

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Campus de Marília

Letícia Lima De Souza

**SÃO PAULO FAZ ESCOLA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA:
TRAJETÓRIA E ANÁLISE**

MARÍLIA
2020

LETÍCIA LIMA DE SOUZA

**SÃO PAULO FAZ ESCOLA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA:
TRAJETÓRIA E ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia

Linha de Pesquisa: Educação, escola e sociedade

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

MARÍLIA
2020

S729s

Souza, Letícia Lima de

São Paulo Faz Escola e o ensino de Sociologia : trajetória e análise /
Letícia Lima de Souza. -- Marília, 2020
175 p. : il.

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

1. Políticas educacionais. 2. Ensino de Sociologia. 3. Currículo e
programas. 4. Ensino médio. 5. Educação (São Paulo). I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LETÍCIA LIMA DE SOUZA

**SÃO PAULO FAZ ESCOLA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA:
TRAJETÓRIA E ANÁLISE**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Sociologia, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Ensino de Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia
Linha de Pesquisa: Educação, escola e sociedade

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Valéria Barbosa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.

2º Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Claudia Pereira de Pádua Sabia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

3º Examinadora:

Dr.^a Agnes Cruz de Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Campus Boituva

Marília, 30 de Março de 2020.

Dedico à todas as pessoas que acreditam na educação pública.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Sebastiana e Sérgio, irmã Natália e avó Ana, agradeço por proporcionarem as condições objetivas e subjetivas para que eu pudesse vivenciar o privilégio de concluir a graduação e o mestrado em uma universidade pública.

À João Victor Scomparim Soares por todo amor e apoio.

Às minhas queridas amigas e aos meus queridos amigos, agradeço pelos permanentes elos afetuosos que construímos.

A todas professoras e todos os professores da minha época escolar, em especial ao professor e cientista social Rodolfo Aquino, por serem referências na minha trajetória pessoal e acadêmica.

Nem toda gratidão do mundo é capaz de sintetizar meus sentimentos de afeto e admiração profissional a grandiosa professora Maria Valéria Barbosa. É uma honra caminhar ao lado desta exímia professora e socióloga.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado identifica e analisa intencionalidades políticas e ideológicas do programa educacional São Paulo Faz Escola, sobretudo quanto ao material didático da disciplina de Sociologia. Tendo como fontes os Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno, foi realizada uma análise de conteúdo. O programa São Paulo Faz Escola foi lançado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2008 visando a unificação escolar de toda a rede. Dentre as políticas instauradas pelo programa, destaca-se a consolidação do currículo oficial comum e distribuição do material didático apostilado para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A pesquisa constatou que o programa educacional estabelece padronização não somente nos conteúdos curriculares, mas, em todas dimensões da dinâmica escolar, sendo a aprendizagem o meio de adaptabilidade às demandas sociais, sobretudo ao que tange o funcionamento econômico da sociedade. Em relação a disciplina de Sociologia, não há desenvolvimento efetivo de reflexão crítica, pois foram identificadas perspectivas pragmáticas e utilitaristas do saber sociológico. A dissertação pretendeu contribuir para a reflexão sobre ensino de Sociologia no contexto neoliberal a partir do Ensino Desenvolvimental e seus interlocutores.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino de sociologia. Currículo e programas. Ensino médio. Educação (São Paulo).

ABSTRACT

This master's thesis identifies and analyzes the political and ideological intentions of the São Paulo Faz Escola educational program, especially regarding the didactic material of the discipline of Sociology. Based on *Cadernos do Professor* and *Cadernos do Aluno*, a content analysis was carried out. The São Paulo Faz Escola program was launched by the São Paulo State Department of Education in 2008 with the objective of unifying the entire school network. Among the policies implemented by the program, the consolidation of the common official curriculum and the distribution of teaching material for the final years of elementary and high school stands out. The research found that the educational program establishes standardization not only in curricular content, but in all dimensions of school dynamics, with learning being the means of adaptability to social demands, especially with regard to the economic functioning of society. Regarding the discipline of Sociology, there is no effective development of critical reflection, as pragmatic and utilitarian perspectives of sociological knowledge have been identified. The dissertation intended to contribute to the reflection on the teaching of Sociology in the neoliberal context from the Developmental Education and its interlocutors.

Keywords: Educational policies. Sociology teaching. Curriculum and programs. High school. Education (São Paulo).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Páginas iniciais do Caderno do Professor de Sociologia, 2ª Série.....	75
Figura 2 – Carta de apresentação do Caderno do Professor de Sociologia, 1ª Série, Volume 1.	78
Figura 3 – Quadro de planejamento da Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor, 1ª Série, volume 1.....	98
Figura 4 – Etapa de Sondagem e Sensibilização da SA 1 do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.	98
Figura 5 – Continuação da etapa de Sondagem e Sensibilização da SA 1 do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.....	99
Figura 6 – Etapa de processo de construção do olhar sociológico do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.	100
Figura 7 – Continuação da etapa do processo de construção do olhar sociológico do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.....	101
Figura 8 – Continuação da etapa do processo de construção do olhar sociológico do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.....	102
Figura 9 – Quadro explicativo das definições sobre Antropologia, Ciência Política e Sociologia do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Texto da Situação de Aprendizagem 4: Direitos e Deveres do Cidadão.	111
Quadro 2 - Pesquisa em grupo da SA 6: A construção social da identidade.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOSP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MPS	Mont Pelérin Society
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
ONG	Organização Não Governamental
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMDB	Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SA	Situação de Aprendizagem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SPFE	São Paulo Faz Escola
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. SÃO PAULO FAZ ESCOLA: MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO	18
1.1. O SPFE E OUTRAS DISCIPLINAS ESCOLARES	19
1.2. O SPFE E O TRABALHO DOCENTE	27
1.3. SÃO PAULO FAZ ESCOLA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA	33
2. O CONTEXTO NEOLIBERAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PAULISTAS	36
2.1. BASES ECONÔMICAS E EPISTEMOLÓGICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO.	41
2.2. O CASO DA REDE ESTADUAL PAULISTA: REFORMAS EDUCACIONAIS E TRAJETÓRIAS POLÍTICAS NA ERA NEOLIBERAL	51
2.3. OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE BÔNUS-MÉRITO	67
3. OS CADERNOS DE SOCIOLOGIA DO SÃO PAULO FAZ ESCOLA.....	74
3.1. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: SUSTENTAÇÃO DOS CADERNOS DO SPFE.....	80
3.2. ESCRREVENDO OS CADERNOS DE SOCIOLOGIA: A PALAVRA DAS AUTORAS	92
3.3. CADERNO DO PROFESSOR: MANUAL OU MATERIAL DE APOIO?	96
3.4. CADERNO DO ALUNO	109
3.4.1. Leitura e análise de texto	110
3.4.2. Você aprendeu?	113
3.4.3. Pesquisa individual, em grupo e pesquisa de campo	114
3.4.4. Os conceitos no ensino de Sociologia	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE I.....	147
ANEXO I	166
ANEXO II.....	174

INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado que se introduz pretendeu identificar e analisar as intencionalidades políticas e ideológicas do programa São Paulo Faz Escola, principalmente em relação ao material didático apostilado pertencente a disciplina de Sociologia. A escolha da temática deste estudo perpassa minha trajetória pessoal na graduação do curso de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), pois pude conhecer as macro e micro relações instituídas pelas políticas educacionais do São Paulo Faz Escola durante os estágios escolares e em minha experiência enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Essas duas oportunidades propiciaram percepções acerca das condições do material didático e sua relação dentro da sala de aula com docentes e estudantes em diferentes unidades escolares. Pude notar a imposição verticalizada do material, sendo principal impedimento para avanços nas práticas educativas dos docentes, sobretudo nas aulas de Sociologia. O desinteresse dos estudantes também era um ponto em destaque; muitos relatavam a exaustão em viver rotinas escolares de preenchimento de atividades nas apostilas do material didático.

A relação imposta do material didático com os estudantes revelava a constante preocupação das escolas com as avaliações de desempenho e seus resultados. O trabalho pedagógico assombrado por parâmetros avaliativos de desempenho e mérito indicavam o regime empresarial institucionalizado na educação paulista. As impressões pessoais, portanto, foram reafirmadas ao longo da pesquisa científica.

Além da vivência em sala de aula, as atividades do PIBID incluíam reuniões onde podíamos compartilhar as experiências em sala de aula e planejar atividades didáticas. Havia também grande preocupação formativa dos bolsistas enquanto futuros professores e, portanto, realizávamos leituras sobre metodologia de ensino das Ciências Sociais e afins; este era o espaço para direcionarmos o olhar sociológico para a educação paulista e suas nuances.

As experiências com a escola pública paulista ao longo da graduação possibilitaram análises mais profundas sobre o material didático do São Paulo Faz Escola, o que despertou em mim a motivação para esta pesquisa. Objetivou-se, assim, identificar a concepção escolar de Sociologia produzida pelo material, a partir de duas perguntas norteadoras: em que medida, o ensino e aprendizagem apoiados no São Paulo Faz Escola se efetiva para o aluno e para o professor? Qual a concepção escolar de Sociologia foi produzida por este material?

Para tal, o primeiro capítulo dessa pesquisa visou delinear um mapeamento bibliográfico de dissertações e teses que abrangem o universo das políticas educacionais paulistas a partir do recorte temporal de implementação do São Paulo Faz Escola. Assim, identificamos pesquisas que abordam a autonomia docente, os impactos das políticas do SPFE¹ no trabalho docente, análises de material didático e pesquisas que abrangem também o ensino de Sociologia no estado de São Paulo. O mapeamento bibliográfico possibilitou confirmar cientificamente impressões acerca do universo das políticas do ensino estadual paulista, além de oferecer esteio teórico-metodológico para a análise crítica de nosso objeto de estudo.

O segundo capítulo apresentou em linhas gerais, a conjuntura política e ideológica que originam o neoliberalismo e seus desdobramentos na educação, representados pela ressignificação da concepção de Pedagogia das Competências e a perspectiva de ensino pautado na adaptabilidade do sujeito às demandas do mercado. A retomada histórica do surgimento das políticas neoliberais apontou como a reestruturação produtiva afeta a conjuntura nacional e por conseguinte, a trajetória das políticas educacionais do estado de São Paulo. E ainda, compreensão das bases epistemológicas e filosóficas do neoliberalismo educacional permitiu afirmar a inspiração ideológica do SPFE e de toda política educacional das últimas décadas.

Por fim, sendo relevante a crítica e o conhecimento crítico para intervenção e transformação a realidade anterior no plano do conhecimento (FRIGOTTO, 1989), no terceiro capítulo, desenvolveu-se a análise descritiva dos Cadernos do Professor e do Aluno de Sociologia do São Paulo Faz Escola para o ensino médio.

Essas reflexões só foram possíveis a partir do questionamento acerca dos Cadernos de Sociologia do São Paulo Faz Escola. Em que medida o material didático contribui para a consolidação da disciplina escolar de Sociologia? Qual a relação de ensino-aprendizagem imbuída no currículo escolar de Sociologia? Para pensarmos essas questões, precisávamos pensar sobre o currículo enquanto uma forma cultural humana que produz e reproduz disputa de poder e interesses. Segundo Sacristán (2000, p. 149), para reflexão sobre o conteúdo do ensino e principalmente sobre os conteúdos do currículo, é preciso questionar qual função se almeja que este cumpra em relação os indivíduos, à cultura herdada, à sociedade atual e na

¹ Quando cabível, será utilizada a sigla SPFE em referência ao programa educacional São Paulo Faz Escola.

sociedade em que se aspira atingir. Portanto, em que medida o currículo escolar pode expressar intencionalidades e legitimar relações ideológicas e políticas?

O currículo como seleção de cultura serve a uma sociedade ou a uma visão de como esta deverá ser e é determinado por um processo social no qual agem condicionamentos econômicos, políticos, pressões de grupos de especialistas e algumas ideias sobre o valor de tal seleção para o desenvolvimento individual e da coletividade humana (SACRISTÁN, 2000, p. 155).

Neste sentido, o conteúdo do ensino é motivo de controvérsias, disputas ideológicas e possui caráter interpretável, uma vez que o currículo é uma construção social; é um processo social que age concomitantemente com as transformações sociais. Ao que tange o Currículo de Sociologia no estado de São Paulo, observamos que o discurso serve às visões econômicas dominantes, assim como serve a uma perspectiva sociológica neutra, quando nos atentamos ao trecho sobre os objetivos da disciplina escolar na vida dos estudantes enquanto um caminho para superar as ideologias (SÃO PAULO, 2010, p. 136).

Se o intuito é suprimir as ideologias e considerar a Sociologia neutra face às contradições posta pela realidade, a desnaturalização e o estranhamento não acontecem de fato; com isso, o Currículo de Sociologia paulista não cumpre com as Orientações Curriculares Nacionais, sendo muito mais próximo da perspectiva neoliberal evidente nos PCN (1999). A escola paulista, nos moldes do SPFE, está inserida na lógica de preparo para o mercado de trabalho, reduzindo o ensino a uma pragmática transferência de conhecimentos ligados as práticas sociais em detrimento do saber sistematizado.

Em relação ao ensino de Sociologia, o desenvolvimento da postura crítica mediante a realidade, a capacidade de analisá-la e intervir nela são possíveis por meio do pensamento teórico dependente dos conceitos científicos. Nos embasamos na Teoria Histórico-Cultural e sua vertente do Ensino Desenvolvimental para delinear um breve panorama dos processos interp-síquicos e intrap-síquicos em relação ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel primordial dos conceitos científicos nesse processo. Com isso, concluímos que a simples apresentação de definição dos conceitos não gera aprendizagem efetiva.

Percurso metodológico

A investigação social – principal frente das Ciências Sociais – se constitui necessariamente de uma interpretação da realidade sustentada por teorias e conceitos, em que se coloca a relação do sujeito e objeto em posição central, pois “compreender a relação

sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida” (PIRES, 1997, p. 84). Minayo (2001, p. 14) considera que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. Podemos considerar então, que a pesquisa possui caráter qualitativo, pois pesquisas qualitativas se preocupam com um nível de realidade que não pode ser reduzido à operacionalização técnica de variáveis (MINAYO, 2001).

Dessa forma, na primeira etapa, produções teóricas foram selecionadas por meio de levantamento bibliográfico de temáticas relacionadas ao São Paulo Faz Escola e ensino de Sociologia. O processo do mapeamento bibliográfico se revela primordial para o prosseguimento da pesquisa, já que possui “[...] a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, iniciar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Seguindo essa perspectiva metodológica, a pesquisa contou também com a exploração de fontes documentais, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1998), Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999) e Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002), Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2011) e Caderno do Aluno (2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2014e; 2014f) e Caderno do Professor (2014g; 2014h; 2014i; 2014j; 2014k; 2014l).

Conforme Gil (2002), documentos oficiais são considerados materiais que não receberam tratamento analítico e assim são fontes brutas de informação, das quais “não são uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Por se tratar de uma técnica exploratória, utiliza-se outras técnicas analíticas, uma vez que a análise documental levanta questões e problemas a serem aprofundados a posteriori. Para tal, a análise de conteúdo se apresenta como uma técnica metodológica adequada para o processamento e sistematização das informações, possibilitando a leitura de discursos imbricados no material didático, pois esta é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Apesar do uso desta técnica de análise ser classificada apenas para pesquisas quantitativas, ainda consideramos que nossa pesquisa possui cunho qualitativo; essa discussão, segundo Minayo (2001) entre “quali” e “quanti” perpassa boa parte dos debates

metodológicos das Ciências Sociais, em que a pesquisa qualitativa estaria sujeita ao subjetivismo e a pesquisa quantitativa seria a expressão máxima da ciência, por representar seus dados de forma objetiva e matemática (números, sistematizações, gráficos, etc). Contudo, “[...] o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2001, p. 22).

A partir das mensagens contidas nos materiais analisados, captamos índices passíveis de interpretação e contextualização à conjuntura política e ideológica vigente na elaboração do São Paulo Faz Escola. Ademais, a partir da análise de conteúdo, sistematizamos as Situações de Aprendizagem dos Cadernos, para a análise da estrutura metodológica e do conteúdo das mesmas. Dessa forma, a análise está dividida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, organizam-se e sistematizam-se as ideias iniciais; é iniciada a escolha dos documentos e formulam-se hipóteses e objetivos, além de selecionar a fundamentação teórica para a interpretação final.

Ainda segundo Bardin (1977), essa fase se constitui também da demarcação do universo de documentos a serem analisados e dentro deste há o corpus, que representa o conjunto de documentos que serão submetidos ao procedimento analítico, por meio de determinados critérios constituídos ao longo da investigação. No caso desta pesquisa, o universo demarcado se constitui dos conteúdos curriculares de Sociologia do projeto educacional São Paulo Faz Escola e o corpus se refere especificamente ao Caderno do Professor e do Aluno de Sociologia.

A exploração do material delimitado se constitui da fase mais longa da pesquisa, pois nesta se examinou mais a fundo as mensagens contida no material e foi realizada uma sistematização de acordo com critérios preestabelecidos: a relação do material com a autonomia do trabalho docente, os procedimentos e intencionalidades pedagógicas e ideológicas do material quanto ao ensino aprendizagem de Sociologia e a abordagem acerca do desenvolvimento das “habilidades e competências”.

Por fim, no tratamento dos resultados obtidos, desenvolvemos considerações a partir da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica para uma leitura crítica da reforma por qualidade do sistema de ensino estadual e dos materiais didáticos de Sociologia.

1. SÃO PAULO FAZ ESCOLA: MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Após o processo de delineamento do problema, realizou-se o procedimento de revisão bibliográfica a fim de reunir as principais contribuições teóricas da área selecionadas por meio de critérios próprios, que favoreçam o desenrolar da investigação. Ou seja, criou-se um mapeamento de produções teóricas existentes que apontam temas em destaque e lacunas existentes a serem observadas (ROMANOWSKI; ENS, 2006). O mapeamento bibliográfico se aproxima do percurso trilhado para o desenvolvimento de estados da arte, dos quais,

[...] Podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Tendo em vista a relevância do mapeamento bibliográfico enquanto ponto de partida para a investigação, utilizou-se a plataforma de dados *OasisBr*², pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, para buscar produções teóricas focalizadas nas políticas educacionais do estado de São Paulo, especificamente no recorte temporal do programa educacional São Paulo Faz Escola. A escolha da plataforma se deu a partir da ampla gama de publicações científicas brasileiras presentes na plataforma e que de forma rápida e precisa, possibilitou encontrarmos dissertações, teses e artigos relacionados à temática aqui trabalhada. Por meio das combinações dos descritores “São+Paulo+Faz+Escola” iniciou-se a primeira etapa de mapeamento do universo a ser explorado, visando conhecer as diversas áreas de conhecimentos e instituições que trabalharam o objeto de estudo em questão. Dessa forma, foram encontrados 5.828 resultados para a busca “São+Paulo+Faz+Escola” e a configuração de apresentação dos resultados ocorreu por ordem de relevância.

Nota-se que estas primeiras impressões não estavam refinadas a partir de critérios que relacionam os trabalhos de fato ao objeto de estudo de nossa pesquisa. Portanto, o número de resultados talvez não correspondesse ao número real de trabalhos que envolviam o São Paulo Faz Escola. Com isso, buscou-se refinar os resultados e considerou-se relevante buscar por dissertações (3.175 resultados) e artigos (1.282 resultados), primordialmente.

² O Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (OasisBr) é uma plataforma de busca multidisciplinar que possibilita acesso a produções científicas de instituições brasileiras e portuguesas. Ver em <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>.

Dentre as áreas de programa e/ou programas de pós-graduação, a maioria dos resultados pertenciam a Educação (214 resultados). O critério seguido para o afunilamento dos resultados obtidos partiu da necessidade de conhecer trabalhos que partissem de uma perspectiva crítica em relação ao Currículo Oficial do estado de São Paulo e ao material São Paulo Faz Escola e que, principalmente, produzissem análises dos conteúdos curriculares do programa, a partir dos Cadernos do Professor e do Aluno. Observamos que as pesquisas selecionadas apresentavam temáticas transversais nas análises, dentre elas: trabalho docente, ensino e aprendizagem e esfera político-ideológica das políticas educacionais paulistas. Discutir tais eixos temáticos é fundamental para compreender o contexto social e histórico da educação do estado de São Paulo, sobretudo a elaboração das políticas referentes ao SPFE.

Visando apresentar a relevância e contribuição de cada temática que permeia nosso objeto de estudo, separamos por subseções as principais discussões que também estarão englobadas em nosso trabalho. Identificamos no mapeamento bibliográfico sobre o SPFE a predominância de constatações referentes ao embasamento político do programa nas premissas neoliberais da educação, impactos no trabalho docente, nas relações de ensino aprendizagem e por fim, apresentamos as pesquisas que trabalham com a questão do material didático paulista e o ensino de Sociologia ou que, em alguma medida, tem como contexto histórico a realidade da implementação do SPFE.

1.1. O SPFE E OUTRAS DISCIPLINAS ESCOLARES

As pesquisas de Meloni (2013), Leandro Filho (2015), Amaral (2013), Teixeira (2016), Barros (2014), Souza (2018) e Giavara (2012) possuem como ponto de partida de análise as disciplinas específicas correspondentes ao Currículo do Estado de São Paulo, que são, respectivamente: geografia, filosofia, língua portuguesa, ciências da natureza e história. Em todas estas, a formação e prática docente são abordadas – salvo Barros (2014), que aborda especificamente o impacto do material na formação de professores iniciantes e em suas experiências iniciais –, assim como a conjuntura política e ideológica que precede a elaboração do SPFE.

Considerou-se necessário incluir no mapeamento bibliográfico as produções que não possuem como foco a disciplina de Sociologia, mas, que abordam o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, pois as perspectivas encontradas nas pesquisas referentes a outras disciplinas são relevantes para compreender a totalidade da política educacional estadual.

Além disso, compreender a dinâmica e estrutura das demais disciplinas nos permite refletir sobre peculiaridades da Sociologia no contexto do programa educacional.

A dissertação de mestrado intitulada *Currículo e Ensino de Geografia: análise da implementação do Programa São Paulo faz Escola*, de Meloni (2013), analisou a implementação do currículo paulista e a concepção de ciência geográfica presente no mesmo, a partir de estudo de caso de uma escola que atingiu o índice máximo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) de 2011. Para tal, analisou o conteúdo dos materiais curriculares do São Paulo Faz Escola (Caderno do Professor e Caderno do Aluno), a fim de constatar se estes apresentam abordagem crítica de Geografia.

A análise compreendeu também a relação dos professores de Geografia com o apoio pedagógico e recursos materiais de desenvolvimento curricular por meio de entrevistas, observações e análise documental. A pesquisa demonstrou que as motivações para o objeto de estudo surgem de uma inquietação pessoal da própria autora, devido à sua atuação prática enquanto professora de Geografia na rede estadual paulista, o que proporcionou reflexões sobre a realidade do meio escolar e as práticas de ensino da Geografia. Ao longo da investigação, evidenciou-se o caráter uniformizador do currículo estadual, porém, Meloni (2013) apresentou que na escola analisada ocorreu uma releitura das orientações curriculares de Geografia, devido à diversidade de perfis de interesses presentes nas salas de aulas.

A dissertação *Análise da concepção política do currículo São Paulo Faz Escola e o papel da disciplina de filosofia*, de Leandro Filho (2015), apresentou uma análise acerca da concepção política presente no currículo São Paulo Faz Escola, referente a disciplina de Filosofia. A partir da análise documental do material, evidenciou-se que o componente curricular de Filosofia presente nos materiais destinados a alunos e professores é pragmático, uma vez que a política educacional do estado paulista enfatiza o discurso de competências e habilidades alinhado a preceitos neoliberais.

Os resultados apontam que essa lógica não exige formação sólida e conhecimentos aprofundados para o aproveitamento do material. Assim, a junção desses fatores, aliados a baixa carga horária e as abordagens superficiais dos conteúdos, não possibilitam o desenvolvimento do caráter crítico e reflexivo da disciplina de Filosofia. Ao investigar a definição da disciplina nos documentos oficiais curriculares, o autor identificou que se define a Filosofia a partir do caráter crítico. Sendo assim, objetivou analisar se o currículo estadual da disciplina atende a expectativa acerca da Filosofia enquanto um instrumento analítico da realidade.

A pesquisa considerou que a disciplina de Filosofia sempre ocupou papel secundário na educação brasileira e ocupou diversas faces em determinados contextos: associada a uma educação catequética e adquiriu caráter erudito após a era jesuítica; durante o golpe civil-militar, foi vista como subversiva e afastada do currículo e, quando retorna ao cenário educacional, seu papel não estava explicitado.

Notou-se também que o currículo estadual é uma extensão das políticas curriculares nacionais implantadas em 1990 e, “[...] são políticas curriculares neoliberais e visam uma educação para atender às necessidades de mercado, ao preparar as pessoas para que possam exercer diferentes funções na sociedade” (LEANDRO FILHO, 2015, p. 67). Por fim, entende-se que o Currículo associado ao programa São Paulo Faz Escola oferece uma educação para adaptação ao mercado de trabalho, especificamente ao mercado secundário.

A disciplina de Filosofia também é ponto de partida na dissertação *São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia? Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e resistência às formas de controle e disciplinarização*, de Teixeira (2016). O principal tema abordado tratou da resistência diária dos professores em relação às formas de controle e disciplinarização do trabalho docente. Dentre essas formas, abordou-se especificamente a resistência quanto ao uso do material de filosofia referente ao São Paulo Faz Escola, o que possibilitou questionar o papel social atribuído ao docente enquanto ator na implementação desta política educacional.

Os instrumentos teóricos analíticos para a pesquisa partem da teoria helleriana sobre cotidiano e papel social. As formulações foucaultianas sobre poder nas práticas discursivas e a perspectiva adorniana sobre formação do indivíduo e contradições históricas também são bases teóricas. Em todo o contexto das políticas públicas educacionais, refletiu-se como estas produzem também reestruturações no contexto do trabalho docente. Através de observações de campo e entrevistas com docentes da rede estadual, buscou-se compreender posicionamento dos mesmos diante da reorganização da educação estadual paulista. Entendeu-se que,

Com isso, não se quer dizer que todos os professores entrevistados são contrários ao São Paulo Faz Escola, mas que, pela análise das entrevistas, os que são contrários ou possuem críticas, oferecem a resistência como por certo engajamento de seu papel social, e não como uma espécie de desvio de comportamento, uma falha, um defeito ou até mesmo uma simples falta de adequação, aparentemente gratuita (TEIXEIRA, 2016, p. 14).

O trabalho não buscou analisar por um viés didático-pedagógico os conteúdos do São Paulo Faz Escola, uma vez que este não é objetivo da pesquisa. O enfoque está nas dinâmicas

de resistência frente a reestruturação do trabalho docente a partir das políticas educacionais que sustentam o São Paulo Faz Escola. Teixeira (2016) constatou que o material não contribui para a autonomia didático-pedagógica e se impõe enquanto controle de conteúdos e da abordagem a ser utilizada em sala de aula.

Concluiu-se então, que as políticas atuais precisam ser reformuladas e deve se entender a resistência de uma forma mais ampla – além de um *modus operandi* considerado transgressor. Ela parte de uma autonomia engajada, em suma, mais ou menos consciente e mais ou menos deliberada (TEIXEIRA, 2016, p. 188). As experiências advindas das ações de resistência possibilitam repercussões que atingem o funcionamento da ordem social e assim, caminha-se para pensar verdadeiramente o que é Filosofia.

Em relação a disciplina de Filosofia, nosso mapeamento localizou mais uma dissertação que atrela a questão da disciplina com o SPFE. Em *Ensino de Filosofia e Pedagogia das Competências: análise da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*, Amaral (2013) objetivou compreender interfaces entre a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud e a Proposta Curricular do ensino de Filosofia referente a rede estadual paulista. O autor afirmou, a partir de análise pormenorizada, que as bases teóricas do currículo de Filosofia encontram-se de fato na pedagogia das competências.

O referencial teórico utilizado para a crítica da perspectiva do material partiu da pedagogia histórico-crítica³. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, as técnicas e métodos foram constituídos pelo exame do levantamento da literatura realizado acerca da temática e documentos oficiais – estaduais e federais – principalmente aqueles que estão diretamente relacionados à Proposta Curricular do estado de São Paulo e ao ensino de filosofia.

Em seus resultados, Amaral (2013) evidenciou que a Proposta Curricular de São Paulo apresenta características das teorias “não críticas”, de acordo com classificação de Saviani em Escola e Democracia (2012). Notou-se o caráter idealista da proposta, em que se atribui à escola o dever e possibilidade de solucionar problemas sociais a partir da construção de determinadas competências. Essa percepção acaba por excluir a real necessidade de transformação estrutural, uma vez que a pedagogia das competências visa a adaptação social

³ O pedagogo Dermeval Saviani é o principal expoente da pedagogia histórico-crítica, da qual compreende a educação enquanto mediação da prática social global, ou seja, tem como papel mediar a apropriação da humanidade em cada sujeito. Humanidade esta que se define como produto histórico da coletividade humana. Sobre a pedagogia histórico-crítica e suas principais características e finalidades a partir de uma definição resumida elaborada por Saviani, consultar em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm.

dos indivíduos para o funcionamento harmonioso da sociedade segundo o modo de produção capitalista.

Na pesquisa, estabeleceu-se também a relação entre a pedagogia das competências e a pedagogia da Escola Nova, visto o objetivo de adaptação do indivíduo ao corpo social. Amaral (2013) encontra similaridades também com a pedagogia tecnicista, pois há a noção de qualificação profissionalizante para a intensificação do processo de acumulação do capital no currículo de filosofia. Explicitou que, devido a esse caráter ideológico e pedagógico da Proposta Curricular, os docentes de filosofia encontram desafios, assim como demais docentes, dos quais não compactuam com a orientação política da política educacional estadual e,

Cumpre-lhes resistir cotidianamente às prescrições dessa Proposta e construir, nos espaços de contradição que já existem na escola e a partir das condições objetivas de que dispõem, um ensino de filosofia comprometido com as camadas populares [...] Para tanto, devem buscar continuamente munir-se da competência técnica e do compromisso político necessários para assegurar a manutenção da especificidade da educação escolar, que consiste na socialização do saber elaborado, de modo que a passagem pela escola represente efetivamente, também para os filhos da classe trabalhadora, uma ocasião de enriquecimento e instrumentalização cultural que os prepare para intervir crítica, conscientemente e autonomamente na realidade em favor de seus interesses de classe (AMARAL, 2013, p. 140).

Na elaboração do mapeamento bibliográfico, consta também a versão em livro dessa dissertação, intitulado *Pedagogia das Competências e ensino de Filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica*, lançado em 2016 pela editora Autores Associados⁴. A contribuição dessas pesquisas relacionadas a disciplina de Filosofia é de suma importância para pensarmos o ensino de Sociologia, devido ao similar caráter intermitente das duas disciplinas que, em 2008, foram oficializadas novamente ao currículo, a nível nacional, por meio da Lei Federal nº 11.684/08.

Ademais, a Filosofia e a Sociologia são vistas com papéis diferenciados às demais disciplinas quanto ao caráter formativo dos indivíduos na escola, visto que, a priori, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), em seu Art. 36, inciso III (revogado pela Lei 11.684 de 2008) constava que os domínios dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia são necessários para o exercício da cidadania. Esta caracterização as expõem a condições vulneráveis ao que

⁴ Ver em AMARAL, M.F. **Pedagogia das Competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Formação de Professores).

tange a oficialização dos saberes filosóficos e sociológicos a nível de disciplina consolidadas, pois, como expresso em lei, são conhecimentos necessários para o comportamento que se espera formar na escola – o perfil de bom cidadão –, dos quais podem se apresentar de forma transversal e interdisciplinarmente.

Segundo a Medida Provisória do Novo Ensino Médio (MP Nº 746, de 22 de setembro de 2016) que foi aprovada e convertida na Lei Nº 13.415/17, foram modificados elementos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394/96) que atingem disciplinas como a Filosofia e Sociologia. Em seu artigo 35-A, parágrafo segundo, fica expresso a garantia de obrigatoriedade, por meio da Base Nacional Comum Curricular, dos estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Isto posto, o que se entende por estudos e práticas? No parágrafo seguinte, assegura-se o ensino obrigatório de Língua Portuguesa – assim como assegura-se línguas maternas a comunidades indígenas –, e Matemática nas três séries do ensino médio.

A distinção entre a obrigatoriedade do ensino e obrigatoriedade de estudo e práticas pressupõe que as demais disciplinas não apresentam igual valor na formação dos estudantes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? Como é possível notar, as disciplinas da área de humanidades – especialmente a Filosofia e Sociologia – apresentam dinâmicas afetadas por diversas contradições ao longo da história e o cenário não é diferente no programa educacional São Paulo Faz Escola.

Por meio de estudo de caso, Giavara (2012) em sua dissertação *Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional “São Paulo faz escola”* analisou o processo de implantação e manutenção da proposta curricular de História para o ensino médio em duas escolas estaduais do município de Assis, interior de São Paulo. Verificou-se em quais condições os professores de História e professores gestores foram subsidiados para a introdução da nova proposta de material, em termos técnicos e pedagógicos.

As entrevistas foram realizadas com professores de História do ensino médio, professores coordenadores das escolas e o professor coordenador da disciplina pertencente a diretoria regional. Partindo do conceito cultura escolar enquanto categoria investigativa, a autora desenvolveu sua análise. Os resultados demonstram então, que apesar da imposição do currículo enquanto padronização da dinâmica escolar, devido as culturas escolares, o ritmo é ditado pelos sujeitos escolares, influenciados por suas experiências profissionais e pessoais (GIAVARA, 2012). Porém, evidencia-se também aceitação das proposições curriculares:

Por intermédio da análise dos depoimentos sujeitos educacionais das escolas A e B, sobretudo PCs, notou-se que esta aceitação é acompanhada pela intenção de seguir as proposições curriculares da SEE-SP, mesmo diante de todas as dificuldades contextuais e infraestruturais apresentadas pelas instituições. Assim como os sujeitos da pesquisa, também o movimento sindical de professores e gestores, que em 2008, mostrou-se bastante empenhado em recusar a padronização, pareceu mais silenciado nos anos subsequentes. Ao longo de seu percurso, a uniformização dos currículos empreendida pelo Estado deixou de ser alvo de contraposições, sendo, inclusive, citada por alguns entrevistados como um ponto positivo da reforma curricular, fatos que corroboram para compreensão de que a referida aceitação, postas as singularidades contextuais, de fato, existe (GIAVARA, 2012, p. 189).

A autora indica que esta aceitação da padronização curricular ocorreu devido a outras questões que estavam em voga, como a reorganização do quadro de carreira do magistério paulista. Assinala também, que a terminologia adequada para a “proposta curricular” deveria ser “guia curricular”, uma vez que “proposta” pressupõe participação democrática e debates na construção da mesma, o que não ocorreu de fato, pois, constatou-se que os professores entrevistados não participaram da elaboração (GIAVARA, 2012). Esses apontamentos estão em consonância com demais pesquisas da literatura que abordam o São Paulo Faz Escola e é notável a política de “apagamento” da prática docente, seja no âmbito político do desenvolvimento do projeto político pedagógico que envolve o mesmo ou no âmbito das práticas educativas em sala de aula.

Pesquisas que trazem como escopo as Ciências da Natureza também compõem nosso levantamento bibliográfico, visto que a dissertação *As implicações das Pedagogias do “aprender a aprender” no ensino de ciências da natureza: uma análise do material didático-pedagógico do Programa “São Paulo Faz escola”*, de Bruno Novais de Souza (2018), objetiva analisar as inferências das teorias pedagógicas referentes ao “aprender a aprender” no ensino de Ciências da Natureza. O referencial empírico desta análise corresponde às Situações de Aprendizagem e o currículo de Ciências pertencentes ao Programa São Paulo Faz Escola. O referencial teórico-metodológico parte da Pedagogia Histórico-crítica.

As reflexões geradas no trabalho contribuem para a construção do ensino de ciências em uma perspectiva histórico-crítica, da qual tem como premissa a contextualização do aluno enquanto ser social e figura histórica, a partir da instrumentalização que visa “uma maior compreensão da biosfera e dos seus fenômenos químicos e físicos, indispensáveis nos processos de desenvolvimento da humanidade (SOUZA, B. 2018, p. 18). Pensar as políticas educacionais à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica indica as intencionalidades pedagógicas determinadas socialmente e alinhadas ao capitalismo, além do

seu papel fundamental na reformulação ideológica ofertada pela reestruturação produtiva neoliberal. Assim ocorre com o ensino de ciências:

As concepções hegemônicas da educação, que cooperam com a manutenção do sistema econômico, passam então a reformular as propostas pedagógicas aliadas à ideologia conservacionista da sociedade, reunidas em torno do ideário do “aprender a aprender”. Vimos, a esse respeito, que o ensino de ciências não se isenta desse contexto, apresentando, em suas formulações, tais proposições pedagógicas, como no Modelo de Mudança Conceitual. Foi o ensino de ciências vinculado às formulações hegemônicas para a educação que nos interessou, tornando-se o nosso objeto de estudo (SOUZA, B., 2018, p. 149).

Os resultados da análise do SPFE do autor indicam que a presença do ideário da pedagogia “aprender a aprender” gerou esvaziamento de conteúdo no ensino de ciências ao valorizar o ensino isolado dos fenômenos naturais. A redução do pensamento científico das ciências aos métodos experimentais gera fragmentação conceitual. E ainda, mesmo que nos documentos curriculares o programa educacional estadual paulista destaque a relevância do acesso ao conhecimento científico na fase escolar, a premissa não se repete no encaminhamento pedagógico do ensino da disciplina. E ainda segundo o autor,

Se o principal objetivo para com educação, como é o caso do Programa “São Paulo faz escola”, é garantir que o aluno lide com a imediatividade, pois ela garantiria o sucesso dos indivíduos na dinâmica frenética do capitalismo globalizado, pouco importa a riqueza de significações proporcionadas pelo ensino dos conteúdos científicos, já que o que passa a interessar para a reprodução do cotidiano é justamente a análise superficial dos fenômenos. [...] Deve-se considerar em que medida o acesso a tais conteúdos pode requalificar a visão de mundo desses destinatários. Com os conteúdos sendo ensinados de forma fragmentada, como apontamos em nossa análise, as relações entre parte e todo são reconhecidas de forma caótica, permitindo apenas que os alunos manipulem os fenômenos em graus mais superficiais sem que sejam impactados pelo ‘raio desantropomorfizador’ (LUKÁCS, 2011 apud SOUZA, B., 2018, p. 151).

A Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto referencial teórico para analisar as intencionalidades e orientações ideológicas e pedagógicas do SPFE, evidencia o caráter não transformador do material diante da realidade. Segundo Bruno Novais Souza (2018), é apresentada baixa expectativa de modificação da realidade, devido ao condicionamento do material em adaptar e estimular o condicionamento dos alunos aos interesses da sociedade capitalista. Conclui que,

“[...] A reprodução do conhecimento acumulado pela humanidade na escola torna-se mecânica, e as contradições passam a ser naturalizadas durante a necessidade de se reproduzir o cotidiano como garantia de sobrevivência ou como fórmula para o sucesso profissional” (SOUZA, B., 2018, p. 151-152).

1.2. O SPFE E O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente é uma das dimensões mais abordadas nas pesquisas que envolvem o Currículo do estado de São Paulo, da qual se divide nas perspectivas da precarização do trabalho, do impacto na atuação didática-pedagógica do professor em sala de aula, das políticas do programa voltadas a categoria e na perspectiva da autonomia docente. A dissertação *O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio*, de Fabiana Catanzaro (2012), engloba análises e reflexões sobre como o SPFE afeta a formação de professores, sua atuação em sala e o processo de aprendizagem dos estudantes tendo em vista a intencionalidade política do programa.

A observação da incorporação da política escolar em questão por parte da equipe escolar no cotidiano da dinâmica escolar possibilitou analisar, através dos elementos teóricos-conceituais de Michel Foucault; consta as conceituações de *dispositivo disciplinar*, *panoptismo*, *governamentalidade*, *resistência*, *submissão*, *relações de poder* e *exame*. Isto posto, a autora entende que o SPFE integra parte de um dispositivo disciplinar de controle devido aos mecanismos de avaliação que resultam em bonificações e ranqueamento entre profissionais, escolas e alunos. Neste âmbito, a atuação docente é analisada por meio do conceito foucaultiano de governamentalidade a partir da perspectiva institucional sobre o SPFE e também a perspectiva docente, pois expressam a ideia de governar e autogovernar-se.

Em suma, são levantados aspectos relacionados a jogos de poder e controle legitimados nas políticas educacionais do programa e que se manifestam no cotidiano de todos os sujeitos envolvidos na instituição escolar. Catanzaro conclui que as escolas, juntamente com o respaldo do Estado, exercem a heterogeneidade de suas prioridades e trabalho; contudo, a escola deve ser alvo de investimento quanto às políticas de formação continuada e não somente os professores.

Afirma, também, que a institucionalização de dispositivos que conservam a autonomia escolar em relação a construção pedagógica das unidades escolares deve ser imediata. Como um todo, a pesquisa supracitada contribui para refletir sobre a política educacional da escola pública estadual paulista. A compreensão de Catanzaro sobre o SPFE contempla nossa perspectiva, da qual o considera,

[...] Um programa centralizador que propõe um mesmo material a todo o Estado de São Paulo como resposta à compreensão de que a má qualidade das escolas da rede estadual passava pela autonomia do planejamento pedagógico e pela autonomia de cada professor em seu trabalho solitário de definição de conteúdo e metodologias (CATANZARO, 2012, p. 14).

Inclusive, a questão da autonomia dos projetos pedagógicos e consequentemente da atuação docente foram empecilhos apontados na carta de apresentação do SPFE em seu lançamento, pois, considerou-se que a garantia legal de autonomia das escolas em relação a definições de projetos pedagógicos se mostrou ineficiente ao longo dos anos (BARROS, 2014). Essa questão sobre autonomia, descentralização/centralização e o impacto dos principais aspectos do São Paulo Faz Escola podem ser observadas na dissertação *As implicações do Programa São Paulo faz escola no trabalho docente de professores iniciantes: um estudo de caso* de Ricardo Barros (2014). A pesquisa refletiu sobre o trabalho docente de professores iniciantes de Língua Portuguesa e Literatura pertencentes a rede estadual pública paulista.

O enfoque da análise está na inserção do uso dos cadernos do SPFE nas práticas educativas e por meio de estudo de caso em uma escola estadual no interior do estado, acompanhou-se três professores do Ensino Médio durante o primeiro semestre de 2013. Foram realizadas observações das aulas, entrevistas e análise documental das atividades dos Cadernos. Em relação aos professores iniciantes, por meio de seus resultados, alerta que

O trabalho docente por meio do uso dos cadernos do Programa *São Paulo faz escola* acontece de forma heterogênea. Nossa preocupação reside no fato de que verificamos que os professores podem assumir esse material como a prática docente em si, e não como suporte. Se esse professor encontra-se no início da carreira – o que acontece em nosso caso – é fácil compreender que o profissional tenha nos “caderninhos” o seu “porto seguro”. Todavia, se este profissional encontrar-se em uma nova situação, na qual não tenha esse tipo de material, como ficará o seu trabalho? Já que aprendeu a lecionar nesse cenário quando ingressou na carreira, como ficará a questão de sua autonomia se não mais tiver que fazer uso dos cadernos? (BARROS, 2014, p. 105).

