são as ‘questões polêmicas’, demonstrando uma associação equivocada entre capacidade crítica e a polêmica” (p. 47). Nesta controvérsia a autora pontua que mesmo que os autores procurem respeitar e contemplar múltiplas abordagens sociológicas e sem uma pretensa neutralidade, destaca que em relação ao professor há uma aparente liberdade de escolha para realizar seu trabalho, já que fornece um instrumental amplo de ação para o professor. Em outras palavras, para a autora não deixa de ser um documento prescritivo.

Esta proposta não criou representações diretas ao professor, ou seja, não dialoga nem apresenta o perfil do professor para qual ela é dirigida; **de modo que não parece responder às necessidades dos professores que estavam atuando na rede pública, naquele período.** Ao contrário, parece que a proposta procura responder uma demanda social, a partir de suas proposições polêmicas, ao tentar recriar mecanismos de intervenção social para alunos e professores (Takagi, 2007, p. 55, grifo nosso).

A interpretação de Takagi sobre a Proposta de 1986 para Sociologia indica que esta não atendeu às necessidades dos professores, mas sim uma demanda social externa a escola, polemiza a efetivação dessa Proposta e questiona a autonomia da sua implementação pelos professores de Sociologia nas escolas no referido período.

Para nós fica evidente que temos, de um lado, um avanço para o ensino de Sociologia quando garantiu um espaço oficial à Sociologia no estado de São Paulo já que não havia obrigatoriedade da disciplina, como se tornou uma referência de conteúdo para os professores da disciplina de Sociologia, ampliando seu repertório de conceitos, teorias e temas dentro da sala de aula. Em contrapartida, a prescrição dos procedimentos para os professores, etapa por etapa, em cada uma das unidades, criticada por Takagi, tem mais a contribuir do que atrapalhar, isto é, tem um impacto pouco significativo na perda da autonomia docente.

Se analisarmos os elementos da Proposta de 1986 tem-se uma proposta curricular aberta e flexível que permite ao professor escolher, dentro da sua realidade escolar, quais caminhos seguir com seus alunos, se posicionar diante das questões polêmicas, ou seja, exercer sua intelectualidade para mobilizar os estudantes para interferir na realidade social. Ainda, constatamos que quando se estrutura uma proposta pedagógica com boa fundamentação teórica que respeita as características da disciplina, o trabalho docente são facilitados e a sua autonomia é exacerbada. Por fim, o entrave profissional do professor de Sociologia no estado de São Paulo está em dois pontos, isto é, a não obrigatoriedade da disciplina na rede e a pouca abrangência de escolas que tem a disciplina, dificultando a formação de uma comunidade profissional.

Para sintetizar e deixar mais visível, elaboramos a Tabela - 1 no final deste capítulo para mapear Proposta de Conteúdo Programático para Disciplina de Sociologia-2º grau – 1986 que indique os produtores da proposta, a quantidade de horas semanais, o modelo curricular e a autonomia do trabalho docente.

2.3 – Anos 1990/2000: LDBEN, DCN, PCN e PCN+

Nesta seção vamos analisar como a consolidação da LDBEN-1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 1998- DCN, dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio- PCNEM-1999 e do PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais-2002, impactaram a autonomia docente e o lugar da Sociologia e do professor de Sociologia no ensino médio.

Neste período há uma guinada na proposta pedagógica da educação básica brasileira, no sentido de que é uma proposta de reformulação educacional centrada na lógica neoliberal. Pretendeu-se organizar e nortear os conteúdos mínimos da formação geral básica do ensino médio vinculados a preparação para o mundo trabalho. Mesmo que no período citado, não há a produção de um currículo nacional, como a BNCC de 2018, há mudanças significativas que alteraram profundamente o trabalho docente e sua autonomia na escola.

De forma geral, o que mais atinge o trabalho docente, no projeto educacional contido nos documentos oficiais dos anos 1990/2000, são a priorização das áreas de

conhecimento em detrimento de disciplinas específicas, afiliação as competências, as habilidades, a contextualização superficial dos conteúdos aprendidos, a interdisciplinariedade dos conhecimentos e a lógica do aprender a aprender, aprender a ser, do aprender a conhecer, do aprender a conviver, valorizando mais a aprendizagem e do que o ensino. Conforme Duarte (2013) disse em um dos seus textos, “[...] à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (p. 10).

Do ponto de vista legal, os documentos que regulamentam a base curricular nacional e a organização do ensino médio são as DCN, tendo em vista o Parecer CNE/CEB 15/98, Resolução CNE/CEB 03/98 e fundamentada na LDBEN de 1996. Juntos evidenciam um projeto pedagógico que pretende consolidar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares, como um aspecto fundamental para se criar uma identidade local. “A autonomia das escolas é, mais do que uma diretriz, um mandamento da LDB” (Brasil, 1999, p.82). Ou seja, se pretende um projeto pedagógico com uma gestão descentralizada centrada na autonomia das escolas e na especificidade de cada escola. Nas DCN essa perspectiva é expressa no Art. 7º, inciso V:

[...] criarão mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica, e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores; (Brasil, 1999, p. 114).

Portanto, o instrumento guia, pelo qual as unidades escolares devem construir suas identidades e exercer sua autonomia frente a burocratização dos órgãos centrais, é a proposta pedagógica. Ela deve reunir a participação da equipe de professores, da comunidade e das políticas públicas representada pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino. Outro fator relevante, é que a proposta pedagógica das unidades escolares “[...] não é uma ‘norma’, nem um documento ou formulário a ser preenchido. Não obedece a prazos formais nem de seguir especificações padronizadas” (Brasil, 1999, p.82). Muito oposto a isso, ela é um espaço e o principal instrumento para se exercer a autonomia e implementar uma pedagogia de qualidade, tanto no que diz respeito a gestão, a identidade da escola, mas sobretudo quando ela faz referência ao protagonismo do professor.

O exercício pelo da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores (Brasil, 1999, p.p. 84-85, grifos do autor).

Percebemos a grande preocupação em garantir as escolas e professores liberdade e autonomia. Nestes documentos não é exagero nenhum dizer que a proposta pedagógica da escola e sala de aula do professor são espaços revestidos de uma áurea que não podem ser maculados pelas intervenções externas das instâncias centrais dos sistemas de ensino. É preciso ter legitimidade pedagógica para interferir nestes espaços.

As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe um espaço de decisão privativo da escola e do professor em sala de aula que resiste aos controles formais. A legitimidade e a eficácia de qualquer intervenção externa nesse espaço privativo dependem de **convencer** a todos do seu valor para a ação pedagógica. Vale dizer que a proposta pedagógica não existe sem um forte protagonismo do professor e sem que este dela se aproprie (Brasil, 1999, p.83, grifo do autor).

Entretanto, de forma ambígua e contraditória, este mesmo documento que propõe a escola como um espaço revestido de liberdade para criar uma identidade própria através da proposta pedagógica e de autonomia pedagógica para o professor em sala de aula, também estabelece mecanismos de avaliação de resultados em larga escala tendo como referência as competências básicas. No Art. 7º, inciso III:

instituirão sistemas de avaliações e/ou utilizarão os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas; (Brasil, 1999, p. 114).

Em outras palavras, escolas e professores acabam sendo expostos ao controle externo dos sistemas de avaliações desenvolvidos, tanto em âmbito nacional como em âmbitos estaduais¹. Mais do que isso, é uma forma de gestão educacional que, naquele momento, iniciava a responsabilização e/ ou culpabilização de gestores e de professores

¹ Nacionalmente os mais conhecidos são: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

por eventuais fracassos educacionais, bem como estabeleceu um padrão de qualidade educacional com viés político e ideológico questionável². Também, o que não é explicitado nos documentos curriculares, é que a adoção desse modelo acabou “reduzindo drasticamente a grade curricular do ensino médio, dificultando a diversificação ou a inclusão de disciplinas no currículo” (Moraes, 2003, p.8).

Soma-se a isso, quando lemos o PCN de 1999 e o PCN+ de 2002, acentua-se a contradição e ambiguidade pedagógica, haja vista que, de um lado, há uma clara indicação para o trabalho dos professores, isto é, ensinar competências e habilidades gerais de forma interdisciplinar e contextualizada em áreas de conhecimentos. E de outro lado, uma dificuldade de articulação e definição de qual conhecimento priorizar na prática docente, os conhecimentos gerais das competências e/ ou os conhecimentos específicos das disciplinas.

[...] é preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Há nisso uma contradição aparente, que é preciso discutir, pois específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a impressão de que o ensino de cada disciplina não possa servir aos adjetivos gerais da educação pretendida (Brasil, 2002, p. 15).

Mais do que uma contradição, os documentos oficiais dos anos 1990/ 2000 propõem uma teoria pedagógica eclética que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes pedagógicas e psicológicas, integra teorias distintas, não assume sua influência escolanovista, retira a centralidade do professor e do ensino para centrar-se na aprendizagem do aluno, tem a intenção de formar indivíduos adaptativos e não reflexivos, aproxima o discurso pedagógico ao pragmatismo do capitalismo. Neste sentido, é “[...] um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população” (Duarte, 2013, p. 9).

Assim, quando se olha para os PCNs de Sociologia, percebemos sua prioridade em relação aos conceitos de cidadania, cultura e trabalho. Isto é justificado nos documentos, quando que estes conceitos são capazes de fazerem dois movimentos; a articulação com as competências e habilidades específicas da Sociologia e a organização curricular interdisciplinar e transversal, com outras disciplinas do ensino médio.

² Bauer, A; Alavarse, O. M.; Oliveira, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

No entanto, esse modelo pedagógico proposto, acaba por promover o enquadramento dos conhecimentos sociológicos à perspectiva do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a conviver e do aprender a ser, ou seja, os conhecimentos sociológicos priorizados são aqueles que instrumentalizam e direcionam os estudantes as mudanças no mundo do trabalho e a exercício da cidadania em uma sociedade capitalista. Em outras palavras, deixa de lado as contradições da sociedade, não penetra nas discussões sociológicas com instrumentos analíticos sólidos para desnaturalizar fenômenos sociais, teorias e conceitos, omitindo dessa forma, as melhores características da Sociologia para o ensino médio.

2.4 – O lugar da Sociologia e do professor de Sociologia. A contraposição pedagógica das OCEM

Diante o contexto analisado na seção anterior, a Sociologia e o professor de Sociologia acabaram ocupando um lugar peculiar e original diante da LDBEN, da DCN e dos PCNs. Um dos motivos para que isso ocorresse foi, como já foi citado no início deste capítulo, a história particular da Sociologia na escola média brasileira, e o outro, a publicação pelo Ministério da Educação-MEC das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio - OCEM no ano de 2006.

Este documento endereçado aos professores do ensino médio tinha a intenção de retomar a

[...] discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre os pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didáticas pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (Brasil, 2006, p. 8).

Em relação a disciplina de Sociologia as OCEM, de um lado, ela se contrapõe aos eixos estruturadores da pedagogia das competências explicitadas na LDBEN, na DCN e nos PCNs, quando indica os equívocos que os pressupostos da interdisciplinariedade e da contextualização por áreas de conhecimento causam na construção do conhecimento científico e sociológico, tais como: tendência de redução de um conhecimento ao outro, falta de uma uniformidade na linguagem pedagógica da interdisciplinaridade, necessidade

teórica para a explicação, significação e sentido do fenômeno social e reconhecimento que cada objeto de pesquisa e ensino tem limites e possibilidades em cada ciência.

Por outro lado, as OCEM garantem com prioridade máxima o que as ciências sociais têm de mais específico, seus conceitos, suas teorias e seus temas, isto é, “as três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva-teorias; uma linguística ou discursiva-conceitos; e uma empírica ou concreta-temas” (p. 117). Neste sentido, perceberemos que elas tratam a Sociologia de maneira específica, ao respeitar sua linguagem, ao valorizar sua cientificidade e ao delimitar sua fronteira de conhecimento, “seja qual for o ponto de partida inicial-conceitos, temas ou teorias-, é necessário que o professor tenha conhecimentos conceituais e teóricos sólidos, além de saber com muita proficiência os temas que pretende abordar” (p. 125). Em outras palavras, na OCEM “[...] há uma compreensão de que a Sociologia só será uma disciplina escolar em um modelo curricular que valorize as ciências de referências” (Brasil, 2010, p. 30).

Dessa maneira, elas vão indicar alternativas de escolhas de conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos para os professores. Também, essas indicações valorizam a imaginação e as experiências dos professores em sala de aula, como também contribuem para que os próprios docentes possam construir suas próprias propostas pedagógicas.

[...] É importante que se diga são apenas exemplos para a discussão e não constituem em si uma ‘proposta programática’. Visam apenas levar o professor a elaborar suas próprias propostas, com esses ou outros temas, conceitos e teorias, recolhendo de suas experiências ou de sua imaginação outros exemplos passíveis de desenvolvimento em sala de aula (p. 117). [...] Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores (p. 131).

Ao refletir sobre essas opções colocadas pelas OCEM para o trabalho do professor de Sociologia fica evidente que este documento nos permite associar o professor ao modelo de Intelectual crítico, uma vez que para se produzir uma proposta pedagógica que respeite os elementos dos conhecimentos científicos da Sociologia, exteriorize criatividade e construa um sentido político, o professor tem que usar todo seu aparato intelectual. Por outro lado, sabemos que a posição assumida pelas OCEM é polêmica, já que assumir posicionamentos políticos, para muitos, pode comprometer uma pretensa

neutralidade axiológica das ciências. Contudo este posicionamento é coerente, já que o momento histórico no qual foram publicadas as OCEM, 2006, havia o debate político e social se a Sociologia deveria ou não ser disciplina obrigatória no ensino médio, questão resolvida somente em 2008 com a Lei nº 11.684/2008. Neste sentido, antes desta lei, os profissionais da Sociologia que estavam preocupados com o ensino de Sociologia na educação básica tiveram uma atuação política dentro e fora da escola, isto é, a primeira desenvolvendo o trabalho pedagógico pertinente a temas, conceitos e teorias da Sociologia, e o segundo atuando na sociedade para consolidar o espaço da Sociologia na educação básica. Como disse Fernandes (2019), o trabalho do professor deve ser educar com o propósito de ensinar conhecimento e desenvolver uma mentalidade crítica, questionadora e científica, e de forma simultânea, ter participação ativa no campo político e social.

De outro modo, quando lemos a LDBEN, DCN, PCN e PCN+, as dimensões de atuação do professor se restringe a uma aplicação técnica do material, pois, nesses documentos oficiais, o professor promove qualidade educacional se levar os alunos aprenderem listas competências e habilidades, não há exigência de criatividade para aplicação deste programa. Outro fator relevante que foi demonstrado aqui destes documentos, é a contradição entre a autonomia descentralizada da produção da proposta pedagógica da escola e a verificação centralizada dos resultados através das avaliações externas aplicadas pelas redes de ensino e pelo governo federal.

Evidencia-se, portanto, na Sociologia nos anos 1990/2000 uma disputa entre os modelos curriculares e pedagógicos debatidos nesta seção. Em São Paulo esse quadro é ainda mais acirrado com a publicação da Resolução CNE/CEN 04/2006. Esta resolução traz duas situações importantes; a primeira, quando altera a DCNEM e justifica a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória para o ensino médio; e a segunda, quando ela tem como base os referenciais das OCEM. É contraposta com as diretrizes do “[...] Estado de São Paulo que resistiu a essa determinação e segue implementando outra concepção de currículo coerente com o espírito das DCNEM desde sua elaboração em 1997 e 1998” (Brasil, 2010, p. 31).

2.5 – Currículo do Estado de São Paulo, o “São Paulo faz Escola” – 2009

Nesta seção vamos analisar que o desafino entre os documentos oficiais dos anos 1990/2000 e/ou a incapacidade da Seduc-SP em organizar o trabalho pedagógico descentralizado e autônomo nas escolas, vai ter uma consequência direta para o trabalho docente e sua autonomia. Com a elaboração, em 2009, do Currículo Oficial do estado de São Paulo, que ficou mais conhecido como “São Paulo faz Escola”, o governo de São Paulo, governado por José Serra e tendo como Secretária da Educação Maria Helena Guimarães Castro, vai privilegiar a racionalidade da gestão e a centralização das decisões pedagógicas, em relação das condições de trabalho do professor.

Nas palavras da Secretaria isso se justifica, já que a

[...] criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SEE/SP, 2008, s/p)

É importante citar ainda, que o “São Paulo faz Escola” tem grande vinculação com a Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, a “lei do bônus” que institui bonificação por resultados, ao vincular o trabalho do professor a metas de uma avaliação elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo- Seduc-SP, o SARESP e ao Plano Estadual de Educação que estabeleceu dez metas para a educação de São Paulo até o ano de 2010³. Em outras palavras, há uma mudança significativa no planejamento pedagógico da Seduc-SP que retira autonomia de escolas e professores, para centralizar ações e priorizar o cumprimento de metas.

A concretude deste projeto partiu da elaboração de materiais pedagógicos distribuídos nas escolas da rede paulista. Esses materiais organizados por bimestre, série e aula tornaram-se os materiais obrigatórios nas aulas e ficaram conhecidos como “Os

³ As metas do Plano Estadual de Educação lançadas em 20/08/2007 pelo então governador de São Paulo, José Serra. 1 - Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8.ª série; 3 – Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2.ª , 4.ª e 8.ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante; 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1.ª a 4.ª séries); 8 – Programa de formação continuada de professores e de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema por intermédio da utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber; 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas. <https://www.psd.org.br/acompanhe/noticias/jose-serra-lanca-10-metas-para-a-educacao-ate-2010/>. Acessado em 08/01/2026.

Caderninhos”. Além disso, foi elaborado o “caderno do gestor”, isto é, uma espécie de manual de como os coordenadores das escolas deveria fiscalizar a aplicação dos “caderninhos” por parte dos professores. Através da pesquisa da professora Célia Maria David trazemos a fala da Coordenadora Geral do Currículo de 2009, Maria Inês Fini, que é muito emblemática e revela bastante de que maneira a Seduc-SP entendia o Currículo São Paulo faz Escola e qual deveria ser o papel do professor neste processo.

O professor que não quiser usar o Caderno do Professor, ele não tem liberdade para fazer o que ele quer, e poderá usar outros recursos desde que garanta que os alunos desenvolverão as habilidades e competências previstas no Currículo (David *apud* Fini, 2012, p. 192).

Contudo, vários autores, ao pesquisarem sobre a implantação do “São Paulo faz Escola” na rede paulista e usando referenciais teóricos diferentes, constataam que esta opção de centralização, retirando autonomia das escolas e dos professores, acabou por deixar de lado muitos elementos pedagógicos fundamentais e as consequências, assim, foram implacáveis para o ensino na rede estadual de São Paulo.

Para exemplificar esta afirmação, Fiamengui (2009), baseando-se nos conceitos de autonomia e currículo prescrito apresentados por Sacristán e Arroyo, argumenta que no Currículo “São Paulo faz Escola” não respeita a autonomia e saberes dos professores, já que este currículo possui características de natureza prescritiva ao ser elaborado por especialistas externos, sem consulta ou participação dos professores. Outro elemento impactante é que a elaboração do projeto político-pedagógico da escola que individualiza as características de cada escola e de cada comunidade perde força para as adequações e regulamentações estabelecidas pelos órgãos centrais da Seduc-SP.

Já Catanzaro (2012) indica que há um erro estratégico nas ações da Seduc-SP, isto é, ao implementar o “São Paulo faz Escola” priorizou-se a elaboração de materiais de suporte pedagógico para os professores em detrimento do fortalecimento das escolas com instituições qualificada para produzir sua proposta pedagógica. Segundo a autora, existe uma pressuposição por parte da Seduc-SP que o baixo rendimento escolar dos alunos e o insucesso escolar partem da incompetência técnica dos professores. Utilizando-se de Foucault, ela contrapõe esse pressuposto, ao evidenciar que a aplicação dos materiais pelos professores se vinculou ao cumprimento metas de avaliações, ou seja, uma técnica de reguladora e punitiva da Seduc-SP em relação ao trabalho docente.

Cação e Mendonça (2011), dizem que no currículo “São Paulo faz Escola”, “[...] os professores são expropriados do seu papel de construtores da prática docente e,

consequentemente, do currículo, para se tornarem executores de um projeto concebido nos gabinetes da Secretaria da Educação paulista” (p. 231). Ainda,

o planejamento do trabalho docente cada vez mais escapa das mãos de professores e gestores, estes considerados ‘animadores’. Retira-se dos agentes educacionais o papel de educadores que são. Aprofunda-se a experiência alienada do trabalho dos docentes, uma vez que o currículo e seu planejamento não lhes pertencem (Cação e Mendonça, 2011, p.243-244).

Portanto, o que se nota com estes exemplos é a valorização do material pedagógico como requisito técnico central, quase exclusivo, e o esvaziamento da atividade pedagógica, com professores e gestores como meros replicadores destes materiais nas escolas. O currículo “São Paulo faz Escola” expõe elementos de controle através das metas educacionais, e, são utilizados como estratégias políticas para atender um projeto escolar neoliberal.

Neste sentido, para atender este projeto, a proposta curricular do “São Paulo faz Escola” realiza um deslocamento da concepção de escola, isto é, “de uma instituição que ensina para uma instituição que também **aprende a ensinar**” (São Paulo, 2012, p. 10, grifo do autor), deslocou-se o foco do ensino para a aprendizagem. Outro fator importante, é sua adoção da pedagogia das competências como referencial de aprendizagem. Ao adotar um currículo nestes moldes, o “São Paulo faz Escola” apresenta objetivos bem definidos, são eles: promover a articulação dos conhecimentos das disciplinas e as competências e habilidades dos alunos, instrumentalizar os estudantes para enfrentar os problemas do mundo, ser guias eficazes para educar para vida, preparar os estudantes para viver em uma sociedade em constante transformação e desenvolver competências nos estudantes “[...] para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área de conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho” (p. 20).

Para que nosso apontamento fique mais sólido e evidente para o leitor, trazemos uma situação de aprendizagem do material didático, Caderno do Aluno de Sociologia, da 2ª série do ensino médio, volume 2, Situação de Aprendizagem 3 - Transformações no mundo do trabalho: emprego e desemprego, porque ela esclarece de forma exemplar como é proposto no material didático de Sociologia, a materialização dos objetivos contidos na proposta curricular do “São Paulo faz Escola”.

Esta situação de aprendizagem tem como objetivo “discutir o desemprego como um fenômeno social, situando-o no contexto das transformações no mundo do trabalho” (São Paulo, 2014, p. 20). Para que este objetivo seja alcançado, ela aproxima os conhecimentos da Sociologia com a realidade do aluno, propondo na primeira atividade prática uma entrevista com um desempregado conhecido, conforme **Imagem 1**.

Imagem 1: Pesquisa individual



PESQUISA INDIVIDUAL

De acordo com as orientações de seu professor, realize uma breve pesquisa sobre o desemprego, com o objetivo de encontrar explicações para essa situação. Para isso, procure uma pessoa conhecida e que esteja desempregada e faça uma entrevista com ela, perguntando:

Idade	Sexo	Profissão

- Qual é a importância do trabalho na vida das pessoas?

- Por que as pessoas trabalham?

- O que significa o desemprego na vida das pessoas?

- Por que as pessoas ficam desempregadas?

Fonte: Caderno do Aluno, Sociologia, Vol. 2, 2014, p. 20.

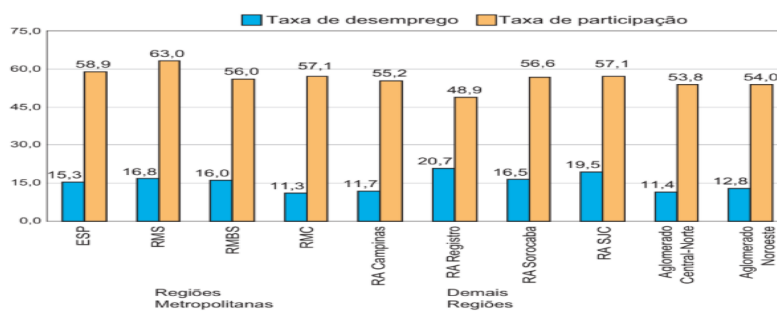
Em seguida, aponta para os estudantes, através de dados estatísticos, que o enfrentamento do desemprego será permanente na sua vida, já que ele está presentes em todas as regiões do estado, conforme **Imagem 2**.

