



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

Nivaldo Bonora de Farias Junior

O lugar da Sociologia nos currículos paulistas entre 1986 e 2023

Marília
2024

Nivaldo Bonora de Farias Junior

O lugar da Sociologia nos currículos paulistas entre 1986 e 2023

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

Área de Concentração: Ensino de Sociologia

Orientador (a): Prof. Dr. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Marília
2024

F224s Farias Junior, Nivaldo Bonora de
A Sociologia nos currículos paulistas entre 1986 e 2023 / Nivaldo
Bonora de Farias Junior. -- Marília, 2024
150 p.

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

1. Sociologia. 2. Ensino de Sociologia. 3. Sociologia no Ensino
Médio. 4. Currículos Paulistas. I. Título.

Nivaldo Bonora de Farias Junior

O lugar da Sociologia nos currículos paulistas entre 1986 e 2023

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFSOCIO da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia

Área de concentração: Ensino de Sociologia
Linha de pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
UEL – Londrina

Prof^a. Dr^a. Eva Aparecida da Silva
UNESP – Araraquara

Marília, 27 de setembro de 2024.

Dedico esta dissertação ao meu querido irmão Rogério Adriano Marques de Farias (in memoriam), cuja presença em minha formação como ser humano me ensinou muitas coisas que não pude aprender na escola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha companheira, o amor da minha vida, Natália Fernandes de Souza. Seu apoio incondicional e sua fé em mim, mesmo nos momentos mais desafiadores, foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Você fez por mim muito mais do que eu poderia jamais merecer, e, por isso, minha gratidão é eterna.

À minha orientadora, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, agradeço profundamente pelo apoio constante, pela paciência e pela compreensão das minhas dificuldades ao longo deste processo. Sua orientação foi fundamental para a concretização deste trabalho.

Agradeço à minha mãe, que sempre valorizou meu potencial e me incentivou a continuar meus estudos, desde os primeiros passos na educação até este momento. Sua confiança em mim foi a força motriz ao longo dessa jornada.

Ao meu amigo e irmão na jornada da vida, Dr. Fabio Silva Ortega, sou imensamente grato pelas conversas e reflexões que compartilhamos. Sua amizade e companheirismo foram vitais para manter minha motivação e clareza de pensamento.

À minha filha, Isis, cuja existência me dá a energia e a determinação para nunca desistir, dedico um agradecimento especial. Você é minha maior inspiração.

Agradeço também a todos os professores que, de alguma forma, contribuíram para minha formação e para o meu envolvimento com o ensino de Sociologia. Em especial, agradeço aos professores da Universidade Estadual de Londrina (Ângela Maria de Sousa Lima, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, José Flávio Bertero, Ana Maria Chiariotti) e aos professores do Profsocio na UNESP Marília (Maria Valéria Barbosa, Fabio Kazuo Ocada, Jair Pinheiro, Ana Paula Cordeiro, Marcelo Augusto Totti, Henrique Tahan Novaes). Cada um de vocês deixou uma marca indelével na minha trajetória acadêmica

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

“Não é absolutamente necessário que o fenômeno artisticamente figurado seja captado como fenômeno da vida cotidiana e nem mesmo como fenômeno da vida real em geral. Isso significa que até mesmo o mais extravagante jogo da fantasia poética e as mais fantásticas representações dos fenômenos são plenamente conciliáveis com a concepção marxista do realismo. [...] porque nelas, precisamente em virtude da representação fantástica, as forças motrizes essenciais são postas em especial relevo.”

Lukacs, Georg. (2009, p.107)

“[...] “Eu também,” assentiu Gandalf, “e gostariam todos os que vivem para ver tais tempos. Mas isso não cabe a eles decidir. Tudo o que temos que decidir é o que fazer com o tempo que nos é dado.”

Tolkien, John Ronald Reuel. (2019, p. 96)

“Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”

Marx, Karl. (2011, p.25)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a trajetória da Sociologia nos currículos da educação básica no estado de São Paulo, abrangendo o período de 1980 a 2023. O estudo tem como objetivo compreender como a Sociologia foi integrada e modificada nos currículos paulistas, considerando aspectos pedagógicos e políticos. Para isso, adotou-se uma metodologia qualitativa, que inclui análise documental de políticas educacionais e propostas curriculares, como as da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), São Paulo Faz Escola (SPFE), e Currículo em Ação, além de documentos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa também revisa publicações acadêmicas relevantes, como teses e artigos científicos, para contextualizar as mudanças observadas. A análise se baseia no materialismo histórico-dialético, permitindo avaliar a influência de fatores políticos, econômicos e sociais sobre a disciplina. O estudo revela diferentes fases de inclusão e desmobilização da Sociologia, desde as primeiras tentativas de sua implementação, passando pela obrigatoriedade estabelecida pela Lei Federal n. 11.684/2008, até as recentes mudanças trazidas pela reforma do ensino médio e a BNCC. Conclui-se que o lugar da Sociologia no currículo paulista reflete um processo dinâmico, influenciado por diversos fatores históricos, políticos e pedagógicos.

Palavras-chave: Sociologia no Ensino Médio; Currículo Paulista; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This research investigates the trajectory of Sociology in the basic education curricula of the state of São Paulo, covering the period from 1980 to 2023. The study aims to understand how Sociology was integrated and changed in São Paulo's curricula, considering pedagogical and political aspects. A qualitative methodology was adopted, which includes documentary analysis of educational policies and curricular proposals, such as those from the Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), São Paulo Faz Escola (SPFE), and Currículo em Ação, as well as national documents like the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), the Orientações Curriculares Nacionais (OCN), and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). The research also reviews relevant academic publications, such as theses and scientific articles, to contextualize the observed changes. The analysis is grounded in historical-dialectical materialism, allowing for an evaluation of the influence of political, economic, and social factors on the subject. The study reveals different phases of inclusion and demobilization of Sociology, from the initial implementation attempts, through the compulsory status established by Federal Law n. 11.684/2008, to recent changes brought by high school reform and the BNCC. It concludes that the role of Sociology in São Paulo's curriculum reflects a dynamic process influenced by various historical, political, and pedagogical factors.

Keywords: Sociology and High school; São Paulo curriculum; Educational policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ANPED	Agência Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APASE	Associação Paulista de Supervisores de Ensino
APEOESP	Sindicado dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ASESP	Associação de Sociólogos do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CPP	Centro do Professorado Paulista
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FeCEESP	Feira de Ciências das Escolas Estaduais de São Paulo
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia
NSE	Nova Sociologia da Educação
MAPPA	Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento
MEC	Ministério da Educação
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
ONG	Organizações Não Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB II	Professor da Educação Básica II
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
QR Code	Quick Response Code
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEE-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SFPE	São Paulo Faz Escola
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	TEORIA SOBRE SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO	18
2.1	Concepção marxista de sociedade, educação e currículo.	19
2.1.1	Educação e o Ser Social	22
2.2	Educação e o modo de produção capitalista	24
2.3	Um histórico da relação entre a Educação e o Ser Social	25
2.4	O desenvolvimento histórico da educação formal	27
2.5	Cultura, educação e os currículos	30
2.5.1	As teorias do currículo	31
2.5.2	As teorias tradicionais	33
2.5.3	Teoria Crítica do currículo	36
2.5.4	A teoria crítica de Basil Bernstein	38
2.5.5	Paulo Freire e Demerval Saviani no contexto das teorias críticas do currículo	39
3	OS CURRÍCULOS PAULISTAS E A SOCIOLOGIA ENTRE OS ANOS 1980 E 1990	44
3.1	O currículo paulista nos anos 1980	44
3.2	A Sociologia nas propostas curriculares da CENP	46
3.3	Proposta Curricular de Sociologia para o 2º Grau. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1992.	47
3.3.1	A Unidade 1: Cultura e Sociedade	51
3.3.2	UNIDADE 2 - TRABALHO E SOCIEDADE	53
3.3.3	UNIDADE 3 - PODER E SOCIEDADE	54
3.4	Análise das propostas da CENP de 1986 e 1992 para Sociologia	56
3.5	O currículo paulista após as propostas da CENP e os PCN como referência do currículo paulista no final dos anos 1990	62
3.6	Sem uma atualização curricular estadual, a referência é o documento nacional: A Sociologia nos PCN	67
3.7	O que apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais	70
4:	OS CURRÍCULOS PAULISTAS E A SOCIOLOGIA A PARTIR DOS ANOS 2000: ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS E O SÃO PAULO FAZ ESCOLA	76