O autor ainda afirma que,

[...] O trabalho docente foi afetado por questões relacionadas à preocupação com avaliações externas e queda dos índices quantitativos trazidos por elas. Nesse contexto, a ação docente ficou vinculada ao cumprimento do material, para que os alunos pudessem realizar as avaliações de forma bem sucedida. Notamos, também, que o trabalho docente pode ser afetado na medida em que o professor acredita que o material do Estado possa proporcionar a ele mais rapidez na organização de seu trabalho. Em contrapartida, mesmo utilizando esse material “pronto”, um professor pode também valorizar mais a relação entre si próprio e seus alunos, na qual estará atento às reais necessidades dos aprendizes (BARROS, 2014, p. 106).

As considerações finais das pesquisas aqui mencionadas convergem em todos aspectos, dos quais podemos elencar:

- I) O SPFE impacta negativamente a autonomia do trabalho docente;

- II) A política do SPFE se legitima através da quantificação do desempenho dos alunos e através de políticas bonificadoras coercitivas;
- III) A intenção uniformizadora do SPFE quanto ao ensinar e aprender é explícita, conforme consta nas pesquisas que contam com análises documentais e análises das entrevistas dos sujeitos envolvidos na escola pública estadual paulista.

As pesquisas que compõem o mapeamento bibliográfico demonstram a relevância da discussão sobre a educação pública paulista e impactos da implementação do São Paulo Faz Escola. Demonstra-se também a dimensão dos impactos, que permeiam o corpo escolar e os mecanismos de exame dos resultados que bonificam escolas e avaliam docentes. Expõe-se a intenção centralizadora e coercitiva do programa, além de seu impacto na realidade do chão da sala de aula, afetando diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Nos resultados que selecionamos, a dissertação denominada *Impactos do Projeto São Paulo Faz Escola no trabalho do professor*, de Gustavo Fiamengui (2009) buscou analisar as possíveis mudanças no trabalho do professor com a implementação do material em sua fase inicial (Jornal do Aluno e Revista do Professor). Por meio de entrevistas, o autor coletou dados sobre a ação docente em consonância com o SPFE. Este trabalho pode ser considerado pioneiro em relação análise e observação dos impactos do SPFE na dinâmica escolar – isso se comprova devido as muitas citações do trabalho nas referências de nossa pesquisa.

A partir dos conceitos de autonomia e currículo prescrito elaborados por José Gimeno Sacristán e Miguel Arroyo, Fiamengui (2009) considera que as medidas do SPFE não foram satisfatórias aos professores da rede pública estadual devido a escolha de um currículo prescrito a todas as escolas públicas paulistas. Esta escolha representa restrição da autonomia do professor. Aponta-se também que a não participação docente na elaboração do material contribui para o reforço da dificuldade do trabalho em sala de aula.

A seguir, cita-se considerações importantes do autor relacionadas ao conteúdo dos materiais no início de sua implementação – denominados Jornal do Aluno e Revista do Professor e que se tornariam oficialmente Cadernos do Aluno e do Professor:

- a) Os conteúdos propostos no projeto São Paulo Faz Escola, tanto no Jornal do Aluno, quanto na proposta curricular, não estavam em grande parte, dentro do planejamento de nossos professores, de maneira geral todos tiveram que fazer adaptações e retirada de alguns conteúdos.
- b) Ocorreram críticas sobre a forma de apresentação destes conteúdos no Jornal do Aluno, principalmente para as quintas séries, pois eram os mesmos para as sextas séries, considerou-se que estes conteúdos não deveriam ser iguais, pois as maturidades destes alunos de diferentes séries, são diferentes.

c) Também registramos que ocorreram resistências de nossos sujeitos ao que foi proposto. Adaptações e alterações de alguns conteúdos foram realizadas pelos nossos entrevistados.

d) Por último registramos a precariedade quanto à falta de materiais de apoio e também, a falta de apoio institucional e de pessoal, percebido pelos nossos sujeitos (FIAMENGUI, 2009, p. 117-118).

A dissertação de Fiamengui (2009) demonstra que as lacunas do SPFE estavam expostas desde o início de sua implementação e em consequência disto, a insatisfação por parte dos docentes também já era presente, como constata na análise de dados coletados em entrevistas na fase inicial de implementação do programa.

Na dissertação *São Paulo Faz Escola – o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo*, de Diego Bandeira de Souza (2015), a análise parte dos conceitos de *práxis* educativa e *práxis* educacional para analisar os impactos do programa educacional e currículo oficial das escolas estaduais à ação docente e à ação dos gestores. Para tal, o autor toma o Materialismo histórico-dialético como embasamento teórico-metodológico.

Evidencia-se em seu trabalho que o currículo do estado de São Paulo é regido por princípios tecnicistas, dos quais não visam à superação dialética da realidade do aluno e a formação destes está restrita a uma resignação de suas condições. Ademais, a ação docente também é alvo desta perspectiva, uma vez que convergem em uma atividade alienada (SOUZA, D., 2015).

O autor indicou que toda a política educacional instaurada falha principalmente no fato de que as escolas têm direito em desenvolverem suas próprias práticas pedagógicas. Ou seja, a autonomia é essencial a atividade docente.

A partir desta observação chegamos a outro ponto relevante de nossa pesquisa: o planejamento (anual ou plano de aula) é o tólos do professor e ao destituirmos o docente desse direito, neutralizamos o seu trabalho, posto que o planejamento é, antes, a “matéria-prima” das aulas e, de acordo com o que apresentamos, Marx define a matéria-prima como algo semifabricado, ou seja, como trabalho. Ao negar ao professor o direito de trabalhar sua aula desde o princípio, a SEE-SP, rompe com a concepção de trabalho que Marx defende: o homem ao transformar a natureza, transforma também a si mesmo (SOUZA, D., 2015, n.p.).

Ao se distanciar da concepção de trabalho enquanto atividade humana e educação enquanto conseqüente processo de apropriação das formas culturais humanas, a educação básica estadual se aproxima da ideia de trabalho na visão capitalista. O autor conclui que,

Diante de tal quadro, o objetivo de uma educação afinada com os ideais capitalistas pouco sofre. A formação de um homem a serviço desse modelo econômico e, por conseguinte, à sua manutenção e hegemonia é a meta das

escolas estaduais de São Paulo. Incentivar o trabalho, a profissão é algo comum às escolas em um modo geral, todavia, o princípio de trabalho é substituído hierarquicamente pela expressão “mercado de trabalho”. Com isso, percebemos que o ideal de educação preconizado pela SEE-SP não visa à emancipação intelectual do homem, muito embora em seu texto dê a entender que este também seja seu objetivo quanto cita a autonomia do indivíduo (SOUZA, D., 2015, n.p.).

O trabalho de Lennert (2009) intitulado *Professores de sociologia: relações e condições de trabalho*, estabelece um diálogo profícuo entre a Sociologia do Trabalho e a Sociologia da Educação ao analisar trajetórias e formação profissional de docentes licenciados em Ciências Sociais atuantes em escolas públicas estaduais da cidade de Campinas. A peculiaridade do trabalho está em abordar o trabalho docente em um período que a Sociologia se estabelecia enquanto disciplina obrigatória em todo território nacional⁵.

Apesar das condições de trabalho precarizadas que afetam o exercício pleno da docência, a pesquisadora identificou que os docentes justificam sua permanência na profissão acreditarem que a Sociologia pode ser espaço privilegiado para a formação de indivíduos conscientes do exercício da cidadania. Entretanto, nas entrevistas ficou evidente que a docência não era o principal caminho de trajetória profissional:

Não obstante as diferentes motivações e trajetórias de formação, um ponto comum entre os professores entrevistados é o fato de que a quase totalidade não possuía a intenção de ingressar no magistério. A inserção na docência ocorreu mais pelas contingências sociais e econômicas do que por um projeto de vida planejado. Ao se encontrarem na profissão, entretanto, buscam atribuir sentido a ela, construindo representações de que o ensino da Sociologia tem uma dimensão política, pode construir a cidadania, possibilita a mudança social (LENNERT, 2009, p. 99).

A pesquisa também indicou um grande contingente de professores de Sociologia que ministravam aulas em áreas correlatas como Geografia, Ensino Religioso e História devido a ausência da disciplina no currículo escolar. O recorte temporal do trabalho se localiza na transição das políticas educacionais do São Paulo Faz Escola e, portanto, consta elementos que foram reportados por pesquisas mais contemporâneas.

As condições de trabalho expostas no trabalho de Lennert afetam a qualidade do ensino e aprendizagem e o âmbito coletivo da vida do professorado pois, “[...] as relações de trabalho marcadas por intensa competição, vivenciada principalmente no processo de

⁵ O trabalho de Lennert (2009) é de grande contribuição para a reflexão da disciplina escolar de Sociologia e as condições de trabalho do cientista social, duas esferas temáticas extremamente relevantes e atuais. Consideramos que muitas indagações registradas nas entrevistas quanto ao exercício da profissão de docente de Sociologia e a incerteza acerca de sua presença no currículo são atuais, apesar de todas as conquistas da luta pelo ensino de sociologia.

atribuição de aulas, não só rompem com os laços de solidariedade como possibilitam a construção dessas estratégias não coletivas para fazer face às condições de trabalho” (LENNERT, 2009, p. 100).

As pesquisas apontam, de forma geral, impactos negativos do SPFE nas relações de ensino e aprendizagem e nas condições de trabalho docente, visto a implementação de políticas de bonificação por meio de resultados e a perspectiva da eficiência e rendimento na atuação dos profissionais da rede escolar estadual.

Para a compreensão da concepção ideológica que rege as políticas educacionais do currículo São Paulo Faz Escola, é preciso apreender o contexto político educacional do período. O contexto político-ideológico da educação básica paulista pode ser delineado, como indica Carvalho e Russo (2012), a partir das políticas instauradas pelos sucessivos mandatos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no governo estadual, pois estes perpetuam a orientação política da reforma educacional brasileira durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso. Dessa forma, analisa-se o movimento educacional paulista pela perspectiva histórica que parte da década de 1990.

Os autores visam compreender os fundamentos e o processo de elaboração das políticas educacionais contemporâneas por meio da investigação das ações do programa São Paulo Faz Escola (RUSSO; CARVALHO, 2012; RUSSO; CARVALHO, 2016). Os resultados das pesquisas demonstraram que nos primeiros oito anos da denominada reforma da educação básica estadual, os objetivos iniciais não foram atingidos.

No Estado de São Paulo as ações do *Programa São Paulo Faz Escola* prometiam uma revolução na educação. Entre os vários aspectos anunciados chamava atenção as mudanças pretendidas no currículo, na gestão escolar e nos processos de avaliação. Essa reforma tem sido objeto de nossas pesquisas nos últimos anos. Cerca de oito anos após sua implementação e com a modificação de gestão na secretaria de educação os objetivos iniciais ficaram perdidos no tempo (RUSSO; CARVALHO, 2016, p. 208).

A proposta de reforma pedagógica do programa é analisada em muitas pesquisas selecionadas, onde a pedagogia histórico-crítica fundamentou significativa parte (MELONI, 2013; LEANDRO FILHO, 2015; AMARAL, 2013, 2016; TEIXEIRA, 2016; BARROS E AZEVEDO, 2016; SOUZA, 2018), proporcionando análises pedagógicas críticas quanto ao ensino e aprendizagem, em âmbito teórico e prático. Destacamos que os pressupostos ideológicos e políticos da reforma educacional paulista apresentam concepção pedagógica não transformadora e esvaziada no sentido teórico, pois se estabelece a partir da confluência da visão tecnicista e da visão conteudista de aprendizagem.

Tendo em vista a diversidade de áreas abordadas nas pesquisas de nosso mapeamento bibliográfico e considerando o recorte temporal da implementação da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar, foi possível selecionar pesquisas que abordam a temática. Como Handfas e Maçaira (2012) indicam, a produção acadêmica sobre ensino de Sociologia é um campo de estudos ainda limitado, contudo, foi possível encontrar trabalhos relacionados ao material didático paulista e o ensino de Sociologia, dos quais veremos a seguir.

1.3. SÃO PAULO FAZ ESCOLA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

O ensino de Sociologia é um campo científico de tendência crescente (HANDFAS; MAÇAIRA, 2012, p. 46) e esta preposição se confirma na busca por produções que tem como enfoque a disciplina escolar o currículo do SPFE. No mapeamento bibliográfico, o volume de trabalhos com a temática da Sociologia é muito menor do que os trabalhos que envolvem demais disciplinas da educação básica. Entende que isto ocorreu devido a atualidade do objeto de estudo e ao fato de que sua atuação e efeitos ainda estão em curso.

Portanto, a fim de tomar conhecimento de discussões que abrangem o programa educacional São Paulo Faz Escola e o ensino de Sociologia na educação básica, considerou-se os seguintes enfoques: as práticas de ensino de Sociologia na rede estadual paulista, políticas educacionais, formação docente e currículo. Assim, incluiu-se os trabalhos de Leandro Souza (2016), Agnes Souza (2017) e Takagi (2007).

A dissertação de Leandro Souza (2016) objetivou investigar as práticas do ensino de Sociologia que exercem efeito direto no desenvolvimento de habilidades psicológicas nos alunos e propõe um ensino desenvolvimental de Sociologia que parte teoricamente da Teoria Histórico-Cultural. Assim, buscou explorar práticas que agregam a formação do pensamento teórico sociológico e desenvolvimento da consciência nos estudantes adolescentes. No escopo da pesquisa, a prática docente também teve devido destaque, uma vez que a perspectiva teórica utilizada indica necessidade de práticas transformadoras de ensino. A análise desenvolvida pelo autor contribui para a discussão da sociologia no campo das teorias pedagógicas e psicológicas.

As propostas curriculares, livros didáticos e materiais voltados ao ensino de Sociologia são abordados na dissertação de Takagi (2007) e na tese de Agnes Souza (2017); estes dois trabalhos abordam diretamente do currículo estadual paulista de Sociologia e seus desdobramentos (materiais e livros didáticos), além das políticas educacionais que

precederam sua atual configuração. Em Takagi (2007), produziu-se um levantamento documental sobre o ensino de Sociologia⁶ que por fim, produziu material para a discussão acerca das práticas de ensino da disciplina naquele período pois, a autora destaca a ausência de comunidades de discussão sobre a questão.

A tese de Agnes Cruz de Souza (2017) examinou as propostas curriculares existentes nos livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e também os conteúdos de Sociologia presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A fim de descrever e interpretar os sentidos atribuídos à disciplina e consequentemente à seleção de conteúdos sociológicos a serem ministrados, a pesquisadora analisou a existência de tendências, similaridades, convergências ou divergências nos materiais analisados.

Diante dos percursos e resultados das pesquisas selecionadas, buscamos refinar nosso próprio objeto de estudo para elucidarmos questões orientadoras da dissertação. A partir do mapeamento bibliográfico, concluímos que: a) o ensino de Sociologia é um campo científico ascendente; b) a questão pedagógica da disciplina escolar de Sociologia deve ter maior espaço nas discussões das Ciências Sociais, para o fortalecimento do diálogo entre perspectivas sociológicas e práticas de ensino; c) a formação e o trabalho docente são temáticas fundamentais a serem consideradas nos estudos sobre ensino de Sociologia; d) a produção científica que aborda os materiais didáticos de Sociologia do São Paulo Faz Escola é incipiente.

Como Minayo (2001, p. 17) assinala, “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” e as constatações reforçam a necessidade de explorar os Cadernos de Sociologia do SPFE – nosso objeto de estudo – em diversas dimensões, desde as políticas educacionais que desembocaram em sua criação a seu conteúdo pedagógico. Ainda segundo a autora,

[...] As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais (MINAYO, 2001, p. 17-18).

⁶ Destaca-se a importância de pesquisas que abordam o histórico do ensino de Sociologia no país, porém, apesar do objeto dessa pesquisa se referir a disciplina de Sociologia no São Paulo Faz Escola, não cabe ao recorte teórico-metodológico do trabalho abordar o ensino de Sociologia em seu contexto histórico nacional, desde seu início na educação brasileira.

Por fim, produzir o mapeamento bibliográfico das produções científicas que englobam o material didático e o currículo do estado de São Paulo gerou possibilidades de norteadores metodológicos, além de apontar discussões que subsidiam toda a complexidade da implementação e uso deste objeto de estudo. Portanto, a questão norteadora de nossa pesquisa é: como se caracteriza o ensino e o currículo de Sociologia no programa São Paulo Faz Escola?

2. O CONTEXTO NEOLIBERAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PAULISTAS

Há três décadas, discute-se o mais recente desdobramento do capitalismo, o neoliberalismo. A denominação apresentada principalmente por críticos do modo de produção capitalista às vezes pode cair em uma confusão de significados, apresentando-se esvaziada de significado e sentido. Afinal, suas características econômicas são conhecidas: a lógica de poder entre países centrais e os demais, o aprofundamento das desigualdades e beneficiamento da burguesia na histórica luta de classes – com isso, determinadas definições teóricas acabam por classificar a fase neoliberal do capitalismo enquanto uma continuidade do liberalismo. Entretanto, Dardot e Laval (2016) reivindicam a novidade desta governamentalidade; seu ineditismo está nas técnicas de poder que emprega sobre as condutas e subjetividades (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 21).

Em outras palavras, a história do capitalismo nunca é mais do que o desenvolvimento de uma mesma essência sempre idêntica a si mesma, aquém de suas formas fenomenais e fases, no fundo, leva de crise em crise até a ruína final. O neoliberalismo, entendido desse modo, é a um só tempo a máscara e o instrumento das finanças, as quais são o sujeito histórico real (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 22).

Se o neoliberalismo é mais uma face de governamentalidade do capital e se expressa nas subjetividades e relações sociais, os autores entendem que, “[...] o verdadeiro motor da história continua a ser o poder do capital, que subordina o Estado e a sociedade, colocando-os a serviço de sua acumulação cega” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23). Dessa forma, a educação também é colocada a serviço desta reestruturação. Quanto aos moldes neoliberais na educação, no Brasil, as análises de Tomassi, Warde e Haddad (1998), Gentili e Silva (2012) e Gentili (1995) reconheceram o potencial de impacto das políticas neoliberais na educação, modificando ideologicamente, pedagogicamente e economicamente o que se entendia por escola e aprendizagem.

A nível internacional, Laval (2019), Ball (2002; 2005) e Apple (2003) também estão no rol de estudiosos do neoliberalismo na educação. Segundo Laval (2019), a escola nos moldes neoliberais é uma tendência não consumada que se estende há décadas. O autor também identifica no contexto brasileiro a vanguarda da onda educacional neoliberal e por isso, as transformações desse contexto não podem ser ignoradas.

Então, o que entendemos por neoliberalismo? Bueno (2003) considera paradoxo refletir sobre o fenômeno sem antes compreender o momento de transformação antecedente que reformula as bases do liberalismo do século XIX. Em sua primeira fase, o liberalismo do

século XVIII preconiza leis naturalizadas sobre a relação do homem com a coisa pública, onde a questão da propriedade privada se faz primordial. Limita-se as ações governamentais pelas leis, o que indica a valorização da liberdade individual – esta limitação, entretanto, não acaba por vez com a ação pública na dinâmica sob os interesses individuais.

Em relação a esta dinâmica, ramifica-se a noção liberal de governo em dogmatismo do laissez-faire e reformismo social (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 33). Laval e Dardot (2016) consideram que o início do estremecimento das bases do liberalismo ocorre a partir da crise mundial que se estende ao longo de década de 1930 e se fortaleceu nos contextos de crise econômica, política e doutrinal que se sucedem. Porém, a crise é essencialmente instaurada na própria essência do liberalismo, visto a cisão de concepções econômicas e ideológicas:

Essa dilaceração que reduz a unidade do liberalismo a um simples mito retroativo constitui propriamente essa longa “crise do liberalismo” que vai dos anos 1880 aos anos 1930 e que pouco a pouco vê a revisão dos dogmas em todos os países industrializados onde os reformistas sociais ganham terreno. Essa revisão, que às vezes parece conciliar-se com as ideias socialistas sobre a direção da econômica, forma o contexto intelectual e político do nascimento do neoliberalismo na primeira metade do século XX. [...] Na realidade, o que se costuma chamar de “crise do liberalismo” é uma crise da governamentalidade liberal, segundo o termo de Michel Foucault, isto é, uma crise que apresenta essencialmente o problema prático da intervenção política em matéria econômica e social e o da justificação doutrinal dessa intervenção (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 38).

A partir da tese de Herbert Marcuse desenvolvida em seu artigo *O combate ao liberalismo na concepção totalitária de Estado* (1934), Bueno (2003) assinala a propriedade privada enquanto princípio liberal do qual deve ser salvaguardado mesmo em contextos de intervenções econômicas, guerras e regimes autoritários. Contudo,

A forma econômica do capitalismo monopolista revela como ideológica a oposição entre a democracia norte-americana, supostamente emancipadora, e o fascismo europeu. Ambas estruturas evidenciam a destruição dos elementos emancipadores do liberalismo. Nos Estados Unidos e na Europa, desde os anos 30, já não fazia sentido falar de competição econômica entre os indivíduos no mercado, assim como já não existia mais o indivíduo burguês enquanto sujeito autônomo (BUENO, 2003, p. 77).

Sendo assim, a forma econômica do capitalismo monopolista gera cisão nos elementos basilares liberais. Diante desta nova realidade, o mercado concorrencial perde espaço e vai sendo substituído pelos cartéis e pelas fusões empresariais – potencializando o capitalismo monopolista de grande escala. Portanto,

O que o liberalismo clássico não incorporou adequadamente foi precisamente o fenômeno da empresa, sua organização, suas formas jurídicas, a concentração de seus recursos, as novas formas de competição. As novas necessidades da produção e de vendas exigiam uma ‘gestão

científica’, que mobilizasse exércitos industriais enquadrados num modelo hierárquico de tipo militar por pessoal qualificado e dedicado. [...] A ‘mão visível’ dos empresários, dos financistas e dos políticos ligados a eles enfraqueceu formidavelmente a crença na ‘mão invisível’ do mercado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 40).

A crise do liberalismo aos moldes do século XVIII e XIX origina outra face do liberalismo para permear o modo de produção capitalista. A reestruturação se constitui de novas delimitações a intervenção governamental; além do mais, sua proposta perpassa pelo ideal de estar entre o liberalismo tradicional e socialismo, consolidando a denominada terceira via. Conhecida também por liberalismo social e originado das formulações de Keynes, o novo liberalismo reconhece no Estado a função reguladora a fim de evitar anarquia social e política. Para tal, estabelece-se regras – instauradas juntamente com cada indivíduo – que propicie o exercício pleno da liberdade para o maior número de indivíduos.

Dessa perspectiva, a lógica liberal autêntica pode ser facilmente resumida: a sociedade moderna multiplica as relações contratuais, não apenas no campo econômico, mas em toda a vida social. Portanto, convém multiplicar as ações de reequilíbrio e proteção para garantir a liberdade de todos, sobretudo dos mais fracos. O liberalismo social assegura, assim, por sua legislação, uma extensão máxima da liberdade ao maior número de indivíduos. Filosofia plenamente individualista, esse liberalismo dá ao Estado o papel essencial de assegurar a cada indivíduo os meios de realizar seu próprio projeto (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 61).

Os ideais keynesianos do novo liberalismo se desdobram nas políticas de proteção social conhecidas como Estado de Bem-Estar Social (*welfare state*, em inglês). Há divergências teóricas quanto ao início das políticas de proteção, mas pode-se considerar entre as décadas de 1940 a 1970. Os modelos de Estado de Bem-Estar Social se diferiram em todo o mundo, devido as suas variadas formas de modelos organizacionais e aos padrões dos estados-nações que os constituíam. Dardot e Laval (2016) resumem suas características básicas da seguinte forma:

[...] 1) As agendas do Estado devem ir além dos limites que o dogmatismo do laissez-faire impôs a elas, se se deseja salvaguardar o essencial dos benefícios de uma sociedade liberal; 2) essas novas agendas devem pôr em questão, na prática, a confiança que se depositou até então nos mecanismos autorreguladores do mercado e a fé na justiça dos contratos entre indivíduos supostos iguais. Em outras palavras, a realização dos ideais do liberalismo exige que se saiba utilizar os meios aparentemente alheios ou opostos aos princípios liberais para defender sua implementação: leis de proteção do trabalho, impostos progressivos sobre a renda, auxílios sociais obrigatórios, despesas orçamentárias ativas, nacionalizações. Mas, se esse reformismo aceita restringir os interesses individuais para proteger o interesse coletivo, ele o faz apenas para garantir as condições reais de realização dos fins individuais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69).

O *modus operandi* do Estado de Bem-Estar Social entra em crise, sob justificativa do alto déficit público gerado pelas despesas com políticas sociais, excessiva interferência estatal e altas taxas inflacionárias. Em um cenário de crescentes taxas de desemprego, a desigualdade reforça abismos sociais, tornado propício aos conservadores culpabilizarem a excessiva demanda democrática do Estado de Bem-Estar Social (FIORI, 1997). Neste contexto, podemos personificar os principais teóricos conservadores nos integrantes da Sociedade Mont Pèlerin (Mont Pèlerin Society – MPS, em inglês), fundada em 1947.

Formado em sua essência por Friedrich Hayek, Maurice Allais, Walter Eucken, Ludwig von Mises, Milton Friedman, Karl Popper e outros teóricos conhecidos por sua assumida tendência à direita, a MPS toma força teórica e intelectual a partir dos anos 1980, solidificando em produções acadêmicas bem recebidas pelas universidades e governos o que hoje chamamos de neoliberalismo: “[...] a liberalização dos movimentos de capital; a superioridade fora de questão do livre mercado; a categórica redução do papel do Estado como construtor e guardião das condições que permitam a máxima difusão de um e de outro” (GALLINO, 2015, n.p.).

Em especial, podemos considerar Hayek como principal expoente da retomada dos princípios liberais quanto a crítica da intervenção estatal considerada prejudicial as liberdades dos indivíduos. Gallino (2015) exemplifica essa relação entre as produções teóricas neoliberais da MPS com governos a partir das liberalizações financeiras do governo Thatcher da primeira metade de 1980, das quais foram desenvolvidas pelo *Institute of Economic Affairs*. Segundo o autor, esta seria uma filiação da MPS, fundada por dois sócios, Anthony Fisher e Ralph Harris.

Com essas premissas em voga, o Estado de Bem-Estar Social tornou-se uma ameaça ao bem-estar individual de cada sujeito; a coletivização dos interesses parece não contribuir para a maximização do indivíduo. Portanto, é preciso confrontar políticas sociais, pois “[...] os novos conservadores viram no *welfare state* peça no seu diagnóstico da crise dos estados democráticos que já vinham formulando desde a segunda metade dos anos 60” (FIORI, 1997, p. 141-142). Sendo assim, “[...] os sistemas públicos de proteção social estão em curso de avançada demolição: não servem, ao contrário, são nocivos, pois cada indivíduo, segundo a cultura neoliberal, é responsável pelo seu destino” (GALLINO, 2015, n.p.).

As críticas acerca do Estado de Bem-Estar Social se intensificaram durante a crise mundial entre 1973 e 1975, dando espaço para as teorias neoliberais que já estavam agregadas a espaços de produção de conhecimento e de lideranças governamentais. Entendia-se que a saída estava na reinvenção do capitalismo e nas rupturas, como indica Frigotto (2000, p. 59):

“o fim das ideologias, do socialismo, das classes sociais, da sociedade do trabalho, da planificação, da história, e a prova da superioridade dos mecanismos ‘naturais’ do mercado e, portanto, da necessidade de volta aos mesmos”. Cabe ressaltar que antes do contexto de seu surgimento se resumir a crise, o neoliberalismo é uma mutação do capitalismo (LAVAL, 2019). Sendo assim, pode-se definir determinados aspectos neoliberais:

[...] Mas, ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitem a pura passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados. A intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69-70).

Além da construção intelectual e ideológica da reestruturação produtiva, é preciso levar em consideração a influência do desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação na ruptura de fronteiras nacionais desta fase capitalista, para expansão de mercados e superação da crise de acumulação (CRUZ, 2003). Visto a necessidade de recuperação das taxas de lucro e dos altos índices de acumulação, a globalização econômica é reconhecida como:

[...] Uma estratégia do capitalismo para a superação da crise, liderado principalmente pelas empresas transnacionais, acentua a divisão internacional do trabalho, na qual os países mais estruturados economicamente e articulados por meio de organizações, como o Grupo dos Setes (G7), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, garantem a preponderância dos interesses de alguns países sobre os demais, que têm de submeter-se às diretrizes econômicas impostas, mesmo em detrimento de seus interesses nacionais, interferindo inclusive na possibilidade de autodeterminação, de soberania (CRUZ, 2003, p. 53).

A abertura de fronteiras não derruba monopólios ou dissolve leis protecionistas locais, contudo, desnacionaliza a economia, gera aumento das taxas de desemprego e consequentemente, aumento de subempregos e informalidade em escala global. Nesse sentido, a globalização econômica reforça a ideia da interferência estatal na vida social e econômica das sociedades como nociva e, portanto, se estabelece três pilares da reestruturação neoliberal:

[...] Diminuição do papel e tamanho do Estado na sociedade (privatizações, demissões e desvio de reivindicações populares para a esfera do mercado), desregulamentação das relações trabalhistas (quebra de estabilidade, criação de contratos temporários, terceirizações, diminuição da carga tributária sobre o capital) e abertura econômica e comercial (possibilitando ao capital internacional o investimento direto nos países conforme seus interesses e necessidades de expansão) (NEGRÃO, 1996 apud CRUZ, 2003, p. 53-54).

Ainda segundo a autora,

O neoliberalismo resgata os princípios liberais, propondo um Estado forte o suficiente para apoiar o crescimento e desenvolvimento do capital, e mínimo quanto às políticas sociais, configurando um processo no qual as conquistas históricas da classe trabalhadora são substituídas por políticas precárias ou mesmo eliminadas (CRUZ, 2003, p. 55).

Dessa forma, o neoliberalismo é uma estratégia de reestruturação produtiva, a fim de incrementar taxas de lucros e incorporar novas tecnologias na manutenção do capital. Consequentemente, em países que as reformas neoliberais ocorreram e ainda ocorrem, contabiliza-se saldos negativos quanto ao trabalho, políticas sociais e acesso à educação pública. A seguir, compreenderemos como o neoliberalismo se manifesta nas políticas educacionais e nas subjetividades dos indivíduos.

2.1. BASES ECONÔMICAS E EPISTEMOLÓGICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

O neoliberalismo tem como uma de suas bases a extensão da concorrência para a vida social e individual dos sujeitos, onde as mentalidades e subjetividades se transformam. Como Laval (2019) apresenta, a lógica normativa neoliberal se manifesta para além do campo econômico por meio da racionalidade do capital transfigurado em lei social geral. Nesse contexto, a educação tem papel central na modulação dessa mais nova concepção de visão de mundo baseado no modo de produção capitalista permeado por políticas neoliberais.

Em sistemas escolares e universitários, a introdução da lógica neoliberal ocorre pelas reformas que, por muito tempo, foram consideradas como tentativas de inovação e modernização tecnológica. E qual tipo de escola as políticas neoliberais objetivam? A o modelo de escola neoliberal identifica a educação como bem privado, em que a cultura humana e saber sistematizado são recursos privados a serem capitalizados (LAVAL, 2019).

Observamos essa concepção de inovação nos discursos das conferências internacionais sobre educação ao longo da década de 1990, especialmente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos organizada pela UNESCO na Tailândia, sob patrocínio do Banco Mundial. A participação do Banco Mundial no âmbito educacional global tem ligação com os ajustes estruturais essenciais aos interesses do capital em articulação com o Fundo Monetário Internacional. Neste sentido, monitoram àqueles países que não estiverem de acordo com as orientações por meio de sanções econômicas (CRUZ, 2003).

Como resultado, a conferência produz o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. A articulação

de organismos internacionais e agências multilaterais foi essencial para que países adotassem a lógica neoliberal em seus sistemas educacionais, como foi o caso do Brasil, devido a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, durante o governo de Itamar Franco (1992-1995).

Como consta na declaração, reafirmou-se o compromisso com a educação enquanto um direito básico a partir do balanço da situação mundial da educação, onde, no momento, mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário (UNESCO, 1998). Além dessa questão, o documento alerta para a conjuntura econômica e social mundial acentuada pela dívida de muitos países, estagnação e decadência econômica, aumento populacional, conflitos, degradação do meio ambiente e violência.

Esses problemas atrapalham os esforços para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e “[...] a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação” (UNESCO, 1998, p. 2). Seria a falta de vigor e determinação dos indivíduos que inviabiliza a melhoria de problemas causados por agravantes estruturais do desigual sistema capitalista? Esta perspectiva sinaliza o sistema educacional enquanto “vítima propiciatória” (ENGUITA, 1996, p. 103), sendo o centro do problema e também solução para os mais diversos problemas sociais. O quadro de crise também indica que a redução de políticas públicas em países industrializados⁷ afetou a oferta de educação pública.

O diagnóstico do documento aponta o início do novo século como elemento transformador que abre espaço para possibilidades e esperança mediante união das nações do mundo. O avanço tecnológico e informacional em ritmo acelerado propicia condições para as possibilidades, visto que estes elementos “[...] incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender” (UNESCO, 1998, p. 2). A sociedade informatizada, sob o baluarte neoliberal, é definida como “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”. A definição neoliberal também ressalta o aspecto democratizante da sociedade informatizada, como apresentado no documento da Conferência e demais formulações acerca da reestruturação produtiva.

A informatização é o traço característico do debate público sobre o desenvolvimento desde o final do século XX, período em que o capitalismo,

⁷ As denominações “países industrializados”, “países em desenvolvimento” ou “subdesenvolvidos” quando citadas nesta pesquisa referem-se aos termos utilizados nas referências bibliográficas, uma vez que não expressa a nossa concepção conceitual. Consideramos as denominações “países centrais” e “países periféricos” conceitualmente mais adequadas a partir da relação dos mesmos com a divisão internacional do trabalho e suas posições frente ao jogo capitalista mundial.

face à globalização da economia e das comunicações, assume-se neoliberal. Nesse cenário, as expressões ‘sociedade da informação’ e ‘sociedade do conhecimento’ são associadas a temas como competitividade, produtividade, empregabilidade, entre outros (SOUZA, 2011, p. 220).

Assim, o acesso a sociedade do conhecimento proporciona meios para melhoria da qualidade de vida e potencialização das próprias capacidades – habilidades e competências – preparando o indivíduo para o tecnológico mercado de trabalho e prepara para a nova sociedade e novos tempos:

[...] Esse tipo de abordagem esvazia o debate em torno da democratização do acesso à informação e à produção de conhecimentos, reduzindo a questão à lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas habilidades e competências para a empregabilidade (SOUZA, 2011, p. 220).

Contudo, o avanço tecnológico nos termos propagados pela ideologia neoliberal se apresenta das mais variadas formas aos indivíduos. Ou seja, as condições de acesso são desiguais. A ampliação do acesso ao conhecimento mediada pelos processos de comunicação não garante a apropriação de fato desses saberes, além de não ser uma perspectiva neutra de intencionalidades pois,

A aceleração dos processos de comunicação ao mesmo tempo, em que permite a democratização do saber também dissemina valores culturais e de mercado impostos pelas culturas hegemônicas, dificultando, assim, uma reflexão crítica sobre o uso da informação. Isso acontece quando o conhecimento veiculado pelas novas tecnologias torna o seu usuário um mero reproduzidor dos discursos difundidos (SOUZA, 2011, p. 221).

O novo modelo escolar que surge juntamente com a sociedade do conhecimento busca se direcionar para a construção de uma nova mentalidade para a nova face da organização produtiva, organizando o trabalho de acordo com o paradigma da flexibilidade e às novas tecnologias (SOUZA, 2011). Libâneo (2012) define a busca por um novo modelo escolar como meio de superação da escola tradicional, da qual não se adapta mais a novos contextos devido a sua organização conteudista. Além disso, não oferta conhecimentos que sejam práticos para a vida e assim não atende às necessidades básicas de aprendizagem do novo modelo escolar. O novo modelo educacional é associado ao triunfo da razão utilitária da sociedade capitalista, onde:

[...] A conjugação da sociedade do conhecimento com a lógica abstrata da mercadoria vem se firmando com um discurso hegemônico, levando aqueles que atuam na produção e socialização do conhecimento a abandonar praticamente seu mandato educativo e social, para restringir-se ao atrelamento capitalista, perfazendo o pano de fundo da competitividade sem limites (SOUZA, 2011, p. 224-225).

Segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos, a meta do acesso universal à educação tornou-se pela primeira vez um objetivo viável. Em primeira leitura, é possível identificar uma visão humanista e progressista; como alerta Libâneo (2012, p. 17), “[...] lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes”. As intenções do documento sintetizam-se em recomendações:

I – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem: as necessidades básicas de aprendizagem podem ser definidas pelos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, cálculo, comunicação e resolução de problemas) e pelos conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Preconiza-se a ideia de aprendizagem de conhecimentos e habilidades essenciais para a sobrevivência dos seres humanos e desenvolvimento de potencialidades. A ideia utilitarista do conhecimento escolar a ser ensinado e a noção de competências e habilidades embasam a Pedagogia das Competências.

II – Expandir o enfoque: visto o objetivo de universalização do acesso a educação, deve-se ampliar os meios de ação da educação, por meio de captação de recursos, preparação de materiais e currículos que correspondam com a nova ordem de informações referentes ao início do século XXI e a revolução informacional.

III – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade: a educação deve ser equitativa, para crianças, jovens e adultos; para atingir a equidade, é preciso elevar a qualidade e criar um padrão de qualidade da aprendizagem. A busca por um ideal de qualidade e padronização dos resultados de aprendizagem demonstra o alinhamento do documento com a perspectiva educacional neoliberal, uma vez que o ideal de qualidade não leva em consideração as especificidades de grupos sociais e seus processos de aprendizagem.

IV – Concentrar a atenção na aprendizagem: sugere que a aprendizagem precisa ser efetiva e os indivíduos devem apreender conhecimentos úteis. E ainda, “[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula” (UNESCO, 1998, p. 5). A garantia de aquisição desses conhecimentos deve ocorrer pela implementação de níveis desejáveis de aprendizagem mensurados por dispositivos avaliativos de desempenho.

V – Ampliar os meios do raio de ação da Educação Básica: a diversidade e mutabilidade das necessidades básicas de aprendizagem exigem constante ampliação e renovação e, portanto, os elementos devem constituir um sistema integrado, interativo e de padrões comparáveis (UNESCO, 1998). Dentre estes elementos de ampliação de

aprendizagem, destaca-se a utilização de todos os instrumentos disponíveis e canais de comunicação para a transmissão de conhecimentos, incluindo meios de comunicação de massa, como televisão e rádio. Temos aqui orientações e indícios de valorização dos primeiros passos do ensino a distância em larga escala. Atualmente, a educação a distância gera polêmicos debates pois é um dos principais elementos da mercadorização educacional.

VI – Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem: a aprendizagem deve ocorrer de forma integrada com apoio nutricional, médico e emocional; a interação é primordial, onde “[...] a educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração” (UNESCO, 1998, p. 5).

VII – Fortalecer as alianças: autoridades em nível nacional, estadual e municipal devem proporcionar educação básica a todos. Contudo, o documento considera inviável que esses poderes supram a totalidade de requisitos humanos, financeiros e organizacionais. Por isso, serão necessárias articulações com setores e organizações não governamentais, com setores privados, grupos religiosos, etc. Ao final, é frisado o quão é importante a criação de alianças neste compromisso. Nota-se que é levado em consideração a transferência da tutela do Estado sob a garantia de um direito aos setores privados e organizações de cunho religioso, tal qual a compreensão neoliberal de Estado.

VIII – Desenvolver uma política contextualizada de apoio: o documento sugere o desenvolvimento de políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico, enquanto um movimento da sociedade em prol da educação básica.

IX – Mobilizar recursos: “para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários” (UNESCO, 1998, p. 6). É reforçado, mais uma vez, a articulação entre público e privado ou outras fontes não governamentais – inclusive, esta recomendação é seguida à risca nas políticas educacionais brasileiras.

X – Fortalecer a solidariedade internacional: compreende-se o compromisso com a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem em âmbito global, firmado a partir de uma responsabilidade universal e comum a todas as nações.

À primeira vista as recomendações são uma visão democrática das políticas educativas, porém, não podemos descontextualizar a elaboração do documento da movimentação política de organizações como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, UNESCO e UNICEF em relação aos países considerados mais pobres naquele

período. Conforme Torres (2001), a uniformização da política educativa em nível mundial revela a crescente influência de organizações internacionais nas políticas educacionais de países periféricos. E no caso da Declaração de Educação Para Todos, observa-se a liderança do Banco Mundial neste cenário. A influência dos organismos internacionais e das nações envolvidas constam também na construção e adequação do documento das políticas educacionais. Assim,

Tal encolhimento deu-se para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais. Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

E o que são as necessidades básicas de aprendizagem? O que podemos considerar como conhecimento útil a ser apreendido na escola, como indica as recomendações? E o que seria conhecimento “não útil”? Em um sentido pedagógico, é possível observar que a aprendizagem se torna algo imediatista estritamente ligado ao caráter utilizável – ou não – na vida cotidiana do indivíduo e ainda, sendo então “[...] mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

A perspectiva da educação prática para a vida que não objetiva o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de forma plena é ponto chave na visão neoliberal. A princípio, se apresenta como uma solução inovadora dos paradigmas tradicionais e abrange a existência de todos os indivíduos, sem distinções econômicas, sociais, culturais e ideológicas. Com isso, a dimensão ideológica sobre aprendizagem das recomendações oficiais é velada, uma vez que,

O neoliberalismo, tal como é aplicado, não se apresenta como uma doutrina e menos ainda como uma ideologia. E os que trabalham como seus agentes nem sempre o aplicam conscientemente como um programa político ou teoria. Eles se julgam ‘realistas’ ou ‘pragmáticos’. Em outras palavras, aceitam obedecer à injunção maior do neoliberalismo que é a adaptação ao jogo da concorrência generalizada, e isso do topo à base da hierarquia de responsabilidades do sistema educacional (LAVALL, 2019, p. 10).

Assim, as recomendações da Declaração Mundial de Educação para Todos é expressão dos direcionamentos do Banco Mundial para as políticas sociais e para a consolidação da mais recente fase capitalista: o neoliberalismo. Essa estratégia do Banco Mundial aparenta indicar melhoria do acesso igualitário a educação, contudo, visa reduzir os gastos públicos com a educação (CRUZ, 2003). O discurso da reforma não aponta caminho para transformação

social pois, a preocupação se restringe ao âmbito administrativo de “tapar buraco”, como define Laval (2019). E ainda, a apresentação da inovação se dissocia de intencionalidades políticas. Portanto,

O que temos aqui é que uma das principais transformações que atingiram o campo da educação nas últimas décadas – mas encontramos essa mudança também em outros campos sociais – é a monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal (LAVAL, 2019, p. 16).

O desenvolvimento humano é central na dinâmica política neoliberal, contudo, se restringe ao mínimo de acesso a direitos universais, com o propósito de dissolver a cultura de direitos universais assegurados pelo Estado – ou seja, é uma estratégia de instrumentalização da política econômica e implosão das políticas sociais (LIBÂNEO, 2012; CORAGGIO, 1996). É dessa maneira que a reforma educacional é principal eixo de imposição do modelo econômico neoliberal, da qual se apresenta pelo discurso dominante de competitividade e individualização dos processos de aprendizagem, além do afastamento do Estado no provimento de garantias de direitos básicos.