Imagem 2: Leitura e análise de gráfico



Leitura e análise de gráfico

Taxas de desemprego e de participação – Estado de São Paulo, 2006



Fonte de dados: CASA CIVIL; FUNDAÇÃO SEADE. *Pesquisa de Condições de Vida – PCV*. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/pcv/pdfs/mercado_de_trabalho.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2013.

Fonte: Caderno do Aluno, Sociologia, Vol. 2, 2014, p. 23.

Por fim, evidencia, com um texto, conforme **Imagem 3**, que as transformações do mundo do trabalho, a partir dos anos 1970, introduziram um modelo de trabalho tecnológico e racionalizado, que tem como consequências a flexibilização do trabalho que exige trabalhadores aptos as mudanças e que se submetam as formas de trabalho precárias, informais e flexíveis.

Imagem 3 – Leitura e análise de texto



Leitura e análise de texto

O regime de acumulação flexível é caracterizado por uma intensa racionalização, com a introdução da microeletrônica, e, principalmente, pela flexibilidade de tudo que se refere à produção, ou seja, mercados de trabalho, processos de trabalho, produtos e padrões de consumo¹. Define-se um novo padrão para a produção, alterando não só as condições técnicas em que o trabalho é realizado, mas também os padrões de relacionamento dos trabalhadores entre si, as suas formas de organização, mobilização e reivindicação. Novos termos passam a ser usados para explicar o que está acontecendo. Fala-se hoje em um processo de produção “enxuto”, em que os desperdícios de materiais e mão de obra, irracionalidades e grandes estoques devem ser evitados; o trabalhador agora não é mais especializado, é **polivalente**, ou seja, realiza mais de uma tarefa, operando mais de uma máquina; o trabalhador não fica mais fixo a um posto de trabalho na linha de produção, mas trabalha em grupos ou equipes; o trabalhador não é mais visto como mero executor das determinações vindas da gerência, mas espera-se que ele **participe** das decisões, fornecendo sugestões para melhorar a produção e aumentar a produtividade. Diminui, assim, a distância entre os gerentes e os trabalhadores, referidos como **parceiros** envolvidos nos interesses comuns de aumento da produtividade e da qualidade do produto. Diante de todas essas mudanças, o trabalhador tem, de um lado, as suas antigas habilidades destruídas, mas, de outro, enfrenta a necessidade de reconstruir habilidades e se requalificar para o trabalho nessas novas condições, ampliando a sua escolaridade e formação profissional. Como se vê, os novos processos de trabalho, aliados à introdução de novas tecnologias, mudaram não só o modo de trabalhar, mas provocaram alterações na exigência de qualificação dos trabalhadores, nas condições de trabalho, nas relações existentes no local de trabalho.

Uma das principais consequências da flexibilização na produção diz respeito ao mercado de trabalho, com a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. O trabalhador com emprego regular, diante do risco da demissão, submete-se às exigências específicas de cada empresa, o que pode significar: baixos salários, longas jornadas de trabalho com o aumento das horas extras, intensificação do ritmo do trabalho.

Fonte: Caderno do Aluno, Sociologia, Vol. 2, 2014, p. 35.

Portanto, esta situação de aprendizagem atinge o objetivo quando se pensa a pedagogia das competências, na medida em que se identifica as transformações no mundo do trabalho, compreende-se o que é emprego e desemprego e reconhece as causas do desemprego na atualidade, ou seja, se desenvolve habilidades muito próximas as habilidades do senso comum.

Por outro lado, quando pensamos no ensino de Sociologia acaba falhando, uma vez que o fenômeno social do desemprego, não é aprofundado com referências teóricas e conceituais da disciplina.

Na próxima seção evidenciaremos de forma mais específica em relação a disciplina de Sociologia, que por um lado, ganha força institucional e legal por se tornar obrigatória no ensino médio a partir de 2008, mas por outro, perde força pois deve cumprir uma proposta pedagógica da pedagogia das competências.

2.6 – Cortina de fumaça no “São Paulo faz Escola”, a Sociologia descaracterizada

Em referência a Sociologia, o “São Paulo faz Escola” assinala que para elaboração do seu currículo foi considerado “as concepções anteriores que orientaram, em diferentes momentos, os estudos, os debates e o ensino dessa disciplina” (São Paulo, 2012, p. 132), cita os debates ocorridos nos anos 1980, mencionados anteriormente por nós e destaca duas referências que são usadas como fundamentos para o ensino de Sociologia, isto é, Sociologia entendida como técnica social, fazendo menção a Karl Mannheim (p. 134) e o que mais se evidencia, sua adesão a OCEM (2006), sobretudo aos princípios de estranhamento e desnaturalização.

Portanto, para “São Paulo faz Escola”, a organização curricular na disciplina de Sociologia “tem como principal objetivo desenvolver um olhar sociológico que permita compreender e se situar na sociedade em que se vive” (p. 135). Para pôr isto em prática, opta por recortes temáticos, conceituais e teóricos, organizados em conteúdos associados por série, ano e bimestre. Por fim, os recursos didáticos que têm mais destaques são as pesquisas empíricas e a leitura.

Ao ler o “São Paulo faz Escola”, se tem a impressão de que é uma mera formalidade em falar da Sociologia. Apressadamente, em apenas sete páginas, todos os fundamentos para o ensino de Sociologia são revelados, o contexto da Sociologia no ensino médio é feito, a organização dos conteúdos básicos e a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos são colocados. Gasta-se mais espaço no currículo em apresentar o quadro de conteúdos e habilidades, por série/ano e bimestre letivo.

O contraponto dessa posição, vem das próprias autoras dos materiais de Sociologia, 12 cadernos para os professores e 12 cadernos para os alunos, que expressam alguns pontos que nos chama a atenção. O primeiro deles, e elas são enfáticas nisso, refere-se a necessidade deste material passar pelo crivo dos professores das escolas, ou seja, sem autonomia docente, não é possível aplicar o material produzidos.

[...] Os Cadernos de Sociologia foram baseados em uma proposta aprovada pela SEE e o material produzido a partir dela não constitui, para os professores da rede pública estadual, um livro didático, e sim um conjunto de atividades sugeridas, que podem ou não ser aplicadas, **a critério do professor responsável**. É por essa razão que o material foi intitulado “caderno” e não “livro do professor”. Mais importante ainda, os Cadernos do Aluno, por não constituírem livros didáticos, foram concebidos como cadernos de atividades, cujo objetivo é servirem de complemento às práticas pedagógicas empreendidas pelos professores e incentivarem atividades de leitura, interpretação de textos, desenvolvimento da linguagem escrita, entre outras

competências e habilidades descritas nos Cadernos do Professor. Por essa razão, o conteúdo impresso nos Cadernos do Aluno é limitado às atividades, cabendo ao professor a apresentação dos conteúdos programados por meio das atividades didático-pedagógicas sugeridas. **É preciso enfatizar que, nesta perspectiva, o Caderno de Sociologia não deve servir como uma amarra ao professor, para ser aplicado de forma indiscriminada.** Como qualquer outro material de natureza didático-pedagógica, necessita de adaptações, que **cabem ao professor fazer de acordo com a realidade de cada uma das classes em que leciona** (SCHRIJNEMAEEKERS & PIMENTA, 2012, grifos nossos, p. 471).

Outro fator apontado é o reconhecimento das dificuldades na elaboração dos Cadernos devido aos desafios que abrange os âmbitos históricos, metodológicos e didático-pedagógicos. No âmbito histórico se remetem a eventos já citados aqui (Seção 2.1) como por exemplo a intermitência da Sociologia no currículo do ensino médio. Mas o que mais causa precaução é que existe uma limitação da abrangência dos “Caderninhos” devido a imposições da Seduc-SP e pelo processo de editoração.

[...] os conceitos, problemas, temas e conteúdos próprios à Sociologia foram apresentados o mais gradual e claramente possível, dentro das limitações de formato e espaço impostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela fundação responsável pelo processo de editoração dos Cadernos (SCHRIJNEMAEEKERS & PIMENTA, 2012, p. 414).

Ainda se olharmos para os desafios metodológicos apontados por elas veremos que a carga horária da disciplina é insuficiente para apresentar de maneira consistente os conteúdos da disciplina.

[...] apresentar um conteúdo compacto o suficiente para caber dentro da carga horária prevista e, ao mesmo tempo, diversificado, variado, amplo e claro o suficiente para contemplar toda a proposta curricular e as demandas que a reintrodução de uma disciplina que havia ficado tanto tempo fora da grade obrigatória implicava (SCHRIJNEMAEEKERS & PIMENTA, 2012, p. 417).

Por fim, em termos didático-pedagógicos o maior desafio apontado foi

[...] Como produzir um mesmo material, a ser aplicado por toda a rede pública do estado de São Paulo, por um corpo docente tão diversificado em termos de origem, formação e tempo de experiência na área, para um corpo discente também heterogêneo, considerando as diferenças entre alunos do período diurno e noturno, da periferia, das áreas urbanas e das áreas rurais, que está entrando e saindo do mercado de trabalho [...] (SCHRIJNEMAEEKERS & PIMENTA, 2012, p. 418).

Essas dificuldades vão produzir uma gama de contradições que são exploradas na Dissertação de Mestrado de Boaretto (2020), quando analisa o Currículo “São Paulo faz Escola”, a partir do material utilizado na Situações de Aprendizagem presentes nos Cadernos de Sociologia do Aluno. Em sua dissertação ele diz que mesmo explicitando sua adesão a OCEM, o Currículo “São Paulo faz Escola” não é capaz de atender as demandas contidas nelas, que são justamente, as características científicas específicas da Sociologia. Ele demonstra que a opção pela pedagogia das competências na construção do Caderno do Professor acaba por simplificar o conhecimento sociológico ao fazer referência a uma sensibilidade sociológica não científica. Em suas palavras, “[...] um material contraditório, cuja simplicidade de apresentação dos conteúdos próprios da Sociologia a reduz a um nível muito próximo do senso comum, podendo, inclusive, gerar nos alunos o desinteresse por essa área do conhecimento” (p.141). Além disso, Boaretto apresenta os referenciais teóricos da pedagogia da Teoria Histórico-Cutural -THC, para se contrapor ao modelo proposto pelo Currículo “São Paulo faz Escola” e que dialoga com a perspectiva pedagógica da OCEM. Para ele, o fator mais relevante e profícuo da THC é que ela é capaz de relacionar elementos científicos da disciplina, aprendizagem ativa dos estudantes, mediação pedagógica do professor e combater com a lógica dialética, a lógica formal proposta no “São Paulo faz Escola”.

Outro elemento que não podemos deixar de pontuar na implantação dos “Caderninhos” em São Paulo em 2009, é que concomitantemente a esse material, foi consolidado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Sociologia como resultado da Lei nº 11.648/08. Ao analisar seus critérios e etapas de elaboração, percebemos um processo de avaliação dos livros mais qualificado, tanto em relação a quantidade de professores envolvidos como nos critérios de avaliação dos livros. Desta forma, o PNLD de Sociologia vai produzir material didático-pedagógico para o professor de Sociologia, que se opõe aos “Caderninhos” do “São Paulo faz Escola”, justamente quando ressalta que a Sociologia é um campo científico rigoroso e para se efetivar na escola deve preservar a autonomia docente.

1. Assegurar a presença das contribuições das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia; Ciência Política; e Sociologia.
2. Garantir que as Ciências Sociais se apresentem nas páginas do livro como um **campo científico rigoroso**, composto por estudos clássicos e recentes e por diferenças teóricas, metodológicas e temáticas.
3. Permitir, por meio de mediação didática exitosa, que o aluno desenvolva uma perspectiva analítica acerca do mundo social.
4. **Servir como uma ferramenta de auxílio ao trabalho docente, preservando-lhe a autonomia** (Brasil, 2012, p. 8, grifos nossos).

Como evidenciamos e em nosso entendimento, o “São Paulo faz Escola” descaracteriza a Sociologia como ciência rigorosa, retira autonomia do professor frente a um planejamento centralizado na Seduc-SP, utiliza um material elaborado de forma apressado que não consegue refinar questões importantes da disciplina, tão pouco abre espaço para a criatividade docente. Em outras palavras, sua aplicação técnica ganha força ao causar prejuízo aos aspectos reflexivos e emancipatórios na medida em que foi idealizado para atingir uma sensibilidade sociológica e não um raciocínio sociológico. Como consequência expõe um conteúdo contraditório e esvaziado que tenta se apegar as OCEM, mas que acaba aderindo ao currículo de competências e habilidades.

Premeditado ou não, o “São Paulo faz Escola” prepara muito bem o terreno para a chegada do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum, e é isso que destacaremos na próxima seção.

2.7 - Campo preparado: Novo Ensino Médio e Base Nacional Curricular Comum

Iniciamos esta seção dizendo que o Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) são aprovados durante o governo Michel Temer. Em 2016, Michel Temer, através de um golpe de Estado, assume a presidência e traz novos elementos políticos, sociais e econômicos. Assim, agindo como “rolo compressor” a serviço do neoliberalismo, institui a PEC 55/2016 (PEC DA MORTE), que congela o investimento do Governo Federal, por 20 anos, nas áreas de saúde e educação, que se tornou Emenda Constitucional nº 95/2016 e aprova a Reforma Trabalhista, Lei 13.467/2017, que na sua essência é a flexibilização das relações de trabalho

No campo educacional, edita a Medida Provisória nº 746/2016 para reforma do ensino médio, transformada na Lei nº 13.415/2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e aprova a Base Nacional Comum Curricular em 2018. Como constata Mendonça (2019), o governo Temer trouxe “mudanças graves na legislação educacional, com a parceria público-privado, Ensino a Distância, exclusão de disciplinas, professor honoris causa, novo currículo para Ensino Médio, entre outros” (p. 40).

Além de definir a aprendizagem dos alunos na educação básica por meio da formação pelos currículos, estes documentos oficiais podem ser entendidos como uma (contra) reforma que atende um projeto político hegemônico estrutural que coloca a educação a serviço do neoliberalismo e da agenda ultraconservadora do Presidente

Michel Temer (2016-2018). Outra menção importante sobre esses documentos oficiais, é que, mesmo antes da homologação da BNCC pela Resolução CNE/CP – nº 4 em 17/12/2018, o Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CP – nº 2/2017 e no Parecer CNE/CP nº 152017, já indicava que as redes estaduais deveriam, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Essa antecipação apressada em validar a BNCC revela questões políticas e ideológicas, ou seja, a existência de problemas na própria elaboração e implementação da BNCC, no que diz respeito ao fim do Governo Dilma e início do Governo Temer e a monopolização do setor privado ao centralizar os currículos segundo princípios de mercado com perda significativa das elaborações científicas (SILVA & ALVES NETO, 2020).

Portanto, existem duas ideias fundamentais que não podemos perder de vista, quando pensamos em currículos escolares e que ressaltam aos nossos olhos quando olhamos para o NEM e a BNCC, primeira:

[...] currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira e Silva, 1994, p.p. 7-8).

E a segunda;

[...] o campo educacional é, hoje, claramente, um campo colonizado pelo discurso e pelas estratégias empresariais de gerência. Na verdade, não se trata apenas de transferência de estratégias gerenciais, mas de transferência de uma mentalidade gerencial para a própria esfera do currículo e da pedagogia (Silva, 1990, p. 79-80).

Neste sentido quando NEM e BNCC são materializados como a base normativa para a formação dos currículos vão referendar elementos contidos nos documentos curriculares oficiais produzidos nos anos 90 e na primeira década dos anos 2000, numa espécie de “efeito cascata”. Em outras palavras, não há coincidência, NEM e BNCC, aprofundam e consolidam o projeto político neoliberal na educação básica brasileira, por meio da organização e da formação de uma base curricular comum nacional e obrigatória e, ao tomarem a flexibilização como esteio da construção dos currículos, tem a intenção de direcionar os conhecimentos a serem ensinados e controlar a autonomia do professor.

Na prática, o NEM, já na nova versão na Lei Federal nº 14.945/2024, diz que o ensino médio deve ter 3 mil horas divididas em três anos do ensino médio, sendo que 2.400 horas devem destinadas à formação geral básica (FGB) e 600 horas, a parte diversificada. Reafirma que a BNCC é a responsável por estabelecer os direitos e os objetivos de aprendizagem, sendo normativa para elaboração dos currículos da formação básica. Ainda, estabelece, definitivamente, que os currículos do ensino médio devem ser compostos por áreas de conhecimento ao indicar, explicitamente, quais os componentes obrigatórios devem fazer parte de cada área⁴, bem como contempla os itinerários formativos como aprofundamentos curriculares de cada área de conhecimento e sua carga horária mínima de 600 horas. Por fim, dá-se ênfase aos itinerários das formações técnica e profissional com carga horária que pode chegar a 1200 horas. São dos estados a responsabilidade de organizar esta parte diversificada e flexibilizada do currículo.

Cássio e Goulart (2022) através da Revista “Retratos da Escola” organizaram um dossiê que reuniu 11 artigos que analisa e critica os resultados da implantação do NEM em diversos estados da federação. Sobretudo, destacam os três problemas mais perturbadores do NEM, isto é, as restrições de escolha dos itinerários por partes das comunidades escolares e dos sujeitos, já que a escolha depende mais das condições materiais das redes de ensino do que a vontade individual; a presença de atores privados representados por fundações e instituições empresariais e o agravamento de desigualdades pela falta de investimento em políticas públicas adequadas para implementação da lei. Para eles o

[...] NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola (Cássio e Goulart, 2022, p. 290).

⁴ As áreas de conhecimento são: Linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química e Ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

Soma-se a essas críticas, a de Daniel Cara, professor da FEUSP, representante do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, debatedor na Comissão de Educação e Cultura no Congresso Nacional, da reforma do NEM em 2024. Para ele, o NEM tem a intenção de conter gastos públicos na área de educação com a desprofissionalização docente, submeter a gestão da educação e as políticas educacionais à agenda neoliberal, realizar privatizações no campo educacional e criar o indivíduo empreendedor a partir dos itinerários formativos (CARA, 2023).

Evidentemente há muitos outros autores, coletivos, associações, entidades de classe, sindicatos e movimentos sociais que criticam o NEM. Contudo, escolhemos esses trabalhos na medida em que nos dá uma dimensão ampla e crítica, mostrando que o NEM tem mais problemas do que soluções para a educação básica nacional. Outro fator relevante da escolha desses trabalhos é que eles trazem elementos que dialogam intensamente com esta dissertação, e dessa forma, nos permitir analisar como o NEM vai repercutir no Currículo Paulista de 2020 e no ensino de Sociologia no estado de São Paulo, já que é o primeiro estado da federação a construir seu currículo a partir do NEM e da BNCC.

O NEM homologado em São Paulo no ano 2020 e implementado em 2021 com a Res. Seduc 69, estabeleceu que a Seduc-SP apresentaria 10 (dez) itinerários de aprofundamento em áreas de conhecimento aos estudantes e itinerários técnicos e profissionais intitulados como NOVOTEC. Cada unidade escolar deveria oferecer durante o ano letivo, no mínimo, duas opções de itinerários formativos por turno. Em outras palavras, é neste momento em que se consolida a flexibilização curricular e a diminuição da carga horária das disciplinas específicas no ensino médio paulista, dentre elas a Sociologia. Não bastasse essa resolução, a Seduc-SP edita em 2022, a Res. Seduc 15, que aumenta os Itinerários Globais no ensino médio, ao trazer, de forma obrigatória na matriz curricular do ensino médio os componentes de Orientação de estudos e eletivas.

Já no ano de 2023, há uma mudança drástica na forma da Seduc-SP propor os itinerários na rede paulista. Com a edição da Res. Seduc 52, os itinerários passam a ser ofertados aos estudantes em apenas duas modalidades: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG-CHS) e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Matemática (CNT-MAT). Ou seja, há uma redução na oferta e na possibilidade de escolha dos itinerários, que justamente era o grande mote do NEM. Também temos que ressaltar que esta resolução estabelece no ensino médio noturno, aulas

de Educação Física no contraturno e aulas de expansão curricular não presenciais híbridas, com alocação de professor mediador.

Novamente em 2024 há nova reorganização curricular do ensino médio paulista com a edição da Res. Seduc 84, em consequência da aprovação da Lei Federal nº 14.945/2024. Na prática essa nova reorganização

[...] não promoveu um aumento efetivo de carga horária para nenhum desses componentes, mantendo a Sociologia com duas aulas semanais apenas no segundo ano do ensino médio. O único ajuste foi o aumento do tempo de aula de quarenta e cinco para cinquenta minutos, concedendo à Sociologia dez minutos a mais de carga horária semanal, o que é irrisório (Ferreira; Mendonça; Malanchen, 2025, p. 18).

Por fim, com a Res. Seduc 156 de 2025, que propôs a organização curricular para o ensino médio no ano letivo de 2026, os itinerários seguem a mesma organização curricular de 2025, isto é, sendo ofertados com apenas duas opções, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG-CHS) e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Matemática (CNT-MAT). Além disso, há a introdução de novos componentes como itinerários globais obrigatórios, Redação e Leitura ou Educação Financeira, valorizando excessivamente português e matemática em detrimento das áreas de Ciências da Humanas e Naturais. Ainda, a manutenção do ensino médio noturno na modalidade de ensino híbrido que precariza o trabalho docente uma vez que substitui o professor em sala de aula, esvaziando sua função pedagógica. Todos esses elementos relatados acima, caracterizam na rede estadual paulista a fragmentação curricular, a precarização do trabalho docente, as diferenças de ofertas dos itinerários entre as escolas e o grande impacto no ensino médio noturno.

Já quando pensamos na BNCC, vemos que ela parte de uma crítica em relação a “organização curricular do Ensino Médio vigente, há excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 461). O excesso de componentes curriculares, as disciplinas e, suas respectivas abordagens pedagógicas científicas específicas seriam os grandes responsáveis pelo insucesso dos alunos do ensino médio.

A solução dada por ela é a materialização da pedagogia das competências, que propõe uma abordagem mais geral de organização do conhecimento sem componentes curriculares específicos, organizado por áreas de conhecimento com a intenção de se filiar

a interdisciplinariedade e a contextualização dos conhecimentos de forma diversificada e flexível.

Lembramos aqui, que o termo competência ganha espaço nos documentos curriculares oficiais por meio de Perrenoud (2002). Este autor e sociólogo destaca que a competência vai além do simples conhecimento teórico, envolvendo a mobilização de saberes, habilidades e atitudes para lidar com situações reais e complexas. Para ele, o conhecimento não é transmitido por alguém, mas sim, construído de maneira coletiva com o estudante, segundo Duarte *apud* Perrenoud (2001) “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização do aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” e “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica de ensino de treinamento (coaching) [...]” (p. 35).

No fundo o que a BNCC está indicando com a adoção da pedagogia das competências é a transformação do trabalho do professor. Este trabalho deixa de ser ensinar o conhecimento objetivo produzido historicamente e passa a ser o treinamento dos alunos em competências exigidas pelas transformações provocadas pela sociedade capitalista. A nova organização curricular, por meio das competências e pela interdisciplinaridade das áreas de conhecimento, faz anular qualquer especificidade disciplinar do professor especialista. Como bem colocou Silva (2007) sobre qual modelo de trabalho e de professor que o currículo de competências propõe:

Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e **valorizou os procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém**. O professor ganha um papel para além de técnico, um papel de “entretendedor”, como se fosse um apresentador de auditório. O professor mais animado, mais alegre e criativo passa a ser o “bom” professor. Passamos do ideal de professor técnico para o ideal de técnico-entretendedor. Isso não foi difícil pois essas propostas seduzem facilmente os professores desavisados. As disciplinas de maneira geral são desvalorizadas. Mas, algumas são mais prejudicadas. As ciências sociais, mais uma vez, são “ideologizadas” ou psicologizadas. Artes e Educação Física são descartadas dos currículos, porque a ideia das Diretrizes era a de que essas disciplinas se transformariam em projetos e não precisariam constar no rol de disciplinas. Um raciocínio de economista predominou: economizar custos. Assim, faz de conta que determinadas disciplinas transformadas em temas transversais ou em projetos estão sendo contempladas (grifo da autora, p. 416).