4.1 O lugar da Sociologia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN)	76
4.1.1 Conceitos	77
4.1.2 Temas	77
4.1.3 Teorias	77
4.2 O Programa São Paulo Faz Escola (2008)	83
4.3 Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias	87
4.4 O Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias	90
5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA	100
5.1 Quanto à reforma do Ensino Médio e a BNCC	100
5.1.1 Impacto da BNCC na Formação de Ciências Humanas	103
5.2 A Sociologia no Novo Ensino Médio no estado de São Paulo	104
5.3 A Sociologia no Currículo em Ação	106
5.5 Uma análise crítica sobre o Currículo em Ação	112
5.6 Desdobramento da BNCC: Uma nota sobre a Sociologia no novo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o “PNLD”	115
6 CONCLUSÕES	118
REFERÊNCIAS	130
ANEXO A Resolução SEDUC – 52, de 16-11-2023	137
ANEXO B Estrutura curricular paulista entre o período 2020 e 2023	140
ANEXO C Itinerários Formativos Paulistas em Ciências Humanas entre 2020 e 2023 (MAPPA - Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento)	143

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professor de Sociologia na rede pública do estado de São Paulo está intimamente ligada à temática central desta dissertação. Ao longo dos últimos 11 anos, tenho vivenciado as transformações que marcaram o ensino de Sociologia nos currículos paulistas. Contudo, meu envolvimento com essa disciplina começa antes, ainda como aluno do ensino médio, quando, paradoxalmente, tive pouco ou nenhum contato com a Sociologia ao longo da minha formação básica. Foi apenas na terceira série do ensino médio, em uma escola particular, que tive a oportunidade de cursá-la, e mesmo assim, em caráter opcional e sem material didático adequado. Desde cedo, essa ausência significativa da Sociologia no currículo despertou em mim uma inquietação quanto ao seu papel e lugar na educação.

Meu interesse pelo ensino de Sociologia na educação básica foi significativamente ampliado durante minha graduação, quando tive a oportunidade de colaborar com o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia (LENPES) na Universidade Estadual de Londrina. A experiência no LENPES me colocou em contato direto com as discussões e práticas pedagógicas voltadas para a inserção da Sociologia no currículo do ensino médio, em um período marcado por um clima de luta, mas também de otimismo em relação ao futuro da disciplina. O final dos anos 2000, com a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, representava um momento de avanços importantes, e essa vivência acadêmica consolidou meu interesse na área, estimulando meu engajamento nas questões curriculares que, mais tarde, seriam centrais em minha atuação como professor e na presente pesquisa.

Como professor, iniciei minha carreira em 2013, em um momento em que o programa "São Paulo Faz Escola" (2010) e os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) eram as principais referências para o ensino de Sociologia. A estrutura curricular da época permitia uma abordagem da disciplina que dialogava com minha formação acadêmica em Ciências Sociais, oferecendo a possibilidade de "manobrar" os materiais de forma que eles fossem tanto relevantes quanto próximos das diretrizes científicas. Esses anos iniciais foram cruciais para consolidar minha identidade como professor de Sociologia, um papel que se tornou central em minha vida profissional e em minha interação com a comunidade escolar.

Contudo, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e seu desdobramento no currículo estadual trouxe mudanças profundas que afetaram dramaticamente minha experiência e a de muitos colegas. A redução do número de aulas de Sociologia e a crescente pressão para lecionar outras disciplinas começaram a “agredir” a identidade do professor de Sociologia. O novo material didático paulista (São Paulo, 2022, p.144), que ignorava a introdução à disciplina e se concentrava em temas transversais como “impostos e tributos” logo na primeira aula, acendeu um sinal de alerta em mim. Como seria possível iniciar o ensino de Sociologia sem antes definir e contextualizar a disciplina?

Esse processo de desmonte da disciplina e a perda de uma identificação clara do professor de Sociologia com seu ofício despertaram em mim um profundo interesse, tanto científico quanto político, em compreender e analisar o lugar da Sociologia nos currículos paulistas ao longo das últimas décadas. A presente pesquisa emerge, portanto, como uma resposta a esse questionamento e busca entender como essas mudanças curriculares impactaram o ensino de Sociologia e, consequentemente também a identidade dos professores que, assim como eu, se dedicam a essa área do conhecimento.

O objetivo deste estudo é examinar a trajetória da Sociologia nos currículos da educação básica no estado de São Paulo, cobrindo um período que vai desde a década de 1980 até 2023. Utilizando uma abordagem metodológica que combina análise documental e levantamento bibliográfico, investigamos como a Sociologia tem sido integrada e posicionada nos currículos paulistas ao longo das últimas décadas. Essa análise permite compreender não apenas o curso histórico da disciplina mas também as implicações pedagógicas e políticas dessas mudanças.

Para realizar esta análise abrangente, empregamos uma abordagem qualitativa que se concentra em desvelar e interpretar as diversas camadas de significado presentes nos documentos curriculares. Esta metodologia facilita a compreensão das transformações e da continuidade na maneira como a Sociologia é ensinada nas escolas paulistas.

Realizamos uma análise documental que envolveu o estudo de diversos documentos curriculares, políticas educacionais e orientações pedagógicas produzidos pelo estado de São Paulo desde os anos 1980. Os principais focos de análise foram documentos oficiais de política educacional: propostas curriculares e documentos de orientação pedagógica, materiais didáticos como as Propostas da

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), São Paulo Faz Escola (SPFE) e Currículo em Ação; Propostas curriculares nacionais: Avaliação das conexões das propostas curriculares paulistas com propostas nacionais como as Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esses documentos foram analisados com base em categorias específicas como o desenvolvimento histórico da disciplina e como a posição da Sociologia nos currículos mudou ao longo do tempo no estado de São Paulo. Nesse sentido, foi necessário considerar o contexto político, econômico e social e como impactaram essas mudanças.

Essas considerações sobre o lugar da Sociologia também envolvem uma dimensão didático-pedagógica, considerando as diferentes metodologias e abordagens pedagógicas propostas para o ensino de Sociologia ao longo do período estudado.

Além da análise de documentos, foi realizado um levantamento bibliográfico que incluiu a revisão de dissertações, teses, artigos científicos e outras publicações acadêmicas relevantes. Este levantamento ajudou a contextualizar a evolução do ensino de Sociologia em São Paulo dentro de um quadro mais amplo de mudanças educacionais e sociais.