A premissa da potência da educação como fator determinante de transformação estrutural presente no discurso neoliberal refere-se à Teoria do Capital Humano. Desenvolvida por Theodore Schultz na década de 1950, preconiza que a educação é transformadora para condição econômica dos países e para a mobilidade individual. A base científica desta teoria é contestada, pois “[...] é uma estratégia de difundir um novo senso comum que impeça os trabalhadores de visualizarem as contradições do sistema capitalista e de se rebelarem contra ele” (CRUZ, 2003, p. 66). Por isso, a aquisição de capital humano e o ideal do desenvolvimento humano para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho demonstram que,

[...] A acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão de obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes ainda largamente a cargo dos estados nacionais. Se a eficiência econômica pressupõe um domínio científico crescente e um aumento do nível cultural da mão de obra, ao mesmo tempo, e em razão da própria expansão da lógica de acumulação, o custo permitido pelo orçamento público deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por uma transferência do ônus para as famílias. Acima de tudo, o gasto com a educação deve ser ‘rentável’ para as empresas usuárias do ‘capital humano’ (LAVAL, 2019, p. 18).

Como Ball (2005) indica, os elementos principais da reforma educacional nos âmbitos do ensino básico e superior são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade; são tecnologias que se interdependem e se inter-relacionam em um processo político mais atrativo

do que a educação enquanto direito social, pois esta é considerada como burocrática. O conceito de aprendizagem apresentado pela Declaração Mundial de Educação para Todos expressa esses elementos. Sobre a ação dos organismos internacionais e as políticas educacionais no processo de reforma neoliberal entende-se que,

Combinam-se para produzir aquilo a que a OCDE (1995) chama um ‘ambiente de devolução’ que ‘requer uma mudança, uma substituição dos corpos de gestão centralizados por uma estrutura global em detrimento de uma microgestão e mudanças de atitudes e comportamentos de ambos os lados’. As mudanças de papel dos agentes de gestão central nesta nova ambiência, reside, tal como a OCDE refere, nos ‘sistemas de monitorização’ e na ‘produção de informação’. É com estas vertentes de reforma que me preocupo essencialmente neste documento. [...] Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controle do âmbito de julgamento e dos seus valores (BALL, 2002, p. 03).

A partir destes dispositivos políticos e econômicos se organizam as forças humanas e subjetividades, em rede operacionais e funcionais de poder dentro e fora da instituição escolar. E ainda, estes dispositivos envolvem formas de relações hierarquizadas e mecanismos motivacionais. Dessa forma, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem conduz ao desenvolvimento humano, quando o conteúdo deve advir da realidade imediata do indivíduo para uma vida mais prática. Com isso,

As necessidades básicas de aprendizagem seriam a chave para concretizar a visão ampliada de educação, instituindo um novo objetivo para a educação mundial, distinto das formulações convencionais e inadequadas da pedagogia e da didática, em que o ensino se restringe a ações de apoio, reduzindo drasticamente o papel do professor na formação cognitiva dos alunos. O conceito de desenvolvimento humano converte-se, assim, numa categoria essencial para as formulações das agências internacionais (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

O conceito de desenvolvimento humano dentro desta perspectiva determina a aprendizagem como uma necessidade natural, aperfeiçoada pela aquisição de competências mínimas para a sobrevivência social (LIBÂNEO, 2012, p. 20). Sendo assim, os dispositivos políticos reformam as subjetividades e reinventa a disciplina e,

Através da instalação destas políticas nas organizações de serviço público, o uso de nova linguagem para descrever papéis e relações é importante, as organizações educacionais reformadas estão agora ‘povoadas’ de recursos humanos que necessitam ser geridos; a aprendizagem é recompensada como um ‘resultado de uma política de custo-efectivo’; a consecução é um conjunto de ‘metas de produtividade’, etc. Para sermos relevantes e

actualizados, precisamos de falar de nós e dos outros, pensar as nossas acções e relações de novas maneiras. Novos papéis e subjectividades são criados conforme professores são ‘re-trabalhados’ como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo (BALL, 2002, p. 7).

Podemos dizer então que a Conferência de Jomtien e suas resoluções inauguram o que Libâneo (2012) denomina por educação para a reestruturação capitalista ou produtiva. Na relação mundial da reestruturação capitalista, o Brasil adere completamente aos discursos das recomendações internacionais, tendo em vista a elaboração do documento Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), considerado “[...] praticamente uma reprodução da Declaração de Jomtien” (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

O documento nacional lançou objetivos da educação básica, dos quais tem como principal base a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para promoção das competências primordiais a participação na vida social e cultural da nação, assim como atender necessidades do mundo do trabalho. Elaborado durante o governo Itamar Franco (1992-1995), o documento tomou força concreta durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), quando as recomendações foram incorporadas à reforma educacional, expressas na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (LIBÂNEO, 2012).

[...] Outras medidas foram implantadas desde 1990, estando, de alguma forma, relacionadas às orientações do Banco Mundial; alguns exemplos são o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a avaliação em escala do sistema de ensino, os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

O alinhamento de discursos se apresenta também nos sujeitos que orquestram tais políticas durante o governo FHC, pois,

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do staff como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros (AZEVEDO; LARA, 2011 apud JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Em geral, podemos resumir as políticas educacionais federais da época em três elementos: descentralização da gestão, ênfase na educação básica e a centralização de sistemas de avaliação escolar.

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o Amigos da Escola. E a centralização dos sistemas de avaliação como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. É nesse contexto que são implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (1996), a própria LDB n. 9394/96 reflete essa perspectiva de descentralização em termos da flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa e financeira que são repassados à escola e a forte centralização na avaliação, entendida como controle de resultados e fixação de padrões de desempenho (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1140).

Observa-se que todas as políticas subsequentes ao Plano Decenal de Educação para Todos seguem a perspectiva educacional do Banco Mundial. Dentre essas políticas, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os sistemas de avaliação nacionais. O estabelecimento das recomendações nos sistemas educacionais de determinados países – em especial, países periféricos – tem relação também com relações econômicas entre as nações e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

As políticas consolidadas no governo FHC são reforçadas nos dois mandatos de presidência de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), em especial às políticas de avaliação em larga escala (SAEB, IDEB, Prova Brasil, ENEM, ENADE) e ao expoente crescimento do ensino superior privado, comandado por grandes oligopólios como Kroton, Estácio e Anhanguera. Assim, no Brasil,

A defesa dos 7% do PIB para a educação (somados os investimentos nas esferas pública e privada, é importante enfatizar), o discurso da racionalização financeira em termos de eficiência e eficácia na alocação de recursos e tendo como parâmetro de avaliação testes padronizados em larga escala com critérios de mercado e o apelo à parceria com o setor privado, demonstram, de forma inequívoca, que o lugar reservado à educação no Brasil, dentro dos planos políticos e econômicos do Banco Mundial, deve ser o de insumo ao crescimento econômico e ao aumento da produtividade do trabalho, reafirmando os pressupostos da Teoria do Capital Humano como base para sua concepção de educação (JUNIOR; MAUÉS, 2014, P. 1149).

A educação brasileira, portanto, deve visar o aumento da produtividade do trabalho por meio da instrumentalização dos indivíduos nas condições mínimas de aprendizagem. A

permanência das políticas de orientação neoliberal coloca o Brasil na vanguarda, devido ao “capitalismo escolar e universitário”, constituído pela intervenção maciça do capital na educação (LAVAL, 2019, p. 13). Consideramos então, a instituição escolar sendo “[...] orientada, pelas reformas em cursos, para os propósitos de competitividade prevalecentes na economia globalizada” (LAVAL, 2019, p. 18).

Sendo a educação básica pública a via de instrumentalização da classe trabalhadora para a flexibilização da ordem mais recente do capital, nos resta investigar de forma um pouco mais aprofundada os efeitos das premissas neoliberais na educação pública do estado de São Paulo.

2.2. O CASO DA REDE ESTADUAL PAULISTA: REFORMAS EDUCACIONAIS E TRAJETÓRIAS POLÍTICAS NA ERA NEOLIBERAL

A dimensionalidade da rede de ensino estadual de São Paulo a torna relevante perante o contexto nacional rede, pois é considerada a maior do país. Conta com 5,4 mil escolas, 3,7 milhões de alunos e 245,2 mil servidores, segundo o *site* oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)⁸. Além da relevância de sua abrangência, a rede de ensino estadual paulista é marcada historicamente por lutas para melhorias do sistema, visto que a precarização converge com a expansão da rede. A história da educação escolar apresenta a função social da instituição enquanto reprodutora da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes, de acordo com os moldes burgueses da sociedade capitalista a partir de sua origem na Revolução Industrial (MENDONÇA, 2011). E, portanto,

A tarefa histórica da escola, nessa nova realidade social, foi cunhada na transmissão do conhecimento, tendo na organização da fábrica seu modelo estrutural e ideológico. Ao professor cabia garantir a transmissão/reprodução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do trabalhador como trabalhador na fábrica, sob a égide do capital. Com o capitalismo há a necessidade de uma nova sociabilidade, uma nova subjetividade, e aí entra a escola, como elemento-chave nesse processo de formação de novos valores, novos modos de ser e viver (MENDONÇA, 2011, p. 344).

As transformações geradas pelas novas formas de produção demandavam indivíduos capacitados para o trabalho e assim, coube ao Estado burguês assumir a responsabilidade educacional da ampliação do ensino às camadas populares, enquanto condição do desenvolvimento da indústria capitalista. Em relação ao Brasil, em período de

⁸ Ver em <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em 13 Nov 2019.

industrialização, o estado de São Paulo foi precursor na expansão educacional (LOUREIRO, 2011).

Em resumo, as altas taxas de crescimento demográfico, a industrialização, a urbanização e o grande contingente de imigrantes são elementos que explicam o aumento da demanda por educação de nível médio em São Paulo. Como consequência do crescimento da rede escolar estadual houve também um expressivo aumento no número de professores entre as décadas de 1950, 1960 e 1970 (LOUREIRO, 2011, p. 13).

Apesar do pioneirismo em expansão do ensino e seu elevado grau de desenvolvimento econômico, o inchaço demográfico não foi absorvido pelo sistema educacional devido à escassez de investimentos. Em consequência disso, iniciou-se um processo de precarização da rede de ensino, incluindo implicações no regime de trabalho docente, gerando flexibilizações como o regime de trabalho temporário. Essa condição agravou a estrutura educacional de São Paulo.

O contexto nacional de movimentação legislativa em âmbito educacional que gerou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (LDB 5692/71) influenciou dispositivos legais a nível estadual e assim, em São Paulo, foi decretado o Estatuto do Magistério Público (Lei Complementar n. 114, de 13/11/1974). O documento teve proposta de regulamentar a atividade docente da rede de ensino estadual e, apesar das participações dos docentes em grande parte da elaboração do documento, muitas reivindicações da categoria não foram atendidas.

A insatisfação de professores e entidades resultou em reuniões, assembleias, manifestações e abaixo-assinados com o objetivo de reformular o estatuto e melhorar as condições de trabalho dos professores. Contudo, as reivindicações e negociações junto à SEE/SP e ao governo paulista não obtiveram êxito. Ao final da década de 1970, o que se via era o desinteresse e a falta de organização e coordenação entre as secretarias do Planejamento e da Fazenda e da Educação, o que dificultava ainda mais investimentos e melhorias nas condições do trabalho docente da escola pública paulista (LOUREIRO, 2011, p. 15).

O conflito entre professorado e governo estadual se manteve e, em 1978, após greve dos professores, houve a conquista do reajuste salarial. Mas ainda assim, a condição do ensino público em São Paulo continuava crítica, o que se estende pelos anos seguintes e “[...] os governos de Maluf (1979-1982), Montoro (1983-1986) e Quéricia (1987-1990) contribuíram para a manutenção da falta de investimentos, bem como para a não regularização dos professores não efetivados” (LOUREIRO, 2011, p. 15). Podemos notar que a desqualificação dos profissionais da educação e a falta de investimentos comprometidos com a transformação

da estrutura educacional são elementos que acompanham a história da educação pública paulista.

No entanto, é a partir da década de 1990 que a educação paulista sofre transformações em todos seus âmbitos embasadas na deliberada perspectiva neoliberal. A racionalidade econômica atribuída aos preceitos pedagógicos e educacionais e diminuição dos gastos sociais são duas principais diretrizes apresentadas inicialmente no governo de Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)⁹.

Com o projeto ‘Escolas-padrão’, Fleury pretendeu reduzir gastos flexibilizando as relações entre unidades escolares e Estado, repassando para algumas escolas responsabilidades burocráticas e de captação de recursos para sua própria manutenção. A falta de instrumentos legais para a ampliação dos projetos educacionais de Fleury impediu que a rede pública estadual fosse reestruturada completamente (LOUREIRO, 2011, p. 15).

Destacamos que a rede de ensino paulista é o laboratório permanente das políticas educacionais iniciadas pelo governo federal na década de 1990, principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (RUSSO; CARVALHO, 2012). O partido de FHC – o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – tem sido hegemônico no governo do estado paulista. Desde então, os mandatos do PSDB no estado de São Paulo se mantiveram ideologicamente alinhados e “[...] respeitadas as diferenças de estilos individuais de governo e as ambições pessoais geradoras de atritos, todos eles perseguiram, e José Serra também persegue, políticas públicas alimentadas pela visão neoliberal” (SANFELICE, 2010, p. 147). Assim como o autor, entendemos que,

[...] Os governantes paulistas mencionados partilham de um mesmo ponto de vista quanto à essência da sociedade atual, ou seja, é preciso azeitar o capitalismo globalizado, mesmo que o Brasil continue na periferia da globalização. Dizendo de outra forma: os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal que nada mais é senão o estado burguês capitalista. Lá de cima, sempre com os mesmos óculos, detectam mazelas, consideradas conjunturais e não estruturais, e tentam consertá-las. O pressuposto é que o capitalismo é consertável e, portanto, as elites devem se empenhar nas tarefas que o levarão a eternizar-se. As demais classes sociais precisam se sensibilizar para se constituírem em parceiras do mesmo projeto (SANFELICE, 2010, p. 147).

As transformações na rede a partir da visão neoliberal podem ser delimitadas temporalmente em três reformas: a Escola de Cara Nova, da segunda metade de 1990; desse período até 2010, temos a Escola do Acolhimento e São Paulo Faz Escola, como indica Barbosa e Fernandes (2013). Destas reformas, pode-se citar os elementos de maior impacto a

⁹ Em 2017, o partido retomou sua sigla original, sendo Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

âmbito pedagógico e organizacional, dos quais são: a reorganização escolar e curricular, a implantação da progressão continuada, criação do sistema de avaliação externa do ensino e a política de pagamento de bônus mérito a docentes da rede (BARBOSA; FERNANDES, 2013). Se caracterizam também por negligenciar as diferenças de cada unidade escolar e por,

[...] Utilizar matrizes reformistas definidas unilateralmente pelos organismos internacionais, matrizes essas norteadas por princípios gerencialistas e performáticos, as reformas educacionais recentes introduziram amplas mudanças na organização das escolas e no trabalho de seus sujeitos (FERNANDES, 2010, p. 77).

Em 1996, o projeto Escola de Cara Nova empreendido pela Secretaria da Educação durante o governo estadual de Mário Covas, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), correspondia ao projeto de reforma educacional embasado em estratégias políticas de transformação técnica e estrutural, envolvendo professores e estudantes da rede de ensino. Ou seja, o projeto tratava da implantação do novo modelo para o sistema educacional justificado pelo contexto político-ideológico de transformações nas concepções de governo, sociedade e consequentemente, de educação em todo o mundo (FERNANDES, 2010).

Vinda de surpresa, a ‘Escola de Cara Nova’ conseguiu cumprir seus objetivos, ao menos aqueles estabelecidos sob o ponto de vista institucional e oficial. A partir de sua implantação, o pacote reformista deu origem a uma série de alterações pedagógicas, administrativas e de gestão dos recursos financeiros na rede estadual de ensino. Em nenhuma outra ocasião, a educação paulista conheceu um pacote de medidas tão articuladas e capazes de alterar substancialmente as escolas como o que se apresentou naquele momento. Os elementos iniciais da reforma começaram a ser apresentados oficialmente em 1995 e, nos anos seguintes, outros elementos complementares surgiram para consolidar uma reforma muito bem articulada do ponto de vista da implementação. Nada ocorreu por acaso e de maneira desarticulada nas escolas (FERNANDES, 2010, p. 77-78).

As medidas que acompanharam essa reestruturação são:

[...] A adequação do fluxo escolar e as classes de aceleração que anteciparam o estabelecimento do regime de progressão continuada, os ciclos de aprendizagem e a recuperação de férias. Houve a reorganização da rede física escolar em função dos ciclos de ensino, abrindo caminho para a futura municipalização do ensino das séries iniciais, bem como a implantação de telessalas para atendimentos dos alunos mais velhos e a consequente redução do ensino supletivo regular. Tudo isso justificado pela defesa da melhoria da qualidade do ensino, que passou a ser avaliado, a partir de 1996, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP). [...] Também fizeram parte da reforma a criação das salas-ambientes, a flexibilização curricular do ensino médio e os projetos de desenvolvimento de lideranças educacionais que, posteriormente, foram acompanhados pela implantação do bônus-mérito, que veio atrelado a medidas quantitativas de avaliação das escolas e de seus professores (FERNANDES, 2010, p. 78).

As medidas expressam redução de gastos (redução de salas do EJA e o início do ensino à distância), descentralização, flexibilização curricular do ensino médio e avaliações em larga escala (criação do SARESP). Também expressam o ideal meritocrático e individualizante do trabalho pedagógico, que deve ser responsabilidade do professor e do aluno. Esse ideal justifica a redução de investimentos na área educacional, pois distancia o Estado de suas funções sociais quanto a oferta de educação pública de qualidade.

Ademais, a elaboração do projeto não contou com a participação dos docentes, mesmo depois de uma década de fortalecimento do movimento sindical da categoria – nos anos 1980, a greve que resultou no reajuste salarial produziu um efeito democrático na relação do estado paulista e docentes, além do cenário de derrocada da ditadura militar no país também despertar o sentimento democrático nas decisões políticas. Os professores conheceram a reforma quando esta já se encontrava em vigor.

Contrariamente a esse movimento de democratização das decisões e de fortalecimento do coletivo, a ‘Escola de Cara Nova’ se impôs em uma lógica vertical, em que as medidas definidas por técnicos e especialistas nas esferas centrais do governo chegaram às escolas sem a participação efetiva dos professores. [...] As decisões sobre as reformas educacionais foram conhecidas pelos professores por meio das publicações oficiais que chegaram até as escolas, tais como os livretos que tinham a mesma denominação da reforma – Escola de Cara Nova – e que continham informações sobre as salas-ambientes, a progressão continuada, a recuperação de férias, etc. (FERNANDES, 2010, p. 78).

Assim como as políticas neoliberais se apropriam de discursos progressistas para tratar da educação, a Escola de Cara Nova também se apropria:

[...] O discurso reformista também procurava convencer docentes e comunidade escolar da necessidade das novas mudanças, utilizando, para isso, algumas bandeiras progressistas, tais como a democratização da gestão, valorização da escola como locus da formação docente, a importância do trabalho coletivo e da autonomia das escolas, entre outras que, desde a década de 80, compunham as reivindicações docentes (FERNANDES, 2010, p. 78-79).

O discurso reformista se apropriou de noções como gestão democrática, supervalorização do espaço escolar, valorização da aprendizagem dos alunos monitorada por avaliações de desempenho e por meio de parcerias com empresas privadas e organizações não governamentais. Então, a reforma visou aplicar a racionalidade técnica da reestruturação produtiva na educação estadual devido ao discurso embasado na gestão e o uso de tecnologias como aspectos inovadores. Para Freitas (2012), estas características seguem o padrão de modificações no âmbito da produção empresarial. Com isso, temos a transferência da lógica empresarial para o campo da educação.

Freitas (2012) define que essa forma de pensar a educação está atrelada a pedagogia tecnicista, da qual Dermeval Saviani já identificara durante a década de 1980. Temos, então, o neotecnicismo, do qual se baseia em três fatores: responsabilização, meritocracia e privatização. O cerne de funcionalidade da pedagogia neotecnicista está no controle dos processos para garantia de resultados pré-estabelecidos, mensurados por testes padronizados, como é o caso da prova SARESP. Então,

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p. 383).

Estas características demarcam a segunda onda neoliberal na educação, onde aparatos da nova base tecnológica mobilizam o retorno da concepção tecnicista apoiada em novos dispositivos tecnológicos. Portanto, esta versão,

[...] Volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da Psicologia, Neurociência, Administração, Informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da accountability meritocrática e da privatização, e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo – como era seu desejo inicial inacabado, pois o nível tecnológico nos anos 1970 não ajudou neste objetivo – o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina (FREITAS, 2018, p. 105).

Conforme Fernandes (2001), o projeto Escola de Cara Nova permanece pelos dois mandatos do governo Mário Covas. Em 2002, durante o ano de eleição para governador, a secretária de educação Rose Neubauer foi substituída. Sua gestão enquanto secretária de educação não foi aprovada pelo setor sindical docente, além de ter sido criticada por representantes políticos, como consta em nota¹⁰ do então deputado estadual Cesar Callegari (Partido Socialista Brasileiro - PSB) apontando problemas de gestão que vão de reformas

¹⁰ Como consta em nota: “[...] Callegari citou “os graves problemas que ocorreram na gestão de Neubauer”, apontando que “diminuiu em 1,1 milhão o número de alunos matriculados - destes, 700 mil foram transferidos para as escolas municipais e 400 mil matrículas, simplesmente, desapareceram; a reforma da grade curricular, por suprimir uma aula por dia de todas as séries a partir da 5ª, resultou em 9,2 milhões de aulas por ano retiradas; e desvio de recursos da educação, como apontou a CPI da Educação, presidida por ele”. Ver mais em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=307490>.

curriculares a desvios de recursos da educação. Então, Rose Neubauer foi substituída por Gabriel Chalita, que se manteve por todo o primeiro mandato de Geraldo Alckmin (2003-2006).

No período, um novo projeto tomo frente das medidas da Secretaria de Educação; o projeto Escola do Acolhimento é instituído como novo encaminhamento de reformas educacionais, das quais visavam aperfeiçoar as relações interpessoais entre alunos e professores, valorizar a cidadania e o protagonismo juvenil (FERNANDES, 2010). Antes de exercer a função de secretário de educação, Gabriel Chalita ficou muito conhecido por sua produção literária denominada Pedagogia do amor. A Pedagogia do amor se baseia no fortalecimento dos laços familiares em busca da retomada de valores como solidariedade, respeito, afeto etc. O projeto Escola do Acolhimento demonstra influência da concepção pedagógica do então secretário de educação. Contudo, a centralidade na afetividade de relações interpessoais acaba por reduzir problemas estruturais da educação em ausências ou excessos de questões subjetivas.

[..] Houve clara preocupação oficial com a exposição midiática, com os projetos realizados pelos professores, normalmente pontuais, ‘empacotados’ e desconectados das condições de trabalho, e excessiva ênfase no papel socializador das escolas, refletido em uma pretensa proposta de ‘escola do acolhimento’ em substituição à ‘escola do conhecimento’ (FERNANDES, 2010, p. 80).

A dimensão subjetiva e afetiva no trabalho educativo é primordial assim como priorizar enquanto espaço de pertencimento coletivo e de conhecimento. Quanto ao projeto Escola do Acolhimento, apesar do discurso socializador, os esforços se voltaram a intensificação de políticas de avaliação de desempenho e políticas de bônus-mérito. Fortalece-se a face da gestão denominada gerencialista e performática, que incorpora a noção de Estado Avaliador na política educacional paulistas (FERNANDES, 2010).

As reformas educacionais impactam negativamente o cotidiano dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, pois estes sentem diretamente a descontinuidade de políticas e projetos que, em certa medida, convergem na mesma perspectiva ideológica. Após a renúncia de Geraldo Alckmin para candidatura à presidência em 2006, substituiu-se Gabriel Chalita por Maria Lúcia Vasconcelos, durante o mandato do então vice-governador Cláudio Lembo (RUSSO; CARVALHO, 2012). Mudam-se os personagens, mas o roteiro continua o mesmo:

Da ‘Escola de Cara Nova’ e da ‘Escola do Acolhimento’ e seus impactos iniciais no cotidiano das escolas, passou-se mais de uma década. Apesar da permanência de um mesmo partido político no poder e do predomínio do direcionamento neoliberal, diferentes secretários passaram pela pasta da Educação, que, de maneira geral, apresentou diferentes projetos às escolas,

reafirmando a já conhecida descontinuidade política. A cada secretário, uma mudança e, antes mesmo de serem discutidas e avaliadas as medidas implantadas, elas já eram substituídas por outras, negligenciando-se continuamente a escola e seus sujeitos (FERNANDES, 2012, p. 81).

Diante do insucesso dos projetos representado pelos resultados de dispositivos avaliativos como SARESP¹¹ e ENEM¹², durante o governo de José Serra (2007-2011), o programa educacional São Paulo Faz Escola surge intencionado como meio de uniformização e centralização curricular das mais de 5.000 escolas públicas estaduais. A principal idealizadora do programa é Maria Helena Guimarães de Castro, secretária de educação do governo Serra. Em 2009, foi substituída por Paulo Renato Sousa, ministro da educação nos dois mandatos do governo FHC na presidência do país.

Segundo Russo e Carvalho (2012), o ex-ministro possuía proeminência nos quadros partidários do PSDB e essa substituição foi motivada por conveniência política. Porém, a gestão de Castro também gerou tensões entre os servidores da educação, pois suas metas e medidas implementadas foram vistas como polêmicas, tornando insustentável sua permanência (SANFELICE, 2010).

A dimensão dessa outra reforma, como indica Fernandes (2010), se assenta no trabalho individual, na centralização de todos os âmbitos dos dispositivos escolares e do trabalho pedagógico, assim como também no contínuo controle realizado através das avaliações externas. Durante o exercício do cargo, Maria Helena Guimarães de Castro estabeleceu metas para a educação, a serem atingidas até o ano de 2010. Conforme Sanfelice (2010, p. 148) as sintetiza, são elas:

[...] Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); programas de formação continuada e capacitação da equipe; descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas (SANFELICE, 2010, p. 149).

¹¹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é um exame aplicado pela SEE-SP a fim de diagnosticar a situação da escolaridade pública estadual. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>.

¹² Exame Nacional do Ensino Médio.

As ações propostas para que as metas fossem atingidas são:

[...] Implantação do Projeto Ler e Escrever usando universitários bolsistas atuando como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o professor regente e aprimorar sua formação profissional no âmbito do trabalho; implantação de ciclos de 2 anos no primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental; divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio; recuperação intensiva ao término do 1º e 2º ciclos, na 8ª série e ao final do Ensino Médio; diversificação curricular do Ensino Médio com uma base comum de conteúdos e competências e habilitações técnicas profissionalizantes; parcerias com o setor privado para certificações em computação e língua estrangeira; política de municipalização de 1ª a 4ª séries com controle de qualidade com vistas à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos; a boa gestão, cumprimento das metas, ganhará incentivos na remuneração da equipe de profissionais; 100% das escolas receberão laboratórios de informática, materiais de apoio ao ensino de ciências e as salas dos professores terão computadores, impressora e ambientes de multimídia (SANFELICE, 2010, p. 149).

Além das ações supracitadas, há uma resignificação da função de professor coordenador e enrijecimento da liderança do diretor escolar no processo de implantação da nova reforma e gestão. Segundo Russo e Carvalho (2012), essa figura é central na difusão do novo modelo de gestão, pois é responsável pelo planejamento de cumprimento das metas; mesmo que gestores escolares não tenham participado do processo de construção da proposta, designa-se a uma figura central o papel de difundir e executar as medidas e ações da nova proposta em cada unidade escolar.

Foi notável a alta expectativa no pacote de ações, com vistas à superação dos problemas educacionais da rede. O aspecto de “solução” é característico da visão neoliberal, seja para o âmbito da economia ou da educação, como foi possível observar nas reformas educacionais anteriormente discutidas e no *modus operandi* da política do PSDB das últimas décadas.

Temos, então, a criação da “Nova Agenda da Educação Pública do Estado de São Paulo”, que inaugura o processo de elaboração do material didático pertencente ao projeto São Paulo Faz Escola, em consonância com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – da qual, posteriormente, tornou-se currículo oficial do estado. O material didático, desenvolvido sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado (SEE-SP), é constituído pelo Caderno do Aluno e pelo Caderno do Professor; conforme proposta pedagógica, objetivar ser um apoio curricular a alunos, professores e às escolas¹³. Em síntese,

¹³ Conforme texto disponível em www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/educacao-distribui-33-6-milhoes-de-cadernos-do-aluno/. Acesso em 10/07/2018.

As ações do ‘Projeto São Paulo Faz escola’ compreendem um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. Para a difusão e implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Há, também, uma logística informacional de apoio à implementação e desenvolvimento da proposta e um cronograma de eventos para difusão e acompanhamento da mudança (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 280-281).

O material se divide em conjuntos de cadernos que são distribuídos de acordo com os bimestres ao longo do ano escolar e atende o ciclo II do ensino fundamental (do sexto ano ao nono ano) e os três anos do ensino médio. Segundo Catanzaro (2012), a implementação do programa é composta por estágios, iniciada em 2008 e apenas em 2010 se tornou o currículo oficial do estado de São Paulo.

O primeiro estágio, denominado como Proposta Curricular se constituía de jornais destinados aos estudantes e cadernos aos professores, dos quais deveriam ser utilizados nos primeiros quarenta e dois dias letivos. Para o governo do estado, a Proposta Curricular tinha como objetivos:

1) realizar um teste entre professores e escolas para novas sugestões e reformulações do material e seus conteúdos, e 2) trabalhar conteúdos com os alunos para garantir uma base comum de conhecimentos para o início dos trabalhos do ano, contando ainda com material de recuperação para aqueles que mostrassem necessidade de reforço após uma avaliação das disciplinas de Português e Matemática, realizada por todos os alunos da rede que fizeram parte dessa etapa de implantação (cerca de 3,6 milhões de alunos) (CATANZARO, 2012, p. 20).

Evidencia-se aí que a Proposta Curricular é o início da efetivação do novo material, pois logo após a distribuição dos jornais, professores e escolas puderam contribuir com sugestões em relação ao material e a maioria delas reivindicava a alteração do formato dos jornais, devido a seu formato de apresentação. Nesse momento, entende-se que as avaliações externas obtiveram influência direta no desenvolvimento do material, uma vez que a avaliação do ano de 2009 dialogava com o conteúdo curricular do material proposto em 2007 e 2008. Bonamino e Sousa (2012) destacam a relação do sistema de unificação curricular com as alterações implementadas na prova SARESP sob influência da Teoria de Resposta do Item¹⁴. E ainda, essa relação se mantém nos anos seguintes:

¹⁴A TRI, de acordo com o Ministério da Educação, é a metodologia avaliativa usada na Prova Brasil e na prova de redação do ENEM, onde o item é principal unidade básica de análise. Ou seja, não é contabilizado somente o

A análise do currículo oficial e das matrizes do SARESP revela a correspondência entre o currículo, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados para professores (desde 2008) e para alunos (desde 2009), denominados cadernos do professor e do aluno (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 382).

Para Catanzaro (2012, p. 21), isso “[...] nos revela a intenção da formulação de um sistema articulado de fontes de informações a respeito do rendimento escolar dos alunos do estado já quando da idealização do São Paulo faz Escola”. Dessa forma, em 2009, o material SPFE foi distribuído em forma de cadernos aos alunos e professores – estes divididos por disciplinas e por bimestres. Além da elaboração de um material didático, o São Paulo Faz Escola legitimou a sistemática gerencialista. Portanto,

Podemos afirmar que a reforma implantada na rede de ensino estadual de São Paulo pelo governo Serra aprofundou as políticas de corte neoliberal que vinham sendo introduzidas na organização e funcionamento daquela rede escolar. Até então, as políticas dos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) para a educação tinham variado entre momentos de imposição autoritária das mudanças a momentos de certo populismo e romantismo pedagógico, ainda que sempre mantendo os princípios doutrinários daquele partido. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 382).

O São Paulo Faz Escola torna-se síntese de todo o processo de implementação dos fundamentos neoliberais presentes nas normas legais da educação brasileira, incluindo àqueles que não foram colocados em práticas, como indica Russo e Carvalho (2016). Os autores Russo e Carvalho (2012; 2016) desenvolveram pesquisas voltadas ao impacto do São Paulo Faz Escola na rede estadual de ensino ao longo da última década e puderam constatar que a reforma se deu nas mais variadas dimensões organizativas e funcionais da educação paulista, gerando manifestações contrárias e a favor de toda ordem.

Assim, alguns aspectos das intencionalidades não explícitas no projeto da reforma foram analisados durante o estágio de implementação da proposta curricular. Os autores consideraram estes aspectos reveladores e polêmicos; dentre eles, citamos alguns:

- a) Adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar. Parece discutível essa decisão em face do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Anunciada como uma lei flexível, a LDB regulamenta princípios constitucionais para a educação nacional como o da “pluralidade de concepções pedagógicas”, da autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, da gestão democrática, da participação dos professores e da comunidade (colegiados) na concepção do projeto político-pedagógicos.

b) Utilização de material instrucional concebido e produzido centralizadamente, e consequente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede, e padronização do trabalho docente. Em face de tudo o que se escreveu anteriormente, parece ser questionável essa disposição. E mais, por impor uma sistemática empobrecedora do trabalho docente, subtrai deste a possibilidade de concepção e organização do seu trabalho, reduzindo o professor a reproduzidor de uma proposta desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola.

c) Uso dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores docentes e gestores da escola. É o uso explícito do incentivo monetário, típico das formas de remuneração por produção das empresas capitalistas, na motivação do trabalho escolar. Com isso, introduz-se uma variável estranha ao processo de produção pedagógico escolar e que pode produzir distorções graves nos resultados finais, ou seja, é possível um desvirtuamento da função avaliativa no processo escolar que pode, assim, perder sua função pedagógica e assumir um papel mercantil.

d) A adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos. Foi um retrocesso somente explicável pelo interesse de acompanhar, controlar e comparar o desempenho das escolas da rede. Desde a metade da década de 1970, no processo de implantação da Lei 5692/71, a rede pública estadual de São Paulo havia abandonado a escala numérica para expressar o resultado da avaliação substituindo-a por menções, às quais corresponderiam graus diferentes de realização de objetivos educacionais estabelecidos para cada áreas, disciplina e atividade do currículo, mais adequados para avaliar o processo educativo escolar. Ainda que, na prática, os professores, na sua maioria, nunca tenham aplicado adequadamente a escala de menções, na medida em que a associavam a uma escala numérica, matematizando o raciocínio como ocorre na medição de uma grandeza física, o retorno à escala numérica é um retrocesso na compreensão da natureza do ensino-aprendizagem. Além disso, a justificativa apresentada pela Secretaria da Educação para a padronização foi a de que havia na rede 23 escalas diferentes sendo utilizadas, após a concessão de autonomia para as escolas elaborarem seus Regimentos Escolares. Ora, tal constatação deveria ser tomada como auspiciosa e reveladora de certo experimentalismo enriquecedor da rede e superadora da esclerosada homogeneidade burocrática (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 283-284).

Em suma, os aspectos identificados são os pilares de toda reforma que busca qualidade do ensino para melhoria dos índices captados pelos instrumentos avaliativos. As noções de centralização, uniformização e controle da qualidade de ensino a partir de avaliações externas e em larga escala são elementos que estruturaram as políticas educacionais de São Paulo nas últimas décadas, como visto anteriormente. Sendo assim, o SPFE sintetiza estes elementos e os concretiza.

O item a) trata-se da elaboração da Proposta Curricular que, logo em seguida, tornou-se currículo oficial; as premissas de um currículo único e fechado, uso de material instrucional padronizado e controle de resultados por avaliações, segundo Russo e Carvalho (2012), são

conflitantes e ilegais em face aos princípios constitucionais e legais da legislação educacional brasileira. Conforme estabelece artigo 206 da Constituição Federal (CF/88), o ensino deve ter como base o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Ademais, a gestão do ensino público se estabelece enquanto democrática.

A LDB (Lei Federal nº 9.394/96) estabelece no artigo 3 os mesmos princípios – liberdade para aprender e ensinar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e gestão democrática do ensino público – do artigo 206 da CF. O artigo 12, 13 e 14 da LDB tratam da participação docente na proposta pedagógica dos sistemas de ensino e ao que tange o ensino público, entende-se que a gestão democrática é estabelecida; o artigo 15 fixa o asseguramento da autonomia das unidades escolares públicas de educação básica (RUSSO; CARVALHO, 2012). Contudo, na rede paulista, observa-se as seguintes características:

No seu conjunto – adoção de currículo único e fechado; utilização de material instrucional padronizado; acompanhamento dos resultados por supervisão cerrada através da avaliação; uso dos resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus); utilização de incentivo monetário para aumento da produtividade do trabalho – as mudanças revelam o uso de uma racionalidade técnica e autoritária que não encontra fundamento para o processo democrático de formação humana, para a autonomia da escola na construção do seu projeto político-pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 285).

Sendo assim, centraliza-se as políticas educacionais na aquisição de resultados de desempenho em detrimento do processo de aprendizagem. Essa condição desvaloriza elementos essenciais para a garantia de uma educação de qualidade social acessível às camadas trabalhadoras. Portanto,

[...] A concepção de qualidade que permeou todo o processo de implantação da reforma se revela bastante questionável na medida em que restringe a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos a um conjunto de conteúdos previamente estabelecidos. São aqueles apresentados a professores e alunos de forma autoritária e fechada, ou seja, o currículo único para todas as escolas da rede escolar que se impôs como obrigatório na medida em que a avaliação externa, realizada pelo SARESP, seria feita a partir de material instrucional também elaborado pela Secretaria da Educação (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 286).

O ensino, nesse caso, restringe-se à aprendizagem de conteúdos em quantidade e qualidade pré-definidos enquanto índices numéricos. Como exemplo, citamos o IDESP, que expressa determinada concepção operacional de variáveis culturais e sociais associadas a variáveis organizacionais e funcionais. Esta dimensão avaliativa também apresenta diversos questionamentos, pois a avaliação externa é parâmetro da qualidade educacional, além de fator determinante do pagamento de bonificações por resultados aos trabalhadores da escola.

Tendo em vista a influência das avaliações externas na escola, “[...] desde então, os resultados conseguidos pelos alunos nas provas do SARESP passaram a estruturar o trabalho escolar, já que é o que agora interessa para todos os trabalhadores da escola” (RUSSO; CARVALHO, 2016, p. 206). Assim, os desdobramentos práticos do São Paulo Faz Escola colocam em questão o princípio de qualidade valorizado em sua elaboração. Dessa forma, observa-se que,

[....] Dentre os questionamentos que se fazem está sua extensão a toda rede como currículo oficial único, padrão, que não leva em conta a diversidade de contextos das unidades escolares, distribuídas pelo território do Estado; que não considera a autonomia, assegurada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de que cada escola tenha sua própria proposta pedagógica, construída pela sua comunidade (RUSSO; CARVALHO, 2016, p. 206).

As políticas do São Paulo Faz Escola produziram inflexões no cotidiano escolar afetando o trabalho docente, a aprendizagem dos alunos e o princípio da gestão democrática, fundamental no ensino público. Podemos afirmar também que o SPFE consolida as experiências educacionais de viés neoliberal do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) das últimas duas décadas no estado paulista. E ainda, o São Paulo Faz Escola permanece mesmo com o fim do mandato de José Serra, durante os seguintes mandatos de Geraldo Alckmin (2011-2015 e 2015-2018). A coerência gerencial na educação, se explica em partes pela perspectiva ideológica do partido, alinhada com as alterações nos padrões educacionais no campo superestrutural. Essas alterações afetam padrões de gestão, racionalização organizacional e melhoria da qualidade do ensino (RAMOS, 2016). E,

Assim, não obstante as diferenças conjunturais, o modelo de gestão integralmente assumido desde o início do governo Covas não foi alterado, mantendo-se ancorado sobre o princípio do gerencialismo e do racionamento e agregando ao setor público princípios, valores e estratégias provenientes da administração privada (RAMOS, 2016, p. 570-571).

Existe na reforma educacional paulista iniciada na década de 1990 uma relação muito mais econômica e política do que fundamentalmente uma preocupação social e humana de melhoria da qualidade. A figura do Estado administrador se dissipa em face do imperativo Estado avaliador, construído pela reforma educacional e,

Os governos de plantão, nas políticas educacionais, vieram e vão mudando a tônica do Estado administrador e provedor para um Estado cada vez menos provedor e cada vez mais avaliador. É também um Estado incentivador de políticas – as parceiras e o trabalho voluntário, por exemplo – que descentraliza/desconcentra tarefas e integra/concentra decisões estratégicas (SANFELICE, 2010, p. 157).

A rede de ensino paulista passou por reformas que convergem quanto ao estabelecimento do Estado avaliador. Dentre as reformas, considera-se a implementação do

SPFE a mais eficaz, tendo em vista sua permanência no sistema escolar. Contudo, desdobramentos na educação brasileira são potenciais interferências estruturais nas políticas do São Paulo Faz Escola, como se observa com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Podemos considerar que o primeiro marco da elaboração do documento comum à educação é sinalizado na Constituição Federal de 1988, pois, como consta no Artigo 205, a educação é reconhecida como direito universal a ser promovido por meio da colaboração de toda sociedade, a fim do desenvolvimento pleno do indivíduo e seu preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Sendo a educação um direito assegurado a todos, o artigo 210, pontua o estabelecimento da formação básica comum, além dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental. O estabelecimento da base comum curricular é evidenciado também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, Art. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998 foram consolidados enquanto referenciais para o trabalho educativo em todo país, a fim de auxiliar o desenvolvimento curricular do ensino fundamental e aprofundar o debate educacional. Em 2000, é implementado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e em 2010, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Além dos marcos legais, o debate pela base comum também se institucionaliza nos encontros do Fórum Nacional de Educação, intitulados como Conferência Nacional de Educação (CONAE), especialmente a edição de 2010, onde se reforça a necessidade da base comum curricular. O Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado em 2014, cita a Base Nacional Comum Curricular em quatro de suas 20 metas que objetivam aperfeiçoar a qualidade da educação brasileira.

De fato, o processo de elaboração pode ser demarcado em 2015, a partir da constituição da comissão para a construção do documento. Em setembro do mesmo ano, foi lançada a primeira versão e em 2016, a segunda versão. A homologação da Base Nacional Comum Curricular ocorre em sua terceira versão, em dezembro de 2017. A BNCC é de

caráter normativo, sendo uma marca de reestruturação a todas as modalidades da Educação Básica, pois estabelece conhecimentos, habilidades e competências a serem alcançadas ao longo dos anos escolares em todo o país.

Em conjunto a homologação do novo documento que reorganiza o currículo da educação básica brasileira, temos a vitória de João Doria (PSDB) a governador do estado de São Paulo nas eleições de 2018. Durante toda sua campanha, Doria enfatizou seu distanciamento com o PSDB, seguindo a tendência política anti-establishment presente em todo cenário nacional no período¹⁵. Dessa forma, era esperado que a nova política do governador gerasse mudanças em diversos setores e assim, não seria diferente com o setor educacional.