O “coaching” e o “entretendedor” explicitam o esvaziamento das disciplinas e do papel do professor como especialista, já que

[...] valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, **sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa** (Brasil, 2018, p. 467, grifo nosso).

Críticas não faltam a essa postural curricular da BNCC. É possível a partir das reflexões de Young (2011) quando argumenta que “o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes” (p. 614). Além disso, ressalta a importância do conhecimento profissional dos professores, a identidade e a autoridade docente, o papel curricular de cada disciplina e a necessidade para a “recontextualização do currículo” na prática docente. Este posicionamento de Young ajuda a identificar a necessidade do debate sobre definição de um currículo comum e o atendimento das especificidades de cada escola, a criticar o currículo com foco nas competências e dos tecnólogos e não a renúncia a um currículo democrático e mínimo, com clareza sobre os conhecimentos, com desenvolvimento e formação de professores. Na sua concepção de currículo, o conhecimento especializado das disciplinas é capaz de produzir o que ele chama de conhecimento poderoso, isto é, o conhecimento que permite aos alunos compreenderem o mundo em que vivem, e estabelecem condições para que se avalie o que os alunos aprendem (GALIAN; LOUZANO, 2014).

Soma-se a crítica à perspectiva instrumentalista, às críticas das reformas educacionais pautadas na lógica de mercado. Segundo Apple (2003), elas trazem consequências graves para o sistema educacional. Mesmo que ele não faça uma análise do sistema educacional brasileiro, e sim estadunidense, encontramos muitas semelhanças com que está postulado na BNCC, como: o gerencialismo, a priorização da competição, o individualismo, a padronização cultural e o conservadorismo em detrimento do conhecimento crítico. O autor pontua que nos Estados Unidos “casos em que grandes empresas ‘compram’ ou ‘adotam’ escolas e desenvolvem um currículo baseado nos seus produtos e nos valores que lhes são associados” (p. 79).

Outro fato desse tipo de formação, que prioriza as estratégias utilitárias ao tomar o processo de ensino-aprendizagem como algo mecânico ou determinista, é deixar de lado questões macroestruturais de alta complexidade que afetam diretamente o desempenho escolar, tais como: família, aspectos socioeconômicos, trajetória dos alunos, desigualdade

social e entre outros. Em referência a essa abordagem podemos citar Paixão e Zago (2007) em um estudo sobre os processos de escolarização nos meios populares, no qual verificam que, em educação “é nas relações dinâmicas, por meio de múltiplas inter-relações e nas experiências sócio-históricas de sujeitos concretos que se tece a trama da complexa relação com a escola” (p. 38).

Frente ao que foi demonstrado, podemos notar que a dobradinha NEM- BNCC são documentos oficiais que estruturam o currículo da educação básica com características pedagógicas que priorizam um trabalho docente uniformizador e instrumental com dano visível a criticidade e da criatividade. Por terem esse caráter o professor passa a “expor apenas fragmentos de algo preparado, ou seja, totalmente alienado da vida deixa de ser professor e tende a ser um instrumento da educação, um gramofone sem voz própria que canta o que o disco lhe indica” (Prestes, Tunes e Silva *apud* Vigotski, 2024, p. 296).

Assim, na próxima seção apresentaremos o Currículo de 2020 que está vigente no estado de São Paulo hoje e quais consequências esse currículo trouxe para o ensino de Sociologia.

2.8 – Currículo Paulista de 2020 e suas consequências para o ensino de Sociologia

O Currículo “São Paulo faz Escola” é mantido até o ano de 2019, quando um novo currículo, agora Currículo Paulista (2020), é homologado pelo secretário da Educação do período, Rossieli Soares da Silva, no dia primeiro de agosto de 2019. A segunda etapa referente ao ensino médio, foi implementado através da Resolução de 14 de janeiro de 2020, que homologa a Deliberação CEE 175/2019, que dispõe sobre as orientações para fins de implementação da Lei Federal 13.415/2017, o NEM-2017, especificamente no que se refere ao ensino médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

O Currículo Paulista compartilha o modelo pedagógico e curricular que estão formulados na BNCC e no NEM. Neste sentido, reflete em seus conteúdos a prioridade da aprendizagem das dez competências gerais, o ideário do aprender a aprender e direciona o currículo para um modelo mais genérico com uma abordagem por áreas de conhecimento e flexível.

Com estas perspectivas, no Currículo Paulista 2020 a Sociologia é concebida como um componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas junto

com os componentes de História, Geografia e Filosofia, focado no desenvolvimento de competências e habilidades.

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

No que se refere especificamente ao Currículo de Sociologia, o Currículo Paulista coloca a Sociologia nestes termos:

[...] há a incorporação da Filosofia e da Sociologia, que potencializam a base conceitual e os modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio do estudante, o que permitirá uma interpretação fundamentada sobre o contexto social e, a partir disso, a elaboração de hipóteses, a construção de argumentos e a atuação no mundo” (p. 44). [...] 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 (São Paulo, 2020, p. 171).

Fica evidente neste trecho do Currículo Paulista que o componente curricular de Sociologia deve ter um caráter científico e tenta se alinhar com OCEM (2006), na medida em que seria impossível aplicar seus conceitos, suas teorias, seus métodos e seus temas sem levar em conta esta abordagem. Isto é, em nenhuma hipótese podemos ensinar Sociologia, se não a tomar em consideração a natureza específica dos conhecimentos sociológicos. O caminho dado pelo Currículo Paulista para atender a demanda posta acima, indica a utilização da imaginação sociológica de Mills (1975) que “é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra, e no processo estabelecer uma visão adequada de uma sociedade total de seus componentes. É essa imaginação que distingue o cientista social do simples técnico” (p. 228-229) e “uma qualidade do espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (p. 11). Neste assunto, é importante assinalar que a imaginação sociológica de Mills traz uma historicidade de termos, de palavras e da condição humana, também coloca a necessidade do

“estranhamento” e da “desnaturalização do olhar” para que se possa distanciar-se dos aspectos culturais, políticos e sociais mais próximos, isto é, do senso comum e dos dados biográficos, e assim, ampliar a visão de mundo com várias perspectivas sociológicas. Ou seja, Mills tem uma proposta de trabalho que permite uma riqueza epistemológica e teórica, ao permitir uma comunicação interdisciplinar com os outros componentes da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Por outro lado, a contradição que se estabelece no Currículo Paulista é que Mills ao propor a imaginação sociológica ainda aponta para uma especificidade fundamental, a imaginação sociológica é um artefato produzido por um ofício muito particular, isto é, o ofício de Sociólogo, “que os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual que escolheram não separam o trabalho de sua própria vida” (p. 211). Em outras palavras, há uma grande especificidade na prática do ofício de Sociólogo, que não pode ser concebida como um conjunto de instruções ou normas que servem para guiar a execução de uma tarefa de uma maneira puramente técnica. Tendo isso em vista, mesmo ao postular sua preocupação com a abordagem científica do ensino de Sociologia, quando propõe isso através de áreas de conhecimento e componentes curriculares, o Currículo Paulista direciona o conhecimento para as competências gerais postuladas na BNCC.

Dessa forma, cabe perguntar: seria o Currículo Paulista capaz de manter esta especificidade do ensino de Sociologia perante a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e manter a identidade do professor de Sociologia como um trabalhador intelectual? Também, a Seduc-SP tem capacidade técnica e ferramentas pedagógicas suficientes para formar, instruir e preparar professores de outras disciplinas que vierem a lecionar Sociologia para que se apropriem de forma qualitativa das práticas sociológicas propostas por Mills?

A problematização não acaba com os aspectos citados acima, somando-se a isso, outro fator que interfere na construção da identidade do professor de Sociologia como um trabalhador intelectual Sociólogo, isto é, com a reformulação do NEM com a Lei Federal 19.945/2024 e sua implementação no ano letivo de 2025, temos a carga horária para a formação geral básica de 2.400 horas e flexível de 600 horas para os Itinerários Formativos. Ainda, há a definição dos componentes curriculares que integram as quatro áreas do conhecimento que compõem a BNCC e a indicação dos itinerários formativos, com oferta obrigatória de aprofundamento em cada área do conhecimento, em ao menos dois itinerários formativos, por todas as escolas. A consequência direta para a Sociologia,

em São Paulo, é que a grade curricular para o ano letivo de 2025 retirou a disciplina de Sociologia da 1ª e da 3ª série do ensino médio, mantendo-a apenas na 2ª série. Em outras palavras, e voltando na consideração de Mills, seria possível o professor de Sociologia exercer seu ofício, sem ter uma prática pedagógica e criar uma identidade docente adequada com uma grade curricular tão reduzida?

O argumento que o Currículo Paulista abre mão para resolver essa problemática é o projeto interdisciplinar como foco curricular do ensino médio. Esse projeto indica que a melhor estratégia para o professor quando se pretende ensinar competências gerais em uma área de conhecimento é um planejamento de atividades sequencial, ativo, focado e explícito (SAFE), explorando a taxonomia de Bloom⁵ e as Metodologias Ativas⁶ (São Paulo, 2020). Ainda, o desenvolvimento dessas atividades teria a contribuição dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2019, p.7). Logo, para o Currículo Paulista esta abordagem pedagógica promove integração e a interação dos objetos de conhecimento de distintos componentes curriculares nas suas diferentes áreas de conhecimento, bem como as temáticas dos TCT contribuem para a superação da fragmentação disciplinar do processo pedagógico.

Outro argumento posto pelo Currículo Paulista 2020, como uma forma de lidar com a complexidade e a especificidade das áreas de conhecimento, são os itinerários formativos. Estes “são compostos por diferentes arranjos curriculares, um conjunto de unidades curriculares que possibilita ao estudante aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas na formação geral básica [...]” (São Paulo, 2020, p. 196). Ainda, “[...] cada IF é um conjunto de componentes curriculares, sendo parte destes cursada por todos os estudantes (INOVA) e outra parte, denominada Aprofundamento Curricular (AC), de escolha de cada estudante [...]” (São Paulo, 2021, p.), bem como devem ser dispostos com quatro eixos estruturantes (Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo) para nortear a organização e a integração das práticas pedagógicas, como também não devem ser confundidos como temas

⁵ Pensar o desenvolvimento da aprendizagem como um olhar sobre as ações que os estudantes podem fazer ao longo do tempo, não em uma estrutura linear ou piramidal, mas como uma mandala, uma rosa em que os diferentes estágios da aprendizagem se interconectam de forma não linear.

⁶ Metodologias Ativas: PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas, tradução da sigla em inglês), estudo de caso, estudo dirigido, brainstorming, demonstrações e simulações, organização e apresentação de seminários, sala de aula invertida, pense-pareie-compartilhe, word café, produção de blog, rotação por estações, entre outras

transversais e suas aprendizagens devem seguir as competências gerais da educação básica (Brasil, 2018, p. 469). Por sua vez, os Aprofundamentos Curriculares podem ter 11 possibilidades diferentes, ou seja, para o Currículo Paulista a adoção de um modelo curricular flexível é fundamental para a consolidação de um modelo curricular genérico. Nas suas palavras,

[...] é a **flexibilização curricular**, tendo como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do estudante. A finalidade é desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (São Paulo, 2020, p. 46, grifos nossos).

Diante dos argumentos apresentados acima, percebe-se que o Currículo Paulista traz consequências impactantes para o ensino de Sociologia na educação básica de São Paulo com a redução significativa da carga horária no ensino médio, o estabelecimento de um currículo que prioriza o aprendizado de competências e habilidades em detrimento de terias, conceitos e temas, flexibiliza a atuação do professor de Sociologia ao propor itinerários formativos em áreas e desrespeita as características do artesanato próprio do sociológico de Mills. Ainda apoiado na BNCC e no NEM, concebe a Sociologia como componente curricular e não como disciplina específica, manobra esta que permite ao Currículo Paulista organizar e conciliar áreas de conhecimento sem se apegar as fronteiras disciplinares, o que acaba por esvaziar os conhecimentos próprios da Sociologia, os mais destacados na escola básica, o pensamento crítico e a desnaturalização dos fenômenos sociais.

Portanto, neste exame minucioso feito da história da Sociologia, das legislações, parâmetros, diretrizes, resoluções e documentos curriculares, sobretudo no estado de São Paulo, é notório que o Currículo de Sociologia perde muito da sua essência qualitativa, como se fosse um conhecimento de segunda ordem e marginal. Já o professor, é relegado a um lugar ambíguo, ou seja, ao mesmo tempo, que tem seu trabalho vigiado pela Seduc-SP e é cobrado por alcançar resultados de excelência, por outro lado, fica órfão de elementos essenciais, como o conhecimento crítico e reflexivo, para desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Tabela – 1 – Comparação dos documentos curriculares de Sociologia no estado de São Paulo de 1986 a 2025

Ano+AI:FE	Produtores	Quantidade de aulas / semanais	Modelo curricular	Controle do trabalho docente	Autonomia docente
1986	CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SEDUC - São Paulo)	Duas aulas semanais em duas séries do Ensino Médio.	Científico, aberto. Possível escolha do material a ser utilizado em sala de aula	Propõe um caminho de como o professor deve proceder em cada unidade, respeitando a individualidade de cada professor e escola.	Professores conseguem exercer sua intelectualidade
1990/2000	LDBEN - Congresso Nacional DCN, PCN e PCN + Ministério da Educação	Não determinação ou garantia das quantidades de aulas semanais, nem em quais séries do ensino médio a Sociologia estaria presente.	Pedagogia das Competências e Habilidades Interdisciplinariedade e Contextualização por áreas.	Avaliações externas produzidas pelo MEC ou Redes estaduais de ensino, para verificação da aprendizagem de competências gerais.	Professores constroem o Projeto Pedagógico da escola, mas passam a ter que ensinar as competências gerais
2006	OCEM Ministério da Educação	Disciplina não obrigatória. Há uma variação da quantidade de aulas na rede paulista, entre uma e duas aulas semanais nas três séries do Ensino Médio.	Disciplinar, conhecimentos científicos específicos.	Avaliações externas produzidas pelo MEC ou Redes estaduais de ensino, para verificação da aprendizagem de competências gerais.	Professores conseguem exercer sua intelectualidade no universo das Ciências Sociais e da Escola.
2009	SEDUC - São Paulo	Duas aulas semanais nas três séries do Ensino Médio no ensino Diurno (50 minutos) e Noturno (45 minutos).	Pedagogia das Competências e Habilidades Interdisciplinariedade e Contextualização por áreas. PNLD de Sociologia a partir de 2012.	Os gestores escolares, coordenadores e diretores, passam a gerir a aplicação do material produzido pela SEDUC em sala de aula. Avaliações externas ganham extrema importância.	Professores tem um cronograma a seguir por série, bimestre e aula. Para exercer autonomia devem produzir um planejamento frente aos materiais da SEDUC.
2020	SEDUC - São Paulo, vinculado a BNCC e ao NEM	Duas aulas semanais nas três séries do Ensino Médio. Em 2023 redução drástica, passa a constar somente na 2 série do Ensino Médio, duas aulas semanais. Em 2026 acréscimo de 2 aulas I. F. de Sociologia na 3 série do ensino médio.	Pedagogia das Competências e Habilidades Interdisciplinariedade e Contextualização por áreas. 2021, primeiro PNLD por áreas de conhecimento.	Criação de Plataformas de controle - B. I. Avaliações externas são individualizadas para cada professor e disciplina. Cada bimestre se aplica uma avaliação. Acompanhamento semanal por um gestor.	Professores são obrigados a aplicar o Material Digital.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

3 IMPACTOS DO CAPITALISMO NO TRABALHO DOCENTE E A PLATAFORMIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO PAULISTA

Neste Capítulo -3 pretendemos analisar quais as implicações do capitalismo no trabalho docente, iniciando com o conceito de trabalho de Marx, fundamental para se entender como o capital extrai valor do trabalho. Também, vamos passar pela crise do capital e reconfiguração do trabalho nos anos 1970, que configura o modelo de trabalho flexível e abre precedentes para que organismos internacionais alinhados ao capital estabeleçam políticas públicas neoliberais para a educação nos anos 1990. Por fim, analisaremos como a plataformização do trabalho no século XXI, momento da inserção no trabalho das logicas algorítmicas e dataficadas, que reconfiguram as relações de trabalho e impacta o trabalho docente no cotidiano escolar, com prioridade em analisar as escolas da rede pública de educação básica paulistas.

3.1 – Trabalho no capitalismo

Se quisermos compreender o trabalho no capitalismo não podemos renunciar à análise feita por Karl Marx através da teoria do materialismo histórico-dialético. Isto não se justifica, somente, por nossa sociedade estar baseada no modo de produção capitalista, na qual o trabalho é vendido como força de trabalho ou é explorado para a produção de riqueza para uma determinada classe social, mas também, pela importância de tomar as ideias de Marx, o qual concebe o conceito de trabalho em seu sentido ontológico, isto é, como uma atividade eminentemente humana, de mediação entre o homem e a natureza, que não se remete apenas a sobrevivência para atender as necessidades básicas, mas uma atividade criadora e produtiva do ser humano, que ao mesmo tempo transforma a natureza e desenvolve a própria essência da vida humana em sociedade. Neste sentido, ainda, o sociólogo alemão concebe o trabalho como trabalho social e humano geral-abstrato, no qual desaparecem as individualidades dos trabalhadores e que cria condições materiais objetivas e subjetivas para a existência da sociedade ao produzir valores compartilhados como a cultura. Por fim, o sentido ontológico do trabalho é, fundamentalmente, parte do processo de humanização, ou seja, da construção da consciência da condição humana na história.

Todos esses principais aspectos da ontologia do trabalho postos por Marx, podem ser encontrados numa passagem famosa da “Contribuição à crítica da economia política”.

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser. Formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. Em certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social (2008, p. 47).

Com essa postura materialista e histórica Marx busca explicar o capitalismo que tem como base fundante a apropriação privada da riqueza socialmente produzida nas condições objetivas de exploração do trabalho. Percebemos o quanto é importante para ele as relações que o trabalho estabelece com a produção da vida material, com a produção do ser social e com a consciência da condição humana.

Tendo em vista isso, Marx vai pontuar que no capitalismo houve uma inversão significativa do trabalho que afeta profundamente o homem enquanto ser genérico e subjetivo, isto é, o trabalho que era uma atividade vital que atendia a satisfação de uma carência livre e consciente, passa a ser

[...] a externalidade (Ausserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se (o trabalho) não fosse seu próprio, mas de um outro, como se (o trabalho) não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. [...] Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como (ser) livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só (se sente) como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal (Marx, 2010, p.83).

É o que Marx chama de trabalho estranhado. Este trabalho no capitalismo tem um impacto devastador para o trabalhador no reconhecimento da essência humana, “no estranhamento do homem pelo (próprio) homem” (p. 85), na separação do trabalhador do da sua atividade produtiva e dos objetos que produz. Logo, é desumanização do homem através da alienação dos meios de produção e do produto de seu trabalho, é o

estranhamento de nós mesmos e das nossas relações com as outras pessoas, é uma ofensiva em relação a Ser (trabalhador) e ao fazer do trabalhador (produto). Além disso, outro fator importante esclarecido por Marx sobre a lógica do capital é que a “[...] propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa (Ausserlichem) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (2010, p. 87), e que conclui “mais tarde esta relação se transforma em ação recíproca” (p.88). Por conseguinte, essa relação do trabalho estranhado e propriedade privada não é acidental e imprevisível, ela se realiza na exploração do homem pelo homem, pelo interesse individualizado do capitalista.

Frente a isso, o conceito de trabalho de Marx em seu sentido ontológico nos coloca que o trabalho estranhado e propriedade privada estão intimamente ligados com as relações produtivas do capitalismo e a desumanização do gênero humano. Na teoria de Marx esta relação produz uma lógica na qual “a apropriação do objeto tanto parece como estranhamento (Entfremdung) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital” (2010, p. 81).

Ao entender completamente a lógica do capital, Marx propôs uma forma de sociabilidade que recuperasse para o trabalhador o controle sobre sua atividade produtiva e superasse o processo de exploração e coisificação engendrada pelo capital. Essa proposta, nos séculos XIX, XX e XXI, provocou muitas controvérsias, inspirou homens, alimentou oponentes, mas adeptos ou não a teoria de Marx, a exploração do trabalho estranhado pelo capital permanece como uma marca indelével em nossa sociedade atual.

Vejamos agora, a última grande transformação do trabalho, impulsionada pela necessidade de reestruturação do capital a partir dos anos 1970, período que pode ser posto como o início da transição do processo de trabalho taylorista⁷ e fordista⁸ para o processo de trabalho flexível. Mesmo que este processo tenha um novo nome, na sua

⁷ Taylorismo. “A abordagem de Taylor ao que ele denominou gerenciamento científico envolvia o estudo detalhado dos processos industriais a fim de dividi-los em operações simples que pudessem ser cronometradas e organizadas com precisão” (GIDDENS, 2005, p. 312).

⁸ Fordismo. “Extensão dos princípios do gerenciamento científico de Taylor- é o termo utilizado para designar o sistema de produção em massa atrelado ao desenvolvimento dos mercados em massa. [...] o fordismo avançou mais uma etapa, unindo essas tarefas isoladas dentro de um sistema de produção contínua, corrente” (GIDDENS, 2005, p. 312).

essência, trabalho flexível, é a potencialização do trabalho estranhado postulado por Marx.

Como Antunes (2009) diz,

[...] num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução de computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão de força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos ‘grupos semiautônomos’, além de requerer no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e estranhado (2009, p. 54).

Portanto, a reestruturação do capital a partir dos anos de 1970, com a adoção do trabalho flexível intensificou a condição de exploração do trabalhador por parte do capital, e tem como consequências imediatas a “desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, [...] aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe [...]” (Antunes, 2009, p. 55). Também, não podemos deixar de apontar que é nesse momento que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) ganham extrema relevância nas relações de trabalho e do capital, na medida em que elas vão ser fundamentais para o aumento da produtividade e para a redução considerável da força de trabalho no processo produtivo, substituindo trabalho vivo por trabalho morto. É o processo de liofilização organizacional e do trabalho, a empresa enxuta (Antunes, 2009).

No Brasil, o alinhamento do trabalho à reestruturação do capital e do trabalho, à lógica de mercado e à política neoliberal, tem início na década de 1990. Conforme Previtali e Fagiani (2020) apontam, é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que essa política vai ser implementada de forma sistêmica, inclusive com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado, em 1995. E ela tem um objetivo bem definido.

A Nova Gestão Pública cumpre um papel fundamental no reordenamento da esfera político-jurídica de regulação social em prol do capital e contra do trabalho sob três aspectos fundamentais: a) privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com setor privado, implicando transferência de recursos públicos para o privado; b) injeções de fundos públicos, perdão e/ou redefinição de multas ou impostos de empresas privadas; e c) desregulamentação das relações laborais, reduzindo os custos do trabalho para o capital (Previtali e Fagiani, 2020, p. 337).

Portanto, o que os autores apontam, diante da formação deste quadro neoliberal institucionalizado pelo governo brasileiro é a reorganização do capital e do trabalho no país na década de 1990. Como consequência direta dessa política, os setores públicos vão sofrer uma grande investida do capitalismo em todos os âmbitos de atuação, evidentemente, a educação pública, nas suas três esferas, municipal, estadual e federal, não ficaram alheias a esta reorganização.

3.2 – Impactos do capitalismo no trabalho docente

Os impactos do capitalismo na educação pública vão ser profundamente estudados por vários autores como Frigotto (2000); Frigotto & Ciavatta (2003); Leher (1999); Vaz & Gisi (2011) e Libâneo & Freitas (2018), que esmiuçam, passo a passo, dos anos 1990 até a primeira década do século XXI, a grande investida do neoliberalismo na educação pública tendo a tutela do Estado brasileiro.

No nosso entendimento, esses autores criam um arcabouço crítico, que desvela e torna visível a grande interferência na educação brasileira e na formulação das políticas públicas neoliberais por parte de organismos internacionais, tais como: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas, entre outros.