Para uma análise crítica, este estudo se apoia no materialismo histórico-dialético, que fornece um arcabouço teórico para entender as mudanças nos currículos em relação aos processos históricos e sociais mais amplos. Esta perspectiva teórica permite explorar como as forças sociais, econômicas e políticas influenciam no papel da Sociologia nos currículos (ou mesmo na sua omissão), e como essas mudanças refletem e, ao mesmo tempo, moldam a realidade educacional e social.

Uma parte crucial deste estudo é a análise comparativa dos diferentes períodos e documentos que envolveram o ensino da Sociologia em São Paulo. Esta análise focaliza:

- Anos 1980 e 1990: Investigação das primeiras tentativas de incluir a Sociologia nos currículos paulistas, considerando o contexto da redemocratização do Brasil e as reformas educacionais da época.

- Anos 2000: Análise das mudanças pós-2000, especificamente após 2008, incluindo a implementação de políticas que fortaleceram o papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio.

- Anos 2010 até 2023: Estudo das mais recentes diretrizes e políticas, incluindo a influência da BNCC e as adaptações feitas especificamente para o contexto paulista.

Cada período é examinado em termos de como a Sociologia foi concebida como disciplina escolar, quais conteúdos foram valorizados, e como a prática pedagógica foi orientada.

Os documentos analisados são vistos não apenas como prescrições técnicas, mas como reflexos de processos sociais e históricos mais amplos. A análise crítica desses documentos permite compreender como as políticas curriculares para a Sociologia em São Paulo se articulam com os contextos sociais, culturais e econômicos da época.

A história do ensino de Sociologia nos currículos paulistas reflete um processo dinâmico e complexo, influenciado por uma série de fatores políticos, sociais e econômicos. Este estudo busca mapear essas mudanças e entender suas implicações para a localização da Sociologia nesse desenvolvimento dos currículos no estado de São Paulo. A análise dos documentos curriculares e o levantamento bibliográfico permitem uma visão contextualizada de como a Sociologia tem sido integrada nos currículos e seu papel na formação dos estudantes ao longo das últimas décadas.

Desta forma, no segundo capítulo, tratamos de realizar uma fundamentação teórica para balizar a discussão. Nesse momento, abordamos uma teoria social sobre sociedade, educação e currículo. A perspectiva adotada remonta ao marxismo e à pedagogia histórico-crítica.

No terceiro capítulo, discutimos a questão da Sociologia nos currículos paulistas entre a década de 1980 e 1990. Abordamos as propostas da CENP, as mudanças nas políticas educacionais no estado de São Paulo nos anos 1990 e o lugar da Sociologia nos PCN.

No quarto capítulo, discutimos os currículos paulistas e a Sociologia a partir dos anos 2000. Nesta parte, analisamos a Sociologia no documento de abrangência nacional OCN e o programa SPFE em âmbito estadual. O capítulo aborda pontos de convergência e de distanciamento entre essas duas propostas.

No quinto capítulo, discutimos o lugar da Sociologia na BNCC no novo formato do Ensino Médio, assim como seu reflexo na política curricular do estado de São Paulo, cuja expressão foi o Currículo em Ação. Analisamos como o Currículo em Ação converge com a BNCC e os impactos sobre a disciplina Sociologia.

Por fim, na conclusão, fazemos um balanço crítico do percurso da Sociologia nos currículos paulistas. Mostramos as diferentes abordagens da disciplina nos documentos e expomos as diferentes fases de sua afirmação no Ensino Médio paulista: desde a proposta da CENP e todo o período de não obrigatoriedade, os reflexos da Lei Federal n. 11.684/2008 e o SPFE da sua posterior desmobilização com a BNCC e o Currículo em Ação.

2 - TEORIAS SOBRE SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Neste capítulo, buscamos explorar as interconexões entre sociedade, educação e currículo a partir de uma perspectiva teórica marxista, tendo como referências marxistas Lukács (2018), Meszáros (2011), Saviani (2012). Ao adotar essa abordagem, nosso objetivo é compreender como as relações sociais e a sociabilidade capitalista em sua totalidade se integram com o complexo educacional e práticas curriculares, mantendo uma postura crítica frente às tendências que podem tanto fetichizar quanto subestimar o papel da educação.

No tocante à educação, consideraremos como ela se insere como um complexo social dentro da análise marxista. Neste contexto, analisaremos a educação como atividade de socialização da cultura, que apresenta arranjo específico no contexto histórico capitalista com a instituição educação e, em sentido restrito, com a escolarização massificada. A pedagogia histórico-crítica, uma corrente que emerge dessa perspectiva, será discutida. Exploraremos como evitar as armadilhas de um discurso que glorifica a educação de maneira fetichista ou que a considera apenas um instrumento de reprodução estruturalista e imobilista.

Por fim, voltaremos nossa atenção para as teorias do currículo, focalizando particularmente a abordagem marxista desenvolvida por Malanchen (2016) em seu trabalho "Cultura, Conhecimento e Currículo". A abordagem de Malanchen nos oferece uma base para situar criticamente as teorias pós-críticas do currículo, que, embora ofereçam reflexões atuais relevantes, muitas vezes têm limites intrínsecos à abordagem pós-moderna como, por exemplo, a proposição sobre a diluição da relação entre sujeito e objeto, a fragmentação da possibilidade de abarcar o real, ou ainda, os limites das abordagens multiculturalistas. Avaliaremos como a perspectiva marxista proporciona uma crítica mais robusta das práticas curriculares contemporâneas e consideraremos as implicações disso para a teoria e a prática educacional.

Ao longo deste capítulo, procuraremos construir uma análise que vá além da simples descrição das contribuições teóricas do marxismo para a compreensão da educação e do currículo. Nosso objetivo é fundamentar teoricamente a discussão sobre o papel da Sociologia nos currículos paulistas, explorando como essas teorias podem iluminar as nuances e articulações com as políticas educacionais e abordagens pedagógicas abarcadas nos documentos. Essa abordagem teórica

permite uma reflexão crítica sobre como a Sociologia pode ser integrada de forma mais significativa aos currículos, considerando as realidades sociais e educacionais específicas do contexto paulista.

2.1 Concepção marxista de sociedade, educação e currículo.

A teoria marxista não tem uma presença hegemônica nas discussões contemporâneas sobre currículo educacional. Embora existam autores reconhecidos que estruturam análises marxistas, fecundas no âmbito da pedagogia e educação, vale citar Demerval Saviani e Newton Duarte (2012), com relação ao tema específico do currículo, parece que há predominância de autores de outras matrizes teóricas nessa discussão. A escassez de teorias marxistas sobre o currículo pode ser atribuída à predominância de abordagens pós-modernas (ou “pós-críticas”) e neoliberais na educação. Esse aspecto é coerente com o momento histórico recente e suas expressões ideológicas hegemônicas no meio acadêmico e também em políticas públicas.

Uma abordagem marxista do currículo busca elucidar aspectos fundamentais sobre a cultura e o papel da educação enquanto um complexo difusor da cultura que “humaniza o homem”. Segundo essa perspectiva, a cultura não é um conjunto autônomo de conhecimentos que surge na humanidade como um “sopro divino no ouvido” das primeiras comunidades no período primitivo, mas sim um processo dinâmico e histórico de origem material e que resulta da atividade humana, qual seja, a atividade fundante do trabalho. O pressuposto fundamental dessa visão é que o ser social é fundado pela atividade do trabalho, nos termos de Marx. O trabalho, enquanto atividade humana básica, é o meio pelo qual os indivíduos transformam a natureza e, ao fazê-lo, transformam a si mesmos. Através do trabalho, os seres humanos produzem e reproduzem sua existência material (e cultural), criando um legado histórico de conhecimento e práticas sociais (Marx, 2017, p.255).