No primeiro ano de mandato de João Doria, a Secretaria de Educação lançou o Guia de Transição para adaptar escolas, diretores, professores e alunos ao novo currículo paulista orientado pela Base Nacional Comum Curricular. Esses dois aspectos poderão ser decisivos para o fim do programa São Paulo Faz Escola. Para enfatizar ainda mais seu distanciamento das políticas e princípios de antecessores de governo e companheiros de partido, em setembro de 2019, Doria mandou recolher os Cadernos do São Paulo Faz Escola referentes ao oitavo ano do ensino fundamental, sob acusação de apologia à “ideologia de gênero¹⁶” em um texto sobre orientação sexual e identidade de gênero na área de Ciências.

Como o jornal Folha de São Paulo apurou, as apostilas foram confiscadas sem aviso prévio, sendo levadas em sacos plásticos utilizados para coleta de lixo ou em caixas durante aula. A medida gerou polêmica devido ao modo censurador da coleta, pois não houve nenhum

¹⁵ Durante o segundo turno das eleições de 2018 para governador de São Paulo, Doria lançou aliança com o então candidato Jair Bolsonaro, inclusive com o slogan “BolsoDoria”, a fim de arrecadar votos de simpatizantes do candidato à presidência, do qual apresentava grande predileção nas pesquisas eleitorais. Assim, Doria fez sua identidade política alinhada aos preceitos políticos e ideológicos de Jair Bolsonaro.

¹⁶ A expressão “ideologia de gênero” se populariza intensamente durante a campanha eleitoral de Jair Messias Bolsonaro, em 2018. Porém, o termo já era destaque de seu discurso muito antes das eleições presidenciais, quando ainda exercia mandato de deputado. Segundo o discurso do então atual presidente Jair Bolsonaro e seus seguidores – assim como boa parte da extrema direita fundamentalista ultraconservadora –, é como se a discussão acerca da diversidade sexual, identidade de gênero e educação sexual fossem uma tática política para “influenciar” crianças e adolescentes a uma sexualização precoce. Este termo e definição não possui ordem científica, ou seja, não faz parte do meio acadêmico. Na educação, o termo falacioso vem tomando legitimidade devido a conjuntura política e ideológica do país. Contrariamente ao que indica o termo “ideologia de gênero”, os estudos sobre gênero, diversidade sexual e identidade tem como escopo de pesquisa, por exemplo, processos sociais e relações de poder que envolvem homens e mulheres, além da questão social de gênero e suas representações. Portanto, este tipo de debate no ambiente escolar estimula a quebra de paradigmas socialmente e culturalmente construídos; como por exemplo, o paradigma dos papéis sociais designados a homens e mulheres, como também desnaturaliza o sexo biológico enquanto fator exclusivamente determinante na construção da identidade de cada ser humano. Isso contribui para a formação de indivíduos verdadeiramente cidadãos, que respeitam a existência de cada ser humano, diminuindo índices de atitudes discriminatórias e desiguais no cotidiano escolar e social.

embasamento argumentativo, a não ser pelo comunicado que Doria escreveu em uma rede social, onde havia um “erro inaceitável” no material que era uma “apologia à ideologia de gênero” (PINHO, 2019). O texto considerado um erro inaceitável é conteúdo produzido pelo Ministério da Saúde, do qual diz:

A identidade de gênero refere-se a algo que não é dado e, sim, construído por cada indivíduo a partir dos elementos fornecidos por sua cultura: o fato de alguém se sentir masculino e/ou feminino. Isso quer que não há um elo imediato ou inescapável entre os cromossomos, o órgão genital, o aparelho reprodutor, os hormônios, enfim o corpo biológico em sua totalidade, e o sentimento que a pessoa possui de ser homem ou mulher (SÃO PAULO, 2019, p. 29).

A medida gerou polêmica e o Ministério Público de São Paulo instaurou inquérito para apurar o caso. Por meio da ação popular oriunda de um grupo de professores e pesquisadores das universidades públicas paulistas, a Justiça determinou suspensão do recolhimento dos Cadernos, além da devolução do material já recolhido. Fica explícito que, a fim de satisfazer questões ideológicas, Doria lançou mão do material didático estadual para uma atitude performática. Esta ocasião também marcou simbolicamente o rompimento com a política construída pelo PSDB durante as últimas décadas. Além da inspiração neoliberal na educação até então, é preciso considerar a presença de elementos ultraconservadores quanto aos conteúdos curriculares devido a conjuntura política liderada por Jair Bolsonaro.

Sobre a nova configuração curricular, até então, não houve informações suficientes para a análise do Guia de Transição. Porém, esta medida de divulgação sinaliza alterações significativas que podem interromper a utilização dos Cadernos do SPFE e do Currículo Oficial no estado paulista.

2.3. OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE BÔNUS-MÉRITO

Ao resgatarmos o contexto histórico das políticas educacionais implantadas pelo PSDB no estado de São Paulo desde 1995, notamos que o trabalho docente se encaixou na lógica da racionalização neoliberal, em que a gestão gerencialista submete docentes às expectativas de desempenho e aprendizagem, expressos em relações numéricas nas avaliações externas. Com isso, a função de professor perde estabilidade quando também se encontra na lógica da flexibilização com subcategorias temporárias, devido escassez de concursos públicos para ampliação do quadro docente efetivo.

Loureiro (2011) assinala que em 2010, apenas 56,5% dos professores da rede estadual de ensino eram efetivos; oito anos depois, a situação segue precária. Segundo pesquisa

publicada pela APEOESP, em 2018 havia um déficit de 80 mil profissionais na rede de ensino. Ou seja, cerca de 34% do quadro de docentes. O quadro completo conta com 248.233 profissionais, entre efetivos e temporários, mas apenas dois terços dos cargos estão preenchidos. E ainda, “os cargos não preenchidos poderiam ser ocupados pelos professores temporários. No entanto, em agosto do mesmo ano, havia cerca de 30 mil profissionais contratados sob esse regime de trabalho, número bem inferior aos 114 mil cargos vagos” (PEPICE; RAMOS, 2018).

O último edital de concurso público para cargos efetivos de professores na rede de ensino paulista de educação básica foi lançado em 2013 e sendo assim, existe um contingente de licenciados formados que não encontra estabilidade na rede estadual de ensino desde então. Por questões de sobrevivência, os recém-formados participam de processos de atribuições de aulas temporárias. Esses processos levam em consideração a relação hierárquica de pontuações atribuídas a experiência da docência, especialização, pós-graduação etc. Contudo, como terão experiência aqueles que ainda não puderam adentrar a rede do professorado paulista? A maioria acaba por continuar excluída do processo.

Há também a possibilidade da inscrição de “professor eventual” nas unidades escolares; basicamente, o professor trabalha na modalidade “freelancer”, sendo requisitado quando algum docente não comparecer – independente da área de formação, o professor que estiver disponível pode lecionar a determinada aula. Além disso, muitos docentes aposentados retomam a esses processos de atribuições de aulas temporárias para poderem complementar a renda, visto que o salário é precário.

Segundo Loureiro (2011, p. 100), “desde 1998, o salário dos docentes da educação básica apresenta perdas, sendo necessário um reajuste de 34,42%”. Até 2019, o estado de São Paulo mantinha professores com vencimento abaixo da média nacional; nesse mesmo ano, o salário inicial dos professores estava apenas 1% acima do piso nacional (PALHARES, 2019). No paradoxo da qualidade de ensino evocada pelas reformas neoliberais, a função de professor se aproxima ao trabalhador fabril, devido sua inserção em um processo de venda precária e flexibilizada da força de trabalho. Ademais,

[...] A supressão de garantias legais, a superficialização da formação do professor, a padronização curricular, o arrocho salarial, a concessão de bônus mediante cumprimento de tarefas e a transformação do prestígio docente em culpa (a descentralização/democratização educacional neoliberal fez do professor um simples empregado, passível de ser cobrado pela escola e pela comunidade) podem inserir alguns novos elementos para a reflexão acerca dos limites da precarização, do controle e da perda da autonomia no processo de trabalho docente (LOUREIRO, 2011, p. 100).

Dentre estes elementos, podemos considerar a bonificação por resultados como uma política estadual paulista institucionalizada, tendo em vista sua permanência pelas sucessivas reformas educativas na rede de ensino. Considera-se também que a medida da bonificação por resultados é inspirada nas recomendações educativas da década de 1990, especialmente representadas pela Conferência de Jomtien. A bonificação por resultados é prevista pela Lei Complementar nº 909/01, onde o bônus concebido depende de critérios quantitativos, dos quais citamos: a frequência dos professores em suas aulas, projetos realizados e desempenhos dos alunos nas avaliações externas.

Em 2005, é destacado nos artigos 2º e 5º da Lei Complementar nº 984/05 como elemento de vantagem pecuniária os resultados de envolvimento dos docentes em atividades das unidades escolares, assim como frequência de trabalho e adesão ao Programa de Formação Continuada da Secretaria da Educação (BARBOSA; FERNANDES, 2013). Porém, como apresentado no artigo 5º da mesma lei, o montante referente ao bônus não seria incorporado aos salários. Sendo assim, “[...] o bônus não acarretava melhorias nas condições de carreira e salário, apresentando-se como um paliativo para induzir o envolvimento docente nos programas e projetos oficiais” (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 50). O Decreto nº 5.2719/08, reforça a concessão de bônus considerando:

[...] O envolvimento, o compromisso e responsabilidade dos profissionais da educação em ações conjuntas para o sucesso do processo educativo; considerando a relevância da participação do Profissional no Programa de Formação Continuada da Secretaria da Educação; considerando a relevância da permanência do profissional da educação, na unidade de classificação do cargo, para maior integração da equipe escolar; e considerando a importância da assiduidade dos profissionais da educação para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2008).

O discurso técnico presente no corpo textual do decreto denuncia o processo de individualização e responsabilização do trabalho docente. Identificar envolvimento, compromisso e responsabilidade individual docente como o caminho do sucesso da educação corresponde ao processo de desresponsabilização do Estado, além de ignorar questões existentes na aprendizagem que depende de outros fatores além da boa vontade do profissional da educação em sala de aula.

A individualização da figura do professor também provocou efeitos na coletividade da categoria exercendo refluxo das atividades sindicais, pois afeta os impulsos de solidariedade e mobilização, inibindo uma identidade comum entre o professorado (BARBOSA; FERNANDES, 2013). São notáveis os impactos também na lógica de trabalho nas escolas:

[...] Houve um deslocamento do compromisso coletivo dos sujeitos responsáveis pela educação para o sucesso individual, já que dos docentes

passou a ser solicitado empreendedorismo, criatividade, liderança, confiança e disposição para realização satisfatória do trabalho docente, sem que, por outro lado, as condições de trabalho tivessem sido adequadamente alteradas ou sem que o professor participasse do processo de discussão desta política (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 53).

A partir da Lei Complementar nº 1.078/05, os resultados de desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)¹⁷ tornaram-se mais um critério para a concessão do bônus. O IDESP alia resultados dos componentes do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Regime de Progressão Continuada (RPC) (LOUREIRO, 2011). O pagamento é realizado anualmente, sem estar incorporado aos salários dos professores.

Recentemente, o nível socioeconômico da unidade escolar também compõe o cálculo referente ao bônus mérito. O índice socioeconômico é embasado em dados coletados nos questionários distribuídos no período do SARESP, para pais e alunos, a fim de delinear o perfil socioeconômico da escola. A criação da concessão de bônus, segundo a Secretaria da Educação, é a busca pelo estímulo ao trabalho em equipe, liderança e coletividade. Porém,

Ainda que a princípio o critério de pagamento do bônus pareça ser coletivo, pautado na verificação do desempenho da escola, as condições de trabalho dos docentes – marcados pela sobrecarga de tarefas, intensa e extensa jornada de trabalho, rotatividade – dificultam a realização de um trabalho de fato coletivo, fazendo com que os professores busquem isoladamente formas de solucionar os problemas educacionais. Além disso, os valores recebidos por cada professor variam segundo as faltas, licenças e afastamentos que esse professor teve e de acordo com o número de aulas dadas, gerando assim uma diferenciação grande do valor recebido pelos docentes dentro de uma mesma escola. Ou seja, ainda que a obtenção ou não do bônus esteja condicionada ao IDESP da escola, o valor pago por meio do bônus não é o mesmo para todos os professores (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 55).

Como Barbosa e Fernandes (2013) assinalam, a introdução de políticas de pagamento por desempenho nos sistemas de ensino é notadamente defendida por economistas, enquanto há uma gama de estudos realizados no Brasil e no mundo que demonstram os limites e efeitos negativos da política. Ainda segundo as autoras, a tendência em estabelecer formas alternativas de pagamento a docentes por meio de ações individualizadas de incentivo que não alteram substancialmente às condições da carreira docente. Nota-se também, que a bonificação por resultados é intrinsecamente ligada ao elemento de responsabilização.

¹⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) é um indicador de qualidade e desempenho criado em 2007, a fim de estabelecer metas individualizadas que as unidades escolares devem atingir, em correspondência a cada ciclo escolar. Os resultados do SARESP e dados de fluxo escolar compõem também o índice. Se a meta definida é atingida – ou parte dela – a escola recebe o pagamento do bônus por desempenho. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp>.

No contexto estadunidense, Ravitch (2011) analisa que a política de responsabilização (*accountability*) baseada no desempenho de testes é passível de muitos desvios e imprecisão. Primeiro, entende-se como inconcebível mensurar a aprendizagem e conseqüentemente o trabalho do professor em sala de aula apenas pelo resultado de avaliações em larga escala. Ravitch (2011) aponta também ser errado considerar o estudante enquanto ser passível e totalmente influenciado pelo professor; é necessário considerar o contexto social e familiar de cada indivíduo e responsabilizar estas nuances por sua desenvoltura escolar.

A política de bonificação por resultados se consolidou através da iniciativa Educação – Compromisso de São Paulo, criada em 2011, da qual propõe um pacto pela educação que perpassasse todos os segmentos da sociedade. Os principais objetivos do programa, segundo a versão oficial¹⁸ são: inserir a rede estadual paulista entre os 25 melhores sistemas educacionais mundiais e tornar a docência uma das dez carreiras mais desejadas do estado.

Segundo Freitas (2018), o programa foi criado em parceria com quinze organizações não governamentais lideradas pelos Parceiros da Educação e assim “em 2017, 308 unidades escolares da rede estadual faziam parte do programa, cinquenta delas na cidade de São Paulo” (FREITAS, 2018, p. 74). Estabeleceram-se cinco pilares norteadores das ações da Secretaria da Educação: 1) valorização do capital humano; 2) gestão pedagógica; 3) educação integral; 4) gestão organizacional e financeira; 5) mobilização da sociedade.

Em suma, estes elementos visavam foco na qualidade da educação, além de estímulos para a classe de professores através das bonificações por mérito. Ou seja, os professores da rede são inseridos em planos de carreira, que partem de critérios para oito níveis de promoção e progressão salarial. Da mesma forma que os alunos são submetidos às avaliações em larga escala (SARESP), os profissionais também são avaliados anualmente e o desenvolvimento de suas práticas são mensuradas através de resultados que geram bonificações e promoção.

O programa ainda conta com o ensino médio em tempo integral em parceria com a iniciativa privada; segundo Girotto e Casio (2018), a implantação desse modelo escolar acabou por provocar defasagem de matrículas de alunos de níveis socioeconômicos mais vulneráveis – gerando resultados considerados positivos das escolas em tempo integral nas avaliações em larga escala (FREITAS, 2018).

Em 2018, a Folha de S. Paulo realizou uma reportagem sobre a ineficácia da política de bônus a partir da análise dos pareceres de avaliação anual de bônus no período de 2011 a 2017, realizados pelo governo paulista. Foram identificadas críticas nos pareceres ao que

¹⁸ Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>

tange o alto custo – em oito anos, o montante de R\$ 4,2 bilhões foi destinado ao bônus – e sua ineficácia quanto à melhoria de desempenho dos alunos (SALDAÑA, 2018). Consta nos relatórios advertências sobre correções necessárias a política de bônus, que segundo a reportagem, são ignoradas.

Além das análises, a reportagem conta com o relato do ex-secretário de Educação José Renato Nalini (2016-2018), que critica a política de bonificação em entrevista ao jornal e que não tinha respaldo para alterá-la no período. A principal crítica apresentada é que a bonificação não produz melhorias permanentes. Em um ano, muitas escolas podem até avançar; porém, depois do pagamento do bônus, o desempenho cai. E porque isso ocorre? Como os próprios documentos oficiais apontam, o IDESP não reflete a realidade dos esforços de todos os sujeitos da unidade escolar, assim como o índice de nível socioeconômico distorce resultados (SALDAÑA, 2018).

Portanto, o pagamento por desempenho não é eficaz no estado paulista, pois este apenas afeta negativamente o trabalho docente. Como apresentado por Barbosa e Fernandes (2013), as políticas de bonificação e responsabilização instauram a objetivação do processo de ensino aprendizagem que, em certa medida, depende de fatores subjetivos. Os efeitos desta subjetivação na relação dos sujeitos com o trabalho educativo faz parte da perspectiva performática e gerencialista das políticas educacionais paulistas. A política de bônus implementada, sem nenhum investimento nas condições práticas do trabalho docente e da infraestrutura escolar, representa apenas o condicionamento da prática pedagógica na racionalidade técnica neoliberal. Então,

Alterou-se a subjetividade dos sujeitos e as relações com o trabalho, mas os resultados escolares nas avaliações de desempenho, por exemplo, continuam sendo baixos. Apesar do forte discurso de que são sujeitos de uma nova ordem educacional, os professores continuam sendo objetos das reformas às quais cabe a resolução de problemas de ordem estrutural (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 57).

Por fim, compreendemos a bonificação por resultados como uma ferramenta política do PSDB - inspirada nas recomendações da Declaração de Educação para Todos -, que perdurou enquanto principal bandeira do partido na educação paulista. Não possui melhoria a longo prazo, além de reafirmar a relação do governo com os professores: funcionários que precisam demonstrar resultados numéricos e relatórios indicadores de “qualidade”.

Dentre os elementos de gestão empresarial da escola paulista, o material didático do programa São Paulo Faz Escola se destaca por reestruturar a dinâmica escolar em diversas

nuances, a luz da concepção neoliberal de educação. Sendo assim, faz-se necessário investigar de forma pormenorizada estes dispositivos, como veremos no capítulo seguinte.

3. OS CADERNOS DE SOCIOLOGIA DO SÃO PAULO FAZ ESCOLA

A trajetória de elaboração do projeto São Paulo Faz Escola é iniciada em 2007, a partir da constituição do comitê organizador pela Coordenadoria de Gestão em Educação Básica (CGEB), tendo como principal referencial para o projeto os resultados de desempenho do SARESP. As informações oficiais públicas disponibilizadas online sobre o programa, atualmente, são bem menores do que no início da implementação. Acredita-se que as mudanças de representantes políticos e de gestão educacional possam ser causa da redução de informação.

As páginas de sites da Secretaria da Educação referentes ao SPFE não estão mais disponíveis ou foram modificadas, reduzindo as informações aqui apresentadas. Ao que ainda consta no website da Secretaria de Educação do governo de São Paulo, define-se o SPFE como a unificação do currículo escolar, com foco na qualidade do ensino:

O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos (SÃO PAULO, 2019).

Então, o SPFE abrange o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e o material de apoio apostilado destinado a professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os denominados “Cadernos” são organizados a partir das disciplinas e séries escolares. Em sua fase inicial, os Cadernos se dividiam bimestralmente, contudo, a partir da edição de 2014, alterou-se para a divisão semestral. Temos, então, as modalidades Caderno do Professor e Caderno do Aluno:

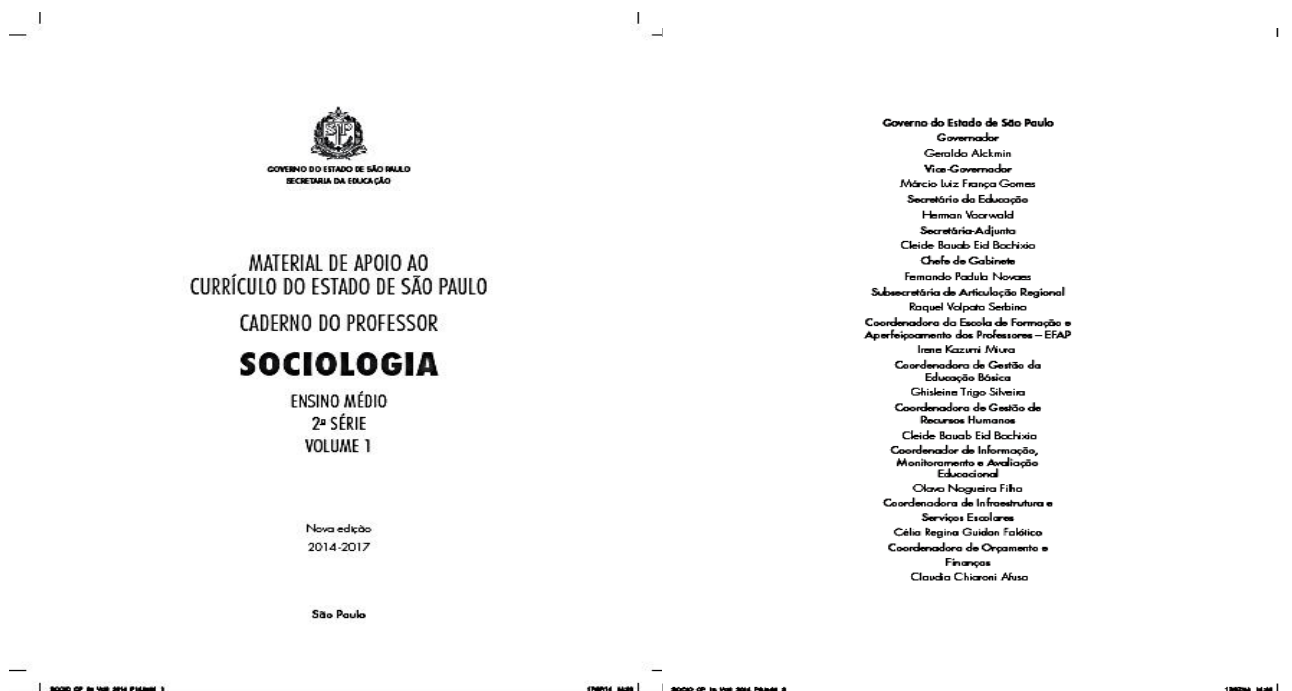
O Caderno do Professor auxilia os mais de 240 mil docentes da rede estadual de ensino de São Paulo no preparo das aulas e no desenvolvimento das atividades com os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. [...] Com o Caderno do Aluno, os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio seguem o mesmo conteúdo de estudos. A ação auxilia na qualidade do ensino, pois propicia o mesmo nível de aprendizado para todos os alunos da rede estadual paulista (SÃO PAULO, 2019).

Em busca da superação dos números baixos da avaliação em larga escala, profissionais de diferentes áreas de conhecimento e disciplinas compunham o grupo responsável pela organização didática do material, coordenados por Maria Inês Fini. Também foram convidados profissionais vinculados às universidades estaduais para a seleção dos conteúdos que estariam presentes no sistema apostilado da rede. Assim,

Sua concepção traz uma mesma apresentação dos temas para todas as escolas do Estado de São Paulo, não havendo necessidade de a escola ou o docente reivindicar qualquer alteração para que o que a Secretaria do Estado de São Paulo e suas equipes multiprofissionais de especialistas denominam de “qualidade” educacional seja atingida, caso o docente siga todas as instruções presentes em seus “cadernos do professor”. Todas as aulas são descritas, os materiais predefinidos, os alunos têm consigo, no “caderno do aluno”, os textos, tabelas, exercícios e demais fontes de aprendizagem que possam vir a necessitar já impressos e indicados. Diferentemente da proposta anterior do Estado de São Paulo, do uso principal dos livros didáticos, atualmente o material está pronto para o uso em sala de aula (CATANZARO, 2012, p. 71).

Catanzaro (2012) também destaca que a produção do material SPFE vai em descumprimento com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) sobre autonomia das unidades escolares quanto a preparação de propostas pedagógicas, tendo em vista a premissa do SPFE de uniformização dos processos curriculares e da aprendizagem em todas escolas estaduais. A política idealizadora do projeto SPFE reconhece problemas estruturais do sistema de ensino estadual, porém, como discutido no segundo capítulo, os diagnósticos e medidas recaem de forma isolada sobre o professor e sua atuação; por isso instauram-se políticas de bonificação por resultados, “suportes pedagógicos”, etc. A seguir, apresentaremos uma estrutura comum que consta nas edições de 2014-2017, com apresentação, ficha de produção e carta de apresentação assinada pelo então secretário de educação Herman Voorwald:

Figura 1 – Páginas iniciais do Caderno do Professor de Sociologia, 2ª Série.



Ao fim do Caderno do Professor, encontramos as fichas de produção dos cadernos de Sociologia e das demais disciplinas. Para a formulação de edições posteriores à primeira, alterou-se os componentes da comissão organizadora. Nota-se que estas alterações contam com a participação de professores da rede nas equipes curriculares. Contudo, não houve reformulações metodológicas ou estruturais do material.

Catanzaro (2012) aponta para a ausência de revisão do material, o que denuncia a baixa receptividade das sugestões de grupos das unidades escolares ou de cada professor da rede. Ou seja, este é outro fator que demonstra a falta de coletividade na constante reorganização do material. Na edição 2014-2017, a equipe curricular e a equipe de professores coordenadores do núcleo pedagógico referente aos cadernos de Sociologia contam com a participação de alguns professores da rede e pesquisadores acadêmicos de respectivas áreas da educação.

A primeira edição não conta com a participação de professores do ensino médio para a produção do material mesmo que desde o início, a idealização do SPFE frisava a importância do envolvimento do professor na construção da reforma educacional; apenas profissionais das universidades estaduais paulistas compuseram as equipes pedagógicas, convidados pela fundação Vanzolini¹⁹. Segundo Catanzaro (2012), a contratação de profissionais de universidade pública tem relação direta com a concepção da universidade enquanto lugar de construção do saber e de legitimação do mesmo:

Consideramos que, dessa maneira, o poder público apropria-se desse lugar legitimado em nossa sociedade para se valer de sua autoridade convidando seus profissionais. Isso já seria suficiente para garantir a autoridade nos materiais produzidos e entregues em nome da Secretaria da Educação e do Governo do Estado de São Paulo a todas as escolas do Estado. [...] O planejamento do SPFE foi realizado com a aliança entre universidades e poder público à distância das escolas, mas dependendo delas e de seus docentes como terceiro vértice necessário no jogo (CATANZARO, 2012, p. 74).

A organização política e pedagógica de toda a reforma do São Paulo Faz Escola é terceirizada pelo Estado para as universidades e uma fundação privada, excluindo a escola de todo o processo. Assim, a fundação Vanzolini foi contratada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) para gerir todo o processo de elaboração do material, inclusive para realizar os convites aos profissionais acadêmicos de cada área do conhecimento.

A “ponte” direta dos convites para professores de universidades públicas podem ter sido facilitados pela familiaridade da Fundação Vanzolini com a Universidade de São Paulo,

¹⁹ Informações sobre a Fundação: podem ser encontradas no seguinte endereço: <http://www.vanzoliniemsuavida.com.br/>. Acesso em 12/09/2019.

visto que é administrada por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica (Poli/USP) e há mais de cinquenta anos se vincula à universidade para projetos de integração e cooperação entre sociedade, a instituição de ensino superior, entidades públicas, privadas e terceiro setor. Assim, como consta no *website* da fundação, é responsável por projetar arquitetura de redes educacionais.

Foram produzidos 268 cadernos do professor e 268 cadernos do aluno correspondentes a todas as disciplinas de todas as séries do ensino fundamental ano finais e ensino médio, totalizando aproximadamente 130 milhões de exemplares por ano. E ainda, “[...] foram também elaborados materiais específicos para os gestores educacionais e, disponibilizados na internet, vídeos de orientação para a utilização dos materiais e roteiros de trabalho” (VANZOLINI, 2019). Portanto, a fundação foi responsável por toda elaboração e implementação do sistema de gestão do SPFE.

Além do material didático, Vanzolini também está no comando da Escola de Formação de Professores – EFAP, vinculada à Secretaria de Educação paulista. A EFAP é integrada a Rede do Saber, uma das maiores redes públicas formativas de cunho pedagógico de toda América Latina. Esses órgãos oferecem formação continuada aos docentes e agentes educacionais da rede estadual paulista; inclusive, é responsável pela oferta do curso obrigatório para posse efetiva no concurso público de docentes da rede estadual. Além da plataforma *online* de cursos, Vanzolini também operacionalizou o Kit Multimídia na Sala do Professor, onde escolas receberam aparatos para tecnologia de streaming e videoconferências a fim de integrar virtualmente as unidades escolares e diretorias de ensino.

Visto a abrangência de atuação desta fundação no funcionamento da educação básica paulista, nos resta refletir sobre o que representa entregar a educação pública nas mãos de organizações ligadas a setores empresariais. A visão de gestão aqui posta representa a ideia de inserção da escola em lógicas de mercado e empresarial que envolve acadêmicos, políticos e empresários – além dos próprios educadores. Portanto,

Não é ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação, ou seja, o empresariado e suas fundações. Não é ético que continuemos a colocar na prática das redes públicas ideias que atingem milhões de jovens, se já temos o alerta de um conjunto de estudo significativo mostrando seus efeitos nefastos. Mesmo que a evidência disponível não seja declarada conclusiva, o nível de questionamento posto à reforma empresarial da educação recomenda que ela seja mantida fora das escolas e da política pública. Esta dupla interdição é uma questão ética – antes que científica (FREITAS, 2018, p. 125-126).

As parcerias do Estado com fundações de cunho privado demonstram o êxito da tríade neoliberal – privatização, responsabilização e padronização – em uma das principais pastas do governo. Inserir a escola nessa lógica empresarial a expõe a processos imparciais de sucesso ou insucesso; se a escola corresponde aos procedimentos avaliativos e se atingem metas, ela funciona e tem qualidade. Se não, a culpa é dos sujeitos envolvidos, os funcionários do sistema empresarial. Escolas podem ser fechadas ou abertas de forma deliberada, de uma hora para outra a partir da justificativa do rendimento. E ainda, torna-se espaço de geração de lucro:

Uma escola inserida no mercado também se converte em espaço de geração de lucro. Grupos financeiros disputam o controle de escolas pertencentes a operadoras terceirizadas – com ou sem fins lucrativos expressos. O controle financeiro dessas cadeiras é negociado nos mercados globais e o risco de sua subordinação aos interesses de mercado e de uma desnacionalização da juventude do país é real (FREITAS, 2018, p. 127).

Sobre os principais trabalhadores que sofrem os efeitos dessa inserção, depois dos próprios estudantes, a Secretaria da Educação indica na carta de apresentação do material aos professores:

Figura 2 – Carta de apresentação do Caderno do Professor de Sociologia, 1ª Série, Volume 1.

Senhoras e senhores docentes,

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sente-se honrada em tê-los como colaboradores nesta nova edição do *Caderno do Professor*, realizada a partir dos estudos e análises que permitiram consolidar a articulação do currículo proposto com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo. Para isso, o trabalho realizado em parceria com os PCNP e com os professores da rede de ensino tem sido basal para o aprofundamento analítico e crítico da abordagem dos materiais de apoio ao currículo. Essa ação, efetivada por meio do programa Educação — Compromisso de São Paulo, é de fundamental importância para a Pasta, que despense, neste programa, seus maiores esforços ao intensificar ações de avaliação e monitoramento da utilização dos diferentes materiais de apoio à implementação do currículo e ao empregar o *Caderno* nas ações de formação de professores e gestores da rede de ensino. Além disso, firma seu dever com a busca por uma educação paulista de qualidade ao promover estudos sobre os impactos gerados pelo uso do material do São Paulo Faz Escola nos resultados da rede, por meio do Saresp e do Ideb.

Enfim, o *Caderno do Professor*, criado pelo programa São Paulo faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O *Caderno* tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico.

Revigoram-se assim os esforços desta Secretaria no sentido de apoiá-los e mobilizá-los em seu trabalho e esperamos que o *Caderno*, ora apresentado, contribua para valorizar o ofício de ensinar e elevar nossos discentes à categoria de protagonistas de sua história.

Contamos com nosso Magistério para a efetiva, contínua e renovada implementação do currículo.

Bom trabalho!

Herman Voorwald

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

Fonte: SÃO PAULO, 2014g.

A carta de apresentação acima justifica a existência do Caderno do Professor: se faz necessário para articular o currículo proposto pela SEE-SP e os currículos que existem nas salas de aula da rede estadual. Ainda segundo o texto, todo o processo de formulação do material conta com a participação democrática e crítica de professores da rede; contudo, como já apontado, no percurso de levantamento bibliográfico desta pesquisa, constatamos que esta participação não foi efetiva, além de que o material não foi aderido por completo pelo professorado. Ou seja, apesar da participação de professores da rede na seleção de conteúdos e revisão do material em edições mais recentes, não foi inibido o impacto negativo do SPFE no trabalho docente, que é tão diversificado por todo o estado de São Paulo.

Na carta de apresentação, a articulação entre os materiais desenvolvidos e os resultados de desempenho no SARESP e IDEB também são frisados, demonstrando certa expectativa quanto ao êxito do material didático em sala de aula. O texto ora aponta o caráter de suporte pedagógico do material SPFE e ora afirma a importância dos mesmos para a avaliação docente e discente, reafirmando o uso imperativo do material e o Currículo oficial do estado em detrimento das propostas pedagógicas específicas de cada unidade escolar.

A constante afirmação pela busca por uma educação de qualidade transparece elementos estruturantes da educação neoliberal: padronização, responsabilização (*accountability*) e privatização (FREITAS, 2012). É preciso explicitar que a crítica à responsabilização está em sua concepção verticalizada, enquanto um dispositivo de controle de qualidade baseado em números; entendemos a responsabilidade educacional de todos os docentes, coordenadores, diretores e outros atores do contexto escolar. Sendo assim, compactuamos da concepção a seguir:

[...] Quero dizer também que temos feitos críticas à *accountability*, não à avaliação – vamos separar bem. Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a *accountability* traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura da avaliação, mas não sou favorável à cultura da auditoria – auditoria pesada em cima da escola, dos profissionais, das redes. Há outras maneiras de nos relacionarmos com esses profissionais. Não precisa ser pela via da auditoria (FREITAS, 2013, p. 350-351).

A questão da responsabilização nos moldes atuais no sistema estadual paulista é equivocada quanto ao grau de “culpa” do professor incide no sucesso ou insucesso escolar dos estudantes, como se este fosse o único elemento determinante no processo de aprendizagem. Esse fator de responsabilização foi problematizado no segundo capítulo, a partir das políticas de bonificação por mérito, principal frente da política para os docentes do SPFE.

Outra sustentação da responsabilização docente na área educacional se baseia nas formulações da Pedagogia das Competências, da qual considera o professor responsável pelo desenvolvimento de suas próprias competências para adequação de seu trabalho e, ainda,

[...] É ele o responsável pela análise e tomada de decisão no que se refere à sua qualificação. E se não procurar desenvolver essas competências, dificilmente terá sucesso no trabalho pedagógico, o qual deve levar em conta as características do aluno e da conjuntura social. Na prática, a pedagogia das competências força a constante adequação do professor e dos alunos às necessidades da realidade social e econômica, salientando a responsabilidade individual e ocultando os mecanismos sociais geradores da desigualdade e do fracasso escola. As regras estão dadas: se o indivíduo não se adaptar, ele será o único responsável pelo seu insucesso (AMARAL, 2013, p. 73).

Haja vista a relevância das competências no modelo pedagógico do cenário neoliberal, nos resta questionar: quais são estas competências presentes no material do SPFE e tão evocada nos documentos oficiais das últimas décadas? Observamos que a mesma noção de competência presente na Declaração de Educação para Todos da Conferência de Jomtien também se encontra no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Não há prescrições quanto ao público-alvo, ou seja, são recomendadas a todos, sejam professores ou alunos, pois estas competências representam um conjunto de mobilizações a nível cognitivo, social, intelectual e afetivo que preparam o indivíduo para as recentes configurações sociais.

Portanto, a sociedade informatizada demanda adaptações constantes para o melhor viver em sociedade e principalmente, melhor servir às demandas de mutabilidade do Capital. Quanto ao conceito de competência, este apresenta dissenso na área da Sociologia da Educação e da Pedagogia. Visto sua notoriedade na atualidade, investigamos de forma sucinta sua ressignificação na ideologia do neoliberalismo educacional e sua apresentação nos Cadernos de Sociologia.

3.1. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: SUSTENTAÇÃO DOS CADERNOS DO SPFE

A educação no contexto neoliberal o objetiva satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, onde o indivíduo adquire um repertório de saberes úteis necessários a inserção a vida social e ao mercado de trabalho. O ensino utilitarista e instrucional, oferece minimamente conhecimentos àqueles que não podem capitalizar seus recursos educacionais, tendo em vista que a educação é classificada como bem privado.

Educa-se para a formação de trabalhadores flexíveis e resilientes a todas as adversidades impostas pelo cenário de incertezas da vida social e econômica. Para isso, o trabalhador da nova fase capitalista precisa ser proativo, exercer liderança e autonomia, tal pressupõe a ideia de gestão imbricada na ideologia neoliberal.

[...] A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em ele se dar ordens e se ‘autodisciplinar’, não acontece sem um certo saber. Em outros termos, o assalariado tem de integrar num universo mais complexo os modos de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, segundo as fórmulas em vigor. Por isso autodisciplina e autoaprendizagem andam de mão dadas. [...] Paralelamente, e em conformidade com a doutrina do capital humano, **o trabalhador tem de se armar de conhecimentos e competências durante toda a vida** e não pode mais se definir por um emprego estável ou estatuto específico (LAVAL, 2019, p. 40, grifo nosso).

As necessidades básicas de aprendizagem podem ser entendidas como competências e habilidades a serem desenvolvidas com mediação da escola. Categoriza-se a competência enquanto elemento da estratégia de individualização das políticas neoliberais (LAVAL, 2019). Na escola, o indivíduo deve “aprender a aprender” e segundo Laval (2019), essa é a metacompetência exigida pelo mercado de trabalho:

[...] Por trás da substituição da qualificação pela competência está em jogo a substituição da validação do valor pessoal conferida pelo Estado pela validação conferida por um ‘mercado do valor profissional’ mais flexível e transparente. [...] Na medida em que não podemos prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é introduzir a ‘lógica da competência’ na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação de mão de obra pelas empresas que fazem uso dela (LAVAL, 2019, p. 79).

Nesta lógica, o enfoque está em apreender o procedimento científico para a resolução de problemas do que aprender o procedimento e se chegar à conclusão, como indica Ramos (2003). A competência substitui a qualificação, para que o estudante – considerado futuro trabalhador – não se enrijeça quanto a conhecimentos e cargos de trabalho. É preciso absorver a mutabilidade do mercado de trabalho e estar preparado para resolução de problemas e que desenvolva autoaprendizagem de novas competências. Nessa perspectiva, faz-se necessário adaptar indivíduos aos novos cenários econômicos, políticos e ideológicos.

Quanto a definição conceitual de competência, Ramos (2003) identifica três perspectivas analíticas acerca do conceito: a primeira associa-se à teoria Condutivista da década de 1960, apresentando o desenvolvimento de competências enquanto objetivo da educação; a segunda compartilha da mesma associação porém supera a perspectiva condutivista, seja pela ascensão da psicologia cognitiva ou pelas transformações do trabalho, criando cisão entre competências e objetivos do trabalho educativo; a terceira diz respeito a

definição inédita do conceito, do qual foi apropriado pela recente conjuntura de transformações sociais e econômicas.

Dessas tendências, há que se destacar duas questões: a autora compreende que a origem da noção de competência parte da psicologia do desenvolvimento, seja em sua vertente condutivista ou construtivista. Portanto, sobre a noção de competência apropriada pelo neoliberalismo:

O fenômeno que se processa atualmente, merecedor de atenção, é a apropriação socioeconômica dessa noção, conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de ‘psicologização das questões sociais’ (RAMOS, 2003, p. 95).

Antes de abordarmos mais a fundo a ressignificação da noção de competência na atualidade e seus desdobramentos curriculares, apresentaremos a noção de competência por Philippe Perrenoud. Inicialmente, a compreensão geral de competência define-se pelo domínio prático para determinadas situações. Em entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini, Perrenoud indica que:

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. [...] Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras, não (GENTILE; BENCINI, 2000, n.p.).

Perrenoud exemplifica essa relação na seguinte situação: quando uma pessoa precisa se orientar em um local desconhecido, precisa das capacidades de ler um mapa, pedir informações e para tal, mobiliza-se saberes como noções de escala e referências geográficas – esses saberes são adquiridos na escola, por exemplo. Essas capacidades são as competências, uma vez que a pessoa precisa mobilizar recursos para a resolução de situações diversas.

As ações envolvidas no problema – ler e se comunicar – são habilidades, das quais são entendidas como aplicação prática das competências. Define-se também a habilidade como o “saber fazer”; portanto, é preciso ter a competência oriunda de conhecimentos apreendidos. Essa distinção entre competência e habilidade é importante para o entendimento da noção conceitual que Perrenoud desenvolve. Contudo, o próprio autor não acredita ser interessante realizar essa distinção:

Decidir se temperar um prato, apresentar condolências, reler um texto ou organizar uma festa são habilidades ou competências teria sentido se isso remetesse a funcionamentos mentais muito diferentes. Mas não acontece dessa maneira. Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso

fácil ou difícil, uma competência permite afrontar regular e adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas (PERRENOUD, 1999, n.p.).

A ideia de competência vai além da instituição escolar pois está imbricada na organização social como um todo – permeia, especialmente, o mundo do trabalho. Assim como a instituição escolar surge na intencionalidade burguesa de instruir minimamente trabalhadores para a produção, a concepção de competência nos moldes neoliberais é uma atualização da educação da classe trabalhadora devido às reestruturações produtivas. Sua origem corresponde a uma necessidade da inovação dos aspectos econômicos da sociedade, o que tornou a ideia de “trabalhador qualificado” insuficiente.

A ideia de qualificação foi por muito tempo associada ao perfil e características dos quais o trabalhador deveria ter para ocupar determinado posto de trabalho. Além disso, é base para a hierarquização organizacional do trabalho e para distinção entre indivíduos na vida social. Contudo, é no final do século XX que surge a noção de competência referente as demandas produtivas do capitalismo a partir do cenário de avanço tecnológico e reorganização do trabalho.

Temos, então, elementos que se associam a questão da competência, segundo Vieira e Luz (2005, p. 94): “[...] flexibilização da produção, integração de setores, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores e valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito”.

O deslocamento conceitual que ocorre em relação a qualificação e competência não apresenta somente mera troca de palavras, mas sim mudança de paradigma e significado, além de representar transformações a nível econômico (VIEIRA; LUZ, 2005). Acreditamos que esse deslocamento conceitual é bem representado pela concepção de competências presente nas diretrizes do São Paulo Faz Escola, onde a instituição escolar deve propiciar conhecimentos diretamente relacionados com o cotidiano e atividades práticas.

Da mesma forma que Perrenoud indica em seus escritos, a distinção entre habilidade e competência não é levada em conta. No Currículo Oficial do Estado de São Paulo, as “habilidades” referem-se aos mesmos objetivos presentes nas “competências e habilidades”, das quais deverão ser desenvolvidas a partir de cada Situação de Aprendizagem dos Cadernos do Professor e do Aluno. Quanto ao Currículo de Sociologia²⁰, cada bimestre apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas de forma geral.