Outra constatação é que eles nos deixam claro que o projeto educacional aplicado pelo governo brasileiro, a partir de então, serve aos interesses do capital internacional quando prioriza a formação de trabalhadores que consigam atender de forma adequada as novas demandas trazidas pela reconfiguração do trabalho e do capital. Em contrapartida, este projeto educacional prejudica a formação educacional que atende a formação humana, a inclusão social, a igualdade de oportunidade, a liberdade, a diversidade cultural e não respeita as particularidades de cada comunidade escolar.

Nas palavras de Libâneo e Freitas (2018),

[...] o papel da escola é estar a serviço dos interesses do capitalismo globalizado e das novas formas de sociabilidade na sociedade contemporânea de modo a plasmar no indivíduo capacidades adaptativas e de flexibilidade para o trabalho, o qual vem passando por transformações de natureza tecnológica e organizacional em função das expectativas de lucratividade. Para isso, são centrais duas estratégias: a) atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o trabalho; b) utilizar a educação para proclamar as ideias de excelência do livre mercado e da livre iniciativa (p. 27).

Portanto, o capitalismo cria instrumentos administrativos e pedagógicos poderosos que implicaram mudanças significativas no projeto de escola, que tem sua finalidade modificada com base na perspectiva econômica e racionalizada. No que diz respeito ao trabalho docente, os impactos mais visíveis, vão na direção das práticas curriculares e pedagógicas da escola, já que seus “conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos ‘homens de negócios’ e pelos estrategistas políticos” (Leher, 1999, p. 29).

Outro aspecto que revela muito sobre o impacto do capitalismo no trabalho do docente, é a problemática abordada por Mendonça (2011) sobre a crise de sentidos e de significados que afetam tanto a escola como o trabalho docente no século XXI. Articulando as dimensões pedagógicas e sociológicas, sua análise traz para o debate as consequências que as mudanças do processo produtivo da sociedade capitalista atual implicaram ao âmbito escolar.

Segundo Mendonça, historicamente na sociedade capitalista, a função social da escola foi a transmissão do conhecimento produzido pela humanidade e a “reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos” (p. 343). Pelas contradições do próprio capitalismo, este projeto acabou se dissipando, não houve superação do “conflito permanente entre um objetivo político ousado e a intensa exploração da classe trabalhadora, que não possui condições objetivas de acesso e permanência na escola” (p. 346). Outro fator importante destacado por ela é que, na escola do século XXI há ausência de mediações necessárias para que os conhecimentos produzidos neste espaço sejam compartilhados entre os sujeitos. Para ela, é urgente para escola resgatar o “diálogo entre o mundo material e as necessidades imediatas dos sujeitos, a base para a motivação de estudantes e professores à construção de novos sentidos e significados sociais atendendo as suas demandas como sujeitos históricos concretos.” (p. 350).

Já em relação ao trabalho docente, a autora evidencia que o

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

Neste sentido, ela nos chama atenção, às mudanças que o processo produtivo na sociedade capitalista potencializou no trabalho docente na escola, isto é, as implicações que o trabalho estranhado, explicado por Marx, trouxeram para este trabalho. Na escola isso é extremamente relevante, já que o trabalho do docente é o fio condutor das práticas pedagógicas, assim, quando há estranhamento, o não reconhecimento do produto de seu trabalho e falta de identidade, o sentido que o docente dá ao significado da função social histórica da escola, a produção e a socialização dos conhecimentos, são comprometidos. Esse processo cria um distanciamento entre o sentido que professor atribuiu a escola e o significado histórico da escola.

Nas palavras de Mendonça (2011), o problema posto ao trabalho docente é que ele perde

[...] o planejamento e o controle sobre o processo e produto de sua atividade, [...] o professor se proletariza como os demais trabalhadores, tendo seu trabalho controlado por superiores (diretor, coordenador, entre outros) no interior da escola. O processo de estranhamento se torna cada vez mais presente (p.354).

No entanto, essa dificuldade pode ter uma saída reestabelecendo a relação “entre o significado e o sentido, entre o mundo real e os sujeitos reais” (p. 351), uma opção que está centrada na Teoria da Atividade de Leontiev (1978). Esta opção proposta pela autora permitiu a ela, discorrer sobre a importância na prática pedagógica, da elaboração de atividades que tenham como elemento chave um motivo que promova ação dos sujeitos envolvidos e que estas ações produzam sentidos com vínculos entre os sujeitos e o mundo objetivo, materializado nos significados. Também, permitiu a ela dialogar com o ensino de Sociologia, já que no momento da produção do texto, a disciplina retornava ao ensino médio e o material curricular no estado de São Paulo acabava de ser produzido. Dessa forma, Mendonça coloca que, nas suas especificidades, o ensino de Sociologia pode contribuir tanto para a prática pedagógica ao escolher conteúdos adequados da sua área de conhecimento para organizar atividades que promovam motivos eficazes para a aprendizagem dos alunos, como para Sociologia ao cumprir seu objetivo principal, isto é, desnaturalizar as relações sociais e desenvolver o pensamento crítico.

Ao final do texto, assinala que as condições objetivas da escola pública hoje não são as melhores, bem como, as ações dos sujeitos históricos estão desmobilizadas decorrentes de fatores como: baixos salários de professores e funcionários, infraestrutura

inadequada, políticas públicas autoritárias que limitam a autonomia didática-pedagógica do professor, salas superlotadas, precarização do trabalho, ausência de projeto político-pedagógico. Frente a todos esses fatores, ainda é possível elaborar um projeto educacional que construa sentido para o processo de emancipação humana em cada indivíduo, resgatando o significado social da escola. Mas para que isso ocorra, o professor tem que enfrentar um grande desafio: “como fazer a mediação entre sentidos individuais e significado, entre esses conteúdos e as necessidades dos estudantes, que permita a transformação dessas necessidades em motivos de aprendizagem” (p. 352).

Além de impactar os sentidos e os significados da escola e do trabalho docente, o capitalismo também vai precarizar a contratação do trabalho docente na educação pública no Brasil. Para dar clareza a esse tópico escolhemos a pesquisa de Venco (2019), pois se refere a contratação de docentes efetivos e não-efetivos da rede pública de ensino da educação básica do estado de São Paulo e percorre um intervalo temporal da pesquisa, 1995-2017, que coincide com eventos históricos significativos da implementação da Nova Gestão Pública alinhada ao neoliberalismo.

Venco, ao fazer um percurso histórico das publicações das legislações sobre contratações de docentes no estado de São Paulo constata “a existência histórica e recorrente de formas de contratação flexíveis no setor público” (p. 3). Outra constatação da autora é que essa recorrência histórica se potencializou no estado com sua adesão da política da Nova Gestão Pública, na gestão Mário Covas (1995-2000).

Seus desdobramentos atingem diretamente o trabalho docente na medida em que a contratação temporária precariza as relações de trabalho, principalmente, no que se refere a perda de direitos trabalhista. Para se ter uma ideia clara deste impacto, no ano de 1999 essa política de contratação atinge seu ápice com 72% dos docentes do ensino fundamental II e ensino médio da rede pública paulista com contratos temporários. Em outras palavras, essa política de contratação docente tem um objetivo bem definido, reduzir o custo do trabalho docente para o governo de São Paulo.

Ainda, outros elementos postos por Venco devem ser considerados, isto é, ao seguir cronologicamente resoluções da Seduc-SP e alterações de legislações educacionais paulista, entre 2000 e 2017, ela mostra que se torna legal em São Paulo “assegurar uma média permanente de 50% de contratações de docentes sem concurso público” (p. 5), bem como neste período, constata-se o aumento de alunos por sala de aula, o fechamento dos

curso noturno e a ampliação da carga horária dos docentes efetivos. Para se ter uma ideia da precariedade do trabalho docente no estado de São Paulo, em 2017, um docente efetivo poderia chegar a ter uma jornada de trabalho de 64 horas semanais. Nas palavras de Venco, esses elementos revelam “as particularidades da precariedade objetiva [...] a que estão submetidos esses sujeitos, responsáveis pela educação básica no estado” (p. 7).

Destacamos que o conceito de precariedade objetiva é retirado de Linhart (2009) e se refere a personificação e atomização do trabalho, ou seja, as relações de trabalho passam a ser individualizadas em prejuízo das dimensões coletivas e de classe, como as organizações sindicais. O efeito é a formação da precariedade subjetiva, que captura as dimensões subjetivas e emocionais dos trabalhadores e provoca uma série de medos e inseguranças, a plena solidão do trabalhador em lutar sozinho para sobreviver, mesmo sem saúde física e mental. Neste sentido, não temos como não relacionar essa precariedade à fala de Marx sobre trabalho estranhado, isto é, o trabalho para a ser “somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autosacrifício, de mortificação” (Marx, 2010, p.83).

Neste contexto de precariedade, Venco pondera algumas aproximações entre com o trabalho docente no estado de São Paulo, sobretudo do docente não-efetivo com o trabalho do Uber, com a intenção de evidenciar “uma conformação de tipo novo na comercialização da força de trabalho no setor público” (p. 8). Juntos representam novas formas de organização do trabalho que perdem o sentido de organização coletiva e de classe, aderem à noção de polivalência, sofrem com a avaliação permanente do trabalho e afloram competições entre pares.

Em síntese, conforme o **Quadro 1**, podemos visualizar a precariedade nas relações de trabalho de ambos.

Quadro 1 – Síntese comparativa: Uber e professor não efetivo

Uber	Professor não efetivo
Jornada indefinida	Jornada indefinida
Profissionais não certificados	Profissionais não certificados/diplomados (a presença de estudantes e outros profissionais que, mesmo graduados, não contam com formação específica em educação)
Perfil cadastrado (aplicativo)	Perfil cadastrado (nas diretorias de ensino e/ou escolas)
Ausência de direitos vinculados ao trabalho	Contam com alguns direitos conquistados, mas distintos daqueles conferidos aos efetivos
Avaliado permanentemente	Avaliado permanentemente
Pagamento de 25% à empresa	Não se aplica
Estar disponível	Estar disponível

Fonte: Venco (2019).

As precariedades do trabalho docente no estado de São Paulo e a constatação da situação de quase-uberização deste trabalho, serviram de substrato para Venco compreender que em São Paulo uma parte das aulas tem como elemento principal a “pedagogia do improviso”, isto é, uma pedagogia do imediatismo que não tem planejamento de ensino, que não se integra a comunidade escolar e que é ausente de críticas das condições de trabalho dos docentes.

Neste sentido, em sua conclusão, destaca que há uma intencionalidade deliberada e legalizada juridicamente, em flexibilizar a contratação do trabalho docente pelo governo de São Paulo, orientada pela Nova Gestão Pública. Dessa forma, “o Estado segue confortável e contribui para fragilizar a capacidade de alteração do quadro geral de precariedade e degradação das condições de trabalho que levam a uma anulação da qualidade da educação” (p. 14).

Hoje, a conclusão de Venco permanece atual, já que em São Paulo dados divulgados pela Seduc-SP em 2024 revelam que há 200 mil docentes na rede paulista, sendo 109.420 docentes efetivos (57,34%) e 81.418 docentes não efetivos (42,66%)⁹. Em relação ao Brasil, segundo os dados do Censo Escolar 2024, divulgado em 2025 pelo Ministério da Educação¹⁰, revelaram que a média nacional é de 49% de docentes com contrato temporário.

⁹Link:<https://www.educacao.sp.gov.br/dia-professor-maria-jose-ana-e-paulo-sao-os-nomes-mais-comuns-docentes-de-matematica-sao-maioria-na-rede-estadual-de-sp/>. Acessado em 22/01/2026.

¹⁰Link:<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-650-de-18-de-setembro-de-2025-657776890>. Acessado em 16/01/2026.

3.3 – A plataformização do trabalho docente na rede estadual paulista

Além da degradação das condições de trabalho decorrente da precariedade da contratação docente, da crise de sentidos e significados da escola e do trabalho docente e a tomada do projeto escolar pelas políticas públicas neoliberais, podemos colocar aqui, outro impacto que o capitalismo carrega para o trabalho docente, ou seja, a plataformização.

Esse fenômeno não revela só a intensificação do uso de ferramentas digitais como elementos técnicos do trabalho, mas sobretudo como a plataformização

[...] envolve a dependência que trabalhadores e consumidores passam a ter das plataformas digitais – com suas lógicas algorítmicas, dataficadas e financeirizadas – somada a mudanças que intensificam a flexibilização de relações e contratos de trabalho, bem como ao imperativo de uma racionalidade empreendedora como vias de justificação dos modos de ser e aparecer do capital (Grohmann, 2020, p. 153).

A plataformização é um fenômeno que representa, mais uma vez, a transformação do capitalismo e dos seus meios de produção, uma nova forma de acumulação e produção de mais valia. Segundo Srnicek (2018), é o capitalismo de plataforma, no qual a extração de dados em plataformas digitais criadas pelas grandes empresas de tecnologia (Facebook, Uber, Google, Amazon, Microsoft), é o principal fator de desenvolvimento do capital.

Zuboff (2021) corrobora com estas ideias quando indica que as lógicas algorítmicas, dataficadas e financeirizadas das plataformas digitais geram dados que transformam a natureza do trabalho e das interações sociais, ou seja, ela nos alerta que não há neutralidade na extração dos dados pelas plataformas digitais, mas uma violação da ontologia do ser humano e da própria experiência humana, com uma finalidade bem definida, que é gerar controle social, limitar as liberdades e gerar lucro para grandes empresas.

Outro fator importante em relação as plataformas digitais, é que sua organização em rede, dinamiza a comunicação e a circulação de informação. Por ter essas características, nós permitimos relacioná-las ao entendimento que vai ao encontro de Castells (1999), quando pontuou no fim do século XX, que as “redes constituem a nova morfologia social das atuais sociedades, e a difusão da lógica de rede modifica substantivamente a operação e o resultado dos processos produtivos, experiência, poder

e cultura” (p.500). Essa nova morfologia social, produz uma lógica que opera em espaços de fluxos e desterritorializados, em torno das redes globalizadas, ou seja, transformam tanto a realidade concreta dos sujeitos como sua subjetividade.

Como consequência dessa nova configuração social, política e econômica, a plataformização submete os trabalhadores a processos produtivos de apropriação de valor de forma alienada e involuntária mais intensos, na medida em que esse modelo de trabalho permite também ao capital, controlar e vigiar a subjetividade dos sujeitos pelas redes interligadas. Assim, o controle do trabalho feito pelas plataformas digitais através da gestão algorítmica, permitem a flexibilização dos processos produtivos, bem como ajustes e previsões de comportamentos dos trabalhadores dependentes da tecnologia.

Neste sentido, a plataformização deve ser entendida como a penetração das plataformas digitais em setores econômicos e nas esferas da vida social já existentes, reorganizando práticas e construções simbólicas culturais (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018).

Os desdobramentos da plataformização do trabalho no campo educacional e no ensino público tem se intensificado e gerado consequências nas políticas públicas e nos processos de mediação pedagógica. Aqui, como temos um objetivo específico de analisar estes impactos no trabalho docente no estado de São Paulo, pretendemos dialogar com alguns textos que pautam a plataformização da educação paulista¹¹.

Assim, o primeiro texto que trazemos é a nota técnica “Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista”, produzida pelo GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] (2025). O GEPUD é composto por profissionais da educação básica e superior do estado de São Paulo e tem foco nas discussões sobre políticas públicas no campo da educação. Já o REPU é composto por professores e pesquisadores de universidades públicas (UFABC, UFSCar, Unicamp, Unifesp e USP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e professores da rede estadual de São Paulo, seu foco também está em qualificar o debate público para poder

¹¹ Há diversos autores que trazem o tema da plataformização da educação no Brasil e nos estados da federação. LIMA (2025) – Paraná, MATTA; RIBEIRO; PAMPLONA (2025) – Minas Gerais, por exemplo.

cobrar o direito de educação para todos e uma educação de qualidade na rede estadual de ensino de São Paulo.

Para esse grupo de pesquisadores há uma política pública radical de plataformização do ensino na rede paulista que contemplam todos os aspectos da vida escolar. Segundo dados levantados através da Lei de Acesso à Informação o estado de São Paulo, em 2024, gastou o montante de R\$ 471.073.439,94 em plataformas digitais, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Valores desembolsados pelo governo paulista para a aquisição de plataformas educacionais, 2024

PLATAFORMA	VALORES (R\$)
Alura	30.845.897,55
Education First (EF)	55.294.560,00
Elefante Letrado	6.509.880,00
Khan Academy	0 (cedida)
Leia SP	10.458.000,00
Livros digitais para a plataforma “Leia SP”	3.900.000,00
Matific	72.208.354,68
Me Salva!	0 (cedida)
Redação Paulista e Tarefa SP	65.780.121,96
Super BI, Apoio Presencial e Edu.Profissional	115.916.625,75
Wizard Pearson (programa “Prontos pro Mundo”)	110.160.000,00
TOTAL	471.073.439,94

Fonte: GEPUD; REPU (2025).

Com tamanho investimento e protagonismo das plataformas digitais na educação paulista, a primeira constatação dos pesquisadores é a falta de transparência da Seduc-SP em fornecer informações ao público em geral sobre o funcionamento e os conteúdos das plataformas digitais. Ou seja, quem não está vinculado a Seduc-SP não consegue ter acesso a elas, pois necessita-se de senha pessoal. Outra verificação, que vai neste mesmo sentido, só que em termos teóricos, empíricos e pedagógicos, é a ausência de

[...] argumentos pedagógicos para sustentar a aquisição de ferramentas digitais, nem mesmo potenciais problemas relacionados ao aumento do tempo de uso

de telas por crianças e adolescente, sobejamente debatidos na literatura educacional dos últimos anos (GEPUD; REPU, 2025, p.32).

Logo, temos um quadro questionável e não ético formulado pela Seduc-SP, que não dá visibilidade pública adequada para a população das plataformas digitais e não consegue validar pedagogicamente a aquisição dessas plataformas. Neste sentido, tanto para nós como para os pesquisadores do texto surge uma pergunta fundamental: as plataformas digitais são eficientes para aquilo que elas se propõem dentro da Seduc-SP, ou seja, “recursos didáticos-pedagógicos ou de apoio à gestão tem como finalidade a melhoria do desempenho dos estudantes no Saresp” (GEPUD; REPU, 2025, p. 25).

A resposta dada pelos pesquisadores do GEPUD; REPU, parte da análise sistemática dos dados estatísticos do uso das plataformas digitais fornecidos pela Lei de Acesso à informação e pela Seduc-SP, e são alarmantes, já que numericamente “[...] **não se identificou qualquer efeito benéfico do uso das plataformas nos resultados das escolas estaduais no Saresp [...] e há uma [...] inefetividade pedagógica do uso das plataformas**” (GEPUD; REPU, 2025, p. 29, grifo dos autores). Em outras palavras, gasta-se muito dinheiro público para adquirir ferramentas digitais de péssima qualidade e que não tem um resultado pedagógico adequado na rede estadual paulista.

Por outro lado, para os docentes da rede paulista, este quadro de ineficiência das plataformas digitais, vai trazer grandes impactos para seu trabalho cotidiano nas escolas, uma vez que a Seduc-SP, de forma autoritária, vai argumentar que o insucesso educacional das plataformas não está nas ferramentas, mas na incompetência do trabalho de quem as aplica, ou seja, dos docentes da rede. Deste modo, para a Seduc-SP, melhorar o desempenho educacional e qualificar o uso das plataformas passa, impreterivelmente, pelo controle do trabalho dos docentes nas escolas, ou como estamos assinalando, a plataformização do trabalho docente.

Para os pesquisadores do GEPUD; REPU as ações diretas de controle sobre o trabalho docente giram em torno de cinco principais pontos do trabalho docente.

1. Adoção de **materiais didáticos digitais (slides) para uso obrigatório em sala de aula**, acompanhada da aquisição de plataformas digitais de conteúdo e exercícios para uso pelos/as estudantes;
2. **Migração dos processos de formação docente em serviço na rede estadual para plataformas centradas em videoaulas e no uso dos materiais didáticos digitais** pelos/as professores/as;
3. Aquisição e adoção de plataformas para o **controle e**

fiscalização de todos os aspectos da vida escolar, consumindo o tempo de trabalho de gestores/as e docentes/as e o tempo de aprendizagem dos/as estudantes; 4. Acompanhamento centralizado do acesso e do tempo de uso das plataformas digitais, atrelado a potenciais punições a gestores/as e docentes, instaurando um clima de competitividade, ansiedade e medo nas escolas; 5. Fortalecimento do discurso que associa o uso das plataformas à melhoria de resultados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) para justificar a aquisição de novas ferramentas digitais e a renovação dos contratos das já adquiridas (GEPUD; REPU, 2025, p. 5, grifos dos autores).

Esses apontamentos têm muita coerência já que na rede estadual paulista há pelo menos 10 (dez) plataformas que atuam no controle do trabalho pedagógico docente, são elas: Aluno Presente, Apoio Presencial, Edu. Profissional, Matrículas, OE Programa Ensino Integral, PEC Qualidade de Aula, Planejamento de Aula, Plataformas, Super BI e Tarefas SP. Cada uma delas, se refere a uma função, como mostra o **Quadro 2**.

Quadro 2- Plataformas digitais da SEDUC e suas respectivas funções, junho de 2025

TIPO	PLATAFORMA	FUNÇÃO
CONTROLE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE	Aluno Presente	Acompanhamento da frequência dos/as estudantes
	Apoio Presencial	Acompanhamento presencial das aulas pela equipe gestora
	Edu. Profissional	Acompanhamento de cursos profissionalizantes ofertados no Ensino Médio
	Matrículas	Operacionalização dos processos de matrícula, rematrícula e transferência de estudantes
	OE Programa Ensino Integral	Monitoramento da participação dos/as estudantes nas aulas de Orientação de Estudos do PEI
	PEC Qualidade de Aula	Acompanhamento do trabalho das escolas realizado por Professores Especialistas em Currículo (PECs) das Diretorias de Ensino
	Planejamento de Aula	Realização de planejamento de aulas digitais
	Plataformas	Painel com indicadores das plataformas “Alura”, “Elefante Letrado”, “Khan Academy”, “Leia SP”, “Matific”, “Redação Paulista”, “SPeak” e “Tarefa SP”; atribui uma nota global para o uso dessas plataformas
	Super BI	Painel com os seguintes indicadores por escola e por Diretoria de Ensino: Aluno Presente, Apoio Presencial, Formação, Plataformas, Professor Presente e Saresp
	Tarefa SP	Controle do trabalho dos/as estudantes; contabiliza as tarefas de cada componente curricular para que o/a professor/a insira a frequência e os conteúdos no “Diário de Classe” (hospedado na plataforma “Sala do Futuro”)

Fonte: GEPUD; REPU (2025).

Esse combo de plataformas acaba por impelir ao trabalho docente, diariamente, ao mesmo tempo três elementos inseparáveis, isto é, controle e vigilância dos gestores da escola e da Seduc-SP, obrigações diárias dos registros Diário de Classe Digital, contidas na Resolução SEDUC nº 32/2025, que não podem ser negligenciadas devido a punições administrativas severas e avaliações e cumprimento de metas, se malsucedidas, podem comprometer o processo de atribuição de aula para o ano letivo subsequente que estão na Resoluções SEDUC nº 83 e nº 146/ 2025.

Soma-se a isso, que a plataformização do trabalho docente, promove o adensamento do trabalho, isto é, as plataformas consomem muito tempo do trabalho pedagógico do docente, o que torna o trabalho docente extremamente insalubre, tanto em termos físicos e mentais. Segundo levantamento feito pelo Centro do Professorado Paulista (CCP) e publicado pelo jornal Metrôpoles em novembro de 2025, referente aos meses de Janeiro a Setembro, houve 25.699 licenças médicas de professores por questões de saúde mental, isto dá um total de 911.634 dias de afastamento, com uma média de 35 dias para cada pedido. Ressaltando que estes pedidos são de professores efetivos¹².