O trabalho, conforme explica Lukács (2018, p.10), tem a propriedade de fundar o ser social:

Já que se trata do complexo concreto da socialidade enquanto forma de ser, pode ser legitimamente afluída a questão de por que precisamente destacamos, nesse complexo, o trabalho e lhe subscrevemos um lugar de tal modo preferencial no processo e para o salto da gênese. A resposta é, ontologicamente considerada, mais simples do que parece à primeira vista: porque todas as outras categorias dessa forma de ser já são, em sua

essência, de caráter puramente social; suas qualidades, seu modo de operatividade surgem apenas no ser social já constituído, o tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado. Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza, e tanto a inorgânica(ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) quanto a orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. Por isso Marx diz com razão: »Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana«a. Não se deve, em tal consideração da gênese, escandalizar-se ante a expressão »valor de uso« como um termo por demais econômico. Antes de o valor de uso chegar a uma relação reflexiva com o valor de troca, o que só pode ocorrer em um estágio já relativamente muito elevado, o valor de uso não designa mais que um produto de trabalho que o ser humano é capaz de utilizar na reprodução de sua existência. No trabalho estão contidas in nuce todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. O trabalho pode ser considerado, portanto, como o fenômeno originário, como modelo do ser social; o esclarecer dessas determinações já fornecem um quadro tão claro sobre seus traços essenciais, que parece metodologicamente vantajoso começar por sua análise.

Porém, a atividade do trabalho cria no complexo social novas necessidades, diversas. Tais novas necessidades não são, necessariamente, atendidas pela atividade do trabalho fundante, qual seja, a atividade que se vincula à transformação da natureza, conforme apontou Lukacs. O trabalho tem a valência de criar o novo por consequência do por teleológico que realiza e, com isso, a introdução de novos nexos causais que agregam a complexidade social ao mundo natural. Ao fazer isso, insere na vida social novas necessidades que já não são atendidas pelo trabalho fundante em seu intercâmbio com o ser natural. Exige novas atividades, por vezes, estritamente sociais. Conforme Lukács (2018, p. 159):

[...] Para esse estado de fato ontologicamente decisivo ser compreendido em todo o seu significado, devemos concretizá-lo através de algumas observações complementares. Primeiro, com a mais primordial, mais inábil posição teleológica no trabalho, é aberto um processo no qual a dinâmica de desenvolvimento — se a própria sociedade que o chamou à vida não lhe oferece nenhuma insuperável resistência estrutural — em si é ilimitada. Uma posição teleológica sempre produz novas, até delas surgir totalidades complexas que proporcionam a mediação sempre mais abrangente, sempre mais exclusivamente social, entre ser humano e natureza.

Assim, o trabalho funda o ser social, mas ao fazê-lo cria novas necessidades que exigem novas soluções. A totalidade da realidade social compreende, assim, muito mais do que a atividade do trabalho fundante em si. O trabalho fundante, posto

isso, não é uma atividade a qual se pode reduzir o ser social. A totalidade do complexo social é composto por múltiplos complexos e suas interações dinâmicas.

No contexto da teoria de Lukács (2018), o termo "complexo" refere-se a uma categoria que é formada por múltiplas partes inter-relacionadas, as quais não podem ser compreendidas de maneira isolada. Em vez de ver os fenômenos sociais como elementos independentes ou fragmentados, Lukács propõe que eles são parte de um "organismo complexo", ou seja, um conjunto de interações e relações que formam uma totalidade dinâmica. Esses complexos são fundamentais para entender a realidade social porque eles representam a forma como os diversos elementos da sociedade—como trabalho, reprodução, ideologia e alienação— se conectam e interagem dialeticamente. Cada complexo mantém sua lógica interna, mas ao mesmo tempo está em constante interação com outros complexos, criando uma rede de relações que determina as condições de existência na sociedade. Portanto, na teoria de Lukács, um "complexo" não é simplesmente uma categoria isolada ou uma unidade autossuficiente; é um sistema interconectado que só pode ser completamente compreendido em seu contexto histórico e relacional. Isso significa que a análise social deve partir da compreensão dessas inter-relações para captar a essência dos fenômenos sociais e sua função dentro da totalidade social.

Dentre as necessidades derivadas da crescente complexificação ocasionada originalmente pelo trabalho — tomando um atalho que contorne a exposição historiográfica detalhada do desenvolvimento desse processo —, surge o complexo da educação. Primeiramente, a educação pensada em sentido amplo e, em um segundo momento histórico, também a educação em sentido estrito (a educação formal, escolar)

A educação, em sentido amplo, promove a formação dos indivíduos para se apropriarem da cultura humana historicamente acumulada. Nesse contexto, a educação não é apenas a transmissão de conhecimentos, mas um processo integral de formação que envolve as capacidades humanas. O desenvolvimento do ser social implica um desenvolvimento da educação em sentido amplo, o que se relaciona com o processo de socialização em si, que corresponde à forma como os conhecimentos necessários são assimilados pelas novas gerações. Esse processo educativo de socialização de elementos culturais básicos não está limitado a um modelo institucional formal de educação, com escolas e programas curriculares documentados. Isso propriamente referimos à educação em sentido estrito.

Especificamente, a educação escolar (educação em sentido estrito) desempenha um papel decisivo como instituição organizada que proporciona a possibilidade do acesso universal à cultura desenvolvida. Ela corresponde a uma necessidade histórica de sistematizar uma forma pela qual determinados conhecimentos possam ser transmitidos ou generalizados. As escolas, ao estruturarem currículos que incorporam conhecimentos científicos, artísticos, e éticos, atuam como mediadoras entre o indivíduo e a cultura. Elas proporcionam aos estudantes as ferramentas intelectuais e práticas necessárias para compreender e participar dessa cultura historicamente construída. Em cada contexto histórico, temos diferentes modelos de educação escolar (estrita).

2.1.1 Educação e o Ser Social

A educação, sob uma perspectiva ontológica, pode ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico de formação humana. De acordo com Saviani (2012), a educação envolve a apropriação progressiva das objetivações humanas acumuladas ao longo da história. Essas objetivações referem-se às realizações produzidas pela humanidade e que constituem a base da cultura e do conhecimento social. Portanto, a educação não se limita à mera transmissão de informações ou habilidades, mas engloba a assimilação das conquistas humanas, possibilitando a reprodução social e suas dinâmicas contraditórias.

Saviani (2012) argumenta que, ao adotar uma perspectiva ontológica, podemos entender a educação como um movimento de apropriação das objetivações humanas. Em outras palavras, a educação deve ser vista como um processo pelo qual os indivíduos se apropriam das realizações humanas acumuladas ao longo da história. Isso implica reconhecer a educação como um fenômeno intrinsecamente ligado ao desenvolvimento humano e social.

Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história (Saviani, 2012, p. 34).

A educação pode ser compreendida como um complexo social dentro da estrutura maior da sociedade, o que implica uma análise multifacetada e interconectada de suas várias dimensões. Segundo Duarte, adotando a abordagem ontológica proposta por Lukács, é essencial entender que a sociedade não é um

conjunto monolítico, mas sim um “complexo composto de complexos” (Duarte; Saviani, 2012, p. 38). Nesta visão, a educação emerge como um desses complexos sociais que se desenvolve e se diferencia ao longo da história.