²⁰ O Currículo de Sociologia do SPFE por ser consultado no Anexo I desta pesquisa.

Portanto, as competências e habilidades são especificadas em cada Situação de Aprendizagem no Caderno do Professor, sendo 89 habilidades e competências para todo o ensino médio – 29 para a primeira série, 30 para a segunda e 30 para a terceira série. A cada Situação de Aprendizagem, em média, de uma a três competências devem ser desenvolvidas nos estudantes. De que forma isso pode ocorrer? Não é explicitado, cabe aos indivíduos envolvidos lidarem com essa responsabilidade, além de conseguirem atingir todas as metas dos Cadernos de Sociologia em duas aulas semanais.

Destaca-se de forma imperativa o desenvolvimento da habilidade/competência de “leitura, produção de textos contínuos e expressão oral” no primeiro bimestre da primeira série e nos dois primeiros bimestres da segunda série. A partir da perspectiva do Ensino Desenvolvimental²¹ e das formulações de seu principal expoente Lev Vigotski, a educação escolar tem efetiva influência no processo de desenvolvimento psíquico e apropriação dos produtos culturais humanos. Então, o ensino da leitura, escrita e cálculo matemático proporcionam base para esse processo desde os anos iniciais escolares; ou seja, “a instrução escolar seria o portal da consciência, propiciaria à criança a formação da consciência reflexiva” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 49).

A consciência reflexiva ou tomada de consciência é entendida como o momento em que a ação do ser humano com os demais e a natureza tornam-se ações teleológicas e históricas, não sendo mais atos puramente biológicos. Baseando-se em preceitos marxianos, Vigotski compreende o ser humano enquanto um ser social, movido não somente por leis biológicas mas também por leis sócio-históricas, herdadas dos processos de desenvolvimento cultural humano – desenvolvimento este realizado pela atividade humana do trabalho. Para Marx, o trabalho é a mediação entre homem e natureza, gerando objetivação de suas necessidades, modificando o meio e a si próprio. Ou seja, o trabalho enquanto atividade humana orientada com finalidade, humaniza os homens.

Em outras palavras: o animal precisa se adaptar à natureza para sobreviver e perpetuar sua espécie; o homem, porém, embora mantenha sua base animal, adapta a natureza às suas necessidades, as quais foram criadas ao longo do próprio processo de transformar a natureza, dando-lhe um sentido socio-histórico. Isto é, vai conhecendo as leis da natureza para, com elas, transformar essa natureza, adaptando-a a sua existência histórico-social. Dessa forma, além de transformar a natureza ele transforma a si mesmo. É

²¹ Devido aos avanços dos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem de estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, a partir do conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Iminente, acabaram por desenvolver o conceito “*razvivaischee obutchenie*”; relaciona-se o conceito com a concepção de atividade colaborativa orientada para promoção do desenvolvimento. Portanto, no Brasil, se traduz o ensino orientado para o desenvolvimento como *ensino desenvolvimental* (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013).

esse o importante traço que diferencia o homem do animal – o trabalho humano que transforma a natureza adaptando-a a si (OLIVEIRA, 2010, p. 21-22).

A transformação material da natureza para adaptá-la a si é a atividade humana e portanto, Vigotski compreende “como uma unidade orgânica e recíproca entre teoria e prática, através da qual o homem foi criando sua própria essência, histórica e socialmente, criando, portanto, a cultura – o patrimônio cultural do gênero humano” (OLIVEIRA, 2010, p. 23). Com isso, entendemos que a relação entre indivíduo e sociedade na perspectiva de Vigotski é interacional, não sendo possível dissolvê-la. É dessa forma que a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores geram transformações entre pessoas (interpsíquicas) e na própria pessoa (intrapíquicas). Assim,

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Compreendemos que a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento. Porém, são processos interligados, uma vez que uma organização adequada da aprendizagem gera desenvolvimento psíquico. Dessa forma, define-se aprendizagem como “um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características não naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Quanto as competências de leitura e escrita do currículo de Sociologia, consideramos importante problematizar a questão à luz do Ensino Desenvolvimental, uma vez que ler e escrever são funções que demandam desenvolvimento intrapsíquico que, em algum momento, foram internalizadas a partir da apropriação conhecimentos externos ao sujeito. Como Vigotski (2010) indica, a linguagem é antes de tudo, um meio de comunicação entre os indivíduos e só depois de internalizada de forma individual é que vem a se tornar função mental, fornecendo meios primordiais ao pensamento. Martins (2013, p. 169) entende que “[...] o desenvolvimento da linguagem sintetiza, emblematicamente, as linhas naturais e culturais do desenvolvimento”. Dominar a linguagem escrita e oral representa ter domínio sobre um complexo sistema simbólico e dependente do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Com isso, Vigostki,

Nessa direção, chamou a atenção, de partida, para a necessidade de compreensão da linguagem escrita como aquisição psicológica complexa,

isto é, como conquista instrumental do psiquismo, e não como um hábito motor específico (MARTINS, 2013, p. 184).

Galperin (1992), outro grande teórico do Ensino Desenvolvimental, considera a consciência da linguagem como uma das formas de consciência social. Então, ao considerarmos os processos de leitura, escrita e expressão oral como funções mentais e ações tão complexas e relevantes para vida social e desenvolvimento psíquico dos seres humanos, fica evidente que as habilidades/competências referentes à linguagem presente no currículo de Sociologia não a considera por esta perspectiva. Tendo em vista o material didático fragmentado do SPFE, a linguagem é considerada um processo mecânico instrucional que deve ser minimamente transferida aos estudantes.

Segundo Amaral (2013), as condições das quais os sujeitos estão expostos influenciam no desenvolvimento e apropriação da linguagem. Dessa forma, o estudante com maior acesso aos meios de acumulação de capital cultural²², terá condições mais favoráveis de desenvolvimento da linguagem do que aquele não possui o mesmo acesso aos meios de acumulação de capital cultural. A condição de insuficiente domínio da leitura e escrita constatada na realidade da educação brasileira é considerado grave problema educativo. Além de inibir a apropriação das formas culturais humanas, também influem negativamente no desenvolvimento social e psíquico dos indivíduos. Essa condição também afeta a relação dos estudantes com os conteúdos curriculares, como apontado por Amaral (2013) em sua análise dos Cadernos de Filosofia,

[...] A falta do domínio da leitura e escrita, que dificulta ou impede a compreensão de um texto, são fatores determinantes do insucesso dos alunos, ocasionando o desinteresse pelos conteúdos curriculares, inclusive da Filosofia. Não é difícil imaginar como as dificuldades dos alunos em Matemática ou Física, por exemplo, podem estar associadas à falta de compreensão dos enunciados apresentados para a resolução dos problemas. [...] Se os alunos do Ensino Médio chegam a esse grau de escolaridade sem o domínio da leitura e da escrita, como de fato ocorre, constata-se aí uma grande falha no processo educativo. Se não se percebeu ao longo da trajetória do aluno que ele não conseguia ler e escrever com propriedade, torna-se claro que a democratização do saber está longe de acontecer e que a escola para ‘todos’, infelizmente, ainda não é uma realidade no Brasil (AMARAL, 2013, 107).

²² O conceito de capital cultural é sistematizado no amplo trabalho teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), sendo um dos principais dispositivos para análise da desigualdade de desempenho escolar entre indivíduos de distintas classes sociais. Contrariamente aos estudos que estabeleciam as relações de sucesso e insucesso escolar apenas por condições biológicas ou aptidões naturais, o autor atribui as condições econômicas e ao capital social (origem familiar) parte da relação do sujeito com a educação escolar e o conhecimento, de forma geral.

Nesse sentido, a disciplina de Sociologia também pode se mostrar desinteressante e até mesmo incompreensível para os alunos devido a precária formação básica escolar. Os Cadernos do SPFE não contribuem para o desenvolvimento dessas competências pois sua base pedagógica está no preenchimento mecânico de atividades e textos fragmentados – assim como as noções conceituais sociológicas, como veremos no decorrer deste capítulo.

O desenvolvimento do espírito crítico ou reflexão crítica também é uma competência bastante frisada, citada por nove vezes – primeiro bimestre da 1ª série, segundo bimestre, primeiro bimestre da 2ª série, segundo bimestre da 2ª série, primeiro bimestre da 3ª série, segundo bimestre da 3ª série, terceiro bimestre da 3ª série e quarto bimestre da 3ª série – nos Cadernos de Sociologia.

A competência refere-se às diretrizes sobre a disciplina de Sociologia em documentos nacionais da educação, como Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999) e Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002). Basicamente, as diretrizes para a disciplina se constituem de objetivos que visam formação do pensamento crítico para que elevem a condição de estudantes a trabalhadores e cidadãos conscientes da realidade social.

Então, a Sociologia enquanto disciplina escolar busca oferecer “[...] a melhor compreensão possível das estruturas sociais, do papel do indivíduo na sociedade e da dinâmica social, isto é, das possibilidades reais de transformação social, na procura de uma sociedade mais justa e solidária” (BRASIL, 2002, p. 88). Para tal, o PCN+ sugere trabalhar os conceitos de cidadania, trabalho e cultura em sala de aula, pois são categorias fundamentais das Ciências Sociais.

O PCN+ de Sociologia é um documento complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para os conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política. Importante frisar que o documento do fim dos anos 1990 não conta com uma visão consolidada da disciplina de Sociologia – o que encontramos, na verdade, são orientações para conhecimentos das Ciências Sociais, difusos ao restante das disciplinas escolares.

Há de se considerar também a postura ideológica do documento embasada na pedagogia das competências, distanciando a Sociologia da concepção de uma disciplina escolar (CASÃO; QUINTEIRO, 2007 apud SARANDY, 2013). No PCNEM e no PCN+ a ideia de desenvolvimento da cidadania plena persiste, assim como as competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- I) **Representação e comunicação:** os estudantes devem identificar, analisar e comparar as teorias sobre a vida em sociedade das Ciências Sociais, assim como do senso comum;
- II) **Investigação e compreensão:** construir instrumentos analíticos para a vida cotidiana, assim como desenvolver visão crítica e compreender diferentes manifestações culturais;
- III) **Contextualização sociocultural:** “compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica” (BRASIL, 1999, p. 43). Essa competência também trata da construção da identidade social e política, a fim de viabilizar o exercício da cidadania plena.

As competências embasam a construção de um currículo que visa desenvolver o trabalhador adequado às exigências do mundo do trabalho enquanto a Sociologia propicia a formação cidadã. A preparação para o mercado de trabalho é priorizada na concepção pedagógica neoliberal, sendo mais um indício do embasamento ideológico nesta perspectiva presente no sistema educacional brasileiro, em suas principais legislações e orientações curriculares.

É evidente que a Sociologia contribui para a reflexão da própria condição do indivíduo e sua relação com a sociedade a partir da cidadania. Porém, a reflexão não deve ser responsabilidade única da disciplina, pois, acaba por reduzir o conhecimento sociológico ao conhecimento cívico institucionalizado. A Sociologia, nos tempos atuais, apresenta diversas possibilidades e ferramentas de análise para questões da contemporaneidade. Ou seja, há muito avanço teórico quanto a sua originária perspectiva positivista da qual, visava guiar cada indivíduo a sua função dentro do organismo social. Portanto, a instituição escolar em sua totalidade, deve gerar meios de apropriação das formas culturais humanas, a fim de desenvolver o aluno integralmente.

Em contrapartida aos documentos citados anteriormente, as Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia apresentam diferenças cruciais no debate acerca das diretrizes para possíveis currículos da disciplina escolar. Como Sarandy (2013) aponta, os PCNEM apresentam caráter mais difuso quanto aos conteúdos, além da fragilidade teórica quanto ao que se espera de uma postura crítica e reflexiva dos alunos. Quanto as OCN, apesar de não se proporem a um programa comum curricular em todo o país, assume postura afirmativa da disciplina escolar (SARANDY, 2013). Nas OCN encontramos também a intencionalidade da

disciplina de Sociologia, definida pela objetivação em desnaturalizar e estranhar a realidade social. Então,

No referido documento encontramos um posicionamento mais claro no que concerne à finalidade da Sociologia na educação básica, apontando para o fato de que ela busca estranhar e desnaturalizar a realidade social, estes seriam os princípios epistemológicos das OCN, tal postura busca distanciar-se de uma redução da finalidade desta disciplina a um mero “clichê”: “prepara para a cidadania”, ainda que este aspecto não seja simplesmente negado (SARANDY, 2013, p. 360).

O documento vislumbra os caminhos que a Sociologia enquanto disciplina escolar da educação básica pode trilhar, além da redução de sua finalidade de preparação para a cidadania. Neste sentido, a desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais são considerados dispositivos pedagógicos da disciplina de Sociologia (SILVA, 2012). Essa nova percepção da Sociologia se exemplifica no trecho a seguir:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (BRASIL, 2006, p. 105-106).

Dessa forma, o pensamento crítico pode se desenvolver por meio dos dispositivos pedagógicos do estranhamento e desnaturalização. Os dispositivos são considerados etapas de análise, que assim como as lentes de um óculos, apontam uma nova perspectiva do cotidiano. Com isso, o indivíduo pode se reconhecer em seu contexto histórico e desvendar a aparência imediata das coisas para ir além do senso comum.

Tendo em vista as distintas concepções da Sociologia na educação básica dos documentos analisados, entendemos que as competências do São Paulo Faz Escola se baseiam nos PCNEM e PCN+ para justificar a disciplina de Sociologia na formação conscientes cidadãos, como indicado no Currículo Oficial do estado de São Paulo : “[...] com essas ciências, entende-se que o objetivo geral da disciplina é levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira” (SÃO PAULO, 2010, p. 133). Os dispositivos pedagógicos de estranhamento e desnaturalização também são citados:

O Currículo de Sociologia para o Ensino Médio tem como principal objetivo desenvolver um *olhar sociológico* que permita ao aluno compreender e se situar na sociedade em que vive. Para isso, toma como princípios orientadores a desnaturalização e o estranhamento (SÃO PAULO, 2010, p. 135).

Observamos que o SPFE segue a lógica da competência neoliberal quando reduz a Sociologia à uma formação adaptativa dos estudantes, sem intenção de gerar verdadeiras reflexões e consequentes transformações. Como veremos na próxima subseção, a principal intenção dos idealizadores dos Cadernos de Sociologia é criar a *sensibilidade sociológica* nos alunos – ou seja, o objetivo da Sociologia na escola paulista se reduz a um sentimento ou sensação.

Neste sentido, o pensamento sociológico deixa de ser uma ação mental para se tornar uma leve sensação ou sentimento do qual não questiona de fato as contradições da sociedade capitalista. A sensibilidade sociológica pode ser explicada a partir da realidade experienciada constituída enquanto meio de aprendizagem pela pedagogia das competências. Com isso,

As competências constituem os parâmetros de seleção natural e social, sob os quais se dissolvem as diferenças que definem as classes fundamentais. Uma vez que a realidade não pode ser explicada, mas somente experienciada, nega-se a possibilidade de se conhecer a essência de objetos e fenômenos do mundo exterior, posto que somente as partes visíveis dos fenômenos – sua aparência – podem ser captadas/experienciadas. O que está oculto, normalmente as contradições, não pode ser captado, pois transcende o mundo experiencial (RAMOS, 2003, p. 109).

A dimensão experimental, na lógica das competências,

[...] Reforça-se com a gestão das competências, pela ênfase atribuída aos saberes (saber-fazer e saber ser), procedimentos empíricos, habilidades, modelos mentais, capacidades, aptidões, inteligência, vontade, responsabilidades, atitudes, visão de mundo e valores. A subjetividade dos empregados, fruto de seus valores e crenças, comprometimento e sua solidariedade, bem como de sua capacidade de interagir com os demais atores da organização, de refletir sobre o trabalho, de compreender e interpretar as situações, é mobilizada para produzir os resultados organizacionais desejados, de forma a manter a empresa competitiva (VIEIRA; LUZ, 2005, p. 107).

A lógica do “saber ser” se manifesta na disciplina de sociologia quando objetiva-se adequar estudantes para o trabalho e a cidadania. Tal qual o modelo neoliberal de relações empresariais, a capacidade de reflexão deve ser refreada. A ação reflexa sociológica, portanto, permanece no âmbito do saber-ser. Quanto ao São Paulo Faz Escola, devemos considerar que:

Se a pedagogia das competências tem como objetivo principal, segundo Saviani, adaptar os indivíduos às necessidades do mercado, e se a Proposta Curricular de São Paulo baseia-se nessa pedagogia, então é pouco provável que demonstre algum empenho em desenvolver alunos críticos, que consigam enxergar a realidade para além das aparências. Na medida em que é estabelecido que um dos princípios da educação pública de São Paulo é a articulação com o mundo do trabalho, a mensagem que fica subentendida é a de que a sociedade deve permanecer como está: o Ensino Médio público deve continuar preparando pessoas que serão inseridas no mercado de trabalho, geralmente como mão de obra barata e dócil, e as instituições de

educação privada preparando pessoas que vão constituir a classe pensante do país e manter a hegemonia das elites, longe de proporcionar uma transformação social (AMARAL, 2013, p. 111).

Isto posto, a noção de competência presente no Currículo Oficial do Estado de São Paulo corresponde a lógica econômica instrucional, onde a instituição escolar é espaço de transmissão de conhecimentos correspondentes às práticas sociais. A apreensão da realidade, nesse sentido, se mantém nas manifestações fenomênicas do objeto, pois não compreende a existência objetiva como síntese de múltiplas determinações (MARTINS, 2013).

Não há perspectiva de transformação, apenas de adaptação. O ensino escolar que objetiva a transformação, antes de qualquer coisa, precisa levar em consideração o conhecimento objetivo a partir do movimento dialético do real:

Ademais, o movimento do real não se processa de modo casual, aleatório, mas é produzido na e pela ação do homem na natureza, do que resulta a constatação: a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não independentemente de sua capacidade para intervir nela. A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento, é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, o grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva. [...] Nessa direção, entendemos que os conhecimentos clássicos são aqueles que se colocam mais decisivamente a serviço desse ideal (MARTINS, 2013, p. 274).

A apropriação dos conhecimentos clássicos por meio dos conceitos científicos propicia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, ou seja, desenvolve competências cognitivas, dentre elas a linguagem e a capacidade de análise crítica. As competências cognitivas podem ser desenvolvidas a partir do ensino que visa transformar – no sentido de superar uma condição ou estado anterior– a relação dos indivíduos com a realidade (MARTINS, 2013). Assim, Ramos (2003) propõe pedagogia das competências voltada para a práxis humana, totalmente oposta à concepção aqui apresentada que norteia o currículo estadual paulista. Na pedagogia das competências voltada para a práxis humana,

[...] O conhecimento constrói-se pela busca histórica de compreensão da realidade em sua essência, ultrapassando suas aparências fenomênicas. Isso pressupõe conceber o conhecimento como possibilidade ontológica e como produção social e histórica. A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes deve, então, proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la. Assim, todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico (RAMOS, 2003, p. 110-111).

A autora aponta para uma problemática: tendo em vista a perspectiva de transformação, a questão da competência acaba por ser suprimida, pois trata-se de uma

pedagogia contra hegemônica e “[...] que seja ativa e criadora, construída com base em uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica” (RAMOS, 2003, p. 111). Então, a Pedagogia Histórico-Crítica transpõe a mesma perspectiva analítica para a educação e nos aponta um caminho: retomada do trabalho enquanto princípio educativo (RAMOS, 2003).

A partir das possibilidades de reflexão sobre a educação paulista e a disciplina de sociologia por meio dos Cadernos do Professor e do Aluno, faz-se necessário dar continuidade às análises do material didático com vistas a sua superação.

3.2. ESCRREVENDO OS CADERNOS DE SOCIOLOGIA: A PALAVRA DAS AUTORAS

Para a análise dos Cadernos de Sociologia, é essencial analisarmos alguns princípios ideológicos e pedagógicos referentes ao Caderno de Sociologia do São Paulo Faz Escola, apresentados por suas idealizadoras Stella Christina Schrijnemaekers e Melissa de Mattos Pimenta no artigo *Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o projeto São Paulo faz escola* (2011). No texto, as autoras apresentam os objetivos e os caminhos percorridos até chegar ao produto final dos Cadernos; além da descrição metodológica do material, questões relacionadas à formação de professores e a consolidação da Sociologia em solo nacional também foram levantadas.

Inicialmente, o artigo apresenta breve histórico de elaboração e implementação do material. Em seguida, são apresentadas as premissas do projeto educacional e evidencia-se a adesão do SPFE quanto a concepção do ensino no desenvolvimento de habilidades e competências das diretrizes educacionais neoliberais de organismos mundiais do final do século XX. Assim, o sucesso ou insucesso escolar torna-se é responsabilidade dos esforços dos docentes e discentes.

O material propõe interdisciplinaridade entre grandes áreas das Ciências Sociais, além das demais humanidades como História, Filosofia e Geografia. Dessa forma, articulou-se o projeto em torno de três eixos que correspondem a cada série do ensino médio. O material didático de Sociologia, segundo as autoras, visa plena formação e desenvolvimento do ser humano conforme a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e das Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Sendo assim, entende-se que a prioridade é oferecer ferramentas para o desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos para o mundo do trabalho. Para tal, os

Cadernos de Sociologia objetivam contribuir para o desenvolvimento da “sensibilidade sociológica”, que imediatamente é distinguida de raciocínio sociológico:

É, portanto, sensibilidade e não raciocínio, pois o raciocínio sociológico deve ser desenvolvido na faculdade, por aqueles que se tornarão sociólogos e estudarão a sociedade de forma científica. A sensibilidade sociológica, entretanto, constitui parte da educação básica e vem sendo defendida desde os anos de 1980 por educadores e cientistas sociais. Resta, portanto, colocá-la em prática (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011, p. 408-409).

Não é apresentado de que forma a sensibilidade sociológica permeia o âmbito educacional e, em determinado momento, relaciona-se a sensibilidade sociológica ao olhar sociológico, onde deve ser desenvolvida de forma gradual por meio de atividades de dramatização, interpretação de imagens, aulas dialogadas e pesquisa de campo, em que o foco:

[...] É ajudar os alunos na compreensão do que é a Sociologia, de como se constrói um olhar sociológico sobre a realidade e de princípios e discussões norteadores que servirão para despertar e desenvolver uma sensibilidade sociológica (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011, p. 409-410).

E ainda, é indicado que os recursos necessários para seu desenvolvimento estão na desnaturalização e estranhamento:

Por meio desses dois princípios procura-se fazer com que o aluno perceba, primeiramente, que o olhar da Sociologia para o objeto de sua análise se dá por meio de uma atitude de estranhamento, isto é, de afastamento e crítica com relação a tudo que lhe aparece como natural, como verdadeiro e definitivo. Trata-se, portanto, de construir com o aluno uma atitude ou sensibilidade que lhe permita buscar sempre uma explicação de como e por que os fenômenos sociais ocorrem, recusando sempre as explicações de sempre foram assim ou devem ser assim (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011, p. 410).

Portanto, nessa tentativa de diferenciação entre sensibilidade sociológica e raciocínio sociológico identificamos contradição no discurso, pois o desenvolvimento do raciocínio sociológico não se distancia das etapas supracitadas para o desenvolvimento da sensibilidade sociológica. Podemos compreender o raciocínio sociológico como desdobramento do desenvolvimento da imaginação sociológica.

A imaginação sociológica, conceito de Wright Mills (1969), pode ser definida como a compreensão individual sobre as relações sociais e da relação indivíduo/sociedade. A partir dos movimentos de desnaturalização e estranhamento, capacita seu possuidor a se

desprender da consciência falsa da realidade social. Através dela, “[...] a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas” (MILLS, 1969, p. 12). A imaginação sociológica também expressa possibilidade metodológica de ensino da Sociologia, pois,

O primeiro fruto dessa imaginação - e a primeira lição da ciência social que incorpora - é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele (MILLS, 1969, p. 12).

Assim, o processo de desnaturalização de fenômenos sociais é etapa primordial para a imaginação sociológica, da qual também é apresentada como premissa da sensibilidade sociológica. Desta forma, torna-se contraditório apresentá-lo enquanto artifício distinto ao raciocínio sociológico, do qual foi considerado mecanismo exclusivamente acadêmico. É aparente a preocupação das autoras em “cientificizar” demais a disciplina de Sociologia, como consta no trecho a seguir: “[...] como o estranhamento parte do conhecimento e dos saberes do aluno, a ideia é a de que o jovem construa uma sensibilidade sociológica em relação à realidade e não que sejam impostos conceitos ou pré-noções” (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011, p. 411).

Como poderão os estudantes conhecer a Sociologia se não puderem usufruir dos conceitos para questionarem suas realidades? Partir da realidade social do aluno é qualitativo para a aprendizagem desde que esteja articulada a apropriação de conceitos sociológicos necessários para estranhar e desnaturalizar tal realidade. Ao se tratar de uma disciplina escolar, se faz necessário estabelecer delimitações didáticas ao conteúdo a ser ensinado por meio da transposição pedagógica. Contudo, este processo não deve reduzir ou esvaziar o conhecimento sociológico.

São apresentados nos textos determinados impasses que influenciaram na elaboração do material, dentre eles citamos a falta de professores formados na área de Ciências Sociais para lecionar a disciplina. Acerca disso, as autoras indicam a necessidade de desenvolver material didático acessível a qualquer profissional que fosse lecionar Sociologia:

Diante dessa realidade, a equipe de autoras orientou a elaboração dos Cadernos do Professor pensando que, nos anos iniciais de implantação da disciplina, a maior parte dos docentes responsáveis pelas aulas de Sociologia não seria formada em Ciências Sociais, como de fato não é. A dificuldade em ensinar uma disciplina à qual poucos professores tiveram acesso, quer na sua formação como educadores, quer na sua formação específica, tornara premente a necessidade de tornar os Cadernos acessíveis para **qualquer**

profissional que viesse a ser responsável por essa disciplina. (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011, p. 114, grifo nosso).

A formação de professores de Sociologia é um dos aspectos centrais sobre a questão da institucionalização da disciplina na educação básica. Como apresenta Souza (2017), a constituição de um currículo básico e elaboração de materiais didáticos e metodologias de ensino são também elementos pertinentes para a questão. Segundo Lennert (2012), o censo educacional brasileiro de 2007 apontou que 87% dos docentes de Sociologia não eram formados na área das Ciências Sociais, sendo a disciplina destinada a historiadores, filósofos ou pedagogos.

Essa configuração se dá por variadas questões, contudo, destaca-se as divergências dentro do próprio campo sociológico que acabam refletindo na disciplina escolar. Tradicionalmente, as grades curriculares dos cursos superiores de Ciências Sociais acabam por aprofundar o distanciamento entre as modalidades de Licenciatura e Bacharelado, por delegar direcionamento ao ensino e prática de pesquisa, enquanto a questão do ensino de Sociologia esteve em segundo plano. Portanto,

Essa dicotomia isola a pesquisa do ensino como áreas estanques e precariza a formação do professor, alocada em áreas residuais dos departamentos. Assim, dentro do campo científico das Ciências Sociais, o pesquisador passa a ser entendido como produtor criativo de conhecimento e o professor como mero transmissor e reproduzidor do mesmo (SOUZA, 2017, p. 40).

Por conta da histórica trajetória intermitente da Sociologia em âmbito escolar, os professores da disciplina encontram-se em situação de maior vulnerabilidade frente aos professores das demais, pois, esta condição acabou por inibir demanda de docentes da disciplina (LENNERT, 2011). Além disso, para aqueles que estão atuando em sala de aula, a reduzida carga horária da disciplina desgasta o trabalho docente devido a necessidade de lecionar em diversas unidades escolares para preenchimento de jornada de trabalho.

O São Paulo Faz Escola, portanto, é um programa educacional de longo prazo, pois reestrutura currículo e lança materiais didáticos. Os Cadernos de Sociologia são elaborados a partir da premissa de serem acessíveis a serem utilizados por qualquer profissional – ou seja, a precarização docente da disciplina de Sociologia é consentida e não se prevê medidas de incentivo a consolidação da disciplina.

Assim, dentro da lógica de transitoriedade e flexibilização do trabalho Lennert (2011) considera que o professor de Sociologia tem dificuldade em construir uma carreira profissional afetando não somente sua vida pessoal, mas também a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto revelador da perpetuação da condição transitória e vulnerável da Sociologia se apresenta no discurso de tornar o conteúdo mais acessível:

Por essa razão, os conceitos, problemas, temas e conteúdos próprios a 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. O objetivo era apresentar a Sociologia de forma clara para alunos e professores de outras áreas, bem como convidá-los a saber mais a respeito dos diversos temas propostos, por meio de sugestões de bibliografia, fontes de consulta, pesquisas, sites na internet, entre outros recursos (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011, p. 114).

Na verdade, a proposta de tornar acessível o conhecimento sociológico não convida a comunidade escolar a se apropriar do mesmo. Contrariamente, acaba por tornar a Sociologia distante da educação básica. Como veremos a seguir, a função social e ideológica do Caderno do Professor vai além de demanda profissional e esclarecimento da disciplina de Sociologia no âmbito escolar.

3.3. CADERNO DO PROFESSOR: MANUAL OU MATERIAL DE APOIO?

Na apresentação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, há alguns apontamentos quanto ao currículo comum para toda a rede:

Não se trata de um receituário que deve ser seguido à risca, mas sim de uma contribuição e um incentivo para o desenvolvimento de outras experiências em sala de aula, particularmente tendo em conta as especificidades regionais e locais, as condições de ensino, as características do alunado e a liberdade e criatividade do professor (SÃO PAULO, 2010, p. 136).

Entretanto, a partir da análise do referido material, entende-se que a produção de cadernos para os professores – tal qual todo o material do São Paulo Faz Escola – constitui parte de uma política de unificação curricular. Esta política visa tornar não só as proposições curriculares comuns, mas toda a dinâmica docente em sala de aula. Ou seja, o que é apontado no trecho supracitado do Currículo paulista não se expressa nos materiais do SPFE, especialmente no Caderno do Professor.

É frisado que o Caderno de Sociologia não é uma “amarra ao professor” (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011, p. 417), mas sim um conjunto de sugestões de atividades e sua execução estão a critério do professor, pois “[...] não devem ser encarados como imposição, tampouco como um material definitivo e acabado, mas como proposta em construção, limitada e aberta a contínuo aperfeiçoamento e reformulação”

(SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p. 421). Ademais, a criação dos cadernos é justificada como um apoio aos professores de sociologia que não são licenciados na área de Sociologia ou Ciências Sociais, a fim de se tornar um guia e por isso todo o conteúdo presente está simplificado para que o profissional de qualquer outra área e os alunos pudesse compreender.

O Caderno do Professor do São Paulo Faz Escola é apresentado pela coordenadoria geral do projeto como apoio pedagógico ao docente, pressupondo a não obrigatoriedade de seu uso. Entretanto, a execução do projeto não se deu desta forma, como indica pesquisas como as de Fimanegui (2009), Catanzaro (2012) e Barros e Azevedo (2016). Apesar do uso metodológico diversificado do material didático pelos professores em toda rede, este acabou por criar um apelo de caráter obrigatório, seja pela fiscalização do conteúdo em sala de aula pelas diretorias das unidades escolares ou pela relação do material com as avaliações de desempenho discentes e docentes. Estes dispositivos, como indica Catanzaro (2012), podem ser consideradas sanções previstas quanto ao uso ou não dos Cadernos do Professor e do Aluno.

Sendo assim, quando nos deparamos com o formato peculiar do material, onde há especificações para abordagem dos conteúdos e formas avaliativas a serem seguidas, cabe questionar em que circunstâncias este material é apoio ao trabalho docente ou manual de regras sobre estrutura e dinâmica padronizada do tipo de aula que deve ocorrer por todas as escolas da rede estadual paulista.

Em busca de responder este questionamento, é importante analisar os principais elementos estruturadores dos Cadernos: as Situações de Aprendizagem. As situações de aprendizagem organizam os conteúdos temáticos, sendo mais resumidas no Caderno do Aluno e mais explicativas no Caderno do Professor. Ao início de cada situação, apresenta-se um quadro que resume o plano de ensino com conteúdo, competências e habilidades a serem desenvolvidas, estratégias, recursos e avaliação.

Figura 3 – Quadro de planejamento da Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor, 1ª Série, volume 1.

Conteúdos e temas: a construção de um olhar de estranhamento sobre a realidade; a diferenciação entre o olhar do sociólogo e o do senso comum. Competências e habilidades: desenvolver o espírito crítico dos alunos e sua capacidade de observação da sociedade; desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral; iniciar a construção de um olhar sociológico sobre a realidade; tornar o aluno consciente de que não há olhar natural, todos os olhares são sempre construções. Sugestão de estratégias: aula dialogada; pesquisa de campo e interpretação de textos e imagens. Sugestão de recursos: lousa; discussão em sala de aula; imagens. Sugestão de avaliação: pesquisa de campo e pesquisa individual.

Fonte: SÃO PAULO, 2014i.

O quadro tem a intenção de orientar as atividades referentes ao módulo (Situação de Aprendizagem). Porém, o planejamento de ensino não deveria ser algo desenvolvido pelo próprio docente, focalizando as demandas locais e dos estudantes? O Caderno do Professor não somente apenas metodologias pedagógicas ou práticas avaliativas pois, o caderno também se detém a discussões teóricas sobre temáticas relevantes à própria formação do profissional cientista social ou sociólogo.

Desde sua implementação em 2009, mudanças pouco significativas ocorreram e a estrutura pedagógica dos Cadernos se manteve a mesma; a proposta em construção se tornou fixa e permanente por exatamente dez anos. Entretanto, nota-se que a edição impressa em 2009 contava com tempo de duração previsto para cada aula no quadro de planejamento da Situação de Aprendizagem, do qual foi suprimido na edição de 2014 (CATANZARO, 2012). Como apresentado na Figura 3, a Situação de Aprendizagem aborda o processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade. No caderno do Professor, referente a esta temática, encontra-se denso material explicativo:

Figura 4 – Etapa de Sondagem e Sensibilização da SA 1 do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.

Sondagem e sensibilização

É necessário fazer uma pequena discussão histórica com os alunos antes de começar a sensibilização inicial. O momento é muito importante para todos, tanto para o aluno como para você, professor, que dará aula de Sociologia. É fundamental que os alunos sintam-se estimulados a estudar essa nova disciplina e que tenham consciência de sua importância para a formação deles, independentemente das carreiras que seguirão. Há jovens que têm somente uma vaga ideia do que seja a Sociologia e, não raro, há aqueles que possuem algum tipo de preconceito com relação à disciplina. Entre outros fatores, isso ocorre porque ela ficou excluída da grade

curricular obrigatória por quase 40 anos. Isso deve ser levado em consideração ao ser trabalhado qualquer tipo de prenoção que eles possam ter, já no início do ano. Sugerimos que reserve parte da primeira aula para expor aos jovens algumas das razões de a Sociologia ter sido retirada da grade curricular.

A Sociologia já foi uma disciplina presente em todas as escolas, assim como a Matemática e a Língua Portuguesa. Ela surgiu como disciplina obrigatória em 1897, mas só foi realmente introduzida em 1925, com a Reforma Rocha Vaz. A partir de então, a Sociologia não só se tornou obrigatória no Ensino Secundário, como também passou a ser cobrada nos vestibulares para o ingresso no

SOCIO_CP_1a_Vol1_2014_P8.indd 7

Fonte: SÃO PAULO, 2014i.

Figura 5 – Continuação da etapa de Sondagem e Sensibilização da SA 1 do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.

Ensino Superior (MORAES, 2003, p. 7). Entretanto, durante os períodos de ditadura em nosso país, o ensino de Sociologia sofreu uma série de revezes:

- ▶ em 1942, durante a ditadura da Era Vargas, também conhecida pelo nome de Estado Novo, ocorreu a Reforma Capanema, que retirou a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos secundários. A disciplina foi mantida somente no Curso Normal como Sociologia Geral e Sociologia da Educação;
- ▶ em 1961 ela foi reintegrada ao currículo do Ensino Secundário como disciplina optativa;
- ▶ em 1971, durante a ditadura militar, o ensino de Sociologia sofreu o seu mais duro golpe. Sua postura crítica diante da realidade não era bem-vista naquela época e acabou provocando a associação indevida da disciplina ao comunismo. Com a Reforma Jarbas Passarinho (MORAES, 2003, p. 7), ela foi retirada da grade curricular básica e substituída pela disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSP). Com o passar do tempo, muitas pessoas foram então esquecendo a importância da Sociologia para a formação geral de qualquer pessoa.

Entretanto, como revela um parecer de Rui Barbosa, desde 1882 acreditava-se na importância da disciplina e do seu ensino, tal como hoje, a todos aqueles que necessitam compreender e situar-se na sociedade em que vivem: médicos, advogados, engenheiros, faxineiros, pedreiros, garçons, químicos, físicos, artistas etc.

É importante reafirmar para os alunos que a Sociologia já esteve presente no currículo do Ensino Médio, mas foi retirada por razões ideológicas e políticas. Neste momento, aproveite para comentar que, possivelmente, muitos de seus pais não conhecem a disciplina, ao menos não no contexto escolar, precisamente por terem frequentado a escola no período militar, quando a Sociologia foi retirada da grade. A seguir, reitere que a sua reintegração

ao currículo é resultado do esforço de muitos que, admitindo a importância da construção de um olhar crítico sobre a realidade como base na formação de qualquer cidadão, reconhecerem o papel que a Sociologia pode desempenhar nesse sentido.

E é fácil defini-la? Será que podemos definir, hoje, em uma frase, o que é a Sociologia? Não, pois ela é fruto de um longo processo histórico. Nosso objetivo, neste volume, é esclarecer os jovens sobre o que é a Sociologia e como ela pode nos ajudar a compreender a realidade.

Também é importante destacar que as aulas de Sociologia dialogarão muito com as de outras disciplinas, como História, Geografia e Filosofia, mas que o principal diálogo se dará com a Antropologia e a Ciência Política. Essas ciências nos ajudarão a lançar um olhar sociológico sobre a realidade, pois, juntas, formam as chamadas *Ciências Sociais*.

Antropologia: a ciência que procura a compreensão do outro, estabelece pontes entre culturas e povos.
Ciência Política: o estudo das relações de poder.
Sociologia: a ciência que estuda o ser humano e as suas relações na sociedade.

Etapa 1 – Processo de construção do olhar sociológico

Feita essa introdução, é o momento de estabelecer o segundo ponto da sensibilização referente ao processo de *construção do olhar sociológico*. Um olhar que não é o do historiador ou o do geógrafo, tampouco o do filósofo. Tenha em vista que a construção desse olhar se desenvolverá ao longo das três séries do Ensino Médio, começando com o trabalho deste volume.

Fonte: SÃO PAULO, 2014i.

Figura 6 – Etapa de processo de construção do olhar sociológico do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.

Sociologia – 1ª série – Volume 1



Figura 1 – M. C. Escher. *Ofto*, 1946. Gravura à maneira negra.

De modo a destacar as particularidades do olhar sociológico, bem como as preocupações inerentes à Sociologia enquanto ciência, dentre as Ciências Humanas, você pode questionar os alunos: *Por que é importante entender a especificidade do olhar sociológico sobre a realidade? Qual é esse olhar? É preciso entender que isso*

não será respondido neste momento, mas ao longo das aulas. O importante é apresentar a palavra “estranhamento” e dizer que, para a construção do olhar sociológico, é preciso lançar um olhar de estranhamento sobre a realidade. Dito de outro modo, é preciso “desnaturalizar” o olhar. Antes de explicar o que significam esses conceitos, proponha que eles observem as imagens reproduzidas a seguir e no Caderno do Aluno, que ilustram distintos olhares sobre a cidade, a fim de que possam ver que há várias formas de representar a realidade: no caso das imagens apresentadas, a forma arquitetônica (croquis), a forma documental (fotografia) e a forma artística (grafite), não sendo nenhuma delas a “mais correta”. Esse exercício tem como objetivo demonstrar que a Sociologia, enquanto ciência, possui preocupações próprias e, consequentemente, uma forma específica de voltar seu olhar para a realidade.



Figura 2 – Antonio Sant'Elia (1888-1916). *A cidade nova*, 1913. Tinta, giz e lápis de cor em papel, 29,2 cm x 20,3 cm. Coleção Particular, Itália.



Figura 3 – Vista aérea de Belo Horizonte (MG).



Figura 4 – Grafite feito pelo Grupo OPNI no bairro do Grajaú, São Paulo (SP), representando a cidade.

Fonte: SÃO PAULO, 2014i.

Figura 7 – Continuação da etapa do processo de construção do olhar sociológico do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.



Após essa sensibilização a respeito do olhar, você pode propor a realização da atividade sugerida na seção Pesquisa de campo do Caderno do Aluno. O objetivo deste trabalho é fazer com que os jovens tomem consciência de que o olhar *não é neutro, nem natural*, mas está repleto de *prenhções*. Você pode dizer à turma que esta pesquisa é um *treino do olhar*. Sugerimos que o trabalho, que consiste na ida dos alunos a um lugar que eles não conheçam ou não costumem frequentar, situado no bairro em que se localiza a escola ou fora dele, seja realizado em duplas ou em trios, de modo a diminuir o desconforto que possam porventura sentir.

Ao escolher o lugar, eles podem levar em conta: diferenças de geração (visita a uma creche ou um asilo), diferenças de gênero (visita a um cabeleireiro ou a um barbeiro), diferenças de religião (igreja católica ou evangélica, centro espírita, terreiro de umbanda ou candomblé, templo budista, mesquita, sinagoga etc.), diferenças de origem (ir a um centro cultural de tradição diferente da própria, ou onde se realizam atividades que não costumam praticar), dife-

renças de atividades e costumes (quem só ouve música sertaneja pode ir a um *show* de *rock*, um jovem que joga futebol pode acompanhar uma competição de judô).

O *treino do olhar* é o primeiro passo para a construção de um olhar sociológico para a realidade, e este se faz com base no *estranhamento do cotidiano*. Estamos acostumados a *encarar tudo como natural*, como se o mundo e as coisas que nos cercam fossem “naturais” e sempre tivessem sido assim. Para desenvolver um olhar sociológico é preciso quebrar tal forma de encarar a realidade. Você pode dar as explicações que achar necessárias, mas o que importa é que os jovens compreendam a intenção do trabalho.

É provável que o resultado deste primeiro trabalho sobre o estranhamento não seja uma descrição neutra, mas uma descrição repleta de *prenhções* e *preconceitos* a respeito do local escolhido e das pessoas que ali se encontravam.

A seguir encontra-se um quadro com orientações que podem ser passadas para o aluno na pesquisa de campo.

Aqui estão dicas importantes para orientá-los

Sugira aos alunos que escolham um lugar em que se sintam confortáveis para ir e que achem interessante conhecer. Não imponha um determinado lugar. Diga que você oferecerá apenas sugestões de lugares possíveis, mas que cabe a cada dupla, ou trio, escolher o lugar em que se sente melhor para fazer essa *descrição*. Lugares que, de alguma forma, possam colocá-los em risco *devem ser descartados*. Para que isso seja feito, verifique com cada grupo se o lugar que escolheram é seguro e de fácil acesso. Caso o local não seja adequado (os alunos podem querer aproveitar para ir a lugares proibidos ou pouco seguros), diga que não será aceito o trabalho. Os alunos devem fazer *uma descrição* desse lugar *sem conversar com ninguém*. É importante frisar esse ponto. Eles *não podem pedir explicações* sobre como funciona o local ou o significado dele, nem para que servem os objetos que ali estão, mas em determinados locais devem pedir permissão para entrar e lá permanecer, pois serão facilmente identificados como diferentes das pessoas que normalmente o frequentam. Em vários lugares públicos, como *shoppings* e supermercados, não há a necessidade dessa permissão, mas em algumas igrejas e outros locais, esse é um *cuidado ético* importante que só vai ajudá-los. É bom que os jovens tenham consciência de que o trabalho de campo envolve sempre uma dimensão ética, sendo esta uma parte essencial da metodologia de pesquisa. Oriente-os a explicar que se trata de um trabalho escolar *des-*

Figura 8 – Continuação da etapa do processo de construção do olhar sociológico do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.

crítico, com base na observação. Nesse momento, você pode esclarecer que toda ciência tem a observação como parte importante em suas pesquisas.