Com tamanha pressão para uso das plataformas digitais, as considerações finais dos pesquisadores do GEPUD; REPU deixam claro que os efeitos da plataformização do trabalho docente no cotidiano das escolas paulistas são desastrosos e corroboram muito com a nossa hipótese de trabalho, uma vez que na proposta educacional paulista a

[...] **autonomia pedagógica usurpada** pela Seduc-SP, [...] destrói a profissionalidade docente e impede que os/as professores/as realizem aquilo que mais faz a diferença na formação dos/as estudantes; ministrar as aulas por eles/as preparadas, em diálogo com os conhecimentos científicos e as realidades das escolas e de cada grupo-classe (GEPUD; REPU, 2025, p.23 e p. 24, grifo dos autores).

Neste contexto problemático da plataformização do trabalho docente na rede estadual paulista, trazemos um segundo texto que corrobora com nossa análise, isto é, o parecer publicado no dia 02 de outubro de 2025 pelo Ministério Público do Estado de São Paulo (MP/SP) através de seu Grupo de Atuação Especial de Educação – GEDUC/ Capital, composto por três procuradores.

¹² Jornal Metrôpoles. Link: <https://www.metrolopes.com/sao-paulo/sp-tem-95-afastamentos-de-professores-diariamente-por-saude-mental>. Acesso em 07/02/2026.

Este documento jurídico é relevante porque o GEDUC acompanha desde o ano de 2023 a forma como a Seduc-SP aplica as plataformas digitais na educação paulista. Acrescenta-se, que este parecer traz evidências coletadas por audiências públicas promovidas pelo órgão e informações de um questionário respondido por cerca de 29.847 (vinte e nove mil oitocentos e quarenta e sete) profissionais da educação sobre questões relativas à aplicação das plataformas digitais no cotidiano das escolas. Também, abordam temas como assédio moral, violação da liberdade de cátedra e obrigatoriedade do uso dessas ferramentas digitais nas aulas.

Frente a isso, o MP/SP tece algumas constatações importantes sobre os impactos da plataformização do trabalho docente. Vejamos, a primeira delas é relevada pelo coordenador da COPED em reunião com o MP/SP em 16/05/2024.

[...] que cada uma das plataformas é pensada segundo uma intencionalidade pedagógica própria, levando à orientação de uso condizente com essa característica, sem a qual não se atingem os resultados esperados, havendo, assim, a necessidade de que o uso seja na frequência e forma determinadas pelo seu fabricante, independentemente do plano de aula elaborado pelo docente [...] **transfere do educador para o proprietário da plataforma o controle sobre a aula e a avaliação de aprendizagem alcançada pelos estudantes**, relegando-se ao primeiro a função de garantir e facilitar o acesso e o tempo de conexão, o que traduz grave distorção do sentido e finalidade da escola (São Paulo, 2025, folha, 280, grifo nossos).

A segunda,

[...] que professores vêm sendo privados de diversificar metodologias de ensino e aprendizagem, assim como privados de recursos para o ensino e aprendizagem, [...] uma vez que são obrigados, por ordem de superior hierárquico, a ensinarem com o uso de plataformas e material digital (São Paulo, 2025, folha, 285).

A terceira,

[...] padronização do conteúdo das aulas e atividades segundo o modo pelo qual a Secretaria de Educação introduziu e orientou o emprego, ainda que as realidades sociais, econômicas e culturais do Estado de São Paulo sejam as mais diversas em cada região do estado e em cada localidade no interior dos municípios [...] (São Paulo, 2025, folha, 285).

E a quarta,

As decisões foram e vêm sendo verticais, tomadas exclusivamente pelo seu órgão de cúpula e impostas sobre as escolas, sem consulta e diálogo com estudantes, comunidade escolar e docentes, além de mandatórias, com punições àqueles profissionais que optarem pelo emprego de outras

ferramentas de ensino, conclusão que decorre da reorganização dos critérios de avaliação de diretores escolares/de escola, da adoção indiscriminada das orientações sobre o tempo de uso feita pelos fabricantes das plataformas e da percepção dos profissionais da educação [...] (São Paulo, 2025, folhas, 300-301).

Em vista disso, o parecer aponta também um agravamento jurídico, já que

[...] o uso obrigatório de plataformas digitais e material digital pré-produzido representa violação ao disposto nos artigos 206, inciso II, III, V e VI, 211 e 227, ambos da Constituição da República; artigos 4º, incisos IX, XII e parágrafo único, 8º, 13, 15 e 25 da LDB; artigo 4º da Lei n.º 15.100/2025; Resolução CEB/CNE n.º 4/2025 e o Parecer CEB/CNE n.º 2/2025; artigos 3º, 4º, 7º, 53 e 70, todos do Estatuto da Criança e do Adolescente (São Paulo, 2025, folha, 322).

Neste sentido, as constatações do MP/SP se aproximam muito das conclusões do texto do GEPUD; REPU, ou seja, ambos evidenciam no cotidiano escolar os impactos negativos da imposição do uso das plataformas digitais na rede estadual paulista e ressaltam as desconfigurações graves do trabalho docente em seus aspectos pedagógicos fundamentais. Ainda, o MP/SP caracteriza a Seduc-SP como um Administrador Público que promove conduta ilícita e que pode ser imputado de responsabilidade civil, administrativa e criminal. Por outro lado, o parecer analisado aqui, tem caráter preventivo e cautelar, ou seja, é uma recomendação não passível de punição. Dessa forma, para nós fica a dúvida, se a instância jurídica representada pelo MP/SP é capaz de fazer valer seus dispositivos jurídicos, frente a Seduc-SP.

Em vista disso, tem-se um contexto político extremamente complexo, tensionado e conflituoso, já que de um lado, temos a política educacional da Seduc-SP que adota uma linha gerencialista de gestão racionalizada, intensificada com a platformização algorítmica do ensino, e de outro, sindicatos e entidades representativas dos profissionais da educação pública paulista, que se opõem a esta política, sobretudo, ao pontuarem a precarização do trabalho docente e a redução da gestão democrática da escola.

Ainda, há outros fatores que não podem ser deixados de lado nesta seara política. O primeiro deles, se refere que o governo paulista encabeçado pelo governador Tarcísio de Freitas (2022-2026), ideologicamente, promove uma continuidade da política educacional sustentada pela Nova Gestão Pública (NGP), implementada no estado de São Paulo pelos governos paulistas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) a partir dos anos 1990. Segundo, que este mesmo governo permanece muito próximo aos

valores e a pauta de costumes do ex-presidente Jair Bolsonaro, e dessa forma, como consequência desta influência, as políticas públicas no campo educacional no estado de São Paulo se revestem de autoritarismo e estão sendo direcionadas para a privatização e para militarização das escolas.

Portanto, por ter esse viés ideológico, no estado de São Paulo, se estabelece no campo da educação uma política de governo e não uma política de estado, o que compromete a efetivação das políticas públicas e a dimensão democrática da educação, no que diz respeito ao planejamento da gestão da escola e do trabalho dos professores.

Por fim, trazemos para esse debate, o texto “Plataformização da educação em São Paulo: Currículo sob vigilância e os desafios para a Sociologia” de Medeiros (2025), com a intenção de inserir, especificamente, o ensino de Sociologia na educação básica nas discussões sobre a plataformização do trabalho docente em São Paulo. Ressaltamos que esse texto foi apresentado no 9º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB -2025, Grupo de Trabalho, “Metodologias de ensino em Sociologia/Ciências Sociais e o Universo Digital: uso de TICS e Educação Midiática”, ou seja, o texto carrega as discussões atuais da plataformização da educação em São Paulo relacionadas ao ensino de Sociologia na educação básica, e assim, podem ser muito relevantes aqui.

Inicialmente, Medeiros se debruça sobre a plataformização da educação paulista a partir de referenciais teóricos já citados, como Srnicek e Zuboff, e constata que ela representa a imposição da racionalidade gerencial baseada em dados, performatividade e vigilância algorítmica. Portanto, a plataformização é uma política educacional que atende aos interesses do capitalismo, e de outro lado, é uma política que traz impactos significativos no trabalho do docente. Isto se estabelece num contexto de obrigatoriedade e vigilância, no qual as plataformas digitais criam espaços em redes organizadas por fluxos informacionais e sem espaços físicos, “[...] onde a plataformização opera precisamente através da imposição de uma conversão compulsória de todas as práticas pedagógicas em dados digitais processáveis” (Medeiros, 2025, p. 6), ou seja, a reconfiguração de todas as relações sociais e espaciais da educação. Especificamente, em relação ao trabalho docente, Medeiros diz que a plataformização afeta sobretudo o “ato pedagógico, a dimensão subjetiva da aprendizagem e a autonomia docente [...], transformando o professor em alimentador compulsório de dados e o estudante em fonte

sistemática de matéria-prima informacional” (p. 9), formalizada na Resolução SEDUC nº 32/2025.

Ao pensar, o ensino de Sociologia, Medeiros coloca um embate inevitável diante da plataformização, já que historicamente, a Sociologia escolar tem apreço ao pensamento rigoroso e crítico, interrogador dos fenômenos sociais complexos fora da percepção imediata. Contudo, ele ressalta que a resistência não deve ser apenas defensiva e nostálgica, mas sim, “[...] como formação de uma consciência sociológica capaz de desvelar as contradições e tensões da sociedade informacional” (p. 13).

Além desse desvelamento, para nós, o enfrentamento do ensino de Sociologia diante dos impactos do capitalismo no trabalho docente, exposto nas seções anteriores, tais como, as mudanças significativas no projeto de escola, perda de sentido e significado, precarização das condições de trabalho e plataformização do ensino, passam, fundamentalmente, pela consolidação da autonomia docente, ou seja, que se estabeleça um lugar que possibilite ao docente de Sociologia exercer sua intelectualidade, sua docência, sua identidade profissional, sua artesanaria pedagógica e teórica. Em vista disso, na próxima seção nos dedicaremos a expor e analisar esse enfrentamento, a partir de uma série de conceitos desenvolvidos por Contreras (2002), especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, que parte da proletarianização da docência, mas também propõe uma reflexão sobre o papel do docente como sujeito ativo no processo educativo e da qualidade do ofício docente.

3.4 – Autonomia docente

Para iniciar a conceitualização teórica de Contreras (2002) e analisar como o autor elabora sua abordagem sobre trabalho e autonomia do professor, temos que pontuar que, a partir de Marx, identifica um processo de proletarianização do ofício docente, isto é, o trabalho parcelado e estranhado intensificado na sociedade capitalista promove a perda de sentido sobre o trabalho e a desumanização as relações humanas também nessa profissão. Para o autor, o distanciamento entre concepção e execução de ensino e a expropriação do trabalho docente como sujeito ativo do seu conhecimento afetam diretamente a autonomia docente e coisifica os valores e as pretensões educativas. Nas suas palavras, “[...] o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de

qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (p. 33).

Outro fator de convergência teórica importante, discutida na seção anterior, é que Contreras (2002) também enxerga que com a reestruturação do capital a partir dos anos 1970, há uma aproximação intensa entre o trabalho dos professores com o trabalho dos operários. Ele pontua que

[...] o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle de gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos experts. Deste modo, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são: a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (p. 35).

Neste sentido, a transposição da lógica da empresa capitalista para a educação pode ser constatada de diversas maneiras segundo o autor, ou seja, pela gestão científica da prática educativa, pela organização e controle do trabalho do professor, pela formulação cada vez mais específica dos currículos, pela homogeneização das tarefas dos professores, pela hierarquização da instituição escolar, pela intervenção externa do planejamento escolar, pelas técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, pelas técnicas de modificação de comportamento dos alunos, pelas formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas, pela constante pressão do tempo, pela intensificação do trabalho, pelo fomento do individualismo e pela falta do exercício reflexivo. Em outras palavras, “[...] com efeito fundamental e resumo de todos os anteriores, *à perda da autonomia dos professores* na realização de seu trabalho profissional” (Contreras, 2002, p. 38).

O enfrentamento da perda da autonomia dos professores se dá, segundo o autor, pelo desenvolvimento do seu ofício, a profissionalidade, que se define como “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo, [...] não é só descrever o trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (p. 74). As qualidades da profissionalidade reúne três diretrizes essenciais, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Segundo

Contreras, cada uma delas são um dever que não se pode fugir para a realização da prática educativa, pois se vinculam a autonomia docente.

Para esclarecer aqui, a primeira diretriz, a obrigação moral, vincula o professor a dimensão emocional de toda atividade educativa, não só como uma obrigação do emprego, mas com as decisões éticas, juízos de valores, em relação as suas práticas. Já a segunda, o compromisso com a comunidade, remete a prática docente ao compartilhamento das práticas, ou seja, o professor não é um sujeito isolado dentro da sala de aula, sua prática docente é uma prática social com responsabilidade pública. Por fim, a terceira, competência profissional, se refere ao conhecimento intelectual disponível para que professores possam analisar e refletir sobre sua prática profissional. A relevância deste ponto está na reflexão sobre a interferência na prática docente em contextos condicionantes.

Portanto, para Contreras

[...] estes três aspectos as profissionalidade docente, estas três exigências do trabalho de ensinar, podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez da forma em que se entenda o ensino: seu contexto profissional, seu propósito e sua realização. E logicamente estas concepções darão lugar a diferentes formas de entender a autonomia profissional docente (Contreras, 2002, p. 85).

Por ter combinações diferentes, ele discorre que a autonomia profissional docente pode se dar através de três modelos de professor; o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Como temos o objetivo de compreender de que maneira os professores podem, ou não, exercer sua autonomia frente às políticas educacionais da Seduc-SP, que implicam às condições de trabalho próprias e dinâmicas institucionais que moldam a atuação do docente na rede estadual paulista, achamos pertinente mostrar as definições a partir de um quadro-resumo (**Quadro 3**) elaborado pelo próprio autor, com o intuito de facilitar a visualização das concepções da autonomia profissional em cada modelo de professor e como esta autonomia se relaciona com as dimensões da profissionalidade.

Quadro 3 - A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como <i>status</i> ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: Contreras (2002)

O primeiro modelo de professor descrito na quadro-resumo, o especialista técnico, recebe uma série de críticas de Contreras. Lendo essas críticas percebe-se o que mais

incomoda o autor nessa concepção é que o ser humano e o que o cerca é tido como um objeto inerte e estático, ou seja, desconsidera-se a imprevisibilidade, a incerteza, a instabilidade e a complexidade do ser humano e da sociedade. Nesta concepção, isto se dá porque se parte da racionalidade técnica e que “[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico [...]” (Contreras, 2002, p.90). Ao ter essa característica a aplicação da técnica sobrepõe aos demais elementos fundamentais, tais como: as políticas públicas, a diversidade dos contextos escolares, a criatividade dos professores. Valoriza-se de maneira positivista o produtivismo do ensino e a obtenção de resultados. Para Contreras, as consequências para a autonomia docente é a produção de uma ilusão, isto é, “as capacidades que se associam à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, ficam reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas” (Contreras, 2002, p. 101).

Quando se parte para a análise do segundo modelo, o profissional reflexivo, encontra-se aspectos que dizem respeito a reflexão da ação e aos valores morais assumidos na prática educativa, especialmente, como se aborda as situações problemas dessa prática. “Ao contrário do modelo de racionalidade técnica, no qual se entendia a ação profissional como externa a uma realidade alheia, o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação [...]” (Contreras, 2002, p.111). Dessa forma, nessa concepção há uma crítica implícita da burocratização e ao controle do ensino feito pelas instituições, e de outro lado, abre-se espaço para que o professor desenvolva formas criativas de soluções para as situações desafiadoras em sala de aula, aliando conhecimentos teóricos e práticos.

Contudo, Contreras pontua uma crítica em relação a autonomia do professor nesta concepção, isto é, ele entende que a autonomia não pode ser pensada como uma característica individual e isolada, mas como uma construção coletiva que se dá no interior das instituições escolares, em diálogo com os contextos sociopolíticos e com a prática cotidiana dos professores. Dessa forma, ser autônomo significa, para o docente, exercer uma prática reflexiva, fundamentada e crítica, capaz de questionar e ressignificar as imposições ideológicas externas que afetam o fazer pedagógico.

Frente a isso, o modelo docente proposto pelo autor que vai atender a esta perspectiva é o intelectual crítico. Com esta perspectiva, a atuação do professor não restringe sua atuação apenas na sala de aula, mas procura refletir e questionar as estruturas institucionais que limitam sua prática profissional, ou seja, o professor deve ser um

profissional capaz de entender o contexto histórico-social que o cerca, identificar os grupos hegemônicos que indicam os valores educativos e tomar consciência das suas condições de trabalho para ter maior controle pedagógico sobre suas ações. Nas palavras de Contreras o intelectual crítico desenvolve “[...] um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino” (Contreras, 2002, p. 158).

Com estes elementos, autonomia, na perspectiva do intelectual crítico, é projetada por Contreras como um processo de emancipação, entendida como um processo de reflexão do sujeito e questionamento da realidade, isto é, atuação dos professores vai além da individualidade da prática de sala de aula, já que há a necessidade de desvincular-se das amarras dos controles externos opressivos do ensino e da escola, com a finalidade de exercer uma prática coletiva legítima que envolva atuação coletiva, política e social, com a intenção de transformação das condições institucionais e sociais do ensino. Por seguinte, se pudéssemos encontrar em uma definição como Contreras concebe a autonomia docente, colocaríamos que é uma conjunção da independência de juízo, da construção da identidade no contexto das relações sociais mais amplas, da manutenção de um certo distanciamento crítico, da compreensão dos outros e da compreensão de nós mesmos, ou seja, é uma exigência educativa que não pode se restringir somente a reivindicações trabalhistas, mas que assume a dimensão política da profissão docente. Além disso, destacamos a preocupação do autor em nos lembrar que autonomia docente é um conjunto de relações humanas, ela não pode ser concebida de forma burocrática e normativa, ela deve ser baseada em diálogo e na interação.

Nas suas palavras, autonomia de ensinar

[...] é um trabalho que requer a reflexão autônoma e a elaboração de pensamento próprio, por meio do qual docentes devem se desenvolver como intelectuais, [...] onde professores são agentes autônomos, guiados por um compromisso crítico e transformação de suas práticas (Contreras, 2002, p. 232-233).

Frente a que conceituamos dos modelos de professores de Contreras e sua proposta de autonomia docente, pretendemos agora no capítulo - 4 analisar os Materiais Digitais da Seduc-SP, especificamente o material de Sociologia, com o objetivo de revelar qual a concepção de professor e trabalho docente que estão implícitos neles. Ao fazer isto, vamos estabelecer um diálogo profícuo com Contreras no que diz respeito a autonomia e

ao trabalho docente no âmbito da Seduc-SP, e, nos dará elementos para avaliar criticamente se a imposição dos Materiais Digitais decreta o fim da autonomia docente na educação pública de São Paulo.

4 MATERIAIS DIGITAIS DA SEDUC. FIM DA AUTONOMIA DOCENTE?

No estado de São Paulo a intensificação do uso de plataformas e Materiais Digitais na educação se deu durante o período da pandemia, 2020-2021. Com a restrições das aulas presenciais, a Seduc-SP adotou o ensino remoto com a intenção de garantir a continuidade pedagógica. Para que isso se concretizasse utilizou ferramentas como a plataforma digital Centro de Mídias¹³ e o Google Classroom, todos com dados patrocinados pelo governo paulista. Outra ação neste período, foi um auxílio financeiro dado aos professores para que eles pudessem comprar computadores, e, a distribuição de chips de celular para os alunos acessarem a internet.

Contudo, uma solução que era emergencial, a partir do 3º Bimestre do ano letivo de 2023, tornou obrigatório o uso do Material Digital em sala de aula. Esta postura de obrigatoriedade trouxe mudanças significativas na escola que impactaram o cotidiano do trabalho docente. Assim, o dia a dia do professor, já desafiador antes da implantação dos Materiais Digitais, ganha contornos de vigilância e controle institucional, com novos desafios para os docentes que se estendem para além da sala de aula.

Portanto, neste capítulo, vamos mostrar a imposição dos Materiais Digitais é como um braço de uma política educacional que esvazia o currículo científico e descaracteriza o professor como especialista, ao restringir e solapar a autonomia docente no modelo do intelectual crítico. Ou seja, é uma proposição pedagógica que não destrutura apenas a autonomia do professor em sala de aula, mas é uma hecatombe para a profissão professor.

4.1 – O que são os Materiais Digitais da SEDUC-SP?

Segundo parecer do Ministério Público do estado de São Paulo já citado aqui, a Seduc-SP junto com a Fundação Vanzolini¹⁴ com uso de Inteligência Artificial “Chat GPT

¹³ Plataforma Digital de Aprendizagem da Seduc-SP no qual estão disponibilizados os materiais digitais de cada disciplina, via repositório no Centro de Mídias

¹⁴ Fundação Vanzolini fundação privada sem fins lucrativos com sede em São Paulo. Desde sua criação, em 1967, é mantida e gerida por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP). Esta fundação celebrou um contrato com a SEDUC em 2024 de R\$ 71.805.250,48. Ver link: Imprensa oficial: <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=c2e9b6c7-f282-432c-95de-cedc9d15d111>. Também é a mesma Fundação contratada pelo MEC nos anos de 2017, 2018 e 2019 para a implantação da BNCC e Novo Ensino Médio.

4¹⁵”, no ano de 2024, estimava produzir 12 mil aulas padronizadas para o uso em sala de aula.

Por disponibilizar essa grande quantidade de aulas digitais para rede estadual paulista, a Seduc-SP publica um documento de orientação em 2024, com a intenção de “explicar, de forma sintética, o que são os materiais digitais, quais são suas premissas pedagógicas e como melhor aproveitá-lo” (São Paulo, p.2). De início, um item a ser destacado, é que a obrigatoriedade do uso dos Materiais Digitais começa no segundo semestre de 2023 e as orientações são publicadas no ano de 2024, ou seja, há um atropelo no processo pedagógico gritante que impacta a qualidade do ensino.

Outro item problemático, que chama a atenção é a justificativa utilizada pela Seduc-SP para implantação dos Materiais Digitais

Evidências estudadas em pesquisas nacionais e internacionais mostram que o uso de materiais didáticos estruturados, que sistematizam e organizam os conteúdos com intencionalidade pedagógica, possuem impacto positivo na aprendizagem e no desempenho dos estudantes nas provas (São Paulo, 2024, p. 2).

Todavia, no documento publicado não se encontra citações e nem as referências pedagógicas e teóricas dessas pesquisas nacionais e internacionais, isto é, é utilizado o mesmo expediente das justificativas para o uso das plataformas digitais. Logo, é uma justificativa cínica construída pela Seduc-SP para rede estadual de São Paulo, que fragiliza as problematizações e análises, já que não se sabe de qual lugar vem estas tais pesquisas nacionais e internacionais. Outro aspecto importante nessa citação é a tentativa de estabelecer uma relação direta entre os Materiais Digitais e a melhoria da aprendizagem e o desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala, entenda-se SARESP e SAEB. Novamente, sem, contudo, apresentar dado empíricos e pesquisas que consigam justificar o impacto positivo dos Materiais Digitais nas avaliações citadas.

Seguindo o documento orientador, os Materiais Digitais são apresentados como materiais didáticos, que estão interligados e são interdependentes, das avaliações, do currículo e da formação, juntos esses quatro instrumentos formam os pilares

¹⁵ Esse modelo de inteligência artificial é caracterizado por criar conteúdo, dados ou informações que vão além da simples replicação ou alteração do que já existe. Essa subárea da inteligência artificial distingue-se pelo seu foco na inovação e na criação, propondo-se a gerar resultados que, embora baseados em dados existentes, são inéditos e originais. Ver: MARANHÃO FILHO, Efrem de Aguiar. IA como Ferramenta de Aprendizagem e de Pesquisa. Rio de Janeiro: FGV, 2024).

educacionais da Seduc-SP. Em outras palavras, é o ajuste de conduta dos docentes aos Materiais Digitais em sala de aula, feito pela Seduc-SP através das formações presenciais e semanais nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) realizado nas unidades escolares, e de maneira virtual com lives e oficinas oferecidas pela COPED (Coordenadoria Pedagógica), quanto pela EFAPE (Escola de Formação dos Profissionais da Educação).