Duarte (2012) argumenta que a educação deve ser vista como um complexo específico que se constitui e se diferencia dentro da totalidade social. Este complexo é intrinsecamente ligado a outros complexos sociais, como a ciência, a arte, a religião, a moral e a política. Cada um desses complexos, incluindo a educação, apresenta uma dinâmica própria, mas também está interrelacionado com os demais, formando uma rede dinâmica de influências mútuas. Essa inter-relação é importante para entender como a educação se desenvolve e se estrutura dentro do contexto social mais amplo.

O caráter histórico da educação é fundamental para compreender sua essência ontológica. Ao longo da história, a educação se desenvolveu a partir de práticas informais de transmissão de conhecimento nas sociedades antigas para instituições formalmente organizadas capitalista. Este processo de transformação reflete as mudanças nas condições sociais, econômicas e culturais, e a necessidade de um complexo educacional que fosse capaz de transmitir determinados aspectos da cultura do homem genérico que fosse capaz de, nesse complexo, socializar elementos da humanização do homem que são necessários para a reprodução do ser social nessa fase do desenvolvimento das relações sociais e forças produtivas. Conforme a sociedade se desenvolve, o complexo educacional também se transforma, assumindo novas formas e funções que respondem às necessidades e demandas de cada época histórica. Duarte (2012) enfatiza que a essência da educação deve ser analisada sempre em um contexto histórico, reconhecendo como ela se adapta e responde às mudanças sociais.

A educação é, portanto, um campo específico de atividade humana que contribui para a formação dos indivíduos como seres sociais. Esta formação é histórica e dialética. A educação, enquanto complexo, é um processo de apropriação e transformação contínua das objetivações humanas, possibilitando o desenvolvimento dos indivíduos no contexto da reprodução social.

A essência ontológica da educação, assim, só pode ser plenamente compreendida ao se considerar sua inserção e desenvolvimento dentro do contexto histórico do ser social. É analisando esses processos históricos concretos de

formação que se define o campo da atividade educativa, reconhecendo sua importância fundamental na constituição e evolução da sociedade.

2.2 Educação e o modo de produção capitalista

No contexto capitalista, a educação frequentemente serve como uma esfera de difusão da alienação e de reprodução da hegemonia burguesa. Ela atende às necessidades do sistema capitalista ao generalizar conhecimentos mínimos necessários para a manutenção e funcionamento da sociedade baseada no capital. Esses conhecimentos, muitas vezes, são moldados para perpetuar a ordem social existente, preparando os indivíduos para desempenharem papéis predefinidos no mercado de trabalho e na estrutura social. Como observa Duarte (2012), a educação pode atuar como um mecanismo de reprodução das relações sociais alienadas, reforçando a hegemonia burguesa (Duarte; Saviani, 2012, p. 38). Porém, é importante que não se feche a análise nesse aspecto, sob o risco de incorrer em uma leitura estruturalista ou reprodutivista da educação.

O complexo da educação na fase do modo de produção capitalista, institucionalizado e generalizado, também representa um estágio avançado no desenvolvimento histórico das forças produtivas. No contexto capitalista, há uma necessidade crescente de generalizar a cultura e os elementos humanizadores da formação humana. Isso é evidenciado pela ampliação do acesso à educação e pela valorização do conhecimento como um recurso essencial para o desenvolvimento econômico e social. Duarte e Saviani destacam que, apesar de suas funções alienantes, a educação é fundamental para o avanço das capacidades humanas e para a disseminação de habilidades e conhecimentos que, em última análise, enriquecem a humanidade (Duarte e Saviani, 2012, p. 38).

Ao longo do contraditório e heterogêneo processo histórico, o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que passam a constituir parte ineliminável do ser da humanidade no seu conjunto, ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos (Duarte; Saviani, 2012, p. 38).

Historicamente se observa como as alienações se imbricam com processos contraditórios de desenvolvimento do ser social, do acúmulo de avanços e saltos ontológicos. Queremos dizer com isso que a afirmação de que determinada atividade

do ser social é alienada não é um juízo de valor fatal em si. Faz parte da dinâmica do desenvolvimento histórico do ser social e seu por teleológico o imbricamento de alienações ou consequências sociais não previstas. Por exemplo: a história da humanidade que conhecemos só pode realizar o salto ontológico no desenvolvimento das forças produtivas e passagem de modo de produção a partir do desenvolvimento da divisão social do trabalho, formação da sociedade em classes e exploração de trabalho excedente. Dizer que o trabalho escravo no modo de produção escravista tinha uma forte dimensão de alienação não o desarticula historicamente de um processo mais amplo de desenvolvimento contraditório do gênero humano em si, na superação do modo de produção escravista.

De forma semelhante, refletimos sobre a dimensão da educação e sua relação com o ser social. Há uma dimensão de alienação, um processo enviesado de veiculação de ideias dominantes e uma educação classista que contribui para a reprodução da sociedade de classes. Por outro lado, é também a educação que permite um espaço formal de compartilhamento de determinada cultura humana historicamente acumulada.

2.3 Um histórico da relação entre a Educação e o Ser Social

Entre a atividade educativa mais básica e elementar dos processos de socialização dos conhecimentos (educação em sentido amplo) até o surgimento da educação formal e sistematizada (inicialmente criada para atender apenas a determinados estratos sociais) e seu processo de generalização enquanto instituição escolar legalmente disponível para as classes trabalhadoras e estruturada com um currículo elencando determinados conhecimentos (já no capitalismo), há um complexo desenvolvimento histórico.

Faz-se necessário refletir sobre a educação formal e sua relação com as mudanças nas estruturas sociais e econômicas ao longo da história. No início da trajetória humana, antes da divisão social do trabalho, a educação ocorria de maneira natural e coletiva, como uma extensão do próprio processo de produção material. Nesse período primitivo, a vida cotidiana e o trabalho estavam intrinsecamente ligados ao aprendizado. O simples ato de viver e trabalhar era suficiente para formar e educar os indivíduos. Saviani (1991b, p.97) ilustra essa ideia

afirmando que, naquele tempo, "o ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar".

Desde as primeiras comunidades humanas, a necessidade de educar os membros para que compreendam e perpetuem o patrimônio coletivo tem sido uma constante. A educação não apenas transmite habilidades práticas, mas também atua como um meio de inserção social, conectando o indivíduo à sua herança histórica e cultural. Talvanes Eugênio Maceno enfatiza:

Desde as formas mais elementares de comunidades humanas às mais complexas, o homem só pode ser parte delas a partir da incorporação do patrimônio produzido sócio-historicamente pela humanidade. A educação assume o papel de mediação entre o homem e o seu patrimônio, e, desta forma, entre o indivíduo e a sociedade, entre o indivíduo e o gênero humano (Maceno, 2019, p. 49).

Com o advento da divisão social do trabalho, especialmente no contexto das sociedades escravistas e feudais, surgem as primeiras formas de educação escolar, mas de maneira limitada a uma classe específica que não estava envolvida diretamente na produção material. Nessas sociedades pré-capitalistas, a educação escolar permanecia secundária, com a educação pelo trabalho mantendo-se como a forma dominante. Os indivíduos que asseguravam a sobrevivência das sociedades antigas e feudais, como os camponeses e artesãos, se educavam diretamente através de suas atividades laborais. Eles aprendiam a cultivar a terra ou a exercer seu ofício pela prática direta, integrando trabalho e aprendizado de forma inseparável. Saviani (1991b, p.98) observa que "era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores, que eles se educavam". A maioria, portanto, se formava através do trabalho, enquanto a educação escolar era reservada a uma minoria e dependia do contexto mais amplo do trabalho para sua existência e relevância.