Se os alunos estão acostumados a se locomover de ônibus, trem ou qualquer outro transporte público, pode deixá-los escolher um local que não seja próximo ao bairro: um parque ao qual nunca foram, um *shopping*, um museu, uma galeria famosa, um templo, uma lanchonete, um *show*, uma praia, um rodeio, uma fazenda, uma prefeitura, um teatro etc.

Essa descrição deve ter no máximo duas páginas. A avaliação será feita pela verificação da capacidade de os alunos fazerem uma descrição que tenha como base apenas o *olhar*. Ou seja, eles *só podem descrever o lugar e as pessoas a partir do que seus olhos veem*. O que interessa nessa observação não é apenas descrever o ambiente, mas, principalmente, as pessoas que lá estão, o que fazem, como se comportam. Isso porque o *objeto da Sociologia é o ser humano e a sua ação no ambiente* em que vive, nos grupos sociais aos quais pertence, suas relações e interações sociais. É preciso marcar a especificidade do olhar sociológico, pois outras disciplinas também podem se interessar pelos mesmos ambientes. O arquiteto, por exemplo, vai se interessar pelas formas, pela estética, pelos materiais utilizados.

Um exemplo: alguns alunos resolveram fazer uma descrição da Câmara dos Vereadores e escreveram em seu trabalho que “aqui é um lugar onde as pessoas fazem leis e ganham muito dinheiro”. Em sala de aula, você pode citar esse exemplo e dizer que há dois problemas nessa descrição. Primeiro, como é possível saber que as pessoas fazem leis naquele local, se pelo olhar não há nada que indique isso? E, segundo, como dizer que eles ganham muito dinheiro sem nenhuma explicação que parta do olhar? Eles devem tomar muito cuidado ao descrever o lugar escolhido. Questione-os: *O que mostra que eles ganham muito dinheiro?* Digamos que a descrição pode continuar dessa forma: “parece que eles ganham bem, pois ali os homens usam ternos e essas roupas são consideradas, na nossa sociedade, um símbolo de *status*; logo, parece que devem ganhar bem”. Deve-se tomar cuidado também com as descrições e adjetivações no texto; lembrar que a descrição deve sempre ter como elemento o olhar, ou seja, os alunos só podem falar do que efetivamente veem ali, não podem usar explicações que não vêm de sua observação direta naquele momento específico. Por isso é recomendado ir a um lugar a que eles não estão acostumados ou nunca foram.

Outro exemplo: digamos que um grupo resolveu descrever uma igreja católica. Como os alunos podem saber, só pelo olhar, que o espaço mais alto no interior da igreja chama-se altar, e que em uma determinada caixa ficam guardadas as hóstias? Como eles viram a hóstia, se ela está guardada? Eles só podem descrever o que veem no momento da visita ao local.

Com base na leitura dos trabalhos, estabeleça uma reflexão. Enfatize que havia sido solicitada uma descrição apenas, mas as prenoções são esperadas e não são um problema. Isso é só o início do olhar de estranhamento.

O olhar de estranhamento tem a ver com observar a realidade e compreender que o nosso olhar nunca é neutro. O ser humano não olha simplesmente. Toda vez que observa algo, o faz a partir de uma perspectiva, de um ponto de vista. Esse olhar é repleto de prenoções que

podem ser positivas ou negativas. E o estranhamento nos ajuda a ter consciência disso.

Com base em tais considerações, procure mostrar aos jovens, utilizando exemplos, caso julgue interessante, que mesmo indo a um lugar que não conheciam, o olhar por eles lançado sobre o desconhecido encontra-se repleto de preconceitos e estereótipos. Aproveite para frisar que um dos objetivos da Sociologia, no Ensino Médio, é debruçar-se sobre tais preconceitos e prenoções, identificando e ressignificando-os.

Fonte: SÃO PAULO, 2014i.

Todo o conteúdo didático do material destinado aos alunos é explicado passo a passo no Caderno do Professor. Além do mais, o Caderno do Professor tende a promover uma discussão teórica para o docente e instruir para a execução de cada aula – grande parte dos temas possuem também explicações sobre os conceitos e teorias –, a fim de preparar metodologicamente e didaticamente para a sala de aula.

Por isso, é notável a diferença de volume de conteúdo do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno, do qual é composto por textos curtos, imagens e atividades com linhas pré-determinadas para cada questão e resposta. Justifica-se a diferença entre os materiais a partir da premissa de que as atividades dos Cadernos são direcionadas ao aluno jovem:

Embora o volume mais significativo do conteúdo dos Cadernos de Sociologia para o ensino médio do estado de São Paulo esteja concentrado no Caderno do Professor, as atividades ali sugeridas têm (sic) como foco principal o aluno e, especificamente, o aluno jovem. Com base nas OCN, nos princípios norteadores da proposta curricular aprovada pela SEE e na experiência acumulada em pesquisas e no ensino de jovens, a equipe de autoras teve como principal objetivo elaborar e produzir atividades que partissem do aluno para o aluno (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011, p. 418).

A concepção de aprendizagem a partir do aluno para o aluno não leva em consideração a relação histórico-crítica entre o aprender e o ensinar. Nesta relação, a figura docente busca atuar no direcionamento da autonomia do aluno para a apropriação do conhecimento historicamente constituído pela cultura humana. Portanto, o “aprender a aprender” anula mediação entre os sujeitos alunos e os produtos do conhecimento. Por outro lado, a mediação didática histórico-crítica propõe associação dos produtos culturais da humanidade com os contextos sociais reais dos estudantes, visto que o professor:

Deve partir dessa realidade e ter como meta sua transformação, de modo que o aluno deixe de ser apenas um objeto de produção e reprodução alienada para o mercado e passe a exercer o papel de agente crítico na sociedade (AMARAL, 2016, p. 26).

Ainda na mesma Situação de Aprendizagem, após o quadro de planejamento de ensino, sugere-se breve discussão histórica para a sensibilização inicial. Inicia-se uma contextualização histórica da trajetória da Sociologia no país, com citações referentes a datas e reformas educacionais. As informações detalhadas partem do início do século XX e segue à atualidade, além de definir as três grandes áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Figura 9 – Quadro explicativo das definições sobre Antropologia, Ciência Política e Sociologia do Caderno do Professor, 1ª Série, Volume 1.

Antropologia: a ciência que procura a compreensão do outro, estabelece pontes entre culturas e povos. Ciência Política: o estudo das relações de poder. Sociologia: a ciência que estuda o ser humano e as suas relações na sociedade.
--

Fonte: SÃO PAULO, 2014i.

Ao nos depararmos com este tipo de informação em um instrumento de trabalho docente, podemos nos questionar qual tipo de formação o programa São Paulo Faz Escola

espera que os profissionais da educação devem ter. Como Barros (2014) questiona acerca do Caderno do Professor de Língua Portuguesa, o SPFE pressupõe então que o professor não tem conhecimento sobre questões básicas de sua formação acadêmica e profissional?

Na verdade, o Caderno do Professor se assemelha a um curso formativo com instruções mínimas para que o professor possa lecionar na disciplina de Sociologia; ou seja, para que docentes com qualquer formação – ou até mesmo nenhuma formação – relacionada às Ciências Sociais possa ser professor da disciplina. Catanzaro (2012) identifica a fala direcionada do Caderno do Professor enquanto conteúdo orientador:

[...] Sua forma não é igual às apostilas didáticas utilizadas por outros sistemas de ensino. É possível reconhecer constantemente uma fala direcionada ao docente, e os conteúdos têm orientações precisas de como ele deve lidar com um de seus aspectos, seja apresentando, discutindo ou avaliando. Ou seja, o material contém todas as orientações sobre como ser professor e informações de como organizar seu fazer pedagógico. Esses aspectos não são considerados meros detalhes, mas tomados como uma forma de compreendermos os pressupostos que nortearam a produção dos cadernos, tanto em sua forma de apresentação e em seus conteúdos, como nos trechos voltados ao fazer docente (CATANZARO, 2012, p. 41).

O direcionamento é alinhado com as políticas trabalhistas precarizadas implantadas pela Secretaria da Educação, das quais vimos anteriormente: o professor *freelancer*, o trabalho por contrato temporário, excessiva carga horária e defasagem de professores efetivados por todo o estado. Assim, as orientações são também para aqueles docentes com formação em Ciências Sociais, uma vez que o programa São Paulo Faz Escola quer re-ensinar os conteúdos sociológicos aos mesmos. Ou melhor, quer redirecionar as concepções sobre a compreensão do professor acerca de conceitos e temas da Sociologia.

Entendemos também que os conteúdos dos Cadernos do Professor são didaticamente desenvolvidas com a intencionalidade de serem apropriadas pelos alunos, pois, a partir do embasamento teórico e metodológico no Caderno, estes conteúdos serão “transferidos” aos estudantes. Mais uma vez, essa impressão contribui para compreendermos as intencionalidades pedagógicas do SPFE, das quais vão ao encontro do neotecnicismo (FREITAS, 2012) e das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001). O ensinar e aprender são relações rasas de repetição, preenchimento de respostas e cumprimento de prazos e metas burocráticas.

O aspecto prescritivo é estrutural nos Cadernos desde sua primeira edição, da qual também contava com orientações engessadas para as aulas. De forma até mais explícita e pragmática, apresentava até possíveis respostas dos alunos.

[...] Tanto para as atividades comuns do dia a dia, quanto para as avaliações ou para a recuperação, o professor tem à sua disposição as perguntas que fará aos alunos e, também, suas possíveis respostas. Dessa forma, retira-se do profissional da educação a possibilidade de que exerça com autonomia e criatividade a especificidade de sua função (AMARAL, 2013, p. 113).

Amaral (2013) demonstra a dinâmica do Caderno do Professor em sua primeira versão no seguinte excerto:

Para esta aula será necessário ter em mãos pequenas biografias de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Na primeira aula comece apresentando as seguintes questões: Para que serve um garfo? (para comer). Para que serve um carro? (para se locomover, namorar, fugir da chuva, satisfazer vaidade). Para que serve um ser humano? Caso os alunos apresentem alguma utilidade associada ao ser humano, procure apresentar os malefícios de comparar um ser humano a um instrumento (SÃO PAULO, SEE, 2010, p. 18 apud AMARAL, 2013, p. 133).

A estrutura de atividades e falas direcionadas permanecem as mesmas, mesmo que a apresentação ocorra de uma outra forma; com isso, o professor deve apenas seguir orientações. O apagamento da figura docente no processo de ensino e aprendizagem ocorre da seguinte forma:

[...] A tecnologia (o material e sua estruturação) se interpõe entre o professor e o aluno. O professor é substituível, porque a tecnologia garantiria a relação entre o aluno e o saber. O professor e a escola encontram-se em uma posição de menor importância, subalterna. Ele aplica o material, até mesmo deve adequá-lo ao seu grupo de alunos, mas é levado a não prescindir dele. O jogo escolar só ocorre se houver professores e alunos, mas na configuração atual um desses jogadores (professor, no caso) tem seu papel reduzido em função do lugar de prestígio presumido pelo material. Este, sim, permanece, o professor vai e vem (CATANZARO, 2012, p. 75).

Sendo assim, a dinâmica do SPFE desestabiliza a figura do professor enquanto figura mediadora na apropriação do conhecimento – o material faz por si só todo o trabalho necessário. É paradoxal: o professor tem sua função reduzida no jogo escolar ao mesmo tempo que é responsabilizado pelos resultados que se originam desta relação. Por isso, é essencial realizar a padronização dos processos educacionais:

Acho que, muitas vezes, temos a ideia de que a questão é melhorar a fórmula, de que, se melhorarmos a fórmula, vamos ter lá na frente o resultado que queremos. Esse é um raciocínio típico da área empresarial, e faz sentido lá. Porque os processos empresariais são padronizáveis. Eu posso padronizar. Se eu posso padronizar, posso controlar o processo. Porém, o *fluxo da aprendizagem e da formação na educação não é padronizável*. Essa é a diferença fundamental. Eu não tenho como padronizar o fluxo. Até posso padronizar os resultados no sentido de desejar resultados. Posso desejar uma meta. Mas não há como estabelecer essa padronização no processo (FREITAS, 2013, p. 353, grifo nosso).

Apesar da complexidade em padronizar o fluxo da aprendizagem – que beira o impossível – o apostilamento torna-se uma alternativa na tentativa deste controle:

E é isso que leva ao apostilamento, que é uma tentativa de controlar o processo: como o professor varia, ponho um monte de folhinhas nas mãos dele e digo: ‘hoje é a folhinha 1, amanhã é a folhinha 2, depois a folhinha 3...’ E assim vai. Tenta-se, portanto, padronizar o processo. É muito duvidoso se obtenham resultados dessa maneira na educação (FREITAS, 2013, p. 353-354).

O esvaziamento dos conteúdos sociológicos também é condição para o material voltado para o docente, visto que citações a autores da Sociologia e áreas afins são mínimas e alguns conceitos são reduzidos a definições encontradas no dicionário. Apesar de ser sugerido estabelecer relações de reflexão com essas definições e os conteúdos sociológicos apresentados, a exigência de cumprimento das atividades estabelecidas inibe a inclusão do currículo específico a unidade escolar e até mesmo das orientações didáticas de cada professor.

Outra questão necessária ser refletida acerca dos Cadernos do Professor está nas políticas estaduais que permitem profissionais não licenciados com determinada carga horária de cursos superiores distintos atuarem como professores em disciplinas escolares. Assim, bacharéis em cursos superiores sem nenhuma relação minimamente pedagógica ou com a modalidade de licenciatura podem atuar na rede estadual paulista. No caso da Sociologia, como será a atuação de professores sem nenhum contato com metodologias de ensino e conteúdos sociológicos em sala de aula? A princípio, o único recurso disponível será o material SPFE e suas definições práticas e técnicas.

A dinâmica do Caderno do Professor suscita reflexões acerca da concepção formativa de professores e suas práticas pedagógicas, tendo em vista seu impacto no cotidiano escolar. Como Barros (2014) demonstrou em sua pesquisa, por mais que o trabalho docente por meio do uso dos caderninhos se mostre heterogênea, é preocupante a existência de uma relação de dependência com o material, seja com professores iniciantes ou com àqueles que estão em outras situações de trabalho.

O uso exclusivo do material para embasamento da atividade prática docente pode se dar devido a lacunas de formação profissional e formação continuada, o que acaba por enclausurar o docente no formato oferecido pelo Caderno do Professor. Para Libâneo (2015), essa implicação é oriunda da dissociação de aspectos inseparáveis no processo formativo de professores.

[...] Nas demais licenciaturas, em que se forma o professor especialista em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar. [...] As ênfases são, portanto, invertidas: na licenciatura em pedagogia há uma supervalorização do conhecimento pedagógico geralmente não articulado aos conteúdos e resultado numa formação demasiadamente genérica; nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

Essa carência da unidade entre o conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento investigativo das ciências referentes as disciplinas escolares pode ser suprimida a partir da compreensão mais esclarecida do papel docente na orientação do processo cognitivo dos alunos, por meio do estreitamento da vinculação da didática aos conteúdos específicos da formação de professores nas licenciaturas (LIBÂNEO, 2015).

Catanzaro (2012) também identificou as diversificadas formas como os docentes lidavam com a proposta, o que não configura o material de fato limitante, apesar de sua disposição prescritiva. Ao observar as relações que se estabeleceram mediante o material, notou sua influência nos processos de subjetivação. Para tratar do tema, a autora embasou-se nos conceitos de Michel Foucault sobre dispositivos disciplinares, pois o “[...] professor tem um papel de autoridade dos alunos, e o material, apesar da autoridade que carrega em si, fica à disposição do profissional que lida com ele” (CATANZARO, 2012, p. 98).

Assim como Foucault reconhece no sistema panóptico que o sujeito observado internaliza a ideia de estar sendo visto, desenvolve o autocontrole e dociliza seu comportamento, Catanzaro (2012) afirma que as sanções imbricadas na política do SPFE partem das avaliações em larga escala. A dinâmica da avaliação rege questões salariais e sociais, internas e externas, sendo demonstrativo do impacto de reformas de cima para baixo, uma vez que inibe quaisquer desvios de sua prescrição – e conseqüentemente, afeta autônoma e autoria de professores e currículos específicos das escolas. Assim, os docentes se adaptam ao que lhes chegam via instituição de ensino e,

Não há, portanto, uma negação, mas, de acordo com Foucault, trava-se uma luta, havendo, assim, resistências e insubmissões. Não no sentido combativo, mas no sentido de que a escola e seus professores tomam partido, assumem um lugar inventivo diante da proposta, apesar das sanções e de todo o sistema panóptico organizado em torno dele (CATANZARO, 2012, p. 100).

Seja pela coerção do Estado para cumprimento dos conteúdos curriculares ou pela naturalização do uso integral dos cadernos, tanto os professores quanto os alunos encontram-se em uma situação totalmente prejudicada. Portanto,

Uma política pública, como o Programa São Paulo faz escola, pode moldar o trabalho docente. Não que isso aconteça com todos os professores. Mas é possível que aconteça. No caso estudado, os materiais acabaram por gerar sentimentos diversos e por vezes antagônicos acerca do trabalho docente. Essa situação acaba por atingir dois aspectos fundamentais no trabalho do professor: a autoria e a autonomia, desfigurando sua profissão como alguém que não tem competência alguma para pensar, construir, intervir e ser docente de verdade. A forma como o Programa se apresenta nos leva às seguintes considerações: ensino de qualidade é aquele que faz sucesso frente às avaliações externas? Se o que importa é o resultado final, qualquer pessoa poderia ser professor, já que é só seguir o “manual”? (BARROS, 2014, p. 107).

A autoria e autonomia docente, como assinalado por Barros (2014), são aspectos imprescindíveis ao trabalho do ensinar e aprender. Porém, como estes se efetivam frente a dispositivos de controle, formatados em manuais a serem seguidos? E ainda, como isso afeta os professores? A lógica de condicionamento dos docentes se consolidou em cursos online e na criação do Caderno do Professor. Essas medidas reforçaram também a retomada do tecnicismo nas metodologias e didáticas docentes, pois

O revigoramento do tecnicismo apoiado em outra base tecnológica é considerado pela reforma empresarial fundamental para redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo. Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho. [...] Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização. A lógica novamente está no mercado: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumentos salariais iguais para todos não estimulam, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medido em testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada (FREITAS, 2018, p. 108-109).

A desqualificação se instala não somente nas relações de trabalho, mas nas subjetividades e processos de ensino e aprendizagem. Reforça, portanto, a concepção de aprendizagem instrucional – no sentido pejorativo de instruções técnicas rasas, que não contribuem para apropriação do conhecimento e desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Por fim, compreendemos que o Caderno do Professor não realiza suporte pedagógico que possa aperfeiçoar a prática docente; contrariamente, o material condiciona as práticas pedagógicas em sala de aula, em detrimento da autonomia e autoria de professores.

3.4. CADERNO DO ALUNO

O Caderno do Aluno conta com seis volumes, organizados a partir de cada série e semestre. A estrutura pedagógica do caderno se constitui de Situações de Aprendizagem (SA)²³, assim como o Caderno do Professor, onde as temáticas são trabalhadas de forma geral através de textos curtos, sugestões de atividades complementares e questionários. Ao todo, os Cadernos de Sociologia contam com 41 Situações de Aprendizagem, com uma média de seis SAs por caderno.

No segundo volume da segunda série, o Caderno conta com 7 SAs e nos dois volumes da terceira série contam com 9 e 7 SAs respectivamente. Uma Situação de Aprendizagem apresenta subseções denominadas “Leitura e análise de texto”, “Pesquisa Individual, de campo e em Grupo” e “Você Aprendeu?”; iremos analisá-las nas próximas subseções.

A estrutura pedagógica das Situações de Aprendizagem dialoga diretamente com a Pedagogia das Competências, de Philippe Perrenoud, constatando a inspiração pedagógica do SPFE (AMARAL, 2013; BARBOSA; RODRIGUES, 2014), pois as SAs são elaboradas especificamente para facilitar a aquisição de competências e habilidades previstas no Caderno do Professor. Assim, o material é elaborado para o desenvolvimento das competências:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular **situações de aprendizagem**, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000, n.p., grifo nosso).

A formação de competências ocorre através da transferência e mobilização das capacidades e conhecimentos. É como se a escola fosse o espaço do treinamento para a acumulação dos saberes que, então, podem vir a ser aplicados em situações reais da vida. A análise de situações e problemas deve derivar conhecimentos (PERRENOUD, 2000).

O treinamento para acumulação de saberes se expressa na Situação de Aprendizagem. A estrutura pedagógica de uma SA é aligeirada, onde as atividades são prescritas e fragmentadas. Assim como apontado por Amaral (2013, p. 115) ao analisar os Cadernos de

²³ As Situações de Aprendizagem e respectivas temáticas são apresentadas de forma mais detalhadas no Anexo II desta pesquisa.

Filosofia, podemos identificar a “[...] descontinuidade existente entre os temas abordados; a passagem abrupta de um tema para outro; o pouco ou nenhum aprofundamento dos temas; a quase inexistência de textos de leitura”. Apesar da análise de Amaral (2013) estar restrita a primeira edição²⁴ do SPFE e corresponder aos Cadernos de Filosofia, a situação não é distante dos Cadernos de Sociologia.

Apresenta-se então material compactado nos Cadernos para a formação de competências, enquanto há excessiva carga de atividades de preenchimento, das quais serão analisadas mais adiante.

3.4.1. Leitura e análise de texto

A primeira subestrutura das Situações de Aprendizagem é “Leitura e análise de texto”, onde são apresentados textos-base direcionados às temáticas, a fim de lançar luz teórica ao assunto para que os alunos possam realizar atividades em seguida. De forma geral, os tópicos de leitura e análise de texto apresentam pelo menos um texto elaborado especificamente pelo São Paulo Faz Escola e outro referente a artigos sociológicos, artigos de opinião ou textos literários que possam servir de exemplo para a temática.

Além de textos, também apresenta imagens a serem analisadas pelos alunos, como obras de artes, fotografias do cotidiano contemporâneo (figuras urbanas, indivíduos, etc.) ou fotografias históricas, gráficos, letras de músicas e trechos de legislações nacionais e internacionais. As questões subsequentes a esta subestrutura são referentes ao material apresentado e o aluno as responde a partir das informações presentes nos textos e das discussões em sala de aula.

Para exemplificar a relação dessas atividades, explicitaremos a subestrutura de leitura e análise de texto da “Situação de Aprendizagem 4: Direitos e Deveres do Cidadão”, do primeiro volume do Caderno do Aluno da terceira série do ensino médio:

²⁴ Como afirmado anteriormente, reconhecemos determinadas melhorias quanto ao conteúdo didático dos Cadernos em edições posteriores a primeira. Porém, a estrutura pedagógica não foi rompida. Considera-se, portanto, que esta é a perpétua perspectiva didática rasa do material.

Quadro 1 - Texto da Situação de Aprendizagem 4: Direitos e Deveres do Cidadão.

Do Estatuto da Criança e do Adolescente	[...] Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...] Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. [...] <i>Estatuto da Criança e do Adolescente.</i> Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 maio 2013.
Do Código de Defesa do Consumidor	[...] Art. 31. A oferta e apresentação de produtos ou serviços devem assegurar informações corretas, claras, precisas, ostensivas e em língua portuguesa sobre suas características, qualidades, quantidade, composição, preço, garantia, prazos de validade e origem, entre outros dados, bem como sobre os riscos que apresentam à saúde e segurança dos consumidores. <i>Código de Defesa do Consumidor.</i> Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm>. Acesso em: 20 maio 2013.
Do Estatuto do Idoso	[...] Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. § 1º É dever de todos prevenir a ameaça ou violação aos direitos do idoso. [...] Art. 6º Todo cidadão tem o dever de comunicar à autoridade competente qualquer forma de violação a esta Lei que tenha testemunhado ou de que tenha conhecimento. [...] § 3º É dever de todos zelar pela dignidade do idoso, colocando-o a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. [...] <i>Estatuto do Idoso.</i> Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 20 maio 2013.

Fonte: SÃO PAULO, 2014e, p. 47-48.

A leitura e análise de texto nesta Situação de Aprendizagem objetiva apresentar deveres e direitos previstos em legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Código de Defesa do Consumidor (1990) e o Estatuto do Idoso (2003). Assim, segue duas perguntas: “quem são os cidadãos responsáveis por assegurar os direitos da criança, do adolescente, do consumidor e do idoso?”; “quais são os deveres que todos nós temos, como cidadãos, em relação à criança, ao adolescente, ao consumidor e ao idoso?” (SÃO PAULO, 2014e, p. 48).

A princípio, os estudantes podem responder as questões sem muito empenho de reflexão, buscando a resposta no texto acima e apenas copiando excertos do texto. Em um movimento mecânico, o objetivo é sinalizar as figuras responsáveis pelo asseguramento dos direitos da criança, adolescente, consumidor e do idoso, assim como quais são os deveres de todos os cidadãos em relação a esses grupos sociais. Segundo o Caderno do Professor, a atividade tem como propósito “[...] demonstrar que a formalização das nossas concepções de cidadania continua se ampliando e aperfeiçoando, ou seja, permanece em construção” (SÃO PAULO, 2014k, p. 40), pois é “[...] importante estimular os alunos a refletir sobre em que medida a prescrição de direitos em forma de leis efetivamente assegura o seu acesso e pleno exercício a todos os cidadãos” (SÃO PAULO, 2014k, p. 40).

Como estimular a reflexão com atividades mecânicas? E ainda, como produzir uma relação de ensino e aprendizagem que proporcione reflexão por meio de materiais didáticos engessados? Entende-se que o modelo do SPFE segue a perspectiva tradicional de memorização dos conteúdos e conceitos, onde a dinâmica professor/aluno se expressa da seguinte maneira:

O modelo tradicional de ensino reserva para o professor as seguintes tarefas: a) explanação dos conceitos a serem aprendidos, detalhando a lógica de raciocínio e os pressupostos nos quais se fundamenta; b) demonstração do processo de formação dos conceitos, detalhando a sua origem e evolução até o estágio no qual estão sendo ensinados; c) exemplificação dos conceitos, detalhando sua aplicação a uma série de situações particulares pertinentes. O aluno, por sua vez, deve acompanhar o raciocínio do professor em cada uma dessas tarefas com a responsabilidade de: a) retirar as dúvidas; b) memorizar as informações; c) aprender a utilizar as fórmulas que explicitam a aplicação dos conceitos em determinadas situações (REZENDE; VALDES, 2006, p. 1207-1208).

A sequência de ações para o modelo tradicional de ensino é representada nos Cadernos a partir das etapas de cada Situação de Aprendizagem. Em uma relação de transmissão de conhecimento, o aluno deve memorizar informações e aplicabilidade de conceitos em determinadas situações. A aquisição dessas informações a serem aplicadas posteriormente em

diversas situações compreende também a concepção de competências de Perrenoud. Assim, no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, é indicado que o ensino de Sociologia:

[...] Pressupõe, então, a compreensão da educação como um caminho para conhecer, para saber, no sentido de superar os preconceitos, as ideologias, o senso comum; enfim, para desenvolver a capacidade crítica. Para tanto, considera-se fundamental desenvolver no aluno os hábitos da leitura e da escrita, instrumentos fundamentais para ele se comunicar com os outros, e cujo lugar no mundo ele, por meio da Sociologia, também aprenderá a estranhar (SÃO PAULO, 2010, p. 136).

Se a leitura e escrita são etapas primordiais para a aprendizagem da Sociologia e consequente desenvolvimento da capacidade crítica, porque os Cadernos do Professor contam com gabaritos das atividades impondo expectativa de respostas dos alunos? Como o pensamento crítico é estimulado quando se engessa as possíveis manifestações de pensamento sociológico dos estudantes?

Como já indicado, a leitura e escrita são funções mentais que abrangem apropriação do elaborado sistema simbólico da linguagem. A linguagem, de forma geral, é um sistema complexo a ser apropriado; nesse sentido, a linguagem sociológica é considerada complexa. Contudo, é necessário que os estudantes possam ter acesso aos conteúdos sociológicos considerados complexos dentro dos limites da transposição pedagógica. Não se trata dos alunos lerem e se apropriar exaustivamente de textos acadêmicos conceitualmente densos.

Trata-se, na verdade, dos alunos terem a oportunidade de se apropriar do saber historicamente sistematizado, para que possam compreender que o conhecimento é uma forma cultural humana. Essa condição não pode se desenvolver em uma rede de ensino que exige o cumprimento burocrático de preenchimento de apostilas, a unificação curricular controlada e a subtração do trabalho docente no planejamento de suas aulas. Na realidade, o que se desenvolve é o afastamento do aluno do ambiente escolar e da própria noção de conhecimento.

3.4.2. Você aprendeu?

A subestrutura “Você aprendeu?” dos Cadernos do Aluno indicam atividades referentes à avaliação, porém, como Amaral (2013) observa, no Caderno do Aluno esta seção é uma atividade não avaliativa, enquanto no Caderno do Professor é sinalizada como atividade avaliativa da Situação de Aprendizagem. Em sua maioria, as “sugestões” – que na verdade, são imposições, como já analisado – de avaliação se resumem ao desenvolvimento de textos dissertativos ou atividades de pesquisa com consulta em fontes externas (internet,

jornais, revistas). Além de toda a questão do apagamento do docente nas etapas de atividades e avaliação, destaca-se a excessiva produção de textos dissertativos nas atividades avaliativas.

No Caderno do Professor, há também sugestões de situação de recuperação para os alunos que não obtiveram nota suficiente nas atividades avaliativas da subestrutura “Você Aprendeu?”. Na Situação de Aprendizagem 5 do segundo volume do Caderno do Professor da segunda série, afirma-se que “[...] o foco da recuperação em Sociologia será o desenvolvimento de competência leitora e escritora” (SÃO PAULO, 2014j, p. 56).

Observa-se que as atividades avaliativas permanecem no âmbito de desenvolvimento de competências como sugere o Currículo Oficial – competências estas equiparadas às necessidades básicas de aprendizagem–, uma vez que a Sociologia deve contribuir na formação dos estudantes de outras formas, oferecendo níveis mais complexos de saber sistematizado por meio da apropriação de conceitos sociológicos.

As atividades e critérios avaliativos são reduzidos de acordo com a estrutura fluida e fragmentada do material e por serem integralmente direcionadas, o São Paulo Faz Escola tende a criar um perfil de aluno a ser desenvolvido e que corresponda ao gabarito disponibilizado ao professor.

3.4.3. Pesquisa individual, em grupo e pesquisa de campo

Nas Situações de Aprendizagem dos Cadernos de Sociologia, há a subestrutura de pesquisa em campo individual ou em grupo. As atividades de pesquisa de campo, individual ou em grupo – que em sua maioria envolvem entrevistas – não saem da lógica de atividades de preenchimento de respostas, uma vez que o Caderno pergunta e direciona os dados a serem coletados. Ou seja, o material sugere perguntas que devem orientar as pesquisas de campo.

Além disso, o material não apresenta base metodológica para a pesquisa de campo a fim de orientar os estudantes para a atividade. Sobre a pesquisa, o Currículo Oficial considera que,

O princípio pedagógico que orienta essa proposta é o do estabelecimento de um diálogo entre o professor e o aluno, pensado como um recurso para superar os limites de uma aula meramente expositiva. O ponto de partida desse diálogo é o conhecimento de senso comum que o aluno tem a respeito da sociedade, mas com o objetivo de superá-lo, ao fornecer-lhe o conhecimento propiciado pela Sociologia enquanto uma disciplina científica. Nesse sentido, a pesquisa constitui um recurso didático importante para mostrar ao aluno como são construídos os dados empíricos que fornecem o material para a reflexão e análise sociológica (SÃO PAULO, 2010, p. 136-137).

O diálogo enquanto superação de uma aula nos moldes da escola tradicional também não se concretiza quando os conteúdos da Sociologia se apresentam difusos e meramente instrucionais. Contrariamente as diretrizes do currículo oficial, os Cadernos direcionam o professor para uma aula expositiva e prescrita, a fim de ser guiada pelo material SPFE. A pesquisa em grupo da Situação de Aprendizagem 6: “A construção social da identidade” do primeiro volume da primeira série indica uma atividade referente a construção identitária social.

Sugere-se aos estudantes que escolham personagens de histórias de super-heróis com dupla identidade e assim colham informações para a montagem de um painel em cartolina. Neste painel, os alunos devem explicar a identidade secreta de herói e a identidade de pessoa comum do super-herói escolhido. Após as primeiras instruções, a atividade se torna autoexplicativa e diretiva dos trabalhos dos alunos, pois sob o caráter sugestivo, acaba por ditar toda a lógica que os painéis devem seguir, como consta no Caderno do Aluno:

Quadro 2 - Pesquisa em grupo da SA 6: A construção social da identidade

Vocês podem dividir o painel em dois. De um lado, expliquem a construção da identidade secreta (de herói) e, de outro, a identidade da pessoa comum. Por fim, vocês podem abordar o dilema que o super-herói escolhido vive provocado por sua dupla identidade. Eis algumas perguntas para orientar o trabalho: • Como ele se comporta quando é herói? • Quais são seus poderes? • Como ele reage diante das adversidades? • Quais são seus pontos fortes e seus pontos fracos? • Como ele descobriu ou desenvolveu os superpoderes? • Quando ele assume a identidade de pessoa comum? • Qual é sua trajetória? Qual é a sua profissão? • Como é a sua personalidade? • Os super-heróis lidam sempre da mesma forma com os poderes, ou cada um tem uma relação diferente com o próprio superpoder? Como cada um deles lida com esses poderes? É importante que você e seu grupo mostrem que ele não nasceu super-herói, ainda que alguns, como o Super-Homem, tenham nascido com superpoderes. Todos se <i>transformaram</i> em heróis, assim como na	O objetivo deste trabalho é refletir sobre o quão complexa é a construção da identidade de uma pessoa, pois ela não se faz por etapas, uma depois da outra. Na verdade, a construção identitária de alguém não necessariamente precisa seguir todos os passos trilhados por outra pessoa. No processo de construção da identidade existe tanto uma dimensão que é individual quanto outra que é social. Cada um de nós passa por experiências individuais nas trocas afetivas com os <i>outros</i> que nos são próximos. É isso que dá a dimensão individual. Mas existem as regras sociais de troca, ou os “mapas socioculturais” que definem a trajetória dos indivíduos na sociedade. Assim como a identidade é processual, e, portanto, <i>nunca termina</i>, pois está <i>sempre se desenvolvendo</i>, o mesmo ocorre com os super-heróis. Eles podem mudar sua personalidade, amadurecer, ficar mais felizes e infelizes ao longo de suas histórias – mas estão sempre se desenvolvendo. À primeira vista, pode até parecer que são sempre os mesmos, mas, na verdade, ao longo de suas trajetórias, a relação que estabelecem com os outros não é sempre a mesma. No espaço a seguir, você pode
--	--

condição de pessoas comuns eles passaram por um <i>processo de socialização</i> em diferentes grupos ou instituições sociais, adquirindo novas identidades pessoais. Para entender como são construídas as identidades é preciso considerar a ideia de que se trata de um <i>processo</i>, de algo que está em movimento, como um contínuo vir a ser.	fazer um rascunho de suas ideias para o painel, considerando: • a construção da identidade de pessoa comum. • a construção da identidade de herói.
---	--

Fonte: SÃO PAULO, 2014a, p. 63-64.

O primeiro item a ser observado é que na atividade de pesquisa a mediação do professor é dispensável, visto que o material traz toda a reflexão da atividade, seu modo de fazer e as conclusões acerca do tema. Além disso, a análise crítica da atividade também não é estimulada, pois, os alunos poderiam desenvolver suas próprias questões para o painel a fim de diversificar o debate e a própria construção da imaginação sociológica.

Os estudantes, assim como os sujeitos envolvidos com a escola estadual paulista, estão subordinados à lógica dos cadernos e as instruções a serem seguidas. Assim, as atividades permanecem como questões burocráticas ao invés de ser possível exercício reflexivo sobre o conteúdo sociológico apreendido. Para a compreensão da potencialidade da pesquisa de campo, que vai além do preenchimento dos Cadernos, esta subestrutura demandaria estudo metodológico básico e introdutório das técnicas de pesquisa.

A pesquisa nas atividades escolares pode ser uma forma de exercício da imaginação sociológica a nível didático, sendo possível então desenvolver o pensamento crítico e como preconiza o próprio currículo estadual, possibilita desenvolver o olhar sociológico. Ou como ressalta os Cadernos de Sociologia, a “sensibilidade sociológica”. Para isso, a pesquisa precisa ser guiada por conceitos sociológicos para o estabelecimento de conexões que possibilitem o questionamento da realidade imediata.

Contudo, nos Cadernos de Sociologia, a concepção educacional baseada em conceitos não é estabelecida. É importante ressaltar que o trabalho educativo a partir dos conceitos sociológicos demandam transposição pedagógica e assim como as Orientações Curriculares Nacionais (2006) indicam, é necessário realizar recortes metodológicos para as aulas de Sociologia, dos quais são: conceitos, temas e teorias. Não há possibilidade de centrar a prática de ensino em apenas um deles,

Ao se tomar um conceito – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um tema

não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma lingüística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas (BRASIL, 2006, p. 117).

Como apontado pelas OCNs, o conhecimento sociológico a nível escolar demanda o trabalho mútuo dos recortes, pois são complementares para o ensino de Sociologia. Quanto aos cadernos do SPFE, mesmo afirmando seguir as orientações do documento supracitado, nota-se que há muito mais influência dos PCNEM e PCN+ quanto a concepção de ensino de Sociologia, do qual se define no limite da experimentação e conhecimentos para a vida prática.

Ademais, a intencionalidade pedagógica do SPFE não busca o ensino desenvolvimental ou transformador – na verdade, busca-se adequar os estudantes às novas demandas capitalistas. A competência de desenvolvimento do pensamento crítico então é, na realidade, apenas redirecionamento do senso comum se não estiver articulado com o saber sistematizado da Sociologia.

3.4.4. Os conceitos no ensino de Sociologia

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais (2006, p. 117), “os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta”. Em sala de aula, como aponta o documento, o conhecimento sociológico passa por um processo de tradução que se assemelha a alfabetização científica. E ainda,

Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas). Isso se torna fundamental para que, ao se optar por esse recorte – conceitos –, não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, transformando os alunos em ‘dicionários de Sociologia ambulantes’, permanecendo na recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos (BRASIL, 2006, p. 117-118).

O cuidado de não transformar os alunos em “dicionários de Sociologia” deve ser constante, contudo, o trabalho pedagógico bem executado supera essa possibilidade. O que acontece no SPFE é que, baseando-se nessa preocupação didática, acaba por justificar o esvaziamento do conteúdo da disciplina presente em seus materiais e currículo. A fragmentação da Sociologia em sua modalidade escolar indica que este conhecimento pode

ser interdisciplinar ou ser encaixado em um nível inferior a estrutura de disciplina. Os “estudos” em Sociologia substitui a concepção da disciplina.

Portanto, a aproximação da disciplina com o jovem estudante por meio de conteúdos associados a realidade imediata pode eliminar formulações conceituais. Então, acaba por eliminar também a possibilidade de a Sociologia contribuir para o desenvolvimento social e psíquico dos jovens estudantes, uma vez que funções intelectuais necessárias à formação de conceitos se desenvolvem na adolescência para transição ao pensamento conceitual.

[...] Fatores como a exigência do meio social imposta aos adolescentes, e as suas necessidades, os motivos de suas atividades os incitam e os obrigam a dar um passo decisivo no seu pensamento. No final da adolescência, o jovem tem que superar a dificuldade da transferência do significado do conceito elaborado para novas situações concretas, pensadas também no plano abstrato (FACCI, 2010, p. 129-130).

Então, o processo é mediado pela linguagem, iniciado ainda na infância do indivíduo. Quando se desenvolvem e atingem a adolescência, o processo torna-se mais complexo, onde a palavra (generalização no sentido mais elementar) é substituída pelo conceito (generalização mais elaborada). Sendo assim:

Os conceitos se estabelecem durante uma operação intelectual quando os indivíduos tomam consciência deles e lhes dão configuração lógica. [...] O processo de formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. O contexto cultural onde o indivíduo se desenvolve vai lhe fornecer os significados das palavras do grupo em que está inserido. Todo conceito é sempre uma generalização (FACCI, 2010, 130).

Portanto, os conceitos sociológicos, da forma que se apresentam no currículo paulista, estão contribuindo para o desenvolvimento do pensamento conceitual? Os conceitos sociológicos do SPFE, estão dispostos de tal modo que possibilitam sua transferência de significado para situações concretas? O processo mental de formação de conceitos e sua apropriação depende da tomada de consciência do processo pelo indivíduo. A tomada de consciência possibilita atribuir lógica a transposição do elemento abstrato e geral dos conceitos para as situações concretas e particulares. O processo mental ocorre da seguinte forma:

[...] Num primeiro momento, o indivíduo faz agrupamentos sincréticos, formação de complexos e, finalmente os conceitos, indo de uma compreensão caótica dos significados das palavras até uma compreensão que lhe permite extrapolar o significado que está posto, vendo além do que está aparente, fazendo relações e ampliando sua compreensão de fenômenos que compõem a realidade social em que vive. As palavras passam a ser utilizadas não mais baseadas nas impressões imediatas dos indivíduos, passando para um maior nível de abstração e formando os verdadeiros conceitos (FACCI, 2010, p. 131-132).

A teoria Vigotskiana aponta para a existência de dois tipos de conceitos: espontâneos/cotidianos e científicos/não cotidianos. O primeiro tipo corresponde aos conceitos formados na interação do sujeito com demais indivíduos, da qual resulta em formulações estritamente empíricas; já os conceitos científicos correspondem ao conhecimento sistematizado do processo educativo, sendo essencialmente formas de categorização e generalização. Na Sociologia, não seria este o movimento de superação da visão do senso comum, do olhar para a realidade imediata? Essa superação ocorre mediante apropriação dos conceitos científicos e da formulação do pensamento conceitual.

[...] Graças ao pensamento em conceito, as pessoas chegam a ter uma compreensão da realidade, das outras pessoas e delas mesmas. O conhecimento do verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas somente por meio dos conceitos (FACCI, 2010, p. 132).

O conceito resulta de construções sócio-históricas do conhecimento, sendo dialeticamente composto pelo singular e pela totalidade. Como Ramos (2003) assinala, os conceitos não se reduzem somente ao tangível e observável pois, na verdade, busca descrever aspectos não observáveis da realidade. Se o pensamento conceitual é um dos principais caminhos de humanização dos indivíduos, como é possível reduzir a relação essencial dos conceitos sociológicos no currículo da disciplina escolar?