Em seguida, é apresentada muito rapidamente em uma página, as premissas pedagógicas dos Materiais Digitais, isto é, Material que apresenta rigor conceitual; Material que oportuniza diferentes demandas cognitivas; Material que prioriza o essencial em profundidade; Material que utiliza recursos multissemióticos; Material que dialoga com os estudantes e Material que utiliza metodologias ativas. Essas premissas indicam de forma genérica, sem muitos detalhes, os procedimentos pedagógicos do Material Digital e vislumbram comportamentos pedagógicos esperados dos docentes. Em outras palavras, não dá para tirar nenhuma outra informação mais aprofundada das premissas pedagógicas dos Materiais Digitais, pois se restringir a listar o que uma aula deve conter.

Após expor as premissas pedagógicas, a parte mais extensa do documento orientador diz respeito ao projeto editorial do Material Digital. Em formato de PowerPoint o material é organizado em seções com a pretensão de organizar as aulas e estabelecer uma sequência que tenha começo, meio e fim bem definidos. As etapas contidas no Material Digital, são: 1 – Para começar, 2 – Relembre, 3 – Foco no conteúdo, 4 – Pause e responda, 5 – Na prática, 6 – Encerramento, 7- Aprofundando e 8 – Para professores.

Contudo, percebe-se no documento a preocupação de ressaltar que “[...] os arquivos são disponibilizados aos docentes em formato aberto, estando o professor livre para editá-los e formatá-los conforme a realidade de sua turma e seu próprio repertório” (São Paulo, 2024, p. 5), que o documento vai chamar de curadoria.

Junto a esse modelo editorial, são destacados boxes e ícones que propõem aos professores técnicas de gestão e mediação de sala de aula durante o uso dos Materiais Digitais. Coincidência ou não, é o único momento do documento orientador que aparecem explicitamente os referenciais, são eles: Doug Lemov (2023) e Barack Rosenshine (2024). Neste sentido, aparecem os nomes das técnicas e o que elas oferecem para os professores no momento da aula, são elas:

Virem e conversem: Baseada em Doug Lemov, é uma estratégia de ensino projetada para aumentar a participação dos alunos e promover discussões ativas na sala de aula; **Com suas palavras:** Inspirada nos princípios de Doug Lemov e Barak Rosenshine, visa ajudar os alunos a consolidar seu aprendizado expressando o conteúdo estudado com suas próprias palavras; **Todo mundo escreve:** Essa técnica sistematizada por Doug Lemov incentiva a participação ativa de todos os alunos na sala de aula, melhorando suas habilidades de escrita e pensamento crítico; **Um passo de cada vez:** Marca momentos em que a apresentação de um conteúdo ou correção precisa ser feita de forma gradual, para evitar a dispersão dos estudantes. Também pode indicar etapas de uma atividade; **De olho no modelo:** Apresenta exemplos e resoluções comentadas, estimulando a observação do contraste entre modelos e fórmulas, além de destacar fórmulas que precisam ser fixadas; **Fica a dica:** Oferece orientações práticas e sugestões para facilitar a compreensão e aplicação do conteúdo, incluindo insights, estratégias de resolução de problemas, métodos de estudo, atalhos para cálculos complexos e dicas para aplicação de conceitos; **Hora da leitura:** Indica momentos de leitura, seja individual ou coletiva, como parte de atividades ou dinâmicas (São Paulo, 2024, p. 8, grifo do autor).

Postas as técnicas que estarão presentes nos Materiais Digitais, o documento orientador destaca que antes da sua utilização, é necessário compreender sua concepção curricular e organização. Por seguinte, faz referência a dois documentos norteadores, a Ementa e o Escopo-sequência. O primeiro, “sumariza, para cada componente curricular e etapa, seus principais objetivos e conteúdos, justificando-os em relação ao currículo vigente, além de apresentar sugestões metodológicas, de avaliação e de bibliografia de referência” (São Paulo, 2024, p.9). O segundo, que “apresenta, para cada componente curricular e série, a sequência de aulas proposta para o ano letivo, incluindo, a cada aula, quais habilidades, conteúdos e objetivos de aprendizagem serão cobertos” (São Paulo, 2024, p.9).

Vamos trazer um print da planilha do Escopo-sequência de Sociologia, 1º bimestre, aulas 1 e 2, conforme **Figura 4**, já que ele vai ser o principal documento para o planejamento das aulas com os Materiais Digitais, como também, para tornar público este instrumento utilizado pela Seduc-SP, na medida em que ele só pode ser acessado através do Centro de Mídias com senha pessoal de gestores e/ou professores vinculados a rede estadual paulista.

CICLO	ANO/SÉRIE	BIMESTRE	AULA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	TÍTULO	CONTEÚDO	OBJETIVOS
Ensino Médio	2ª	1º	1	(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.	Padrões e normas de distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho	A Sociologia no Ensino Médio	O lugar da Sociologia (bem como o da Ciência Política e o da Antropologia) na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; O que esperar do componente Sociologia na 2ª série (temas); Ver o mundo sociologicamente: no que a Sociologia pode ajudar o estudante, o trabalhador e o cidadão.	Apresentar aos estudantes da 2ª série o novo componente curricular que fará parte da sua trajetória escolar, situando-o na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas junto com História, Filosofia e Geografia; As expectativas de aprendizagem e as possibilidades que se pretende abrir com o conhecimento sociológico para a vida dos estudantes.
Ensino Médio	2ª	1º	2	(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.	Padrões e normas de distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho	A especificidade do conhecimento sociológico	Em busca de distinção: elementos diferenciavam a Sociologia das outras ciências sociais (História, Filosofia, Geografia, Psicologia, Economia etc.); A afirmação da Sociologia como ciência da vida social dos indivíduos.	Compreender o processo histórico no qual a Sociologia se desenvolve como ciência, diferenciando-se de outras formas de produção social do conhecimento; para interpretação e explicação de fenômenos que envolvem a vida dos indivíduos em sociedade.

Figura 4- Escopo-sequência de Sociologia, Sociologia, 1º bimestre, aulas 1 e 2

Fonte: Seduc-SP (2026). Acessado em 17 fev. 2026.

A última parte do documento contém uma lista com uma série de ações que é intitulada, boas práticas, para que os Materiais Digitais sejam mais bem aproveitados nas aulas. Em grande parte, instruções básicas e essenciais para qualquer professor que teve uma formação mínima. São elas:

Antecipação: leia o material antes da aula, para apropriar-se da proposta. Observe quais são os conteúdos e objetivos de aprendizagem a serem atingidos na aula e quais estratégias e atividades estão propostas no material digital; **Preparação:** organize os recursos necessários para a aula. Caso a aula utilize algum recurso multimídia ou careça de algum outro material para uso, garanta sua disponibilização para o dia da aula; **Flexibilidade:** faça adaptações conforme necessidades da turma. Compreenda o ritmo da turma e utilize o material como um ponto de partida, mas não como algo que não possa ser modificado para melhor atender os estudantes; **Repertório:** inclua práticas próprias nos slides. A proposta do material digital é uma sugestão, que pode e deve ser adaptada sempre que necessário; **Metodologia:** aplique técnicas para uma aula dinâmica e engajante. Conheça as técnicas Lemov propostas no material e outras metodologias que coloquem o estudante no centro da aprendizagem; **Avaliação:** pergunte constantemente para garantir o entendimento. Faça pausas durante a explicação para verificar se a turma está acompanhando o ritmo da aula (São Paulo, 2024, p.9-10).

Apresentado todos os pormenores do documento orientador produzido pela Seduc-SP para a utilização dos Materiais Digitais, constatamos que esses materiais são concebidos como pilares educacionais que se relacionam com as avaliações, o currículo e a formação docente. Além disso, possui um modelo editorial com uma estrutura bem definida, vinculada as técnicas de gestão e mediação de sala de aula e são norteados por dois documentos, a Ementa e o Escopo-sequência.

Em vista disso, na seção seguinte, vamos evidenciar que essas características dos Materiais Digitais, mesmo em propor a ser uma forma de implementação do currículo, um apoio ao planejamento de aula e um material didático aberto a ser mediado pelo

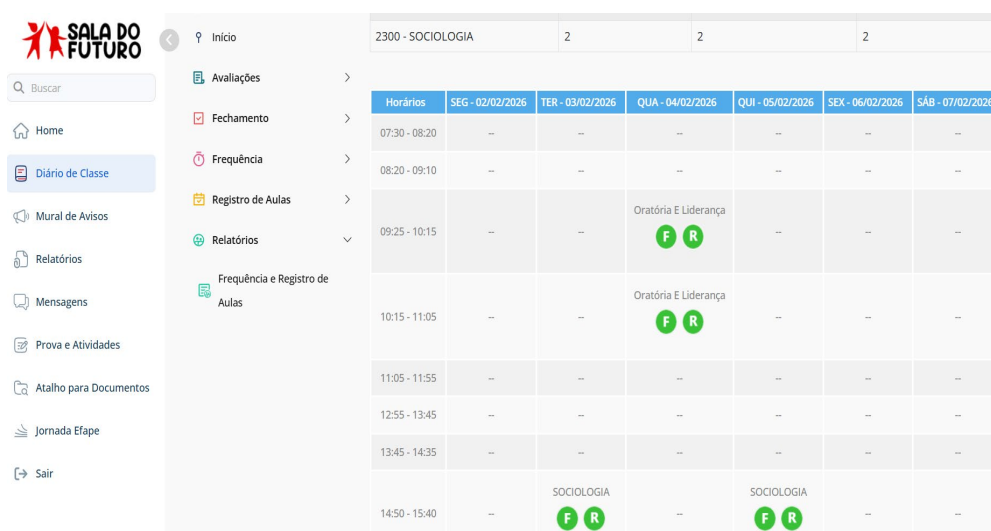
professor, no cotidiano escolar, se tornam, junto com as plataformas digitais da Seduc-SP, instrumentos tecnológicos burocráticos de controle e vigilância, que afetam diretamente as relações de trabalho na escola e induzem os docentes a uma categoria do especialista técnico, que pontuamos anteriormente a partir de Contreras.

4. 2 - Cotidiano do professor de Sociologia: perda da autonomia na rotina escolar

O cotidiano escolar um lugar de encontro da diversidade coletiva, um espaço de socialização da aprendizagem, no qual as pessoas têm possibilidades de expressar, criatividade, alegria, sentimentos e pensamentos, foi reduzido na rede pública paulista, ao espaço de processos digitais burocratizados de organização e produção de informações. Neste sentido, resultam em uma sobrecarga de trabalho para os agentes escolares, sobretudo, gestores e professores, como também mudam o senso de urgência e de prioridades cotidianas do trabalho destes agentes.

Aqui, temos o objetivo de priorizar a análise em relação ao trabalho do professor de Sociologia, no sentido de mostrar, como no cotidiano escolar da rede pública de São Paulo, sua autonomia vai sendo restringida e ele vai perdendo o status, de intelectual crítico, para dar lugar a uma figura descartável que preenche, constantemente, inúmeros formulários e relatórios para diversas plataformas digitais da Seduc-SP.

Assim, o primeiro ponto crítico para que isso aconteça no cotidiano escolar é o preenchimento na plataforma “Sala do Futuro” do Diário de Classe. Conforme a Res SEDUC-SP, nº 32, de 7 de fevereiro de 2025, os professores são obrigados a fazer o registro das aulas, dos conteúdos, das avaliações e da frequência dos estudantes. Ao fazer este preenchimento é gerado um relatório monitorados pelos gestores da escola. Ou seja, está estabelecido no cotidiano do professor um controle pedagógico sobre seu trabalho, diariamente, conforme a **Figura 5**.



SALA DO FUTURO

Inicio 2300 - SOCIOLOGIA 2 2 2

Avaliações

Fechamento

Frequência

Registro de Aulas

Relatórios

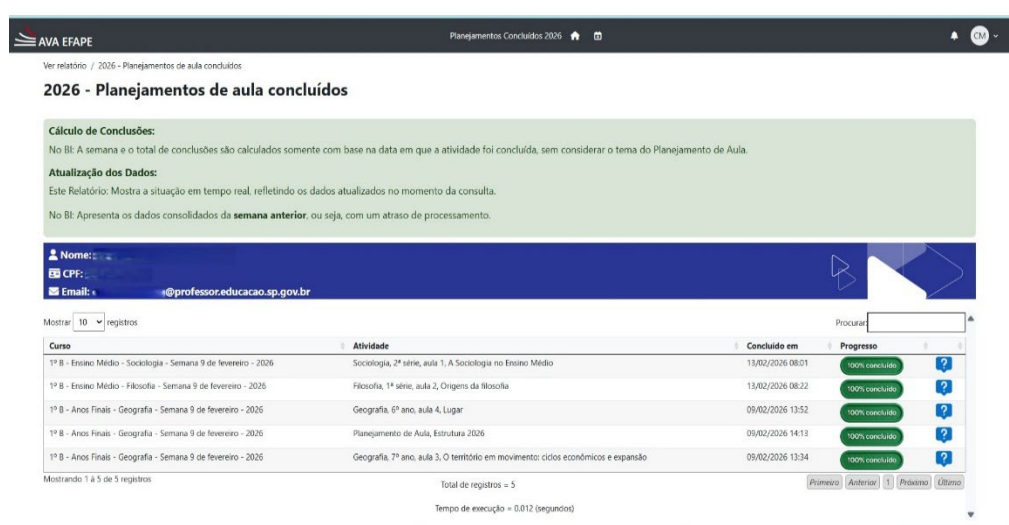
Frequência e Registro de Aulas

Horários	SEG - 02/02/2026	TER - 03/02/2026	QUA - 04/02/2026	QUI - 05/02/2026	SEX - 06/02/2026	SÁB - 07/02/2026
07:30 - 08:20	--	--	--	--	--	--
08:20 - 09:10	--	--	--	--	--	--
09:25 - 10:15	--	--	Oratória E Liderança F R	--	--	--
10:15 - 11:05	--	--	Oratória E Liderança F R	--	--	--
11:05 - 11:55	--	--	--	--	--	--
12:55 - 13:45	--	--	--	--	--	--
13:45 - 14:35	--	--	--	--	--	--
14:50 - 15:40	--	SOCIOLOGIA F R	--	SOCIOLOGIA F R	--	--

Figura 5 – Diário de Classe

Fonte: Sala do Futuro. Acessado em 17 fev. 2026.

Outro ponto relevante nesta discussão é como se estabelece a formação docente pela Seduc-SP. Através da resolução, Res. SEDUC, nº 36, de 26 de fevereiro de 2025, estabelece a obrigatoriedade de os professores assistirem pelo menos dois vídeos semanais sobre os temas dos Materiais Digitais na plataforma virtual “Planejamento de Aula” produzida pela EFape. Ao término de cada vídeo é produzido um relatório de presença no qual o gestor da escola pode acompanhar se o professor está realizando a formação conforme a resolução. A título de exemplificação, segue a **Figura 6**.



AVA EFape Planejamento Concluídos 2026

Ver relatório / 2026 - Planejamentos de aula concluídos

2026 - Planejamentos de aula concluídos

Cálculo de Conclusões:
No BI: A semana e o total de conclusões são calculados somente com base na data em que a atividade foi concluída, sem considerar o tema do Planejamento de Aula.

Atualização dos Dados:
Este Relatório: Mostra a situação em tempo real, refletindo os dados atualizados no momento da consulta.
No BI: Apresenta os dados consolidados da **semana anterior**, ou seja, com um atraso de processamento.

Nome: []
CPF: []
Email: [] @professor.educacao.sp.gov.br

Mostrar 10 registros

Curso	Atividade	Concluído em	Progresso
1º B - Ensino Médio - Sociologia - Semana 9 de fevereiro - 2026	Sociologia, 2ª série, aula 1, A Sociologia no Ensino Médio	13/02/2026 08:01	100% concluído
1º B - Ensino Médio - Filosofia - Semana 9 de fevereiro - 2026	Filosofia, 1ª série, aula 2, Origens da Filosofia	13/02/2026 08:22	100% concluído
1º B - Anos Finais - Geografia - Semana 9 de fevereiro - 2026	Geografia, 6º ano, aula 4, Lugar	05/02/2026 13:52	100% concluído
1º B - Anos Finais - Geografia - Semana 9 de fevereiro - 2026	Planejamento de Aula, Estrutura 2026	05/02/2026 14:13	100% concluído
1º B - Anos Finais - Geografia - Semana 9 de fevereiro - 2026	Geografia, 7º ano, aula 3, O território em movimento: ciclos econômicos e expansão	05/02/2026 13:34	100% concluído

Mostrando 1 a 5 de 5 registros

Total de registros = 5

Tempo de execução = 0.012 (segundos)

Primeiro Anterior 1 Próximo Último

Figura 6 - Planejamento de Aulas concluídos

Fonte: Efape. Acessado em 17 fev. 2026.

Acrescenta-se ao cotidiano dos professores a plataforma “Apoio Presencial” editada pela Portaria do Coordenador de 27/07/2023, depois, revogada pela Portaria do Coordenador de 14/03/2024. Nestas portarias está disposto um Protocolo de Acompanhamento, conforme o **Anexo**, com o qual a equipe gestora da unidade escolar, Diretor, Vice-Diretor e Coordenadores, deve observar e verificar se as aulas ministradas pelos docentes estão em conformidade com o planejamento e aplicação proposta nas instruções da Seduc-SP, isso ocorre pelo menos duas vezes por semana.

Neste protocolo são verificados aspectos do trabalho docente em sala, tais como: aspectos organizacionais referentes a tempo e espaço físico, aspectos pedagógicos referentes a utilização do currículo paulista e Materiais Digitais, as relações pessoais professor/aluno referentes a colaboração e respeito mútuo e avaliação da aprendizagem referentes aos registros feitos pelos docentes. É possível notar ainda, que em todos os itens do Protocolo de Acompanhamento, há uma relação com o documento orientador para o uso dos Materiais Digitais e/ou a indicação de alguma plataforma digital da Seduc-SP.

Também não podemos deixar de dizer, que após a observação das aulas, os gestores devem preencher um formulário de avaliação com quatro opções de resposta e dar uma nota de zero a dez para a aula que observou. Alguns itens dessa avaliação estão exemplificados na **Figura 7**.

Formulário preenchido:

Preparação de aula	
Prática insatisfatória O professor não demonstrou ter se preparado para o uso do recurso pedagógico (materiais didáticos ou outros).	Prática exemplar O professor mostrou preparo adequado para o uso do recurso pedagógico (materiais didáticos ou outros).

Domínio do conteúdo	
Prática insatisfatória O professor fez explicações superficiais, demonstrando insegurança sobre o tema.	Prática exemplar O professor demonstrou domínio do tema. (Exemplo: respondendo perguntas dos alunos com clareza).

Gestão do tempo	
Prática insatisfatória Houve dificuldade em gerenciar o tempo da aula. (Exemplo: aula não teve tempo para sistematização do conteúdo).	Prática exemplar A aula fluiu com início, meio e fim, passando pelos pontos planejados.

Figura 7. Formulário para o registro da avaliação de aulas na plataforma “Apoio Presencial”, janeiro 2026

Fonte: plataforma “Apoio Presencial. Acesso em 30 jan. 2026.

Com este modelo de observação, a autonomia proposta, modelo aberto, no documento orientador dos Materiais Digitais é questionável, problemático e contraditório, uma vez que o uso ou não pelos docentes podem gerar uma avaliação profissional negativa. Portanto, o Protocolo de Acompanhamento e o Apoio Presencial que poderiam ser instrumentos pedagógicos qualitativos para o desenvolvimento da prática docente, acaba se transformado, no cotidiano do professor, em uma ferramenta de constrangimento das relações de trabalho na escola. Seu viés punitivo, obrigatório e de vigilância para o uso dos Materiais Digitais encurralam, contraditoriamente, a autonomia docente defendida pelo documento orientador da Seduc-SP.

Para o professor de Sociologia esse quadro cotidiano descrito até aqui é ainda mais alarmante, na medida em que além de enfrentar toda a reestruturação pedagógica feita pela Seduc-SP exposta aqui, a partir dos Materiais Digitais e da plataformização do ensino, no ano letivo de 2025 houve um retrocesso da carga da Sociologia no ensino médio na rede estadual paulista, essa redução de espaço de atuação restringiu os

conteúdos da Sociologia para a 2ª série do Ensino Médio. Por seguinte, pode ter acontecido no ano de 2025 que um professor de Sociologia, especialista, tenha dado apenas 64 aulas anuais de Sociologia. Por outro lado, pode ter forçado, muitos deles, a aumentar o número de escolas, estendendo as jornadas de trabalho. Mas os impactos no cotidiano do professor de Sociologia não param apenas na dificuldade de constituir sua jornada de trabalho.

A perda de relevância curricular da Sociologia acomete o professor de Sociologia ao desafio constante de estar sempre preparado para mudança de rotina pedagógica, uma vez que ele passa a ensinar outros componentes fora de sua formação como história, geografia, filosofia, itinerários formativos, projeto de vida e aulas mediadas por plataformas digitais. Em vista disso, há um aumento considerável do seu trabalho cotidiano, pois ele passa a ter que dar conta dos Materiais Digitais desses outros componentes, e, também cumprir as exigências obrigatórias citadas anteriormente pela Seduc-SP.

Neste contexto de pouca valorização da disciplina, outro impacto importante no cotidiano do professor de Sociologia, é a dificuldade de consolidar sua identidade profissional docente e intelectual na escola e com os estudantes, o que sem dúvida compromete o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos sociológicos na educação básica. Como já pontuamos neste texto, o reconhecimento dos sujeitos e do seu trabalho é de extrema importância no processo educativo, se não houver este reconhecimento, os sentidos e os significados do ensino são perdidos. Em muitos casos, o não reconhecimento profissional e a desvalorização da docência sociológica pode gerar nos professores transtornos graves de saúde física e mental.

Portanto, todos os fatores apontados nesta seção evidenciam como os Materiais Digitais não são os únicos responsáveis por solapar a autonomia docente no cotidiano da escola, há outros instrumentos que formam um conjunto de políticas que descaracterizam o trabalho do professor de Sociologia e impedem a formação da autonomia docente.

Em vista disso, agora, na seção seguinte vamos analisar os Materiais Digitais de Sociologia. Hoje, grande parte do tempo do cotidiano do professor é analisar esse material. Para exemplificar o que queremos dizer, um professor de Sociologia em um bimestre tem que analisar para suas aulas em torno de 326 PowerPoint por bimestre, em média 23 PowerPoint por aula. Se pensarmos em uma jornada completa de 40

horas/semanais, 32 horas/aulas vão ser em sala de aula, ou seja, por semana, o professor terá que analisar em média 768 PowerPoint. Em outras palavras, mesmo tendo um material didático específico, os Materiais Digitais aumentam o trabalho no cotidiano docente, e demonstra também, que é muito difícil ensinar e ser um professor de Sociologia na rede estadual paulista.

4.3 – Materiais Digitais de Sociologia

Primeiramente, é preciso dizer que os Materiais Digitais de Sociologia que vamos analisar são do ano letivo de 2025. Outro fator que se deve levar em conta nesta análise, é que os Materiais Digitais foram idealizados para alunos que nunca tiveram contato com a disciplina no ensino médio.

Posto isso, trazemos Jacquinet-Delaunay (2009) para nos ajudar no debate sobre as ferramentas digitais utilizadas em sala de aula. Essa autora pontua uma ideia muito interessante para nós, ou seja, que as ferramentas digitais nunca fazem desaparecer as ferramentas pedagógicas existentes anteriormente nas salas de aulas, oposto a isso, as ferramentas digitais são inscritas sobre essas ferramentas pedagógicas antigas presentes nas salas de aulas. Por outro lado, seus usos vão ser modificados, criando o que a autora chama de divergências pedagógicas, que pode ser entendido como a modificação dos processos de aprendizagem e de transmissão do conhecimento. Frente a essas mudanças pedagógicas Jacquinet-Delaunay reflete e propõe que é o docente que deve “[...] organizar e promover o trabalho em grupo e garantir, sobretudo, uma troca entre as observações dos alunos e as suas próprias questões, a serviço de um permanente esclarecimento crítico [...]” (p. 181).

É justamente aqui que se evidencia nos Materiais Digitais produzidos pela Seduc-SP um empobrecimento do processo pedagógico. Com esses materiais há uma limitação extrema dos docentes em planejar e organizar as aulas, já que as mediações pedagógicas necessárias com objetivo de produzir ações ativas para que os estudantes possam se apropriar adequadamente das informações vindas das ferramentas digitais, são controladas e organizadas por uma lógica tecnicista sofisticada, que se reveste com uma cara de inovação, mas que na verdade, controlam e vigiam as mediações entre docentes e estudantes.