A transição para a sociedade capitalista trouxe mudanças significativas nas relações entre a produção material e a educação. A centralidade da produção deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Essa mudança não só transformou o conhecimento em um elemento essencial da produção material, mas também fez com que a educação escolar passasse a desempenhar um papel preponderante na sociedade. Nesse processo de converter o saber científico em um meio de produção, a sociedade capitalista começou a se basear em laços sociais criados pelo próprio homem, em vez de depender dos laços naturais tradicionais. Esse novo contexto social, baseado no direito positivo e na cultura

intelectual, exigiu uma forma de educação que pudesse transmitir de maneira sistemática e deliberada os conhecimentos necessários para participar ativamente na sociedade industrial e urbana emergente.

A sociedade moderna, portanto, não podia mais se contentar com formas assistemáticas e espontâneas de educação. Era necessária uma educação organizada e institucionalizada que pudesse garantir o acesso ao conhecimento sistemático e científico indispensável para a nova estrutura social e econômica. A escola, nesse contexto, foi erigida como a principal instituição capaz de fornecer essa educação estruturada. Saviani (1991b, p. 86-87) sintetiza essa transformação ao afirmar que a escola se tornou "o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura" moderna, uma cultura que não poderia ser adquirida de forma espontânea, mas sim através de processos educativos deliberados e sistemáticos. Assim, a instituição escolar assumiu um papel central e dominante na formação dos indivíduos, refletindo as exigências da sociedade capitalista em transformação.

2.4 O desenvolvimento histórico da educação formal

A compreensão do desenvolvimento histórico da educação formal é fundamental para analisar como ela se configura e se transforma em diferentes contextos sociais e econômicos. Dermeval Saviani oferece uma visão detalhada sobre a evolução da educação e sua relação com a divisão social do trabalho e as necessidades de produção e reprodução social.

Nas sociedades primitivas, antes da divisão social do trabalho, a educação estava intrinsecamente ligada à produção material e à sobrevivência coletiva. Nesse estágio inicial do desenvolvimento humano, a educação ocorria de forma direta e espontânea, através do simples convívio e das atividades cotidianas. Saviani (1991b, p. 97) descreve como, nesse período, "o ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar". As práticas educativas não eram institucionalizadas, mas sim parte integrante das atividades produtivas diárias, como o trabalho coletivo sobre a natureza.

Com o surgimento da divisão social do trabalho, especialmente no modo de produção escravista, a necessidade de uma educação formal para aqueles que não participavam diretamente da produção material levou ao desenvolvimento das

primeiras instituições escolares. Saviani (1991b, p. 98) explica que, nas sociedades antigas e feudais, a educação escolar permanecia uma forma secundária de educação, dependente do trabalho, que continuava a ser a principal forma de instrução para a maioria dos indivíduos. Neste contexto, a educação pelo trabalho era fundamental, pois os trabalhadores se educavam diretamente através das suas atividades laborais, aprendendo e aprimorando suas habilidades enquanto trabalhavam a terra e garantiam a sobrevivência.

A transição para a sociedade capitalista trouxe profundas mudanças nas relações entre a produção material, a produção de conhecimento e a sua apropriação. No capitalismo, o processo produtivo se deslocou da agricultura para a indústria, e o conhecimento científico tornou-se uma força produtiva crucial. Saviani (1991a, p. 86-87) observa que essa transformação converteu o saber, que antes era visto como uma "potência espiritual", em uma "potência material", essencial para a produção industrial e o desenvolvimento econômico.

A mudança para uma sociedade industrial centrada na cidade e baseada em laços sociais produzidos pelos próprios homens exigiu a disseminação de uma cultura intelectual sistemática. Saviani destaca que, em uma sociedade moderna, o domínio da cultura escrita e do conhecimento sistemático se tornou uma condição necessária para a participação ativa na vida social. Isso levou à institucionalização da educação, com a escola sendo erigida como a principal forma de educação formal. A educação difusa e espontânea das sociedades pré-capitalistas não era mais suficiente; a sociedade moderna requeria uma educação organizada de forma deliberada e sistemática.

Na sociedade capitalista, a escola se estabeleceu como a principal e dominante forma de educação. A necessidade de transmitir uma cultura que não é produzida de maneira espontânea, mas de forma deliberada e sistemática, fez com que a educação escolar assumisse um papel central. Saviani (1991a, p. 87) argumenta que a educação formal, institucionalizada através da escola, é fundamental para viabilizar o acesso à cultura intelectual necessária para a participação na sociedade moderna. Isso se deve ao fato de que, na nova estrutura social, a cultura escrita e o conhecimento científico são essenciais não apenas para a produção econômica, mas também para a constituição de uma noção burguesa de cidadania, de pertencimento a uma comunidade político-jurídica fundamental para estabelecimento das relações de trabalho assalariado, direito a propriedade e

processo tipicamente capitalista de exploração de sobre-trabalho (mais valia). A sociabilidade capitalista e suas relações sociais de trabalho típicas necessitam da generalização de uma noção de “humanidade” e cidadania, uma vez que os contratos de trabalho são assinados por cidadãos juridicamente iguais e livres. Essa noção de cidadania envolve uma formação, uma preparação do indivíduo que o auxilie pertencer e transitar em tais termos.

Sobre o sentido da função social da escola capitalista, Mendonça (2007) também reforça a dimensão da sua tarefa histórica de transmissão de determinados conhecimentos necessários à reprodução da ordem social capitalista, de tal sorte que seu desenvolvimento histórico coincide com a generalização das fábricas e formação de um perfil de trabalhador.

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, 2007, p.344).

As transformações recentes do capitalismo com a crise do desemprego estrutural redundam em uma certa crise no sentido da função social da escola. Temos em vista que a mecanização e o declínio do volume de trabalho vivo e emprego contribui para um ambiente de incertezas quanto a relação da escola e o chamado “mundo do trabalho”

Esse aspecto acima exposto revela a importância de refletir historicamente sobre o complexo da educação em seu sentido restrito (escolar), oferecido pelo Estado, como elemento importante para reprodução da formação social capitalista. Considerando que a educação em sentido amplo se relaciona de forma mais genérica com a necessidade de se “humanizar o homem” e reflete uma dinâmica de desenvolvimento histórico do ser social, é importante frisar que o próprio Lukács atesta que a divisão entre a noção de educação no modo restrito e no modo amplo não é estanque:

O essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas. Isto significa duas coisas: primeiro, que a educação dos seres humanos — tomada no sentido mais amplo — jamais está inteiramente completa. Sua vida pode, sob circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas inteiramente outras daquelas para as quais sua educação — em

sentido estrito — o preparou. Ele apenas pode reagir com o comportamento do Mestre Anton, de Hebbel: »Não compreendo mais o mundo«, assim sua existência é um fracasso e é o mesmo, nesta conexão, se trágica ou cômica ou se é simplesmente miserável. Esse estado de coisa já mostra que entre a educação em sentido estrito e amplo não pode haver nenhum limite metafísico intelectualmente visível com precisão. (Lukacs, 2018, p.133)

A instituição escolar e seus currículos, portanto, portam um conjunto de conhecimentos que carregam a função social de reprodução da dinâmica do capital, mas também podem acabar por generalizar determinados conhecimentos historicamente acumulados (a cultura, ou as “objetivações”). Se há uma crise no modelo de escola contemporânea, um esvaziamento de seu sentido ou função social, essa crise certamente afeta ou se expressa também nas recentes políticas curriculares e no lugar ocupado pela Sociologia, que não passa imune ao processo de esvaziamento de seus conteúdos e sentidos.