E ainda, “[...] muito além da simples memorização de uma definição, o conceito se caracteriza por uma atividade mental que reproduz no plano do pensamento as relações, as qualidades e os significados de determinado objeto analisado” (SOUZA, 2016, p. 129). Ademais, os conceitos científicos se definem como instrumentos teóricos que,

[...] Representam o resultado do trabalho humano, são essencialmente sociais e são o resultado de um longo processo histórico que possibilitou a formação de seus diversos tipos em cada momento histórico. Sua apropriação enriquece a experiência social dos sujeitos, em especial dos estudantes, ampliando os significados com quais atribuem sentido a sua realidade (SOUZA, 2016, p. 129).

Dessa maneira, “[...] o que se espera é que, na escola, a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança” (FACCI, 2010, p. 135). Para o desenvolvimento do pensamento conceitual, é primordial estabelecer relações complexas neste processo. A escola, portanto, deve ter o compromisso de intencionalmente produzir a humanidade - gerada pela coletividade dos homens - em cada indivíduo (SAVIANI, 2011, p. 06). É evidente que o desenvolvimento psíquico dos indivíduos a partir do trabalho educativo ocorre quando há sistematização das disciplinas escolares e estas trabalham conjuntamente.

Poderemos caminhar nessa direção quando, os estudantes puderem apreender o processo de desenvolvimento do saber sistematizado e não apenas assimilar os conteúdos, pois, assim, tomam consciência dos processos de humanização que estão envolvidos. Nesse sentido, sem o pensamento conceitual não há tomada de consciência (FACCI, 2010). A consciência, segundo Leontiev,

Y así, la conciencia individual como forma específicamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva, puede ser entendida sólo como el producto de las relaciones y mediaciones que emergen en el transcurso del surgimiento y del desarrollo de la sociedad. No es posible la existencia de un psiquismo individual en forma de reflejo consciente fuera del sistema de estas relaciones – y fuera de la conciencia social (LEONTIEV, 1975, p. 107).²⁵

A consciência individual é o meio de reflexão da realidade objetiva, sendo processo individual e cognitivo ao passo que é coletivo e socio-histórico. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural ou Ensino Desenvolvimental contrapõe a Pedagogia das Competências e ao neotecnicismo do São Paulo Faz Escola quanto as finalidades da escola. Enquanto a primeira compreende o desenvolvimento pleno de homens e mulheres por meio da atividade material e intencional, a outra visa a adaptação dos sujeitos às novas dimensões capitalistas. E o que seria essa atividade intencional? Davidov a define como,

O conceito filosófico-pedagógico de atividade significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original desta transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem — são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal — a transformação criativa da realidade, e ao final também do próprio homem (DAVIDOV, 1999, p. 01).

A aprendizagem escolar, nesse contexto, corresponde a atividade de estudo (DAVIDOV, 1999). Quando consideramos a educação escolar como meio transformador do homem e sua relação com o mundo pode soar ousadia anacrônica comparar as duas perspectivas citadas neste trabalho, tendo em vista que uma se desenvolveu no seio da União Soviética em meados do século XX e outra segue em voga no contexto político neoliberal brasileiro do século XXI. Mas, a reflexão é válida para pensarmos os rumos da educação escolar e especialmente, da disciplina escolar de Sociologia.

Nessa problemática, temos a questão sobre como criar a necessidade/interesse dos alunos na aprendizagem que sejam distintas das necessidades básicas de aprendizagem

²⁵ Tradução nossa: “E assim, a consciência individual como uma forma especificamente humana da reflexão subjetiva da realidade objetiva só pode ser entendida como o produto dos relacionamentos e mediações que emergem no curso do surgimento e desenvolvimento da sociedade. A existência de uma psique individual não é possível na forma de reflexão consciente fora do sistema dessas relações - e fora da consciência social”.

fixadas pela UNESCO – necessidades estas consideradas instrucionais. Ora, independentemente da concepção pedagógica, considera-se que a aprendizagem ocorre quando o aluno tem interesse e necessidade de determinado conhecimento.

Como Davidov (1999) expõe, é evidente que um aluno pode estudar e aprender sem ter necessidade de tal conhecimento, porém, não poderá realizar a transformação criativa do material do estudo. Com isso, esse conhecimento não é suficiente para responder questões vitais que envolvem sua prática com o mundo. Assim, a atividade humana acontece quando,

A criança assimila um certo material sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação. Ademais, isto está relacionado com uma transformação do material assimilado e desta forma com a obtenção de um novo produto espiritual, ou seja, de conhecimento deste material. Sem isto não há uma plena atividade humana. [...] As necessidades e os motivos educacionais direcionam as crianças para a obtenção por eles de conhecimentos como resultados da transformação do material dado. Tal transformação expõe no material as relações internas ou essenciais, cuja consideração permite ao aluno da escola acompanhar a origem das manifestações externas do material assimilado. A necessidade educacional vem a ser a necessidade que o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações (DAVIDOV, 1999, p. 02).

A formação de necessidades implica no desenvolvimento da personalidade do sujeito e estas surgem mediante apropriação do conhecimento sistematizado, historicamente produzido. Trata-se de organização o trabalho educativo a partir das próprias necessidades dos alunos pois assim se estabelece relações internas e externas para a apropriação do saber. Assim, a atividade de estudo abrange os conhecimentos teóricos, inseridos na lógica dialética, dos quais “[...] refletem a interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo com o derivado” (DAVIDOV, 1999, p. 02).

Os conhecimentos teóricos se reconfiguram, tendo em vista a transposição pedagógica para o saber escolar e de acordo com a reconfiguração também das necessidades: “[...] aquilo que era uma necessidade sócio-histórica passou a ser uma necessidade do aluno” (BARBOSA; RODRIGUES, 2014, p. 43). Este é um dos principais desafios para a Sociologia na educação básica: transformar em necessidade individual dos alunos o que está posto historicamente em nível coletivo. O São Paulo Faz Escola está longe de contribuir para esta questão.

Os conceitos atuam na aprendizagem devido as ações mentais que estabelece para o movimento dialético de apropriação dos mesmos. Sendo assim, considera-se que as práticas de ensino de Sociologia devem considerar essa relação metodológica dos conceitos no

desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos alunos. Portanto, como demonstrado em toda esta análise, os Cadernos de Sociologia se diferem desta concepção de ensino. Para compreensão da importância da Sociologia na perspectiva desenvolvimental, Petr Jakovlevič Galperin (1902-1988) oferece ferramentas para a construção da relação de ensino e aprendizagem significativa.

As teorias de Galperin tratam de internalização de conceitos por meio do processo de internalização da atividade externa em interna (BARBOSA; RODRIGUES, 2014). O esquema de internalização do conceito ocorre pelas seguintes etapas: i) motivacional; ii) esclarecimento da base orientadora da ação (BOA); iii) etapa da formação da ação no plano material ou materializado; iv) etapa da formação da ação na linguagem externa; v) etapa da ação no plano mental (NÚÑEZ, 2009 apud BARBOSA; RODRIGUES, 2014). Nota-se na divisão das etapas, o destaque da atuação mútua do professor e do aluno na construção do conhecimento por meio do estímulo à aquisição do conhecimento.

A tomada de consciência do processo de construção e internalização do conhecimento também são presentes, a fim de propiciar autonomia dos sujeitos envolvidos (BARBOSA; RODRIGUES, 2014). Assim, entende-se que “[...] os conceitos e conhecimentos a serem transmitidos, absorvidos e ressignificados pelos estudantes e professores/as, além de fazer sentido aos mesmos, tem que servir-lhes como instrumental de análise e orientação no mundo” (BARBOSA; RODRIGUES, 2014, p. 47-48).

Lopes, Camargo e Costa (2011) identificam a “confluência perversa” das políticas neoliberais ao ressignificar projetos educacionais emancipatórios, extremamente relevantes ao pensamento crítico nacional no fim do século XX. Então, “[...] a tendência em curso é a de que o trabalho docente no ensino médio tem sido pressionado a tratar os conceitos com sentidos cada vez mais restritos, imediatistas, para atender a formação para o trabalho e para o mercado” (LOPES; CAMARGO; COSTA, p. 440). Eixos temáticos tão caros a Sociologia – cultura, trabalho e cidadania – acabam por serem fragmentados tendo em vista as políticas de resultados e competitividade que cercam a rede estadual paulista. Dessa maneira,

Essas situações fazem com que temas tão importantes da Sociologia sejam trabalhados de forma a-histórica e teoricamente descontextualizados. Muitas dessas situações podem ser atribuídas ao projeto de racionalidade instrumental que prioriza mudanças quantitativas e incentiva o crescimento individual, a competição para o mercado de trabalho, e não o bem da coletividade, a vida em sociedade (LOPES; CAMARGO; COSTA, 2011, p. 443).

A perspectiva pedagógica desenvolvimental demonstra a relevância dos conceitos no desenvolvimento humano, principalmente na relação estabelecida entre os sujeitos e o mundo

social. Dessa forma, a ressignificação do conhecimento socialmente e historicamente produzido por meio dos conceitos sociológicos permite aos sujeitos analisarem criticamente a realidade, sendo possível ampliar sentido a sua vivência.

A Sociologia dos Cadernos do São Paulo Faz Escola, portanto, reflete a agenda política-ideológica neoliberal das últimas décadas, sendo principalmente instrumento de esterilização do pensamento crítico. O processo ocorre a partir da redução da reflexão crítica a mera transmissão utilitarista de conhecimentos essenciais a ressignificação da vida em sociedade e ao ingresso ao mercado de trabalho.

Como exposto, os conceitos científicos não adquirem tal função nos Cadernos de Sociologia, uma vez que estes se demonstram de forma superficial, aliados a uma visão pragmática da Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da prática educativa neoliberal

Esta pesquisa analisou as intencionalidades políticas e ideológicas que circundavam a implementação do programa educacional São Paulo Faz Escola na rede estadual paulista. Ademais, este objetivo abrangeu também os desdobramentos do programa no ensino de Sociologia na educação básica estadual. Para atingir tal objetivo, inicialmente, consideramos relevante constituir um mapeamento bibliográfico acerca da temática São Paulo Faz Escola, a fim de reunir principais contribuições teóricas e discussões bibliográficas que pudessem apresentar delineamentos ao nosso percurso investigativo.

Durante o mapeamento bibliográfico, evidenciou-se o caráter conservador do SPFE frente suas orientações ideológicas e pedagógicas, direcionadas ao condicionamento e adaptabilidade dos alunos aos interesses da sociedade capitalista (SOUZA, 2018). O mapeamento bibliográfico também permeou abordagens de questões centrais acerca do SPFE, das quais foram norteadoras para o desenvolvimento da análise. Dentre as questões, destacamos: premissas neoliberais na organização do programa educacional, impactos no trabalho docente e relações de ensino-aprendizagem, desdobramentos do SPFE nas disciplinas da educação básica e por fim, na disciplina de Sociologia.

Quanto a organização didático-pedagógica do programa educacional, observamos indicações quanto a influência da Pedagogia das Competências e do ideário do “aprender a aprender” na estrutura pedagógica das políticas curriculares e nos materiais didáticos. Esta influência gerou esvaziamento de conteúdo no ensino das variadas disciplinas do ensino fundamental anos finais e ensino médio. Entende-se que o esvaziamento gera fragmentação conceitual e consequente redução do potencial saber sistematizado no desenvolvimento dos alunos.

Compreender as influências neoliberais na organização do programa se tornou possível a partir da apreensão do contexto político educacional do período. Como indicado por Carvalho e Russo (2012), as políticas instauradas pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) a nível estadual perpetuaram a orientação neoliberal em políticas educacionais. É possível dizer que o SPFE representa a síntese desta concepção educacional que por muitos anos foi inculcada na rede de ensino paulista. Identificou-se pesquisas de Russo e Carvalho (2012; 2016) que demonstraram o insucesso da reforma educacional advinda do SPFE, tendo em vista que em oito anos, os objetivos iniciais não foram atingidos.

Assim, o mapeamento bibliográfico possibilitou refinar o nosso objeto de pesquisa ao elucidar a diversidade de questões a serem exploradas no universo do São Paulo Faz Escola, sobretudo quanto a disciplina de Sociologia. As pesquisas referentes às disciplinas da educação básica e o SPFE indicaram a incipiente produção sobre a Sociologia do SPFE, reforçando a relevância de nossa análise.

Quanto ao contexto histórico-político que antecede o recorte temporal de nossa pesquisa, entendemos a ascensão neoliberal enquanto estratégia de reestruturação produtiva que visava aumento das taxas de lucro e incorporação de novas tecnologias para manutenção do capital. Esse movimento gerou impactos negativos às políticas sociais, conquistas trabalhistas e ao acesso e valorização da educação pública. Mais do que isso, o neoliberalismo adentra as subjetividades dos indivíduos, mercadorizando a vida e as relações sociais.

A partir da delimitação deste contexto, consideramos necessário compreender o processo de incorporação da ideologia neoliberal nas políticas públicas educacionais do Brasil e de São Paulo. As transformações estruturais advindas do neoliberalismo na educação que abordamos nesta pesquisa podem ser demarcadas a partir do final do século XX, especialmente a partir de 1990.

Faz-se relevante destacar documentos decisivos quanto ao rumo das políticas neoliberais educacionais no mundo e Brasil, sendo eles respectivamente a Declaração Mundial de Educação Para Todos e a elaboração do documento Plano Decenal de Educação para Todos. O movimento educacional da década de 1990 traz consigo a concepção de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, das quais entendemos representar instrumentalização dos indivíduos em condições mínimas de aprendizagem para a produtividade capitalista. Nesse cenário, o Brasil está na vanguarda desta concepção de aprendizagem (LAVAL, 2019). Dentro deste macro contexto político, localizamos as políticas educacionais do sistema de ensino do estado de São Paulo, sendo estas o locus de nossa análise.

A rede de ensino estadual de São Paulo é considerada a maior do país, contando com mais de cinco mil unidades escolares e três milhões de alunos. Historicamente, conta com episódios de lutas e conquistas do professorado, uma vez que a expressiva demanda de expansão educacional é acompanhada pela precarização das condições de trabalho docente e do insuficiente investimento na rede (LOUREIRO, 2011).

As reformas educacionais mais relevantes do sistema iniciam-se a partir do governo de Fleury Filho (1991-1994), sendo estas apoiadas em parâmetros neoliberais da racionalidade técnica e econômica que buscam altos índices de desempenho. Em nossa pesquisa, citamos as

seguintes reformas: Escolas-Padrão do governo Fleury Filho; Escola de Cara Nova, do governo Covas; Escola do Acolhimento, do governo Alckmin e o São Paulo Faz Escola, do governo Serra. Dentre estas reformas, destaca-se as últimas três que ocorreram durante mandatos do Partido da Social Democracia Brasileira e como assinala Sanfelice (2010, p. 147), “[...] respeitadas as diferenças de estilos individuais de governo e as ambições pessoais geradoras de atritos, todos eles perseguiram, e José Serra também persegue, políticas públicas alimentadas pela visão neoliberal”.

As reformas educacionais que antecedem o SPFE demonstraram semelhantes ações e princípios neoliberais, como a padronização, bonificação por resultados aos profissionais da educação, sistema de avaliação externa do ensino e redução de gastos em prol da máxima eficiência dos serviços. Todas estas reformas contribuíram para o impacto negativo no cotidiano escolar de todo o estado, principalmente a descontinuidade das reformas, políticas e projetos, mesmo que estas sejam convergentes na mesma perspectiva ideológica.

Entendemos, então, que o movimento de reestruturação da educação paulista iniciada na década de 1990 expressa uma relação muito mais econômica do que fundamentalmente uma preocupação social com a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, os objetivos e metas não eram atingidos; cria-se, então, o São Paulo Faz Escola visando sanar este impasse da escola estadual paulista. A análise nos indica que, apesar do reconhecimento dos problemas estruturais da educação paulista pela equipe do SPFE, os dispositivos do programa e diagnósticos recaem isoladamente na atuação docente e são instaurados “suportes pedagógicos” como a uniformização curricular, a produção do material didático e as políticas de bonificação por resultados.

Fernandes (2010) aponta que o SPFE manifesta o trabalho individual, a centralização dos dispositivos escolares e do trabalho pedagógico em suas diversas faces, além do controle exercido mediante avaliações externas de desempenho. Assim, as políticas do São Paulo Faz Escola geraram inflexões no cotidiano escolar, especialmente ao que tange o princípio da gestão democrática, a aprendizagem e o trabalho docente.

Quanto ao trabalho docente, destacamos o *modus operandi* do sistema de gestão empresarial incorporado nas políticas educacionais. Este sistema acabou por inserir profissionais da educação em quadros de constante controle de avaliação e desempenho, visto que os resultados numéricos e ranqueamentos dos resultados de desempenho escolar são a prioridade do estado. No âmbito das políticas de bônus-mérito para professores e escolas, identificou-se a ineficiência deste sistema quanto ao aprimoramento dos índices de aprendizagem, além de exacerbados gastos com o dispositivo de bonificação por resultados.

A bonificação por resultados se tornou ferramenta política que permaneceu pelos sucessivos mandatos de governo, sendo inclusive inspirada em recomendações da Declaração de Educação para Todos da UNESCO. É constatado, portanto, que não possui melhoria a longo prazo e serve de reforço para a relação empresarial dos profissionais da educação com o estado: assim como trabalhadores de uma empresa devem atingir metas de produção, são funcionários que devem apresentar altos índices de desempenho, relatórios e indicadores de qualidade por meio de sistemas burocráticos de avaliação.

Em relação ao ensino e aprendizagem, analisamos a estrutura do material didático desenvolvido pelo programa educacional SPFE. Em primeiro momento, explicita-se problemáticas quanto a implementação do material didático e consequentemente uniformização curricular por toda rede. Catanzaro (2012) indica que a produção deste material descumpra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) acerca da supressão de autonomia das unidades escolares quanto a elaboração de propostas pedagógicas próprias.

A problemática identificada por Catanzaro (2012) e demais pesquisadores (FIAMENGUI, 2009; BARROS; AZEVEDO, 2016) contribuiu para o direcionamento em relação as análises dos Cadernos do Aluno e do Professor. A partir da estrutura pedagógica das Situações de Aprendizagem, observou-se que apesar de ser considerado um material de apoio aos professores (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011), os dispositivos de controle como avaliações externas de desempenho demonstram caráter obrigatório.

Catanzaro (2012) define estas medidas de controle como sanções previstas quanto a utilização do material SPFE. Quanto ao material de Sociologia, além da supressão de autonomia das unidades escolares e autoria docente nas propostas pedagógicas, justifica-se a elaboração do material de forma uniformizada pela falta de professores formados na área das Ciências Sociais, sendo necessário então desenvolver material didático acessível a qualquer profissional que lecionasse a disciplina (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011).

O material didático desenvolvido, assim como todo o programa educacional foram medidas de longo prazo que reestruturaram o currículo paulista. A elaboração dos Cadernos de Sociologia por meio da premissa de ser acessível e utilizado por qualquer profissional consente a precarização docente de Sociologia, tendo em vista o contexto histórico transitório e vulnerável da disciplina na educação básica.

É notável por meio da estrutura dos Cadernos do Professor a promoção de discussões teóricas de cunho instrucional do conteúdo da disciplina, para que o docente tenha base metodológica e didática para cada aula. Pudemos constatar ao analisar as Situações de

Aprendizagem que o Caderno de Professor se assemelha a uma cartilha formativa com mínimas instruções acerca das Ciências Sociais para profissionais com alguma formação relacionada a área ou até mesmo àqueles que não possuem qualquer relação com esta formação. Estes cadernos para os docentes se diferenciam de demais apostilas didáticas, pois apresenta conteúdo orientador (CATANZARO, 2012).

O material é orientador e prescritivo, demonstrando relações de ensino e aprendizagem baseadas em repetição, preenchimento de respostas e cumprimento de prazos e metas. Constam também com gabaritos de possíveis respostas dos estudantes para as atividades, tornando mecânico todo o processo. Assim, anula-se a mediação docente no ensino-aprendizagem enquanto os docentes são responsabilizados pelos índices de desempenho negativos. Dessa forma, o apostilamento do material didático é uma alternativa para a tentativa do controle e padronização dos processos educacionais, embora não seja padronizável os fluxos da aprendizagem e formação educacional (FREITAS, 2013).

A estrutura prescritiva dos Cadernos, sobretudo os que se referem a Sociologia, também foi analisada nas edições destinadas aos estudantes. Os Cadernos do Aluno de Sociologia, compostos por 41 Situações de Aprendizagem, apresentam as subestruturas: “leitura, análise de texto”; “pesquisa individual, de campo e em grupo” e “você aprendeu?”. Identificamos que esta estrutura pedagógica dialoga com a Pedagogias das Competências de Philippe Perrenoud, tendo em vista o desenvolvimento de competências ao longo dos anos escolares.

Neste caso, trata-se da formação de competências por meio de transferências e mobilização de capacidades e conhecimentos. As Situações de Aprendizagem possuem estrutura fragmentada e aligeirada, contando também com atividades de preenchimento. Foi possível compreender que, a princípio, as atividades mecânicas e conteúdos fragmentados dos Cadernos de Sociologia não possibilitam desenvolvimento reflexivo dos estudantes.

A partir da análise do material, observamos a influência neoliberal na concepção de aprendizagem do São Paulo Faz Escola, sobretudo quanto a formação básica de cada indivíduo. Compreende-se que se deve formar sujeitos preparados ao mercado de trabalho e ao exercício de cidadania a partir da aprendizagem de habilidades e competências básicas. Contudo, como problematizado ao longo dos capítulos desta dissertação, devemos refletir sobre a concepção pedagógica neoliberal, tendo em vista que estas visam a retomada do tecnicismo – ou melhor, a consolidação do neotecnicismo (FREITAS, 2012) – a partir do ensino instrucional.

Assim sendo, pudemos compreender a noção de competência aplicada a esta concepção, da qual está imbricada na organização social regida pelo mundo do trabalho. No sentido pedagógico, delineamos a discussão teórica da temática a partir das formulações de Perrenoud e a Pedagogia das Competências.

Em suma, entendemos que o conceito de competência neste contexto corresponde a necessidade de inovação dos aspectos econômicos; a ideia de trabalhador qualificado é ultrapassada, sendo importante renová-la. Abordamos o deslocamento conceitual da “qualificação” para a “competência” de exercício de referentes demandas produtivas do capitalismo. Associa-se a competência, como indica Vieira e Luz (2005, p. 94), a “[...] flexibilização da produção, integração de setores, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores e valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito”.

Educa-se para formação de trabalhadores flexíveis às adversidades e incertezas impostas pelo cenário do capitalismo financeiro; para tal, o sujeito deve ser proativo, desenvolver espírito de liderança e autonomia. Em outras palavras, adquirir a habilidade de autogestão. Os elementos configurados enquanto habilidades e competências compõem a estratégia de individualização advinda das políticas neoliberais (LAVAL, 2019).

Então, a lógica das competências não compreende o ser humano enquanto ser social, uma vez que não há intencionalidade de emancipar os indivíduos por meio da apropriação do saber sistematizado e produzido historicamente pela humanidade. Trata-se de mudança de paradigma e significado, representando transformações também em nível econômico (VIEIRA; LUZ, 2005). Este paradigma se apresenta nas diretrizes do São Paulo Faz Escola, do qual a escola deve propiciar saberes diretamente relacionados às atividades práticas que compõem a demanda produtiva capitalista.

As competências e habilidades presentes no currículo de Sociologia somam 89 habilidades e competências para todo o ensino médio, sendo de uma a três competências a serem desenvolvidas por aula. Cabe ao professor lidar com esta reponsabilidade dentro de sua curta carga horária de duas aulas semanais. Para ilustrar as competências referentes a Sociologia, analisamos as habilidades/competências de “leitura, produção de textos contínuos e expressão oral” e “desenvolvimento do espírito crítico ou reflexão crítica”. Quanto a primeira competência, a partir do prisma analítico do Ensino Desenvolvidamental, compreendemos que a educação escolar tem papel essencial no processo do desenvolvimento psíquico do indivíduo, e também para a apropriação da produção cultural humana.

Considera-se a escola enquanto portal da consciência, proporcionando a formação da consciência reflexiva (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013). A consciência reflexiva é

entendida enquanto ações humanas teleológicas e históricas, distintas das ações puramente biológicas. Esta compreensão parte da ideia do ser humano enquanto um ser social, como pregado por Marx e Vigotski. O trabalho, sendo a mediação entre homem e natureza, objetiva necessidades e modifica o meio e os próprios indivíduos. O trabalho, enquanto atividade humana, proporciona o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade.

Nesse sentido, apropriar-se das formas culturais humanas gera desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em sua forma intrapsíquicas – no próprio indivíduo – e interpísica – entre as pessoas. Então, aprender e se desenvolver são processos interligados. Em que a aprendizagem é “um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010, p. 115). A partir dessa perspectiva, entende-se que a linguagem é um meio de comunicação entre indivíduos (interpístico) que é internalizada individualmente, a fim de se tornar função mental (intrapsíquica). Sendo assim, dominar este sistema simbólico e complexo demonstra aquisição psicológica complexa (MARTINS, 2013).

A consciência da linguagem é, como assinala Galperin (1992), uma das formas de consciência social. Ao analisarmos a competência da leitura, escrita e expressão oral enquanto funções mentais e ações complexas relevantes para a vida social e para o desenvolvimento de todos seres humanos, fica evidente que a fragmentação do material do São Paulo Faz Escola não abrange essas possibilidades. Na verdade, a linguagem se restringe ao processo instrucional e mecânico que deve ser minimamente transferido aos alunos.

Em relação à competência da reflexão crítica, foi possível notar a sua relevância nos materiais, uma vez que esta é citada por nove vezes, ao longo dos três anos do ensino médio. Isso se explica devido às diretrizes da disciplina de Sociologia presentes em documentos nacionais da educação, como as Orientações Curriculares Nacionais (2006), Orientações Curriculares Nacionais (2002) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) não consideram a Sociologia enquanto uma unidade disciplinar consolidada e assim, apresenta orientações para os conhecimentos das Ciências Sociais, sendo difusos às demais disciplinas escolares. Sarandy (2013) indica que este documento é teoricamente frágil quanto a postura crítica e reflexiva que pode ser desenvolvida pelos alunos. Contudo, as OCNs e PCN+ referentes a Sociologia objetivam a formação do pensamento crítico, tendo em vista a elevação da condição dos estudantes a trabalhadores e cidadãos conscientes da realidade social. Para tal, o desenvolvimento da cidadania plena se embasa em três competências: i) representação e comunicação; ii) investigação e compreensão e iii) contextualização sociocultural.

Em nossa análise, podemos concluir que estas competências são basilares para a construção de currículos direcionados a formação de cidadãos que atendam as exigências do mundo do trabalho, sendo a Sociologia principal direcionamento da formação cidadã. No contexto da educação instrucional do neoliberalismo, a Sociologia é reduzida ao conhecimento cívico institucionalizado. Entendemos que o conhecimento sociológico vai além dessa percepção e a escola em sua totalidade deve fornecer saberes para a vivência em sociedade, de forma que supere a inserção funcionalista de cada indivíduo na sociedade. Mais do que apresentar a sua função no organismo social, deve-se propiciar aos indivíduos meios necessários para a apropriação da cultura humana e para seu desenvolvimento integral.

Como Sarandy (2013) indica, as Orientações Curriculares Nacionais (2006) assumem postura afirmativa da disciplina de Sociologia na escola. Além disso, encontramos no documento os dispositivos pedagógicos de desnaturalização e estranhamento da realidade para a disciplina (SILVA, 2012). Assim, as OCNs vão além da condição da Sociologia enquanto formadora da cidadania, sendo também relevante para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

A reflexão acerca dos três documentos supracitados foi fundamental para compreendermos o currículo de Sociologia do SPFE, sobretudo quanto ao que se espera da disciplina no ensino escolar. Com isso, a Sociologia deve se direcionar a formação de conscientes cidadãos, tal como é indicado nos PCNEM e PCN+. Segundo o Currículo Oficial paulista de Sociologia: “[...] entende-se que o objetivo geral da disciplina é levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira” (SÃO PAULO, 2010, p. 133). Identifica-se uma dimensão adaptativa quanto a função da Sociologia na formação consciente dos indivíduos para a sociedade. Além do mais, a lógica neoliberal na educação prega também o “saber-fazer” e o “saber-ser” na aprendizagem, pois, só se pode experimentar a realidade e não a explicar (RAMOS, 2003).

Outro elemento analisado nesta pesquisa corresponde a intenção da disciplina de Sociologia no SPFE para o despertar da sensibilidade sociológica nos estudantes. O pensamento sociológico deixa de ser ação mental para se restringir a um sentimento que não possibilita questionamentos de contradições e fenômenos da sociedade. Novamente, o viés da experimentação é frisado, porém, como captar e refletir as faces dos fenômenos mediante habilidade equiparada a uma sensação ou sentimento? Essa perspectiva nega a possibilidade de se conhecer e aprofundar conhecimento já existente dos objetos reais.

A partir da reflexão sobre a estrutura pedagógica voltada para a Sociologia no SPFE compreendemos a relevância dos conceitos científicos para o desenvolvimento cognitivo dos

indivíduos, sendo consequente o desenvolvimento em competências como linguagem e capacidade de análise crítica. Contudo, a perspectiva de desenvolvimento deste âmbito da vida dos sujeitos parte do ensino que visa transformar – superar condição ou estado anterior – a relação entre sujeitos e a realidade (MARTINS, 2013). Nesse sentido, torna-se possível pensar em outra “pedagogia das competências”, sendo esta direcionada a práxis humana, diferenciando-se radicalmente da concepção presente nos preceitos educacionais do neoliberalismo. Então, poderíamos considerar uma pedagogia das competências que,

[...] Pressupõe conceber o conhecimento como possibilidade ontológica e como produção social e histórica. A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes deve, então, proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la (RAMOS, 2003, p. 110-111).

Entretanto, como indicado em nossa pesquisa, os materiais didáticos do SPFE são alinhados com a concepção de competência embasada nos princípios educacionais de cunho neoliberal. Para a disciplina de Sociologia, identificamos a sensibilidade sociológica como elemento desenvolvido a partir das concepções neoliberais por estar intrinsecamente ligada ao conhecimento empírico e instrucional. Identificamos a sensibilidade sociológica e demais questões ligadas ao neoliberalismo no artigo produzido por duas idealizadoras dos Cadernos de Sociologia, intitulado Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o projeto São Paulo faz escola (SCHRIJNEMAEEKERS; PIMENTA, 2011).

A sensibilidade sociológica é relacionada ao olhar sociológico, da qual deve ser desenvolvida gradualmente por meio de aulas dialogadas, pesquisa de campo, interpretação de imagens, entre outros; para tal desenvolvimento, faz-se uso dos recursos de desnaturalização e estranhamento. Ou seja, a sensibilidade sociológica seria o meio do aluno observar sua realidade através da ótica sociológica. Contudo, é notável a tentativa de distinção entre esta forma e o raciocínio sociológico, sendo este último pertencente às formas mais complexas do saber, reservados a especialistas ou cursos de ensino superior.

Assim, consideramos o raciocínio sociológico como desdobramento do desenvolvimento da imaginação sociológica, como formulou Wright Mills (1969). A imaginação sociológica é definida como a compreensão dos indivíduos sobre as relações sociais e também como o desprendimento de seu possuidor à falsa consciência da realidade social. Assim como apresentado pela sensibilidade sociológica, também depende dos movimentos de desnaturalização e estranhamento enquanto etapas primordiais para seu desenvolvimento.

Então, porque se distingue sensibilidade sociológica do raciocínio sociológico/imagem sociológica? É contraditório entender o raciocínio sociológico como um artifício estritamente acadêmico. Notou-se um grande receio das autoras do SPFE de Sociologia em tornar a disciplina muito científica e técnica, como demonstrado no seguinte trecho: “[...] como o estranhamento parte do conhecimento e dos saberes do aluno, a ideia é a de que o jovem construa uma sensibilidade sociológica em relação à realidade e não que sejam impostos conceitos ou pré-noções” (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p. 411).

A preocupação didática com o nível de complexidade da disciplina acaba por justificar o esvaziamento do conteúdo curricular e fragmentação do São Paulo Faz Escola. Como define as Orientações Curriculares Nacionais, “os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta” (BRASIL, 2006, p. 117). Para conhecer a realidade concreta para além de sua aparência, é preciso que a reflexão tenha como aporte os conceitos científicos, sobretudo quando estamos tratando da Sociologia.

As OCN também indicam a necessidade de articulação entre os conceitos, teorias e temas para a conexão entre o conhecimento a ser ensinado e a realidade social – a escolha pela ênfase dentre estes três elementos devem ser recortes que auxiliem o processo de aprendizagem. O conhecimento sociológico representado pelos conceitos tem potencial para o desenvolvimento social e psíquico dos estudantes, tendo em vista a formação do pensamento conceitual ocorrer na adolescência e a educação escolar ser elemento decisivo nesse processo.

Além disso, o conceito é resultado de construções sociais e históricas do conhecimento das quais visam ir além dos aspectos tangíveis da realidade (RAMOS, 2003). Afirmamos, então, que os conceitos são elementos fundamentais na humanização dos indivíduos – na Sociologia, a relação dos conceitos com o conteúdo curricular é imprescindível, pois, ao se apropriar destes, os sujeitos enriquecem sua experiência social e amplia significados que atribuem às suas realidades (SOUZA, 2016).

Vigotski indica dois tipos de conceitos – espontâneos e científicos – que correspondem às formulações estritamente empíricas e formulações sistematizadas em categorização e generalização, respectivamente. A Sociologia proporciona este mesmo movimento dos conceitos espontâneos e científicos ao propor a superação do olhar para a realidade imediata, tendo em vista desenvolver o pensamento crítico dos sujeitos.

Tal como aponta o Ensino Desenvolvimental, a consciência individual é meio de reflexão da realidade objetiva, onde ocorre processos a nível individual e sócio-histórico. Diferentemente do que analisamos no São Paulo Faz Escola – onde a aprendizagem tem papel adaptativo às demandas sociais, sobretudo ao que tange o funcionamento econômico da

sociedade –, a aprendizagem escolar deve ser intencionada para a transformação criativa da realidade e do próprio homem (DAVIDOV, 1999).

Entretanto, a aprendizagem transformadora deve apresentar sentido e significados aos sujeitos envolvidos no processo – sobretudo, àqueles que irão aprender. Por mais que uma pessoa possa aprender sem ter criado necessidade ou interesse, este conhecimento não será assimilado. Propiciar meios para assimilação do saber depende da organização do trabalho educativo que estimulem a criação de necessidade nos alunos, para que uma necessidade sócio-histórica se torne uma necessidade do sujeito (BARBOSA; RODRIGUES, 2014).

A análise dos cadernos nos permitiu concluir que o ensino de Sociologia permanece em uma perspectiva pragmática e utilitarista, negando a apropriação dos conceitos científicos pelos alunos enquanto meio de apropriação do conhecimento sociológico e consequente desenvolvimento psíquico e cultural dos meios. Ademais, o SPFE não eleva a condição dos conhecimentos em Ciências Sociais citados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) a uma disciplina escolar de Sociologia como exige a Lei nº 11.684/08. Portanto, o SPFE a condicionou enquanto disciplina que transmite conhecimentos e estudos das Ciências Sociais, mesmo após a segunda edição (2014-2017) reformulada e revisada do material didático.

Concluiu-se também que há centralidade de temas em detrimento dos conceitos e teorias nos Cadernos de Sociologia. Isso nos leva a algumas considerações: a) não há intenção de desenvolvimento integral dos estudantes na rede estadual paulista, visto que não se objetiva uma aprendizagem significativa e transformadora; b) a ideia de uma disciplina de Sociologia na rede escolar de São Paulo é esvaziada, pois os cadernos do SPFE balizaram a primeira década do retorno da disciplina, contudo, a obrigatoriedade não garantiu um ensino efetivo de Sociologia; c) o saber sistematizado da Sociologia pode ser um meio de aperfeiçoamento relevante para o desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos.

Não há desenvolvimento efetivo da reflexão crítica, uma vez que o objetivo do currículo paulista é transmitir instruções mínimas para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, ou melhor, as competências necessárias para que o aluno se torne um futuro trabalhador adequado às demandas neoliberais da reestruturação produtiva. À vista disso, assim como Lopes, Camargo e Costa (2011) podemos identificar a confluência perversa das políticas neoliberais em projetos educacionais.

No que diz respeito a Sociologia, os conceitos e eixos temáticos são tratados de forma cada vez mais restrita e imediatista, voltados ao atendimento do mercado de trabalho. Os eixos temáticos sobre cultura, trabalho e cidadania tornam-se descontextualizados devido ao projeto de racionalidade instrumental, do qual “que prioriza mudanças quantitativas e

incentiva o crescimento individual, a competição para o mercado de trabalho, e não o bem da coletividade, a vida em sociedade” (LOPES; CAMARGO; COSTA, 2011, p. 443).

Por fim, entendemos que o ensino e aprendizagem de Sociologia e a consequente habilidade da imaginação sociológica (MILLS, 1969) demanda intencionalidade pedagógica engajada ao ensino emancipador, visando disponibilizar aos sujeitos às formas culturais humanas representadas pelo saber sistematizado transposto em saber escolar.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M.F. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Formação de Professores)
- AMARAL, M.F. **Ensino de filosofia e pedagogia das competências**: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.
- APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- AZEVEDO, M.A.R.; BARROS, R.A. O impacto do Programa São Paulo Faz Escola em Professores Iniciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 359-381, abr/jun. 2016.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 dez. 2019.
- BALL, S.J. Reformas escolar/reformas professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em 28 dez 2019.
- BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. **Revista Comunicações**, v. 20, n. 2, p. 45-59, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125052>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P. Formação de professores e prática pedagógica: sociologia e filosofia no ensino médio na escola atual. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, Recife. **Anais**. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=138&Itemid=171. Acesso em 12 jun 2018.
- BARBOSA, M.V.; RODRIGUES, M.B. Ensino de Sociologia e as contribuições de Leontiev e Galperin para elaboração de material didático-pedagógico. **Saberes em perspec.**, Jequié, v. 4, n.8, p. 35-50, jan./abr. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARROS, R.A. **As implicações do programa ‘São Paulo faz Escola’ no trabalho docente de professores iniciantes**: um estudo de caso. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 15/98 e Resolução n. 03/98**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução nº 04/06**. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 dez 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, referente à profissionalização do ensino de 2º grau.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Ciências humanas e suas tecnologias. Sociologia. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ciências humanas e suas tecnologias. Sociologia. Ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Mais (PCN+)**. Ciências humanas e suas tecnologias. Sociologia. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012.

BUENO, S. F. **A pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

CALLEGARI, C. O setor da educação comemorou saída da secretária Rose Neubauer, comenta Callegari. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 08 abr. 2002. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=307490>. Acesso em 15 set. 2019.

CÂNDIDO, A. A sociologia no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12503/14280>. Acesso em: 12 jun 2018.

CARVALHO, C. P. F ; RUSSO, M. H. Políticas educacionais e itinerários de pesquisa: o Programa São Paulo faz escola. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 2, pp. 193-210, jul-dez 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10458>. Acesso em: 29 jun 2018.

CATANZARO, F. O. **O programa São Paulo Faz a Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COHN, G (org.). **Sociologia Max Weber**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

CRUZ, R.E. Banco mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000200003. Acesso em 10 ago. 2019.

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

DAVIDOV, V.V. O que é atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7, p. 1-7, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENGUITA, M. F.. O Discurso da qualidade e qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 4 ed., 1996.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S.G.L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2 ed. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 123-148.

FERNANDES, F. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, v. 1, 1954, São Paulo. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171. Acesso em 12 Nov. 2018.

FERNANDES, M.J.S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n.3, p. 75-101, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300005. Acesso em: 22 set. 2019.

FIAMENGUI, G. **Impactos do projeto São Paulo Faz Escola no trabalho do professor**. Orientadora: Sueli Mazzilli. 2009. 134f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, São Paulo.

FIORI, J. L. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Physis**, Rio de Janeiro, v.7, n. 2, p. 129-147. dez., 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73311997000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 dez. 2019.

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

FREITAS, L.C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 349-365, jan/abr. 2013.

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

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69 - 90.

FUNDAÇÃO VANZOLINI. Área de atuação: Produção Multimeios, c2013. **São Paulo Faz Escola**. Disponível em: <https://www.vanzolini-gte.org.br/sao-paulo-faz-escola/>. Acesso em: 23 out. 2019.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GALLINO, L. A longa marcha dos neoliberais para governar o mundo. **Instituto Humanitas Unisinos**, 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/545210-a-longa-marcha-dos-neoliberais-para-governar-o-mundo>. Acesso em 03 jan. 2020.

GALPERIN, P. Y. Linguistic consciousness and some questions of the relationship between language and thought. **Journal of Russian & East European Psychology**, 1992. p. 81-92.

GARROSSINO, S. R. B. **A contribuição de dermeval saviani no conselho estadual de educação de são paulo (1984-1987)**. 2007. 110f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

GENTILE, P.; BENCINI, R. Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud. **Nova Escola**, 200. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 08 dez. 2019.

GENTILI, P; SILVA, T. T (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 4. Ed., 1996.

GIAVARA, A. P. **Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional “São Paulo Faz Escola”**. 2012. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília, 2012.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do programa ensino integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 109, set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>. Acesso em: 18 dez. 2019.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J.P. O estado da arte de produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB**, São Paulo, nº 74, 2º semestre de 2012 (publicada em julho de 2014), pp. 43-59.

JUNIOR, W.P.M.; MAUÉS, O.C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 8 dez. 2019.

KONDER, L. **Marx: vida e obra**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

KOSIK, K. **A Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEANDRO FILHO, J.A. **Análise da concepção política do currículo São Paulo Faz Escola e o papel da Filosofia**. 2015. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015.

LEITE, M. C. S. “Faz sentido?” – **práticas docentes no ensino médio da disciplina sociologia**: um estudo na rede pública do estado de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-122559/pt-br.php>. Acesso em 20 jun de 2018.

LENNERT, A.L. Algumas reflexões acerca da formação de professores de sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia. **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

LENNERT, A.L. Condições de trabalho do professor de Sociologia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 383-403, set/dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 Dez 2019.

LENNERT, A.L. **Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y educación, 1975.

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

LOPES, D.A.; CAMARGO, D.M.P.; COSTA, R.F. Sociologia no ensino médio em um mundo em mudanças: a questão da “confluência perversa”. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, pp. 425-446, set/dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300007&lang=pt. Acesso em 05 fev. 2020.

LOUREIRO, B. R. C. **Reforma educacional neoliberal**: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O capital, Livro I**: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

MELONI, A. **Currículo e ensino de geografia**: análise da implementação do programa São Paulo faz escola. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

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>. Acesso em: 20 jun. de 2018.

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>. Acesso em: 12 set. 2019.

MEUCCI, S. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 02, n. 03, Jan/Jun/2014. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/70/45>. Acesso em: 08 Nov. 2018.

MILLS, W. **A imaginação sociológica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **A Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MORAES, A. C. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 12 maio 2012. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1841>. Acesso em 02 mar. 2018.

MORAES, A.C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. CEDES**, dez 2011, vol.31, no.85, p.359-382. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85> Acesso em 10 jul 2018.

MORAES, A.C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abril 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2018.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, B.A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MENDONÇA, S.G.L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2 ed. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 3-26.