Neste sentido, a adoção obrigatória dos Materiais Digitais os Seduc-SP, retira a autonomia e a capacidade reflexiva de mediação dos docentes, transformando-os em consumidores passivos de materiais prontos e acabados. Como consequência imediata, o trabalho docente é afetando significativamente de forma negativa e aprendizagem dos estudantes é comprometida substancialmente.

Vamos agora aos Materiais Digitais de Sociologia da Seduc-SP para evidenciar essas colocações de Jacquinet-Delaunay, justamente quando esses materiais, recorrentemente, fazem referências aos materiais físicos utilizados anteriormente na rede estadual paulista. Na exemplificação, **Imagem 4**, **Imagem 5** e **Imagem 6**, é o livro didático do PNLD de Sociologia, “Sociologia em Movimento”, quem ganha destaque na explicação dos três clássicos da Sociologia, Durkheim, Weber e Marx, nos Materiais Digitais. Dessa forma, as citações diretas do livro didático no Material Digital evidenciam a inscrição desses materiais sobre outros materiais já existentes em sala de aula, criando, neste caso, um espaço apropriado para o professor de Sociologia fazer uma melhor mediação pedagógica com o Material Digital.

Imagem 4: Material Digital, Sociologia, 1º bimestre, aula 3, slide 13

Foco no conteúdo

A sociedade determina os indivíduos

Quando nascemos, encontramos prontas a língua, os valores, normas, costumes, práticas, leis e instituições.

Assim, a forma como nos comportamos nos espaços públicos e privados, a maneira como agimos e nos relacionamos, são estabelecidos socialmente.

Para alguns sociólogos, como o francês Émile Durkheim (1858-1917), a sociedade determina os indivíduos, na medida em que estão inseridos em uma estrutura social, que condiciona a sua existência.

Émile Durkheim

Reprodução – MUNGFALL.COM, [s.d.]. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/403775922851629343/> Acesso em: 10 out. 2024.

Destaque

Para analisar a relação entre indivíduo e sociedade, Durkheim desenvolveu o conceito de **fato social**, entendido como o conjunto de normas e regras coletivas que orientam e condicionam a ação individual.

Os fatos sociais são exteriores aos indivíduos (independem de sua vontade e reflexão), **coercitivos** (impõem penalidades a quem não cumpre as normas sociais) e **gerais** (devem ser cumpridos por todos). Conhecer os fatos sociais permitiria explicar a sociedade. (SILVA, 2016)

Para refletir

Quer dizer, então, que os indivíduos aceitariam tudo passivamente e não teriam nenhuma importância nos processos de mudança da sociedade?

Continua

Fonte: SEDUC (2025)

Imagem 5: Material Digital, Sociologia, 1º bimestre, aula 3, slide 14

Foco no conteúdo

Os indivíduos determinam a sociedade

Outra abordagem é aquela que valoriza a ação dos indivíduos, seus significados e objetivos.

Por trás dos comportamentos, práticas e relacionamentos, existem motivações racionais.

De acordo com o sociólogo alemão, Max Weber (1864-1920), a relação entre indivíduo e sociedade é construída a partir da primazia do indivíduo em relação à estrutura social, que resulta do conjunto de decisões racionais dos indivíduos que a integram. A sociedade é moldada pela ação social dos indivíduos

Max Weber

Reprodução – FIZE, 2024. Disponível em: <https://www.revuespolitique.fr/la/modernite-de-max-weber/>. Acesso em: 10 out. 2024.

Destaque

Na concepção de Weber, a sociedade não existe como estrutura que se organiza independentemente da consciência subjetiva dos seus agentes, mas como expressão histórica dos valores e da racionalidade dos indivíduos que a constituem. Weber entende que as normas sociais existem somente a partir do sentido atribuído a elas pelos indivíduos, que as reconhecem, atribuem-lhes sentido e manifestam as razões para obedecê-las conscientemente. A sociedade é moldada, assim, pelas decisões tomadas pelo conjunto dos indivíduos. (SILVA, 2016)

Para refletir

Quer dizer, então, que condições sociais, históricas e materiais não teriam nenhuma influência sobre a ação dos indivíduos?

Continua



Fonte: SEDUC (2025)

Imagem 6: Material Digital, Sociologia, 1º bimestre, aula 3, slide 15

Foco no conteúdo

Indivíduo e sociedade se determinam reciprocamente

A estrutura social agrupa os indivíduos em classes e grupos sociais que limitam as suas condições de existência.

Contudo, mesmo dentro dessas condições, os indivíduos podem reagir e provocar mudanças na estrutura social em que vivem.

Karl Marx (1818-1883) apresentou uma teoria em que os indivíduos são agentes transformadores de sua realidade, mas atuam sob as condições históricas e sociais que os cercam.

Karl Marx

Reprodução – WIKIMEDIA COMMONS, [s.d.]. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/c/Karl_Marx.jpg/874px-Karl_Marx.jpg. Acesso em: 10 out. 2024.

Destaque

Segundo Marx, os homens produzem a si mesmos e a própria história, mas limitados pelas condições materiais e históricas do tempo e lugar em que vivem. Por isso, não é possível afirmar que os indivíduos têm primazia sobre a sociedade ou o contrário, pois a ação dos indivíduos na vida social, assim como a estrutura na qual estão inseridos, é resultado de determinada situação histórico-social. Para ele, a estrutura social e as relações entre os sujeitos são definidas pelo modo como é organizada a produção das condições materiais de existência. (SILVA, 2016)

Para refletir

Então, aspectos simbólicos da vida social, como a cultura e a religião, são irrelevantes para entender a ação dos indivíduos?



Fonte: SEDUC (2025)

Outro ponto que podemos analisar sobre os Materiais Digitais de Sociologia diz respeito ao tempo que o docente tem para desenvolver os conteúdos e os objetivos propostos em cada aula, uma verdadeira maratona contra o tempo. Como resultado da redução da carga horária da disciplina, como já mostramos aqui, aglutinou-se muitos temas, e, como consequência, o docente precisa ser muito minucioso e assertivo para encontrar nos Materiais Digitais possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, percebe-se, que a dimensão do tempo é um fator extremamente importante para a aplicação dos Materiais Digitais. Para se ter uma ideia dessa relevância

do tempo, em todas as aulas, na seção Para professores, verifica-se que há muitas orientações técnicas pormenorizadas que descrevem, minuciosamente, como cada PowerPoint de ser apresentado e qual o tempo para ele ser exposto para os estudantes em sala de aula. Para exemplificar o que estamos querendo dizer, trazemos as **Imagem 7** e **Imagem 8**.

Imagem 7: Material Digital, Sociologia, 1º bimestre, aula 12, slide 22

Slide 3
2025_EM_V1



Tempo: 5 minutos.



Dinâmica de condução: essa seção tem como objetivo sensibilizar os estudantes quanto às mudanças que ocorrem na cultura e na sociedade. A proposta é instigá-los a pensar sobre isso a partir de uma "viagem no tempo", às primeiras décadas do século XX, a partir de imagens que mostram crianças, homens e mulheres em atividades cotidianas. Com isso, espera-se criar um estranhamento sobre como seria, para nós, "viajantes", viver naquela época com os conhecimentos e habilidades sociais que adquirimos em nosso tempo. Esse ponto será explorado mais ao longo dos próximos slides.



Expectativas de respostas: espera-se que os estudantes reflitam, ao menos, sobre as diferenças nas roupas dos homens e mulheres (que refletem não só a moda, mas, também, comportamentos e expectativas em torno de papéis sociais), nas práticas (crianças trabalhando, o que hoje ainda acontece, mas é proibido; prática de canoagem no Rio Tietê, hoje impossível devido à poluição).

Fonte: SEDUC (2025)

Imagem 8: Material Digital, Sociologia, 1º bimestre, aula 12, slide 25

Slides 12 a 16
2025_EM_V1



Tempo: 15 minutos.



Dinâmica de condução: esses slides abordam fatores econômicos, políticos, culturais, que influenciam o processo de mudança social. No slide 13, são apresentados exemplos das mudanças que ocorreram com a industrialização: a sociedade brasileira, que era agrária e de base escravocrata, mudou para urbana -industrial. Busque salientar esses aspectos de mudança que ocorrem devido às transformações na base técnico -produtiva. No slide 14, são apresentados exemplos de como as mudanças ganharam uma dimensão política a partir dos direitos conquistados pelas mulheres. No slide 15, os exemplos apresentados abordam a condição dos negros na sociedade brasileira, evidenciando como essa realidade se transformou ao longo do tempo. Essas mudanças foram impulsionadas pela resistência e pela luta desse segmento social, acompanhadas por uma evolução nas ideias e concepções fundamentadas nos princípios de liberdade e igualdade. Esses movimentos provocaram significativas transformações culturais, bem como em aspectos econômicos, políticos e sociais. Busque dialogar com os estudantes sobre como percebem a inter - relação desses três fatores no processo de mudança social.



Expectativas de respostas: espera-se que os estudantes já manifestem entendimento sobre como as mudanças ocorrem na sociedade.

Fonte: SEDUC (2025)

Frente a essa situação desconfortável de encurtamento do tempo, os professores se deparam com uma situação muito problemática e perigosa, que nos remete a autonomia docente e aos modelos de professores que trouxemos segundo Contreras. Ou seja, sufocados pelo tempo, o professor pode escolher simplificar seu trabalho e reproduzir os Materiais Digitais como um instrumento técnico da aula, sem fazer nenhuma intervenção pedagógica criativa e/ou crítica sobre o material. Com esta opção, o professor de Sociologia consolida-se como um especialista técnico, o que diminuiu muito o alcance do ensino de Sociologia.

Nessa equação, soma-se outro fator, os Materiais Digitais de Sociologia, produzidos pela Seduc-SP, são concebidos a partir de competências e habilidades, com forte alinhamento com a BNCC, NEM e Currículo paulista. Neste sentido, como pudemos demonstrar ao longo deste trabalho, essa vinculação não preserva características fundamentais das ciências sociais e desvalorizam o professor de Sociologia como especialista. Por seguinte, como forma de exemplificação, vamos trazer algumas aulas nas quais é possível demonstrar nossas afirmações, e, evidenciar como os docentes Sociologia precisam estar extremamente aptos e atentos, para fazer a mediação sociológica e pedagógica dos Materiais Digitais com qualidade para os conteúdos de Sociologia sejam efetivados de forma crítica em sala de aula.

Na aula 2 do 4º bimestre intitulada “Tecnologia e mundo do trabalho” a habilidade priorizada é a EM13CHS404¹⁶, isto é,

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 a atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais (SÃO PAULO, 2020, p. 193, grifos nossos).

Ao priorizar o identificar e o discutir, **conforme Imagem 9**, o Material Digital dessa aula acaba por reduzir de forma significativa os conceitos da Sociologia que estão envolvidos na explicação das causas da transformação do trabalho. Por exemplo, não faz nenhuma referência das elaborações teóricas clássicas de Marx, Durkheim e Weber sobre as transformações do trabalho.

¹⁶ EM13CHS404: EM – Ensino Médio, 13 – 1º ao 3º ano, CHS – Ciências Humanas e Sociais e 404 – Indica a ordem numérica da habilidade dentro daquele ano.

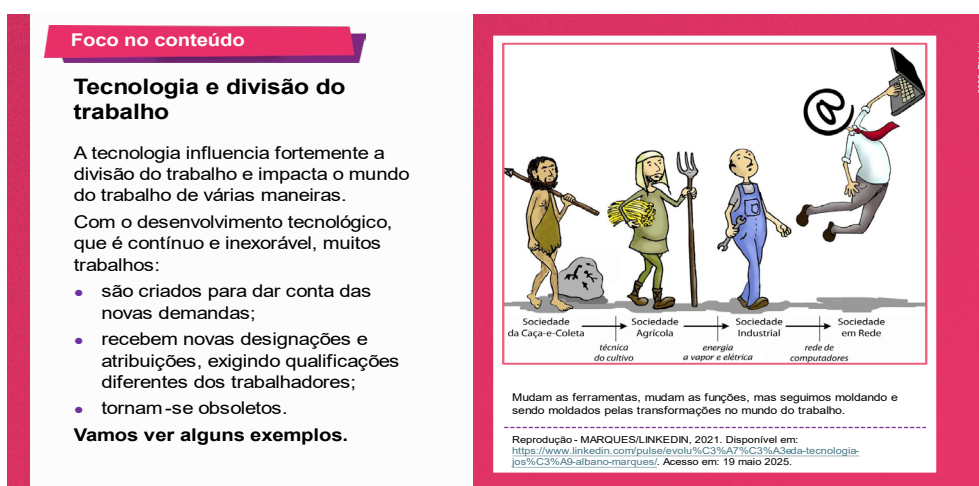
Imagem 9: Material Digital, Sociologia, 4º bimestre, aula 2, slide 7



Fonte: SEDUC (2025)

Outra perspectiva que se acentua no Material Digital dessa aula é sua ênfase em tratar as transformações técnicas e tecnológicas como um fenômeno inevitável, sem colocar em análise as perspectivas política e econômica, o que acaba disfarçando alguns processos sociais importantes do mundo do trabalho na atualidade, como a uberização e a precarização, conforme **Imagem 10**.

Imagem 10: Material Digital, Sociologia, 4º bimestre, aula 2, slide 10



Fonte: SEDUC (2025)

Por trazer esse entendimento, ele também traz uma representação do trabalho bem problemática para a Sociologia, ou seja, seu foco não está na compreensão das estruturas sociais e de poder que dificultam as pessoas de conseguirem trabalho, tais como racismo e desigualdades de classe, mas na perspectiva que instiga os estudantes a entenderem o trabalho como uma capacidade individual e de protagonismo. Essa perspectiva é revelada na atividade prática da aula, na qual há um estudo de caso de uma personagem que tem que se adaptar as mudanças do mundo do trabalho, conforme **Imagem 11**.

Imagem 11: Material Digital, Sociologia, 4º bimestre, aula 2, slide 17

Na prática

O caso de Maria

Juntem-se em grupos de 3 a 4 alunos para analisar a situação vivida por Maria:

- Como a tecnologia alterou a dinâmica de trabalho dela?
- Quais são os principais desafios que ela enfrenta?
- As vantagens da tecnologia compensam os desafios enfrentados por ela? De que modo?

VIREM E CONVERSEM 10 minutos

Maria, formada em Administração, trabalha como gerente em um banco brasileiro. Recentemente, a empresa passou por uma reestruturação: fechou agências físicas, passou a oferecer atendimento e serviços digitais e implementou o home office. Por um lado, muitas demandas dos clientes passaram a ser resolvidas com o uso de Inteligência Artificial, liberando -a para atividades menos rotineiras. Por outro lado, trabalhando remotamente, as interações de Maria com a equipe e os clientes acontecem somente via aplicativos de comunicação. Além disso, as metas mensais triplicaram, já que atende clientes de outros gerentes demitidos com a reestruturação da empresa.

Fonte: SEDUC (2025)

Continuando a exemplificação podemos trazer outra aula dos Materiais Digitais de Sociologia da Seduc-SP, agora, a aula 7 do 4º bimestre, intitulada “Problemáticas socioambientais contemporâneas” que tem como habilidade a ser desenvolvida a EM13CHS504 que postula:

Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (SÃO PAULO, 2020, p. 188).

Esta habilidade revela também muitas características problemáticas do Material Digital de Sociologia. A primeira delas é o excesso de conteúdos e objetivos que se exige em apenas uma aula. Neste exemplo, há uma necessidade de se discutir ética, política,

meio ambiente, ciências, tecnologia, capitalismo, consumo, consumismo, Eras geológicas, vestígios históricos e geração de resíduos, conforme **Imagem 12**.

Imagem 12: Material Digital, Sociologia, 4º bimestre, aula 7, slide 2

Conteúdos	Objetivos
• A ação humana e o meio ambiente: a perspectiva do antropoceno; • Capitalismo e exploração do meio ambiente: desenvolvimento econômico, científico, tecnológico e modo de vida consumista; • Problemas socioambientais contemporâneos: exploração intensiva dos recursos naturais, produção de químicos -sintéticos e geração de resíduos.	• Refletir sobre o atual modelo socioeconômico predominante no mundo e os impactos e riscos sociais e ambientais por ele produzidos; • Compreender como os principais problemas socioambientais contemporâneos decorrem do uso intenso e crescente dos recursos naturais do planeta para sustentar o desenvolvimento tecnológico, a geração e concentração de riquezas e os padrões de consumo crescentes; • Problematicar como as ações humanas alteraram o equilíbrio ecológico do planeta e afetam desigualmente grupos sociais mais vulneráveis.

Fonte: SEDUC (2025)

Ou seja, há um ecletismo e um generalismo excessivo interdisciplinar que induz uma discussão que não consegue se aprofundar em nenhum conceito sociológico específico, e dessa forma, há uma compreensão superficial dos temas abordados e a discussão fica mais próxima ao senso comum.

O segundo ponto é a própria atividade de encerramento da aula, na qual se propõe uma pergunta aos estudantes com foco nas atitudes e nos valores deles em relação as problemáticas socioambientais contemporâneas. Busca-se uma perspectiva que valoriza as interpretações individuais e subjetivas, e, uma pretensa neutralidade sobre o tema, acometendo dessa maneira, uma perda significativa das discussões científicas, políticas e sociais desse fenômeno na aula, conforme **Imagem 13**.

Imagem 13: Material Digital, Sociologia, 4º bimestre, aula 7, slide 21

Encerramento

COM SUAS PALAVRAS

5 minutos

2025 EM V1



Reprodução – SILVA, [s.d.]. Disponível em: <https://brasilestada.uol.com.br/que-e-geografia/o-que-e-impacto-ambiental.htm>. Acesso em: 26 maio 2025.

Problemáticas socioambientais contemporâneas

De acordo com o que vimos na aula, responda:

- Após analisar as situações apresentadas, você acredita que é possível adotar hábitos de consumo mais responsáveis sem comprometer nossa qualidade de vida? Quais seriam esses hábitos?

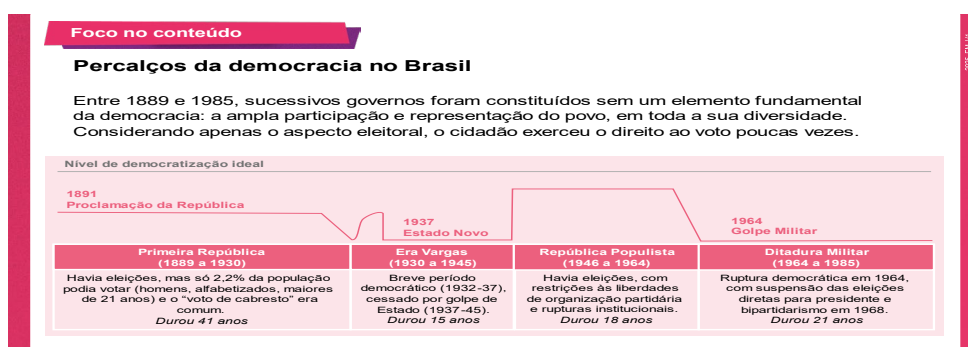
Fonte: SEDUC (2025)

Outra aula do Material Digital de Sociologia da Seduc-SP, que traz grande dificuldade de aplicação para o professor é a aula 11 do 3º bimestre intitulada “Experiência Democrática e o autoritarismo”. Esta aula tem como habilidade a ser desenvolvida a EM13CHS602 que postula:

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 defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual (SÃO PAULO, 2020, p.193).

Já de início, percebe-se que há uma grande amplitude nesta habilidade entre o que se pretende e o tempo letivo, uma aula de 50 minutos, para cobrir períodos ditatoriais e democráticos no Brasil. Frente a essa problemática, a solução dada pelo Material Digital é selecionar quatro situações que impactam a democracia no Brasil, para refletir sobre as instituições, as liberdades individuais e a convivência social, conforme **Imagem 14**

Imagem 14: Material Digital, Sociologia, 3º bimestre, aula 11, slide 4



Fonte: SEDUC (2025)

Contudo, em termos sociológicos e pedagógicos, esta opção pode ter um resultado desastroso na medida em que os conceitos complexos podem ser abordados de forma simplista e superficial, levando o aluno a fazer comparações diretas, imprecisas e pejorativas sobre o tema da aula.

Outro ponto importante a ser destacado é que quando esta aula propõe abordar de uma só vez paternalismo, autoritarismo e populismo, corre-se o risco de estabelecer uma análise anacrônica desses fenômenos que não leva em conta as especificidades históricas adequadas de cada período. Isto pode ser exemplificado quando o Material Digital desta aula traz Francisco Weffort, conforme **Imagem 15**, para definir autoritarismo no período do Estado Novo em 1937 e do Golpe Militar de 1964. Dependendo da abordagem do professor esta definição pode gerar um viés político (direita ou esquerda) e priorizar focar nas figuras históricas, tais como Getúlio Vargas e os presidentes militares, em detrimento das análises das estruturas econômicas e das elites que sustentam esses regimes.

Imagem 15: Material Digital, Sociologia, 3º bimestre, aula 11, slide 8

Foco no conteúdo

Populismo e autoritarismo no Brasil

Weffort, ao analisar o populismo nos casos clássicos latino-americanos, como o brasileiro de Getúlio Vargas, aponta que esse fenômeno, embora tenha sido importante na mobilização e inclusão política de setores antes excluídos, muitas vezes não os empoderou de forma duradoura, levando a **ciclos de instabilidade política e autoritarismo, com rupturas institucionais**, como foi o caso do Estado Novo em 1937 e do Golpe Militar de 1964. (WEFFORT, 1968)



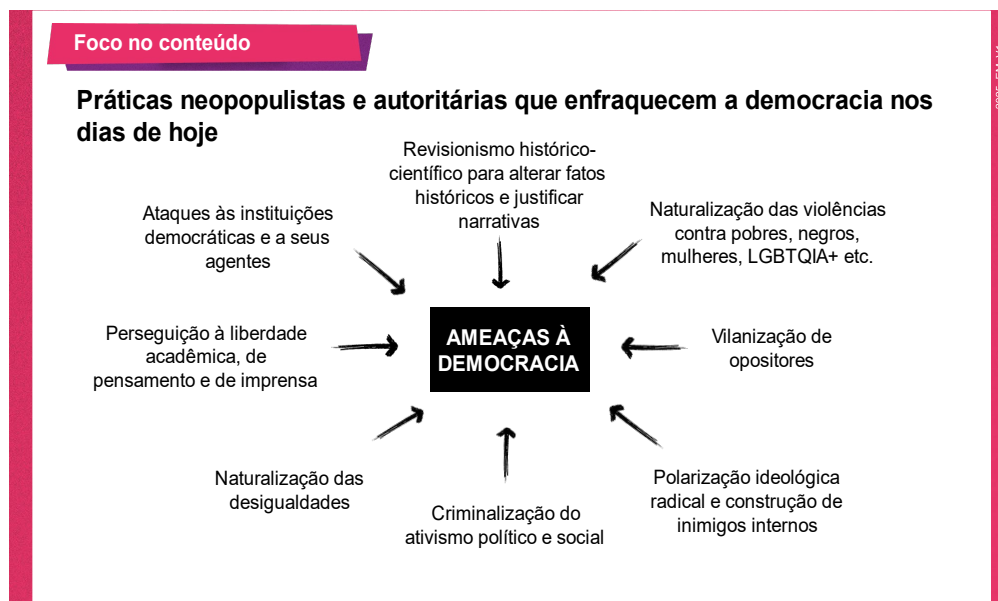
Getúlio Vargas anuncia a ditadura do Estado Novo, em 1937. Esse regime se caracterizou pela centralização do poder, pela repressão política, pela censura e pela supressão das liberdades políticas.

Disponível em: <https://memoriadademocracia.com.br/card/getulio-anuncia-pelo-radio-agora-e-estado-novo>. Acesso em: 2 abr. 2025.