2.5 Cultura, educação e os currículos

Para refletirmos sobre os currículos paulistas e o lugar da disciplina de Sociologia, é necessário esclarecer o que significa a escola, seus limites e crises dentro da reprodução capitalista, mas também compreender como ela permite a socialização de conhecimentos importantes.

Julia Malanchen (2016), ao mobilizar as contribuições de Trotsky e Lenin, destaca a importância da cultura na formulação de uma teoria social revolucionária. Para esses teóricos marxistas, a cultura é mais do que um conjunto de práticas e costumes: ela é a bagagem de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história, refletindo avanços sociais significativos.

Conforme recupera Malanchen (2016), Lenin e Trotsky argumentam que mesmo a cultura burguesa, frequentemente vista como um produto da dominação de classe, possui valor intrínseco e deve ser apropriada pela classe operária. Eles sustentam que a transmissão desses conhecimentos é importante para o desenvolvimento do amadurecimento revolucionário do proletariado. Nesse contexto, educar a sociedade em todos os aspectos do saber, incluindo ciência, arte e filosofia, é essencial para fortalecer a base cultural necessária à transformação social.

A escola moderna, ainda que em crise ou de natureza burguesa, tem dimensão importante para o conjunto da classe trabalhadora em geral.

Os autores citados por Malanchen (2016), Lenin e Trotsky, ressaltam que o revolucionário deve apoiar-se na base mais sólida do conhecimento mais moderno.

Ignorar os frutos da cultura burguesa significaria desconsiderar um patrimônio intelectual valioso que pode e deve ser utilizado pela classe trabalhadora em sua luta pela emancipação. A apropriação desses elementos culturais não só enriquece o repertório do proletariado, mas também fortalece sua capacidade de crítica e de ação.

A arte, assim como a ciência, desempenha um papel fundamental nesse processo. A arte cumpre uma função social importante, e sua apropriação é vital para o desenvolvimento cultural da classe operária. Malanchen (2016), ao discutir o papel da arte, recorre a Lukács para sublinhar a importância da arte realista na comunicação de essências sobre a vida e a sociedade. A arte realista, segundo Lukács, tem a capacidade de refletir as contradições sociais e de iluminar aspectos da experiência humana que são importantes para a compreensão crítica do mundo.

A ciência, a arte, a linguagem e demais conhecimentos historicamente acumulados que possam ser transmitidos via escolar têm um papel importante no aspecto do desenvolvimento do ser social.

Nesse sentido, considerando a importância da cultura, a educação desempenha um papel fundamental na transmissão desses elementos. A educação, entendida em seu sentido mais amplo, como o processo contínuo de assimilação de conhecimentos e valores, e, em seu sentido estrito, como a educação formal. É na educação em seu sentido restrito que ocorrem as disputas pelo conteúdo curricular, que pode agregar ou não, em maior ou menor medida, esses conhecimentos acima mencionados. É precisamente nesse terreno que ocorrem as disputas pelas definições sobre o currículo: quais conhecimentos devem ser valorizados e transmitidos? Quais perspectivas culturais e históricas devem ser enfatizadas? A luta pela definição do currículo é, em última análise, uma batalha pela hegemonia cultural, em que se decide quais conhecimentos e valores serão disponibilizados institucionalmente para o conjunto da sociedade e legados às futuras gerações.

Nesse sentido, é importante ter em vista tais considerações para pensar as metamorfoses que atravessam a Sociologia escolar no estado de São Paulo, conforme se alteram os currículos paulistas entre os anos 1980 e 2020.

2.5.1 As teorias do currículo

A discussão sobre a educação e sua relação com a hegemonia cultural inevitavelmente nos conduz ao campo das teorias curriculares. Essas teorias fornecem um arcabouço essencial para analisar como o currículo, entendido como o conjunto de conhecimentos e valores selecionados para transmissão, é construído, disputado e implementado. Nesse sentido, o currículo é mais do que um simples roteiro de ensino; é uma arena onde se definem e se contestam conhecimentos que exprimem uma cultura historicamente acumulada. De tal forma que a educação formal não é neutra, mas sim um campo aonde se desenvolvem dispositivos para produzir uma hegemonia cultural. A análise das teorias curriculares nos permite questionar as práticas educativas e compreender o lugar da disciplina de Sociologia.

Nesta seção, discorreremos sobre um breve apanhado histórico das teorias curriculares, tendo em vista que algumas dessas teorias influenciaram ou se relacionam de alguma forma com mudanças curriculares que analisamos no contexto dos currículos de Sociologia no estado de São Paulo. A nossa principal referência nesse apanhado histórico é a obra de Tomaz Tadeu da Silva (2016) “Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo”, assim como a tese de doutorado de Julia Malanchen, “A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais” (2014), que também utilizou da obra de Silva como referência na sua própria exposição sobre a história das teorias curriculares no capítulo II, “Teorias curriculares: desenvolvimento histórico e o Multiculturalismo no debate contemporâneo” (p.60).

Tomaz Tadeu da Silva (2016) realiza uma análise abrangente das teorias curriculares, classificando-as em três categorias principais: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Conforme destaca autor, podemos notar a crescente hegemonia da abordagem pós-estruturalista dentro do campo das teorias pós-críticas do currículo. As teorias curriculares em geral partem do pressuposto de que há uma relação clara entre o sujeito e o objeto de estudo, na qual o sujeito se apropria de um objeto “real” e objetivo, que existe antes e depois da construção teórica e conceitual.

Contudo, a perspectiva pós-estruturalista desafia essa visão, argumentando que as teorias nunca encontram um objeto real de fato. Em vez disso, ao teorizar, essas abordagens acabam por construir o objeto juntamente com a teoria que se propõem a desvendar. O conhecimento, então, não tem uma validade objetiva independente; ele é contextualizado e moldado pelo discurso teórico dentro de um

esquema de linguagem. Esse entendimento implica que as teorias não interagem com um currículo como um objeto externo e autônomo. Elas operam unicamente com a concepção que seu próprio arcabouço teórico estabelece sobre o que o currículo deveria ou poderia ser.

Nesse sentido, a abordagem pós-estruturalista propõe uma visão fragmentária e relativista do processo de elaboração teórica. Isso dissolve as distinções entre a prescrição político-ideológica do que o currículo deveria ser e a descrição objetiva que tenta definir o que o currículo é. Em última instância, tanto a prescrição quanto a descrição adquirem um valor equivalente dentro do discurso teórico.

A noção de discurso teria uma vantagem adicional. Ela nos dispensaria de fazer o esforço de separar - como seríamos obrigados, se ficassemos limitados à noção tradicional de teoria - asserções sobre a realidade de asserções sobre como deveria ser a realidade. Como sabemos, as chamadas "teorias do currículo", assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser. Da perspectiva da noção de discurso, estamos dispensados dessa operação, na medida em que tanto supostas asserções sobre a realidade quanto asserções sobre como a realidade deveria ser têm "efeitos de realidade" similares. Para dizer de outra forma, supostas asserções sobre a realidade acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser. Elas têm o mesmo efeito: o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser (Silva, 2016. p. 13).

Essa metodologia pós-moderna não é neutra; ela carrega consigo implicações ideológicas que exigem uma análise crítica. O questionamento de uma verdade objetiva e a ênfase na construção discursiva dos objetos de estudo abrem espaço para reflexões profundas sobre como definimos e entendemos o currículo. Tal perspectiva convida a um escrutínio das forças políticas e sociais que moldam nosso entendimento teórico e nos desafia a reconsiderar a relação entre conhecimento, poder e prática educacional. É nesse ponto que se torna fundamental levantar críticas e ponderar sobre as implicações da abordagem pós-estruturalista nos estudos do currículo.