PALHARES, I. Sem reajuste para este ano, Doria propõe novo plano de carreira para professores. **O Estado de S. Paulo**, 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,doria-apresenta-plano-de-carreira-para-professores-e-aumento-de-54-no-piso,70003088246>

PEPICE, M.; RAMOS, M. V. 34% dos cargos de professor da rede estadual em SP estão vagos. **APEOESP**, 2018. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2018/34-dos-cargos-de-professor-da-rede-estadual-em-sp-estao-vagos/>. Acesso em 21 nov. 2019.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes?. **Pátio, Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, 1999. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html. Acesso em: 08 dez. 2019.

PERUCCHI, L. **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar**: os livros didáticos de OSPB. 2009. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92825>.

PINHO, A. Após Doria mandar recolher apostila, alunos ficam sem material de 8 disciplinas. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/apos-doria-mandar-recolher-apostila-alunos-ficam-sem-material-de-8-disciplinas.shtml>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997, p. 83-94.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Le Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47-65.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300546&lng=en&nrm=iso. Acesso em 2 nov 2019.

RAMOS, M.N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. Educ. saúde**. Rio de Janeiro, 2003, vol. 1, n. 1, pp. 93-114, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 04 jan. 2020.

RAVITCH, D. The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education. **Rev. ed. New York**: Basic Books, 2011.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reformas e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Séries Estudos**, n. 34, pp. 275-289, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/106>. Acesso em: 29 nov. 2019.

SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALDAÑA, P. Gestão Alckmin manteve bônus a professor apesar de admitir sua ineficácia. **Folha de S. Paulo**, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/gestao-alckmin-manteve-bonus-a-professor-apesar-de-admitir-sua-ineficacia.shtml>. Acesso em 02 jan. 2020.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan/dez.2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>. Acesso em: 23 Jun 2019.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do aluno: Sociologia**, Ensino Médio. 1ª Série, Volume 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014a.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do aluno: Sociologia**, Ensino Médio. 1ª Série, Volume 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014b.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do aluno: Sociologia**, Ensino Médio. 2ª Série, Volume 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014c.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do aluno: Sociologia**, Ensino Médio. 2ª Série, Volume 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014d.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do aluno: Sociologia**, Ensino Médio. 3ª Série, Volume 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014e.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do aluno: Sociologia**, Ensino Médio. 3ª Série, Volume 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014f.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do professor: Sociologia**, Ensino Médio. 1ª Série, Volume 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014g.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do professor: Sociologia**, Ensino Médio. 1ª Série, Volume 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014h.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do professor: Sociologia**, Ensino Médio. 2ª Série, Volume 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014i.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do professor: Sociologia**, Ensino Médio. 2ª Série, Volume 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014j.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do professor: Sociologia**, Ensino Médio. 3ª Série, Volume 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014k.

SÃO PAULO (estado). **Caderno do professor: Sociologia**, Ensino Médio. 3ª Série, Volume 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE/SP, 2014l.

SÃO PAULO (estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Currículo de Sociologia: ensino médio. Secretaria da educação. São Paulo: SE, 2010. 152 p. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>. Acesso em 20 jun de 2018.

SÃO PAULO (estado). **Proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Sociologia**: ensino médio. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (estado). **Decreto nº 52.719**, de 14 de fevereiro de 2008. Regulamenta e define critérios para concessão de bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/156888/decreto-52719-08>. Acesso em: 23 dez. 2019.

SÃO PAULO (estado). **Lei Complementar nº 1.078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/147361>. Acesso em: 23 dez. 2019.

SARANDY, F. Propostas curriculares em Sociologia. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 9, 23 out. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4405>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 5).

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

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 nov. 2018.

SAVIANI, D. Glossário: Pedagogia histórico-crítica. **HistedBR**, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm. Acesso em: 22 jan. 2019.

SCHRIJNEMAEEKERS, S. C.; PIMENTA, M. M. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o Projeto São Paulo faz Escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 405-423, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Educação SP [s.d.]. **São Paulo Faz Escola**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola/>. Acesso em 23 out. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Educação SP [s.d.]. **Caderno do Professor**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor>. Acesso em 23 out. 2019.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 12 maio 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>>

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 12 maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, J. R.; FERRETI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SOUZA, A. C. **A Sociologia escolar**: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

SOUZA, B.N. **As implicações das Pedagogias do “aprender a aprender” no ensino de ciências da natureza**: Uma análise do material didático-pedagógico do Programa “São Paulo

faz escola”. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

SOUZA, D.B. **“São Paulo Faz Escola”- o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, 2015.

SOUZA, E. G. Sociedade da informação e reestruturação produtiva: crítica à dimensão utilitarista do conhecimento. **Transinformação**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 219-226, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862011000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 jan. 2019.

SOUZA, L. M. A. **A sociologia no ensino médio**: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOUZA, L.M. Sociologia no ensino médio: entre a contingência e essencialidade. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 35-51, jan/Jun., 2017.

TAKAGI, C.T.T. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, C.P. **São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia? Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, M.R. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien, 1990. UNESO Digital Library, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 2 ago. 2018.

VIEIRA, A.; LUZ, T. R. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e de competência. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 12, n. 33, p. 93-108, jun.2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-92302005000200005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302005000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 dez. 2019.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, G (org.). **Sociologia Max Weber**. São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 79-127.

APÊNDICE I
QUADRO DO MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Autor(es)	Título/Ano	Palavras-chave	Resumo
AMARAL, M.F.	Ensino de filosofia e pedagogia das competências: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. (2013)	Pedagogia histórico-crítica; Pedagogia das competências; Proposta Curricular de Filosofia do Ensino Médio.	Esta pesquisa tem como objetivo a compreensão da pedagogia das competências, na perspectiva de Philippe Perrenoud, e da Proposta Curricular do ensino de Filosofia do estado de São Paulo, lançada em 2008, a qual, acredita-se, tem na primeira uma de suas bases teóricas. Para a crítica de ambas, toma-se como principal referencial teórico a pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani. Tal escolha se justifica pelo caráter contra-hegemônico desta pedagogia, o que a torna um instrumento adequado para a análise crítica da pedagogia das competências que, por sua vez, caracteriza-se como uma pedagogia hegemônica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir do exame da literatura levantada sobre o tema e, também, de documentos oficiais, tanto federais quanto estaduais, com destaque para aqueles relacionados à Proposta Curricular do estado de São Paulo e ao ensino de Filosofia de um modo geral. Quanto aos resultados obtidos, pode-se afirmar que a pedagogia das competências, assim como da Proposta Curricular de Filosofia do estado de São Paulo, podem ser enquadradas no rol das chamadas —teorias não críticas da educação! (SAVIANI, 2009). Isso porque ambas creditam à escola a responsabilidade por resolver certas mazelas da sociedade capitalista, sem que, para isso, considerem necessário transformar estruturalmente essa sociedade. A saída, segundo tais teorias, estaria na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, tornando-os mais produtivos, competitivos e empregáveis, mediante o oferecimento de uma educação que prioriza a construção de

			competências em detrimento da transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Desse modo, constata-se que tanto a pedagogia das competências quanto a Proposta Curricular do estado de São Paulo demonstram a presença de um discurso neoliberal e idealista, com único intuito de atender às exigências do mercado capitalista.
AZEVEDO, M.A.R.; BARROS, R.A.	O impacto do Programa São Paulo Faz Escola em Professores Iniciantes. (2016)	Trabalho Docente; Currículo do Estado de São Paulo; Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Professores Iniciantes.	Este trabalho procurou potencializar reflexões acerca do trabalho docente de professores iniciantes da área de Língua Portuguesa e Literatura que atuam no contexto do Programa <i>São Paulo faz escola</i> . Para isso realizamos uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso, no qual se inseriram: análise documental, entrevistas e acompanhamento desses docentes. É visível nos dados analisados o sentimento de que foi retirado desses professores a autoria e a autonomia de intervenção profissional. Além disso, observamos a pressão que os docentes sofrem para que os alunos, nas avaliações meramente quantitativas da aprendizagem, apresentem notas altas, desconsiderando por completo o processo vivido no decorrer do ano letivo.
CATANZARO, F.O.	<i>O programa São Paulo Faz a Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio. (2012)</i>	Educação (São Paulo); Currículos e programas; Ensino Médio; Formação de professores; Governamentalidade.	Este estudo aborda o programa São Paulo Faz Escola (SPFE), implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2008 em todas as escolas da rede. Seu propósito, segundo documentos oficiais, foi enfrentar o baixo desempenho escolar dos seus alunos, medidos pelas avaliações de rendimento, em especial o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp). Este programa, que se tornou currículo oficial do estado em 2010, consubstancia-se em materiais com a finalidade de subsidiar o trabalho de professores, gestores e alunos. Esta pesquisa analisa o programa relacionando-o a outras ações e políticas a eles articuladas

			implantadas no Âmbito do Estado de São Paulo, tais como sistema de avaliação, metas de resultados por escola e bonificação daquelas que as alcançam. Apresentamos como alguns de seus aspectos são determinados nas leis da área educacional brasileira e suas contradições, como também por recomendações de órgãos financeiros internacionais (BIRD e UNESCO). As questões discutidas relacionam-se às finalidades do programa, sua configuração, seu processo de realização e participação das escolas e dos professores da rede nesse processo. Analisamos, ainda, a questão da autonomia escolar e de sua equipe no âmbito do sistema de políticas a ele articuladas. Para tanto, buscamos como fontes os documentos oficiais da Secretaria da Educação e os cadernos do professor e do gestor, bem como bibliografias produzidas sobre o programa, além de entrevista com um dos responsáveis pela concepção do material. Foi também realizada pesquisa empírica, em moldes etnográficos, junto a uma escola de ensino médio localizada na região central da cidade de São Paulo. Os conceitos de Foucault de governamentalidade, exame, dispositivo panóptico e relações de poder nos auxiliaram nas análises. Ao final, concluímos que o SPFE é um programa insuficiente para o enfrentamento das dificuldades atravessadas pelas escolas em sua incumbência de melhorar o ensino e que é preciso que outras bases sejam projetadas sob responsabilidade do Estado para que a metade da melhoria da qualidade do ensino seja construída de acordo com as necessidades verificadas em cada uma das escolas por sua comunidade.
--	--	--	--

FIAMENGUI, G.	<i>Impactos do projeto São Paulo Faz Escola no trabalho do professor. (2009)</i>	Política educacional; Projeto São Paulo Faz Escola; trabalho docente; currículo prescrito.	Esta investigação analisa os impactos de projeto São Paulo Faz Escola, implantado no ano de 2008 pelo governo estadual paulista, dentro da nova proposta curricular para todas as escolas do ensino básico do Estado de São Paulo. Com a finalidade de conhecer que mudanças que ocorreram ou não com a implantação do projeto São Paulo Faz Escola no trabalho desses professores, em relação a conteúdos, metodologia de ensino e avaliação, a parte empírica da pesquisa foi realizada através de entrevistas com três professores de uma escola pública estadual da cidade de São Vicente – SP. Como aportes teóricos do estudo foram tomados os conceitos de autonomia e currículo prescrito apresentados por José Gimeno Sacristán e Miguel Arroyo, que argumentam em favor da preservação da autonomia e dos saberes dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico como a melhor alternativa para a construção de uma escola mais democrática e competente, uma vez que esta prática permite contemplar as características de cada unidade escolar e as expectativas da comunidade escolar como um todo, ao mesmo tempo em que possibilita a adequação às regulamentações estabelecidas pelos órgãos legisladores. O estudo realizado encontra-se assim apresentado neste relatório: no capítulo 1 são analisados os impactos do neoliberalismo e as influências do Banco Mundial sobre as políticas educacionais do Brasil antecederam o Projeto analisado, seguindo-se o detalhamento do Projeto São Paulo Faz Escola, no âmbito da nova proposta curricular para o Estado e de seu plano de metas para a Educação. O capítulo 3 analisa os impactos desse projeto no trabalho dos professores entrevistados na relação com o conceito de currículo prescrito. Analisando os dados obtidos foi possível concluir que
---------------	---	--	--

			este Projeto possui características de natureza prescritiva e que, elaborado que foi por especialistas externos, sem consulta ou participação dos professores, mostrou-se, para a população investigada, inadequado para a finalidade a que se propunha. Nosso trabalho aponta para questionamentos sobre a forma como o Projeto São Paulo Faz Escola foi introduzido nas escolas. Os sujeitos do estudo relatam ainda as dificuldades que encontraram no trabalho em sala de aula, tanto em relação aos conteúdos propostos quanto à metodologia de ensino, ratificando assim estudos anteriores que evidenciam a ineficácia de projetos gerados sem o envolvimento de seus executores.
--	--	--	---

GIAVARA, A.P.	<i>Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional “São Paulo Faz Escola”. (2012)</i>	Cultura escolar; ensino médio; políticas públicas; proposta curricular; ensino de História.	Na tentativa de que os sucessivos baixos desempenhos obtidos pela rede pública em recentes avaliações de rendimento escolar estaduais e nacionais fossem revertidos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP lançou, em 2008, o programa educacional São Paulo faz escola, cujas ações, direcionadas à uniformização educacional, incluíram a divulgação de propostas curriculares e materiais didáticos para todas as disciplinas do ensino fundamental II e ensino médio públicos. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar, por meio de um estudo de caso, o processo de implantação e manutenção da proposta curricular de História para o ensino médio em duas escolas estaduais do município de Assis, tendo em vista a cultura escolar das mesmas. De maneira mais específica, a intenção foi verificar como os professores de História e os gestores escolares, Professor Coordenador - PC e Professor Coordenador Orientador de Disciplina - PCOP, foram subsidiados para trabalhar com a nova matriz curricular e com seus materiais didáticos em termos de orientações pedagógicas e técnicas. Buscou-se também verificar como e em que medida as orientações curriculares foram postas em prática pelos professores de História das escolas selecionadas, estabelecendo, dessa forma, diferenciações e/ou aproximações entre o currículo real – preativo e o oculto - interativo. Tendo a cultura escolar como categoria investigativa, percebeu-se que, mesmo em face da publicação de um currículo unificado para a rede educacional paulista, cada escola estabelece um modo particular de implementar os programas de reforma propostos pelo Estado, dada a autenticidade e singularidade de atuação dos sujeitos educacionais.
-----------------------------	--	--	---

LEANDRO FILHO, J.A.	<i>Análise da concepção política do currículo São Paulo faz Escola e o papel da Filosofia. (2015)</i>	Currículo; Política Educacional; Filosofia.	O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Instituição Educacional e Formação do Professor. O objetivo desta investigação centrou-se na análise da concepção política presente no currículo São Paulo Faz Escola, em relação à disciplina de Filosofia. Esta é uma pesquisa crítico-interpretativa e adotou-se como procedimento metodológico a análise documental. Os resultados apontam que a política educacional praticada no estado de São Paulo confere ênfase ao discurso de competências e habilidades, em consonância com os cânones do neoliberalismo. Tais preceitos advêm das influências dos órgãos regulatórios internacionais que se encontram a serviço do capital e que privilegiam exclusivamente a educação voltada para o mercado de trabalho. Constatou-se que o componente curricular de Filosofia torna-se pragmático por meio de um material que chega pronto para professores e alunos. Por trás dessa lógica não há grandes exigências para que o professor tenha um conhecimento aprofundado e tampouco uma formação sólida, bastando apenas dominar algumas habilidades e técnicas para manusear o material. Acrescido à baixa carga horária para aprofundar as diferentes temáticas da Filosofia, os conteúdos, muitas vezes, são abordados aligeirada e superficialmente, o que impede que a disciplina possa desenvolver seu caráter crítico e reflexivo.
----------------------------	---	---	---

LEITE, M.C.S.	<i>“Faz sentido?” – práticas docentes no ensino médio da disciplina sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo. (2014)</i>	Ensino de Sociologia; Práticas docentes; Disciplina escolar; Cultura escolar; Currículo.	A Sociologia, a partir de seu retorno à educação básica como disciplina escolar obrigatória, no ano de 2009 no estado de São Paulo, tornou-se palco de discussões que refletiam sobre seus objetivos, currículo, material didático, condições de trabalho e formação docente. Sua trajetória histórica intermitente pelo currículo trouxe implicações para as pesquisas voltadas a esta temática que, mesmo existindo em número considerável, constituem ainda escassas referências para aqueles e aquelas que se aventuram no ensino de Sociologia. Nesta pesquisa, que tem por objeto de estudo as práticas docentes de um professor e uma professora de Sociologia da rede pública de ensino do estado de São Paulo, compreende-se a escola e seus agentes como produtores de cultura e, por isso, analisa-se aquilo que professores/as de Sociologia realizam na sala de aula. Acredita-se que estas análises realizadas sobre práticas observadas em uma mesma escola dizem respeito a condições e questões que perpassam o nível individual e ao mesmo tempo contribuem para discussões relacionadas tanto ao que é específico da rede estadual paulista quanto ao que está se configurando como próprio da Sociologia no formato de disciplina escolar.
---------------	---	--	--

LENNERT, A.L.	<i>Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho. (2009)</i>	Relações de trabalho; condições de trabalho; professores de Sociologia; trajetórias profissionais.	O objetivo desta pesquisa é analisar as relações e as condições de trabalho de professores formados em cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Para tanto, analisamos as trajetórias profissionais e de formação de professores que se encontravam, em 2008, ministrando aulas em escolas públicas estaduais, de ensino médio, na cidade de Campinas (São Paulo). Inicialmente, buscamos apreender como a Sociologia, enquanto disciplina a ser ensinada em escolas de nível médio, tem se constituído historicamente para, a partir daí, estabelecer relações entre a trajetória da disciplina, o mercado e as relações de trabalho docente. Em seguida, foi entrevistada uma amostra representativa de professores – efetivos, temporários e eventuais – que concluíram cursos de licenciatura em Ciências Sociais – indagando sobre sua inserção no mercado de trabalho no campo do ensino; as condições nas quais realizavam o trabalho docente; em que disciplinas trabalhavam na ausência da Sociologia no currículo escolar; como e quais trajetórias profissionais foram construídas; quais as representações que estes professores construíam sobre o trabalho de ensinar Sociologia para jovens de diferentes segmentos sociais. A pesquisa insere-se no aporte teórico-metodológico da Sociologia do Trabalho e da Educação, em que a análise dos processos sociais é construída a partir dos conceitos de interdependência e configurações sociais, assim como as trajetórias (profissionais e ou de formação profissional) são compreendidas como marcas sociais do elenco de disposições (pensamento e ação) adquiridas ao longo do processo de formação destes professores.
------------------	---	--	--

MELONI, A.	<i>Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo Faz Escola. (2013)</i>	Currículo; Ensino de Geografia; Ensino Médio; Programa São Paulo faz Escola.	A problemática do presente trabalho compreende a análise da implementação do Currículo paulista e da concepção de Ciência Geográfica definida no Currículo para a disciplina de Geografia do Ensino Médio, na escola que atingiu o maior índice no Idesp 2011, no município de Cândido Mota, interior do Estado de São Paulo. O Currículo desta disciplina escolar e das demais foram elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e implementados em todas as escolas estaduais públicas em 2008, esta Política Curricular faz parte do Programa São Paulo faz Escola. A pesquisa investigou se os materiais curriculares, <i>Caderno do Professor</i> e <i>Caderno do Aluno</i> , contemplam por meio do conteúdo, a abordagem crítica da Geografia. Analisou, ainda, como os Professores de Geografia estão sendo subsidiados para o desenvolvimento do Currículo desta disciplina em relação a apoio pedagógico e recursos materiais, bem como as orientações vêm sendo desenvolvidas pelos professores na escola selecionada. A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa utilizando como técnicas de coleta de dados: entrevistas, observações e análise de documentos. A análise dos materiais curriculares revelou o desenvolvimento de uma Geografia frágil do ponto de vista epistemológico, em que os conceitos estruturadores do ensino de Geografia como, paisagem, lugar, território e região, não são discutidos, principalmente no <i>Caderno do Aluno</i> , sendo apenas mencionados em muitas atividades. As observações realizadas na escola, aliada aos dados coletados indicaram que apesar de ser um currículo único, ocorre uma releitura das orientações curriculares e práticas docentes diferenciadas, em cada uma das salas de aula da 3ª série do Ensino Médio.
------------	--	--	---

SOUZA, A.C.	<i>A Sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina. (2017)</i>	Sociologia escolar; Recontextualização; Currículo; ENEM; Livros didáticos.	Com a volta da obrigatoriedade da Sociologia na escola média por meio da lei 11.684 de 2008, há oito anos, compreende-se que as Ciências Sociais perpassam por um novo e recente movimento de inserção e organização curricular, levando em conta seu peculiar processo de presença enquanto disciplina na educação básica. A partir deste cenário, o presente trabalho objetivou, com base na reconfiguração do campo da Sociologia na escola média, examinar as propostas curriculares presentes nos livros didáticos escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nos conteúdos de Sociologia cobrados nos itens do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com o suporte desta seleção de conteúdos presentes nos manuais e nas provas, foram visualizados, descritos e interpretados os sentidos atribuídos e demandados à disciplina, impactando a eleição dos saberes sociológicos a serem ensinados na etapa de conclusão da escola média. Posteriormente, analisou-se a existência de tendências, convergências, diálogos ou divergências dos conteúdos expressos nas sugestões curriculares dos livros didáticos e cobrados no exame do ENEM, daqueles presentes nas políticas curriculares existentes para a área, de acordo com a documentação oficial. Elegeu-se assim, a investigação, através da pesquisa documental empírica e teórica, do debate acerca da difusão curricular da Sociologia escolar, de um lado dimensionado nas obras do PNLD de 2012 e 2015 e, de outro, no ENEM, com a investigação das provas do período de 2009 a 2015. O trabalho projetou a discussão, ainda com lacunas, acerca do currículo da disciplina, demonstrando, conforme hipótese impetrada à pesquisa, haver, a partir dos livros didáticos e do ENEM, uma base curricular nacional comum e a rotinização de conteúdos
-------------	--	--	---

			das Ciências Sociais para o Ensino Médio. O suporte teórico-metodológico para a compreensão das pressuposições curriculares contidas nos documentos oficiais (PCNEM, PCN+ e OCEM), livros didáticos e provas do ENEM foram compreendidos a partir das contribuições de Basil Bernstein acerca dos campos de recontextualização pedagógica e, a percepção da Sociologia escolar, sua história, trajetória, áreas (científica e escolar) bem como a atuação dos agentes e atores inseridos na produção curricular, observadas segundo os subsídios do campo, presentes em Pierre Bourdieu.
--	--	--	---

SOUZA, B.N.	<i>As implicações das Pedagogias do “aprender a aprender” no ensino de ciências da natureza: uma análise do material didático pedagógico do Programa “São Paulo faz escola”. (2018)</i>	Ensino de ciências; Programa “São Paulo faz escola”; Conteúdo-forma-destinatário; Pedagogia histórico-crítica; Ciências da natureza.	A presente pesquisa tem como propósito analisar as implicações das teorias Pedagógicas do “aprender a aprender”, em particular ao ensino de Ciências da Natureza. Para tanto, têm-se como referencial empírico de análise as situações de aprendizagem e o currículo para o ensino de ciências da rede estadual paulista a partir da implementação do “Programa São Paulo faz escola”. O Programa surge no Estado de São Paulo em 2008, no governo de José Serra (2007-2010), e tem como objetivo oficial enfrentar o baixo desempenho escolar detectado pelo Sistema de Avaliação de Rendimento de São Paulo (Saresp), filiando-se explicitamente à Pedagogia das competências. Em 2010 o currículo do Programa é oficializado e se materializa nas escolas a partir dos cadernos do aluno, do professor e do gestor. Como referencial teórico-metodológico, nosso estudo toma a Pedagogia Histórico-crítica, que analisa as relações educacionais a partir das categorias lógicas da dialética materialista e teóricas do materialismo histórico, desenvolvendo um conjunto de categorias específicas que realizam as devidas mediações necessárias à educação escolar. Adotamos como categorias de análise a intencionalidade pedagógica e a tríade conteúdo-forma-destinatário, eixo central da proposta de organização escolar histórico-crítica. Os resultados obtidos apontam o esvaziamento dos conteúdos científicos já preconizados pelo lema “aprender a aprender”, mas com um viés específico de esvaziamento que compete à Pedagogia das competências. A mobilização de recursos e a busca por capacitação por meio da educação, fizeram com que os conteúdos do ensino de ciências fossem elaborados para atender as relações imediatas do aluno, ganhando proporções de
-------------	--	--	--

			conteúdos empíricos que emergem das dificuldades diárias da vida em sociedade, do campo significativo do aluno e que promovem a fragmentação dos conceitos científicos tal qual a dificuldade de compreensão dos fenômenos naturais.
--	--	--	---

SOUZA, D.B.	<i>“São Paulo Faz Escola” – o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo. (2015)</i>	Currículo paulista; Práxis; Educação pública.	A presente dissertação traz como tema de pesquisa “O conceito de práxis educativa e práxis educacional no Currículo Oficial das Escolas Estaduais de São Paulo”. Processo iniciado em 2008, mas com iniciativas já preconizadas em 2007, o Currículo paulista é a terceira das dez metas do governo José Serra cujo objetivo era, desde então, fortalecer a educação pública no estado. Numa ação conjunta, a Secretaria Estadual de Educação, as Diretorias de Ensino e as Unidades Escolares, por meio de seus gestores, primeiramente, iniciaram a inserção desta medida de política pública. Considerando-se esses e outros fatores que engendram a questão, buscamos compreender os impactos do Programa São Paulo Faz Escola/Currículo Oficial das escolas da rede estadual (pública) de ensino à ação docente e à ação dos gestores das unidades escolares, uma vez que para eles o governo destinou o caderno do Gestor – um conjunto de diretrizes para o bom funcionamento do Currículo...nas escolas. Para tal análise, nos valem do Materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico a fim de promover não apenas a crítica a esse modelo de educação, como também proporcionar uma superação do mesmo.
-------------	---	---	---

SOUZA, L.M.A.	<i>A sociologia no ensino médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural. (2016)</i>	Ensino médio; pensamento teórico sociológico; teoria histórico-cultural.	O presente trabalho tem como foco a investigação das formas como o ensino de Sociologia, no Ensino Médio, participa e pode potencializar o desenvolvimento de habilidades psicológicas superiores em estudantes. Estabeleceu-se de início a investigação dos modos como tal ensino se estrutura na realidade brasileira a partir das legislações que o regulam, dos documentos oficiais que instrumentalizam essas legislações e das pesquisas acadêmicas que se debruçaram sobre o ensino dessa disciplina. Dessas fontes foram identificadas suas contradições e os consequentes impactos nas formas como efetivamente o ensino de Sociologia se dá na escola básica e em que medida os objetivos postos para esse ensino são alcançados. Estabelecendo um enfrentamento dos problemas identificados na realidade observada em relação às práticas de ensino, o trabalho visou a elaboração propositiva de um ensino desenvolvimental de Sociologia, epistemologicamente orientado no referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural. Considerada a importância da adolescência, identificada como fase de transição nessa perspectiva, a investigação buscou encontrar os modos como as práticas de ensino podem contribuir na formação do pensamento teórico sociológico e no desenvolvimento da consciência nesses jovens escolares. Desse esforço investigativo emergiram princípios e ações didáticas orientadoras do ensino de Sociologia a adolescentes no Ensino Médio. O intuito é o de tomar o desenvolvimento como objeto-motivo-objetivo na e para a prática pedagógica de Sociologia no Ensino Médio, de modo a empoderar professores em suas habilidades de ensino, a constituição de uma prática docente consciente e teoricamente embasada, capaz de potencializar os processos de ensino-aprendizado-
-----------------------------	---	---	---

			desenvolvimento em uma perspectiva Histórico-Cultural.
SOUZA, L.M.	<i>Sociologia no ensino médio: entre a contingência e essencialidade. (2017)</i>	Ensino; Sociologia; Dilemas.	A Sociologia entrou e saiu, repetidas vezes, da grade curricular obrigatória do ensino médio. A cada proposta de reforma da educação, no Brasil, questiona-se sua presença no currículo escolar. Este artigo vem procurar entender, através de uma revisão bibliográfica, as razões sociais e históricas que levaram a sociologia a esse estado de irregularidade dentro do ensino médio brasileiro. Para tanto, lança-se luz a três dilemas fundamentais para o ensino da disciplina no Brasil: a formação docente, construção de um currículo básico e metodologias próprias de ensino.
TAKAGI, C.T.T.	Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média. (2007)	Ensino de Sociologia; livros didáticos; propostas oficiais e educação.	A presente dissertação é um levantamento documental sobre o ensino de Sociologia. O objetivo da pesquisa é compreender as relações que podem ser estabelecidas entre diferentes fontes do ensino de Sociologia: as propostas curriculares de Sociologia elaboradas pelo poder público

			nacional e paulista; os livros didáticos; os planos de ensino elaborados pelos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1999 a 2004), apresentados como uma das exigências do curso; os relatórios de estágios dos alunos de metodologia de ensino de Ciências Sociais II (2004) que constituíram um estudo de caso para compreender a maneira como os estudantes observam o trabalho dos atuais profissionais. A variedade das fontes de pesquisa nos obrigou a estabelecer parâmetros de análise com categorias que homogeneizassem os dados e nos permitisse encontrar padrões, lembrando que estas fontes não foram produzidas para atender os interesses desta pesquisa, nesse sentido fez-se necessário criar categorias com o intuito de afastá-los de suas características individuais (particularidades). A partir da análise destes materiais, pudemos constituir um debate entre as esferas das políticas públicas, das decisões editoriais e das práticas escolares do ensino da referida disciplina. Em razão da escassez de pesquisas sobre essa temática, as bases bibliográficas desse trabalho foram fornecidas por Amaury C. Moraes, Ileizi L.F. Silza, Jaime F.P. Cordeiro, Mario Bispo dos Santos, Simone Meucci e outros pesquisadores. Os resultados indicam que há pouca similaridade entre as fontes pesquisadas, havendo raras influências de uma sobre as outras, uma vez que não há o estabelecimento de uma comunidade de discussão acerca do ensino de Sociologia. No entanto, compreendemos que este tipo de estudo contribui para conhecermos as práticas referentes à disciplina Sociologia a fim de entendermos o tipo de ensino que está sendo proporcionado para os alunos do ensino médio, apontando suas limitações, contribuindo para um incremento das possibilidades
--	--	--	---

			educacionais desta disciplina.
TEIXEIRA, C.P.	São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia? Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização. (2016)	Políticas públicas; cotidiano; papel social; resistência; controle.	A pesquisa discute o tema da resistência cotidiana que os professores oferecem às diferentes formas de controle e disciplinarização do trabalho docente. Busca mais precisamente apreender e analisar os aspectos que envolvem a resistência em relação ao uso do material oficial para o ensino de filosofia na rede estadual (São Paulo Faz Escola) além de questionar o papel social atribuído ao professor como ator na implementação desta política pública. Como ferramentas conceituais, utiliza as contribuições da teoria helleriana de cotidiano e do papel social; o pensamento foucaultiano sobre o poder nas práticas discursivas e a perspectiva adorniana para entender as contradições históricas na formação do indivíduo ao adaptar-se à racionalidade instrumental. O estudo consiste, portanto, em um convite à reflexão tendo em vista as exigências da adaptação do indivíduo a regras sociais que quase anulam as suas possibilidades de autonomia.

ANEXO I

Conteúdos e habilidades de Sociologia para o ensino médio
(SÃO PAULO, 2010, p. 140-150)

1ª série do Ensino Médio	
Primeiro Bimestre	
Conteúdos	
O aluno na sociedade e a Sociologia Sociologia e o trabalho do sociólogo O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade Como pensar diferentes realidades O homem como ser social	
Habilidades	
• Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de observação da sociedade • Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral • Iniciar a construção de um olhar sociológico sobre a realidade • Desenvolver a consciência de que não há olhar natural; todos os olhares são sempre construções • Distinguir o conhecimento de senso comum do conhecimento científico • Distinguir Sociologia de Filosofia e Assistência Social • Compreender o papel da Revolução Industrial e da urbanização no nascimento da Sociologia • Compreender o que faz um sociólogo	
Segundo Bimestre	
Conteúdos	
O que permite ao aluno viver em sociedade? Inserção em grupos sociais • Família, escola, vizinhança, trabalho Relações e interações sociais Socialização e o processo de construção da identidade	
Habilidades	
• Compreender o que permite ao homem viver em sociedade • Produzir uma reflexão sobre o processo de socialização • Compreender as dinâmicas de interação e relações sociais • Distinguir a inserção nos diversos grupos sociais de origem e convivência cotidiana • Desenvolver a concepção de onde, quando e como vivemos: a noção de comportamento e sociabilidade • Compreender, de maneira geral, como se dá o processo de construção identitária • Reconhecer que a construção identitária é um processo contínuo e que vem da relação	

entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio dos quais ele interage e participa da vida em sociedade

- Desenvolver a sensibilidade sociológica para observar as relações sociais entre os indivíduos

Terceiro Bimestre

Conteúdos

O que nos une como humanos? O que nos diferencia?

Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais

- A unidade do Homem e as diferenças entre os homens: o que nos diferencia como humanos

Conteúdos simbólicos da vida humana

- Cultura: características
 - A humanidade na diferença
-

Habilidades

- Reconhecer que a unidade entre todos os seres humanos é o fato de que o homem é um ser cultural
- Compreender a ideia de cultura de um ponto de vista antropológico
- Reconhecer o caráter social e culturalmente construído da humanidade
- Distinguir instinto de cultura
- Reconhecer o papel da cultura e do instinto na vida dos homens
- Compreender que a humanidade só existe na diferença
- Identificar as características da cultura

Quarto Bimestre

Conteúdos

O que nos desiguala como humanos?

Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais

- Da diferença à desigualdade: comparação entre os dois conceitos
 - Etnias, classes sociais, gêneros e gerações
-

Habilidades

- Reconhecer e analisar formas de manifestação da desigualdade social
- Compreender a desigualdade na construção social de gênero
- Compreender criticamente a ideia de raça e etnia
- Distinguir as diferentes abordagens sociológicas do conceito de classe social
- Identificar fatores que expressam a desigualdade social no Brasil

2ª série do Ensino Médio	
Primeiro Bimestre	
Conteúdos	
De onde vem a diversidade social brasileira? A população brasileira • Diversidade nacional e regional O estrangeiro do ponto de vista sociológico A formação da diversidade • Migração, emigração e imigração • Aculturação e assimilação	
Habilidades	
• Refletir sobre a questão da diversidade nacional de forma crítica • Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral • Ler e interpretar tabelas que expressam a diversidade nacional em seus diferentes aspectos • Distinguir emigração e imigração e identificá-los como elementos constitutivos da diversidade nacional • Estabelecer uma reflexão sobre as razões da migração • Desenvolver uma visão sociológica da figura do estrangeiro • Compreender e operar com os conceitos de assimilação e aculturação • Aprender o significado da relação entre estabelecidos e <i>outsiders</i> • Sensibilizar-se em relação às tensões que ocorreram na formação da diversidade brasileira	
Segundo Bimestre	
Conteúdos	
Qual a importância da cultura na vida social? • Cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa • Construção da identidade pelos jovens	
Habilidades	
• Compreender a noção de cultura e diferenciá-la da de cultura de massa • Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral • Distinguir a ideia de sociedade do conceito de cultura • Refletir criticamente a respeito da produção em massa • Questionar a noção de juventude • Compreender de que maneiras os jovens se relacionam com a sociedade de consumo e a produção de cultura • Estabelecer uma reflexão crítica sobre a apropriação de elementos para consumo de massa na produção da identidade juvenil	
Terceiro Bimestre	

Conteúdos
Qual a importância do trabalho na vida social brasileira? O trabalho como mediação Divisão social do trabalho • Divisão sexual e etária do trabalho • Divisão manufatureira do trabalho Processo de trabalho e relações de trabalho • Transformações no mundo do trabalho • Emprego e desemprego na atualidade
Habilidades
• Identificar o trabalho como mediação entre o homem e a natureza • Estabelecer uma reflexão sobre divisão do trabalho, processo de trabalho e relações de trabalho • Compreender como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber pensaram o trabalho na vida social do homem • Compreender os conceitos de fetichismo da mercadoria e alienação no processo de produção capitalista • Identificar as transformações no mundo do trabalho: as mudanças no processo e na organização do trabalho • Compreender as categorias emprego e desemprego na atualidade • Identificar o perfil daqueles que são mais atingidos pelo desemprego no Brasil • Reconhecer as causas do desemprego na atualidade
Quarto Bimestre
Conteúdos
O aluno em meio aos significados da violência no Brasil O que é violência Violências simbólicas, físicas e psicológicas Diferentes formas de violência • Doméstica, sexual e na escola Razões para a violência
Habilidades
• Compreender criticamente a problemática da violência no contexto brasileiro • Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica • Identificar e compreender de forma crítica como a violência doméstica, a violência sexual e a violência na escola são exercidas em suas diversas formas (simbólica, física e psicológica) • Estabelecer uma reflexão sobre os processos de produção e reprodução da violência • Desenvolver um olhar sociológico sobre os fatores sociais, econômicos, históricos e contextuais que contribuem para explicar os fenômenos violentos • Desenvolver um questionamento quanto ao papel de cada um na produção e reprodução

da violência escolar (*bullying*)

3ª Série do Ensino Médio	
Primeiro Bimestre	
Conteúdos	
O que é cidadania? O significado de ser cidadão ontem e hoje Direitos civis, políticos, sociais e humanos O processo de constituição da cidadania no Brasil • A Constituição Brasileira de 1988 • Direitos e deveres do cidadão • A expansão da cidadania para grupos especiais: crianças e adolescentes, idosos e mulheres	
Habilidades	
• Compreender o significado e as origens das palavras “cidadão” e “cidadania” • Distinguir e reconhecer o que são direitos civis, políticos, sociais e humanos • Desenvolver uma compreensão inicial sobre a relação entre a formação do Estado brasileiro e a constituição dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil • Analisar criticamente as condições de exercício da cidadania no Brasil ao longo da história • Compreender de que maneiras a cidadania está formalmente concebida na Constituição Brasileira de 1988 • Ler, interpretar e analisar o texto original da Constituição Brasileira • Estabelecer uma reflexão crítica sobre a formalização dos direitos da cidadania e as suas possibilidades de efetivação • Ler, interpretar e analisar trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de Defesa do Consumidor e do Estatuto do Idoso • Estabelecer uma reflexão crítica sobre os direitos e os deveres do cidadão	
Segundo Bimestre	
Conteúdos	
Qual a importância da participação política? Formas de participação popular na história do Brasil Movimentos sociais contemporâneos • Movimento operário e sindical • Movimentos populares urbanos • Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra • “Novos” movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros) • A cidade como lugar de contradições e conflitos • Associativismo e democracia • O direito à cidade	
Habilidades	
• Interpretar e analisar criticamente fatos e eventos históricos brasileiros • Reconhecer diferentes formas de atuação política da população nas revoltas e movimentos populares dos séculos XIX e XX	

- Compreender a importância da participação política da população nos movimentos operário, sindical e dos sem-terra
- Desenvolver o espírito crítico em relação à historicidade da condição feminina
- Estabelecer relações entre a luta feminina e a ampliação dos direitos civis
- Estabelecer uma reflexão sobre o significado e a importância do movimento feminista na luta pelos direitos das mulheres
- Reconhecer e identificar algumas das principais reivindicações dos movimentos sociais contemporâneos
- Desenvolver o espírito crítico em relação aos conflitos sociais, a desigualdade, o racismo, o preconceito, a diferença e a questão ambiental a partir das experiências cotidianas do jovem

Terceiro Bimestre

Conteúdos

Qual é a organização política do Estado brasileiro?

Estado e governo

Formas e sistemas de governo

Organização dos poderes

- Executivo, Legislativo e Judiciário

Eleições e partidos políticos

Habilidades

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

Quarto Bimestre

Conteúdos

O que é não cidadania?

Desumanização e coisificação do outro

Reprodução da violência e da desigualdade social

O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho

Habilidades

- Abordar a problemática da reprodução da violência por meio de sua banalização
- Questionar o lugar do ser humano em meio ao conflito social, à intolerância religiosa, ao racismo e à desigualdade social
- Reconhecer os problemas da individualização na sociedade contemporânea
- Compreender o que significa a desumanização e a “coisificação” do outro e quais os fatores que contribuem para esses fenômenos
- Resgatar a especificidade da condição humana e dos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à dignidade, à pessoa e às condições mínimas de sobrevivência
- Estabelecer uma reflexão crítica acerca da importância do sonho e da esperança como motivadores da ação transformadora da realidade social

ANEXO II

Situações de Aprendizagem dos Cadernos de Sociologia do Ensino Médio

1ª Série do Ensino Médio

Volume 1

Situação de Aprendizagem 1 – O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade

Situação de Aprendizagem 2 – O ser humano é um ser social

Situação de Aprendizagem 3 – A Sociologia e o trabalho do sociólogo

Situação de Aprendizagem 4 – A socialização

Situação de Aprendizagem 5 – Relações e interações sociais na vida cotidiana

Situação de Aprendizagem 6 – A construção social da identidade

Volume 2

Situação de Aprendizagem 1 – O caráter culturalmente construído da humanidade

Situação de Aprendizagem 2 – Por que somos diferentes?

Situação de Aprendizagem 3 – Como o ser humano se tornou ser humano?

Situação de Aprendizagem 4 – Desigualdade de classes

Situação de Aprendizagem 5 – Desigualdade racial

Situação de Aprendizagem 6 – Gênero e desigualdade

2ª Série do Ensino Médio

Volume 1

Situação de Aprendizagem 1 – A população brasileira: diversidade nacional e regional

Situação de Aprendizagem 2 – A formação da diversidade brasileira

Situação de Aprendizagem 3 – Tensões na formação da diversidade

Situação de Aprendizagem 4 – A noção de cultura e a ideia de cultura de massa

Situação de Aprendizagem 5 – Consumo versus consumismo

Situação de Aprendizagem 6 – Jovens, cultura e consumo

Volume 2

Situação de Aprendizagem 1 – O trabalho como mediação

Situação de Aprendizagem 2 – Divisão social do trabalho

Situação de Aprendizagem 3 – Transformações no mundo do trabalho: emprego e desemprego na atualidade

Situação de Aprendizagem 4 – O que é violência?

Situação de Aprendizagem 5 – Violência contra o jovem

Situação de Aprendizagem 6 – Violência contra a mulher

Situação de Aprendizagem 7 – Violência escolar

3ª Série do Ensino Médio

Volume 1

Situação de Aprendizagem 1 – O que é cidadania

Situação de Aprendizagem 2 – A conquista dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil

Situação de Aprendizagem 3 – A Constituição Cidadã (1988)

Situação de Aprendizagem 4 – Direitos e deveres do cidadão

Situação de Aprendizagem 5 – Formas de participação popular na história do Brasil

Situação de Aprendizagem 6 – Os movimentos operário, sindical e pela terra

Situação de Aprendizagem 7 – O movimento feminista

Situação de Aprendizagem 8 – Movimentos populares urbanos

Situação de Aprendizagem 9 – Novos movimentos sociais: negro, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e ambientalista

Volume 2

Situação de Aprendizagem 1 – Organização política de um país

Situação de Aprendizagem 2 – Como os países são governados

Situação de Aprendizagem 3 – Organização política do Estado Brasileiro

Situação de Aprendizagem 4 – Como funcionam as eleições

Situação de Aprendizagem 5 – O processo de desumanização e coisificação do outro

Situação de Aprendizagem 6 – Reprodução da violência e da desigualdade social

Situação de Aprendizagem 7 – O papel transformador da esperança e do sonho