Fonte: SEDUC (2025)

Por fim, há grave problema no Material Digital desta aula, isto é, ao tentar explicar as práticas do neopopulismo há a prioridade de evidenciar um quadro resumo para que o aluno “decore”, conforme **Imagem 16**, em vez de oferecer textos de análise crítica ou fontes históricas para o aluno interpretar, ou seja, as características são apresentadas como se fossem verdades absolutas, inquestionáveis e imutáveis.

Imagem 16: Material Digital, Sociologia, 3º bimestre, aula 11, slide 19



Fonte: SEDUC (2025)

Esta perspectiva se confirma quando na atividade de encerramento, conforme **Imagem 17**, há uma pergunta direcionando sobre as práticas do dia-a-dia que ameaçam a democracia, é uma questão que valoriza muito mais a identificação pontual do que uma proposta de reflexão crítica que levam a tal fenômeno social e histórico.

Imagem 17: Material Digital, Sociologia, 3º bimestre, aula 11, slide 22

Encerramento

COM SUAS PALAVRAS 5 minutos

Experiência democrática no Brasil e o autoritarismo

De acordo com o que vimos na aula, responda:

- Cite três práticas que você percebe no dia a dia que podem ameaçar a democracia em nosso país?

Compartilhe com seus colegas.

Reprodução – PADÃO, 2023. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/novoestudo-contraria-teses-de-que-democracia-no-mundo-esta-em-declinio/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

2025_EM_V1

Fonte: SEDUC (2025)

Portanto, o que pretendemos demonstrar, ao trazer os Materiais Digitais de Sociologia produzidos pela Seduc-SP e de seu uso obrigatório durante as aulas, é revelar que este material didático, que poderia ser um elemento potencializador das características da Sociologia, sobretudo, o pensamento crítico e a desnaturalização dos fenômenos sociais, acaba se transformando em instrumento que aposta no aprofundamento do senso comum, dificultando até uma posição meramente técnica. Assim, há a retirada da autonomia docente, em especial na dimensão do trabalho como intelectual crítico e empobrece o ensino de Sociologia no estado de São Paulo ao priorizar um currículo que valoriza as competências e as habilidades. De fato, o que se tem é o coroamento do senso comum como referência maior do currículo às custas do seu esvaziamento científico, da sobrecarga de trabalho docente, alijando o professor de sua autonomia. Considerando os modelos de autonomia de Contreras, nenhum dele encontraria espaço nesta realidade, muito mais distante a autonomia do intelectual crítico como apontado acima.

Esse conjunto de evidências, que trouxemos nestes capítulos, nos permite dizer que os docentes são transformados em executores de slides com monitoração e vigilância em tempo real. Junto a isso, o conjunto de plataformas educacionais da Seduc-SP transformam significativamente o espaço da sala de aula que perde as características de socialização e criatividade, em detrimento a burocratização das atividades pedagógicas.

Ao retomar nossa hipótese, podemos inferir que isto não se restringe apenas ao ensino de Sociologia, é uma política educacional que promove o esvaziamento do currículo científico e o trabalho de todos os professores, inclusive daqueles com carga horária maior no currículo, via a imposição do uso dos Materiais Digitais, restringindo e solapando a autonomia docente. Nota-se nessa política duas perspectivas fundamentais, isto é, a importância do controle da sala de aula e do trabalho docente e o aprofundamento do gerencialismo centralizado nos órgãos centrais da Seduc-SP. É uma política pública que prioriza o controle e o tecnicismo da pior qualidade, propondo uma educação com uma abordagem corporativa e de mercado que visa melhorar a eficiência dos resultados educacionais através de indicadores em detrimento das relações humanas tão essenciais para educação.

Muito longe dessa abordagem educacional, acreditamos, inspirados em Ilyenkov (2007), que a educação pública deva ensinar nossos estudantes a pensar, ou seja, pensar

[...] significa ensinar a dialética – a capacidade de formular rigorosamente uma ‘contradição’ e, então, encontrar a sua verdadeira resolução por meio do exame

concreto da coisa, da realidade e não por meio de manipulações verbais formais que camuflam ‘contradições’ em vez de resolvê-las. (p. 21).

Esta perspectiva é muito produtiva, pois orienta os estudantes a se tornarem independentes, valoriza a cientificidade dos conceitos, envolve compreender a realidade como um todo e concebe o aprendizado como um processo social, histórico e ativo de apropriação da cultura. Dessa forma, antes de se estabelecer uma política educacional que tem como lógica a métrica, a quantificação baseada em dados, que transforma a educação pública em uma mercadoria e desconsidera seus desafios complexos, a educação deve priorizar o ensino que favoreça o desenvolvimento humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação trouxe como pergunta norteadora qual é o lugar do professor de Sociologia frente a imposição dos Materiais Digitais elaborados pela Seduc-SP na rede estadual paulista.

Este objetivo geral foi alcançado quando refletimos e evidenciamos que este lugar é extremamente impactado pela formulação de políticas educacionais neoliberais que afetam diretamente o currículo de Sociologia na educação básica, o projeto humanizador da escola, o sentido e significado da escola da função social da escola e a autonomia do trabalho docente, ou seja, elementos fundamentais que interferem na prática pedagógica de sala de aula.

Assim, primeiramente, apresentamos historicamente o caminho da consolidação da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica no Brasil. Neste sentido, constatou-se a Sociologia tem uma história particular em comparação as outras disciplinas escolares. Sua intermitência na educação básica, de um lado, organizou a luta por sua obrigatoriedade e destacou sua relevância crítica na medida em que faz uma opção pedagógica que prioriza o ensino de teorias, conceitos e temas que desnaturalizam os fenômenos sociais. Por outro lado, essa opção do ensino de Sociologia se coloca em grande oposição ao modelo educacional neoliberal, o que sem dúvida acarreta um embate político e social que todo docente de Sociologia deve estar preparado a enfrentar.

Já no estado de São Paulo procuramos mostrar, a partir da elaboração da Proposta Curricular Sociologia em 1986, que a formulação de currículos, leis, diretrizes e parâmetros educacionais pretendeu situar um lugar específico de atuação dos professores, sobretudo, do docente de Sociologia numa perspectiva de um currículo científico. Porém, constatou-se que os anos de 1990 foram decisivos para construção de uma política educacional alinhada a reconfiguração do capital, ao introduzir na educação brasileira e paulista a pedagogia das competências e habilidades. Evidenciou-se, também, que esta pedagogia, quando pensada para o ensino de Sociologia, encontrou forte contraposição pedagógica nas OCEM, numa tentativa de ruptura com essa concepção pedagógica e de retomada de um currículo científico para a disciplina no ensino médio. Esta última propunha um fazer pedagógico baseado em ideais dos grandes sociólogos, como Florestan Fernandes e Fernando de Azevedo, que lutaram para a permanência da Sociologia na educação básica, mas fundamentalmente propuseram um ensino de Sociologia que implicasse aos estudantes um conhecimento capaz de problematizar a

realidade social por meio do estranhamento e a desnaturalização das relações sociais, utilizando de temas, conceitos e teorias das ciências sociais.

Contudo, com a Reforma do Ensino Médio, Lei Federal nº 13.415/2017 e a formulação da Base Nacional Curricular Comum (2018), a pedagogia das competências e habilidades ganha vitalidade e há a flexibilização curricular. As consequências para o ensino de Sociologia, mas não só, é o esvaziamento curricular, a descaracterização do professor como especialista, perda de carga horária e a autonomia docente.

Outro fator importante foi pontuar a contribuição teórica dos estudos de Karl Marx para a compreensão da sociedade capitalista e o para o conceito de trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, ressaltar como é fundamental o trabalhador conseguir compreender e romper com a alienação do trabalho para que sua atividade laboral tenha sentido para sua formação humana. Assim, a reorganização do capital e do trabalho nos anos 1970 e a adoção da Nova Gestão Pública no Brasil nos anos 1990 são momentos históricos importantes para se entender a adesão do Estado brasileiro às diretrizes do neoliberalismo internacional, bem como identificar as mudanças do mundo do trabalho, neste contexto também o trabalho docente, com fortes impactos na reestruturação de suas características, com intensificação da exploração e sofrimento deste trabalhador, o professor.

No campo educacional, mostramos esse processo sobretudo no estado de São Paulo, estado que desde os anos 1990, vem acentuando a precarização do trabalho docente em todos os seus âmbitos de atuação. Conclui-se que, a formalização e a intensificação desta política se dão, especialmente, a plataformização da educação e do trabalho docente, representação máxima da interferência do capitalismo, isto é, o capitalismo de vigilância e controle através da gerência algorítmica.

Na área de ensino de Sociologia, na sala de aula, elementos essenciais como a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais, são relegados a uma lógica formal que prioriza apresentar conteúdos prontos, a partir de algum referencial arbitrário, ao invés de ativar o sujeito para que ele construa, junto com a mediação do professor, a apropriação de conceitos, temas e teorias, tão importantes para a Sociologia. Os Materiais Digitais da Seduc-SP, que deveriam ser elementos de apoio ao trabalho docente para organizar as atividades de ensino, acabam por controlar e direcionar as ações pedagógicas para a pedagogia das competências e habilidades.

Por essas razões, as plataformas digitais e a obrigatoriedade do uso dos materiais digitais pela Seduc-SP revelam um controle exacerbado do trabalho docente, bem como um esvaziamento no ensino de Sociologia na educação básica, ou seja, direcionam a

função do trabalho docente e da escola como instrumentos de adestramento poderosos de grande parte da sociedade capitalista.

É justamente aqui, que apresentamos uma contribuição fundamental e relevante para o ensino de Sociologia na educação básica, isto é, a noção de emancipação intelectual, desenvolvida por Contreras, nos ajudou muito a mostrar este caminho para o docente de Sociologia. Dessa forma, acreditamos que nenhuma plataforma ou material digital é capaz de garantir apropriação de conhecimentos e desenvolver o pensamento teórico dos estudantes. O elemento humano, o professor, é fundamental nessa relação de ensinar e aprender.

Mesmo que este estudo não abarque todas as redes de ensino do país, e, portanto, possua restrições de amostra, não se retira dele o mérito de revelar o lugar do professor de Sociologia frente a imposição dos Materiais Digitais da Seduc-SP no estado de São Paulo e os desafios que o professor tem que enfrentar para ensinar Sociologia.

Por outro lado, este trabalho se coloca em uma perspectiva de resiliência e esperança que se alinha ao grande professor e educador brasileiro Paulo Freire (1997), quando ele nos lembra do verbo esperar.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...] (p. 10-11).

A esperança freiriana ativa, atuante e coletiva é que deve nos encher de ímpeto, coragem e entusiasmo para que nossa prática possibilite realizar plenamente nosso trabalho como professores, educadores e cientistas sociais na educação básica brasileira.

6 REFERÊNCIAS

ACQUINOT-DELAUNAY, G. Convergência tecnológica, divergências pedagógicas: algumas observações sobre os “nativos digitais” e a escola. **Comunicação, educação e cultura na era digital**. São Paulo: Intercom, 2009.

ALONSO, A. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In ABDAL, Alexandre et al. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo**. São Paulo: SESC/CEBRAP, 2016, p. 8-23.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed., São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. **Educando à direita**. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

AZEVEDO, F. Discurso de encerramento – O ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil – problemas e orientações. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_vview&gid=163&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=163&Itemid=171)

BOARETTO, L. S. **Cadernos de sociologia do São Paulo faz escola-uma análise crítica na perspectiva da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado profissional em Sociologia). UNESP, Marília, 2020.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias**, Brasília, DF, 1999.

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

BRASIL. MEC. **Lei 13.415 de 2017**. Institui o Novo Ensino Médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BRASIL. MEC. **Lei 14.945 de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº s 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm

BRASIL.MEC.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia. pp.100-133, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia: ensino médio**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível

em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. 2

BRUNETTA, A. A. (org.) et al. **Dicionário de Ensino de Sociologia**. 1a ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020. Verbetes sugeridos: Saberes Docentes; Sentidos Pedagógicos. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/disponivel-o-dicionario-do-ensino-de-sociologia>

CAÇÃO, M. I; MENDONÇA, S. G. L. “São Paulo Faz Escola”? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: Da escola básica à universidade**. – Campinas, SP: Papirus, 2011.

CARA, D. Novo ensino médio: análise e projeções. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 23, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.12.23.7-187>. Data de acesso 08/01/2025

CASSIO, F.; GOULART, D. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados. In: **Revista Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v. 16, n. 35, mai./ago. 2022. – Brasília: CNTE, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANZARO, F. O. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). USP, 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. V; TOTTI, M. A. Do Manifesto dos Pioneiros à sociologia educacional: ciência social e democracia na educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo. **Manifesto dos pioneiros da educação: Um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

DAVID, C. M. Implantação da proposta curricular do estado de São Paulo/2008; o caderno do professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 3, p. 184–195, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v7i3.5731. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5731>. Acesso em: 8 jan. 2026.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – 5. ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº18, Set/Out/Nov/Dez, 2001.

FERNANDES, F. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultura provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/ set. 1959.

FERNANDES, F. O ensino de sociologia na escola secundária. **A Sociologia no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

FERREIRA, F. H; MENDONÇA, S. G. L; MALANCHEN, J. A categoria de conhecimento poderoso como ferramenta de análise à presença da sociologia no ensino médio paulista. **Revista Intersaberes**. Vol. 20, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v20.e25doe10>

FIAMENGUI, G. **Impactos do projeto São Paulo faz Escola no trabalho do professor**. Santos: (dissertação de mestrado), Universidade Católica de Santos, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Vol.24, nº 82. Campinas: Educ. Soc., p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALIAN, C. V.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf>

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

GONÇALVES, D. Sujeitos e temas pesquisados. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 73-91, maio/ago. 2021.

GROHMANN, R. Plataformização do trabalho: características e alternativas. In ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: <https://www.gepud.com.br/manifestacoes.html>

IANNI, O. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/02v31n85.pdf>

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar! **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 45, no. 4, July–August 2007, pp. 9–49.

LIMA, M. Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais. In ABDAL, Alexandre et al. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: bloco quantitativo**. São Paulo: SESC/CEBRAP, 2016, p. 10-31.

LIMA, M. S. R. **A plataformização da educação no paraná e o ensino de sociologia**. Anais do 9º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica... Campina

Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/122078>>. Acesso em: 17/01/2026.

LEMOV, D. **Aula nota 10 3.0**: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2023.

LEHER, R.: Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, SP, v-1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNEO, J. C & FREITAS, R. A. M. M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico] – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

Linhart, D. **Modernisation et précarisation de la vie au travail**. Papeles del CEIC 2009; (43). Disponível em: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12241>.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo, Boitempo, 2010.

MEDEIROS, F. A. **Plataformização da educação em São Paulo: currículo sob vigilância e os desafios para a sociologia**. Anais do 9º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/122214>>. Acesso em: 17/01/2026.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>

MENDONÇA, S. G. L. Ensino de sociologia no ensino médio: reflexões e desafios. In INEP. **Avaliações da educação em debate**: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, pp. 431-449.

MENDONÇA, S. G. L. Os processos de institucionalização da sociologia no ensino médio (1996-2016). In SILVA, I.L.F.; GONÇALVES, D. N. **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

MENDONÇA, S. G. L. Neoliberalismo, (contra)reformas e Educação. In CARUSO, H., SANTOS, M. B. (Orgs.). **Rumos da sociologia na educação básica**: reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

MEUCCI, S. BEZERRA, R.G. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n.1, p.87- 101. Fortaleza: 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2420>

MEUCCI, S. **Sociologia na educação básica no Brasil**: um balanço da experiência remota e recente. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORAES, A. C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, set-dez. 2011, p. 359- 382.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, São Paulo - SP, v. 15, n. 1, p. 05-20, 2003.

MOREIRA, A. F.; TOMAZ, T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, A. O ensino de sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS, **Teoria & Cultura**, v. 11, n. 1, 55-70, jan./jun., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12279/6501>> Acesso em 13 nov. 2023.

PAIXÃO, L. P; ZAGO, N. (org.) **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

Previtali, F. S. e Fagiani, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. In ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

SILVA, I. L. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**. v. 08. n.º 2. 2007.

SILVA, I. L. F.; NETO, H. F. A. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, 20 abr. 2020. v. 13, n. 2, p. 262–283. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do aluno – Sociologia 2º ano V. 2 E. M.**, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do estado de São Paulo**. Ciências Humanas e suas tecnologias. 1ª edição atualizada. São Paulo, 2012.

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/2022/07/curriculo_paulista_etapa_Ensino_Medio_.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

SÃO PAULO. Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina de Sociologia: 2º grau. Secretaria Estadual de Educação. In: **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. CABECS, v.5, n. 2, p.xx-xx, 2022.

SÃO PAULO. Documento orientador material digital. 2024. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/10/documento-orientador-materiais-digitais-anos-finais-e-ensino-mdio.pdf>. Acesso em 01/02/2026.

SÃO PAULO (Estado). Ministério Público. **Recomendação**. São Paulo: MP/SP, 2025. Disponível em: <https://adusp.org.br/wp-content/uploads/2025/10/platgeduc.pdf>. Acesso em 01/02/2026.

SCHRIJNEMAEEKERS, S. C; PIMENTA, M. M. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o projeto *São Paulo Faz Escola*. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 405-423, set.-dez. 2011.

SOARES, C, R. **Tecnologias Digitais no Ensino de História: Discurso solucionista e plataforma na SEDUC/MT**. Universidade Federal de Mato Grosso, 2024.

SRNICEK, N. **Capitalismo de plataformas**. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

TAKAGI, C. T. T. **Ensinar sociologia: análise de recursos do ensino na escola média**. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 2007.

VAZ, F. A. B; GISI, M. L. As interferências nas políticas educacionais do Brasil no final do século XX e na primeira década do século XXI: o Banco Mundial, FMI e OMC em questão. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

VENCO, S. **Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?** *Cad. Saúde Pública*, 2019; 35, Sup. 1.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Prestes, Z., TUNES, E. (org.). Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, dez. 2011. v. 16, p. 609–623. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413782011000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

ANEXO

ANEXO – PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO PARA APOIO PRESENCIAL

PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO PARA APOIO PRESENCIAL (Equipe gestora)		
DIRETORIA DE ENSINO DE JAÚ		ESCOLA
Professor(a) acompanhado:		
Disciplina	Ano/Série/Turma	Data do acompanhamento:
Observador(a)		Cargo/Função
Objetivos da aula:		

1. Aspectos organizacionais	Indicadores	Potencialidades	Fragilidades
1. Otimização do Tempo (o docente conseguiu gerenciar bem o tempo para desenvolver a seq. Didática, atividades e tirar dúvidas).	A aula tem início nos primeiros 5 minutos e os atrasos, caso ocorram, são administrados.		
	A aula é realizada mediante ritmo estimulante e adequado ao nível de dificuldade proposto.		
	O professor evita a ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem.		
	O professor usa tom de voz adequado e atenta-se a todos os alunos.		
	O ritmo de instrução é ajustado para atender aos alunos que aprendem com maior ou menor facilidade. Tira dúvidas dos alunos.		
	Os alunos que não terminam as atividades durante a aula recebem orientação especial, para que se mantenham no ritmo da turma.		
	O professor gerencia bem o tempo e consegue desenvolver o plano de aula planejado.		
1.2 Otimização do Espaço	O ambiente mantém-se organizado.		
	A disposição dos alunos está adequada à aula de		

	forma que todos participem.		
	O professor usa critérios coerentes de agrupamento dos alunos.		
	O professor circula pela sala de aula.		
	Os professores utilizam espaços escolares além da sala de aula:		
	Biblioteca/Sala de Leitura		
	Quadra		
	Laboratório de ciências/matemática		
	Sala de Informática/multimídia		
	Ambientes aos arredores da escola.		
2. Aspectos pedagógicos			
2.1 Utilização do Currículo Oficial	Indicadores	Potencialidades	Fragilidades
	Verificar se o professor:		
	Usa o escopo/sequência e material digital para o planeamento das aulas.		
	Aplica o Material Digital em sala de aula.		
	Utiliza o Caderno do Estudante como suporte em sala de aula.		
	Utiliza Técnicas Lemov para dinamizar as aulas.		
	O professor utiliza outros materiais para o planeamento das aulas para desenvolvimento do Currículo Oficial:		
	Livro didático		
	Outros recursos pessoais (revistas, jornais, livros, etc.)		
	Recursos digitais: plataformas		
	Recursos digitais – Lousa digital, datashow, internet		
2.2 Processos e estratégias de ensino-aprendizagem (o docente utilizou metodologias ativas para promover um melhor aprendizado; O conteúdo foi apresentado de maneira bem-organizada, objetiva e eficiente)	Verificar se o professor:		
	Demonstra conhecimento do material e domínio do conteúdo e habilidades propostas.		
	Informa aos alunos sobre os objetivos da aula, habilidades a serem trabalhadas e as atividades a serem realizadas.		
	Considera os conhecimentos prévios dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos.		
	Promove contextualização entre o conteúdo e as vivências do aluno.		

	Apresenta explicações claras sobre as atividades e sequência de atividades.		
	Acompanha o desenvolvimento das atividades de forma interativa.		
	Propõe metodologias ativas para promover um melhor aprendizado.		
	Adequa a linguagem à informação ou explicação quando não compreendida pelos alunos.		
	Estimula e dá clareza ao aluno da importância de se fazer as TAREFAS na plataforma para a sua aprendizagem.		
	Propõe atividades de apoio aos alunos com diferentes níveis de aprendizagem, diversificando estratégias para atender as necessidades destes alunos.		
	Apresenta devolutivas construtivas aos alunos.		
	Faz síntese dos assuntos ao final da aula.		
	Trabalha em conjunto com os professores da mesma turma na proposição e realização de ações docentes que respondam às necessidades dos alunos.		
	Oferece atividades para reforço da aprendizagem (quando for o caso).		
	Propicia atividades diversificadas que garantam que a recuperação continua aconteça de forma satisfatória.		
	Registra o progresso do aluno durante as aulas e durante o processo de recuperação.		
3. Relação Professor/aluno	Indicadores	Potencialidades	Fragilidades
Relação professor/aluno (O docente conseguiu desenvolver o conteúdo de modo que a maior parte dos alunos participaram da aula. O clima da sala de aula é de colaboração, respeito mútuo e favorável à aprendizagem)	Verificar se o professor:		
	Reforça e valoriza as intervenções dos alunos.		
	Realiza mediação de conflitos de forma positiva.		
	Percebe atitudes de respeito mútuo entre professor e alunos.		

	Percebe atitudes de respeito mútuo entre os alunos favorecendo a aprendizagem.		
	Propicia oportunidades de trabalho cooperativo entre os alunos.		
	Passa aos alunos orientações, promovendo concentração e autonomia.		
	Favorece a participação do aluno no desenvolvimento do conteúdo.		
	Propicia momentos específicos para que os alunos possam verificar e analisar suas soluções individuais e as dos colegas em determinadas situações problema.		
	Propõe atividades extraclasse para estímulo da leitura e da escrita.		
	Estimula a participação e o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem.		
	Demonstra ter alta expectativa quanto à aprendizagem de todos os alunos.		
	Percebe que os alunos questionam ideias e pontos de vista de forma construtiva à aprendizagem.		
	Os alunos demonstram entusiasmo pelo conteúdo trabalhado.		
4. Avaliação da aprendizagem	Indicadores	Potencialidades	Fragilidades
<i>Obs.: este item deve ser preenchido com base nos registros do professor (Plano de Ensino, Diário de Classe etc.) e demais informações fornecidas por ele.</i>			
	O professor faz uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino, para adequar o seu Plano de Ensino às características de sua turma.		
	O professor usa a avaliação proposta no Material Digital		
	O professor tem registro próprio do progresso de cada aluno.		

	O professor monitora o desenvolvimento das habilidades previstas para cada bimestre.		
	Os instrumentos avaliativos estão de acordo com as habilidades e competências previstas para o ano/série.		
ENCAMINHAMENTOS FINAIS CGPAC E TRIO GESTOR			
Potencialidades observadas	Fragilidades observadas	Encaminhamentos	
<i>Feedback</i> ACORDADO ENTRE OS ENVOLVIDOS Realizado entre o observador e o Professor			

ASSINATURA DOS ENVOLVIDOS

REUNIÃO DE ALINHAMENTO ____/____/____