2.5.2 As teorias tradicionais

As teorias pedagógicas e as teorias do currículo estão profundamente interligadas. As primeiras, ao discutirem práticas educativas, inevitavelmente abordam aspectos curriculares, dado que o currículo define os conteúdos e objetivos

da educação. Contudo, como campo específico de estudos, as teorias do currículo se consolidaram no início do século XX, especialmente nos Estados Unidos.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva em seu livro "Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo", a obra "The Curriculum" (1918) de Franklin Bobbitt é frequentemente considerada o ponto de partida para esse campo de estudo (Silva, 2016). Bobbitt introduziu uma abordagem sistemática para a seleção e organização dos conteúdos curriculares, defendendo uma visão conservadora e utilitária.

Sua proposta focava a padronização dos valores e a formação de indivíduos aptos a participar da sociedade industrial e urbana que estava em expansão na época. Essa visão refletia uma preocupação com a coesão social e a formação de uma identidade nacional homogênea, especialmente frente ao entendimento de que, nesse sentido, havia um desafio trazido pelos fluxos migratórios e a presença de diversas comunidades estrangeiras nos Estados Unidos.

A concepção curricular de Bobbitt foi fortemente influenciada pelo Taylorismo, um sistema de gestão empresarial que enfatizava a eficiência e a padronização. Bobbitt via o currículo como um mecanismo para preparar a futura força de trabalho, moldando os alunos de acordo com as necessidades da economia industrial. Assim, o currículo era estruturado como um processo rigoroso de seleção e organização, buscando maximizar a eficiência na formação dos estudantes.

Nesse contexto, as primeiras teorias do currículo refletiam uma sociedade em rápida transformação, marcada pela industrialização e urbanização. A abordagem de Bobbitt, focada na eficiência e controle, era um reflexo direto das exigências dos Estados Unidos em expansão, necessitando integrar uma população diversificada sob um conjunto comum de valores e objetivos.

Essa perspectiva inicial de teoria curricular estabeleceu um modelo de educação que buscava uma adequação da formação à visão de desenvolvimento do capitalismo norte-americano da primeira metade do século XX, e tinha no seu bojo uma pretensa inspiração científica e técnica.

Franklin Bobbitt exerceu uma influência direta e duradoura sobre a formulação das teorias curriculares subsequentes, especialmente na obra de Ralph Tyler. Em 1949, Tyler publicou "Basic Principles of Curriculum and Instruction", consolidando e expandindo os conceitos introdutórios de Bobbitt. Ambos os autores desenvolveram uma visão tecnocrática do currículo, centrada na eficiência e na padronização,

buscando alinhar a educação com as necessidades econômicas e industriais do seu tempo (Silva, 2019).

A teoria curricular tecnocrática proposta por Tyler questionava o currículo clássico por sua inadequação às novas demandas urbano-industriais e pela sua falta de utilidade prática na formação de habilidades necessárias para o mundo moderno. Tyler argumentava que o currículo deveria ser funcional, orientado para objetivos específicos e mensuráveis, refletindo diretamente as necessidades da sociedade industrial.

Antes de Bobbitt, John Dewey já havia abordado questões curriculares, mas sob uma perspectiva significativamente diferente. Dewey, um dos principais proponentes do progressismo na educação, concebia o currículo de forma a aproximar a aprendizagem dos interesses e experiências dos alunos. Para Dewey, o currículo clássico falhava por se distanciar dos interesses reais das crianças e jovens e por desconsiderar a psicologia infantil. Sua abordagem, de viés mais progressista se pensada em contraposição aos modelos de Bobbitt e Tyler, defendia um currículo que fosse dinâmico, integrado às experiências diárias dos estudantes e adaptado às suas necessidades individuais.

Antes do surgimento dessa discussão específica sobre o currículo (e o manejo intencional desse termo), existia um currículo "implícito" de cunho humanista que predominava na educação secundária desde sua institucionalização. Este currículo clássico, que enfatizava os estudos tradicionais (tradicional, clássico, literário, artístico), era adequado a um contexto de escolarização restrita, onde o acesso à educação secundária era predominantemente reservado às elites. Com a massificação da escola secundária, surgiram pressões para reformular o currículo de forma a atender a outros interesses com relação à função social da escola.

A democratização da educação secundária, especialmente no contexto da crescente urbanização e industrialização, significou o fim do domínio exclusivo do currículo humanista clássico. Assim, a transição para abordagens curriculares mais tecnocráticas refletiu a necessidade de alinhar a educação às demandas de um mundo em rápida mudança.

A teoria curricular tecnocrática de Tyler e a abordagem progressista de Dewey contestam de formas distintas o currículo clássico. Enquanto Tyler focava a funcionalidade e a preparação para o mercado de trabalho moderno, Dewey

defendia uma educação centrada no desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando suas experiências e interesses da criança em formação.

Consequentemente, o currículo clássico, com sua ênfase em valores e tradições humanistas, foi gradualmente substituído por modelos que buscavam responder de maneira mais eficaz às realidades e expectativas de uma sociedade em transformação. A massificação da educação e a necessidade de preparar uma nova geração para participar ativamente na economia e na “vida cívica” impulsionaram essas mudanças, marcando um certo predomínio das teorias curriculares tradicionais.

Como veremos adiante nessa pesquisa, com a implementação da BNCC em 2018, em seu desdobramento no currículo paulista de 2020 (o “Currículo em Ação”) é possível identificar um certo retorno ao modelo tecnicista das teorias tradicionais e o modelo de Tyler, o que gera um impacto sobre o enquadramento da Sociologia e seus conteúdos.

2.5.3 Teoria Crítica do currículo

Tomaz Tadeu da Silva (2016), em sua análise sobre as teorias curriculares, dedica um exame às teorias críticas do currículo que temos como referência em nossa abordagem. As teorias críticas do currículo se concentram em como a educação serve não apenas como um meio de transmissão de conhecimentos, mas também como um instrumento de perpetuação de estruturas de poder e desigualdade social.

Um dos marcos do surgimento das teorias sociais críticas ao papel da educação e, por extensão, da escola e do currículo, é a análise do marxismo estruturalista de Louis Althusser, com destaque para sua obra que dedica um momento de reflexão sobre a relação entre escola e ideologia, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Althusser argumenta que a escola funciona como um desses aparelhos, difundindo a ideologia burguesa, de tal sorte que, para Althusser, a educação não é apenas um espaço de ensino de habilidades técnicas, mas uma estrutura que inculca os valores e normas que sustentam o capitalismo, perpetuando o “convencimento ideológico” das classes dominantes. Como uma extensão desse surgimento crítico da educação, Silva (2016) ressalta as contribuições de Bowles e Gintis, que, em suas análises também marxistas da educação, abordam a função da

escola como veículo de reprodução ideológica. Conforme ressalta Silva (2016), Bowles e Gintis defendem que a educação não apenas transmite conteúdos técnicos explícitos necessários à formação ideológica, mas também funciona como um campo de adestramento social. A escola espelha as dinâmicas de relações de poder e controle presentes no local de trabalho, preparando os alunos para ocupar posições e comportamentos subalternos dentro da estrutura social e econômica capitalista.

Dentro deste mesmo contexto de surgimento das teorias críticas do currículo, o trabalho de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, particularmente em "A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino" (1970), oferece uma perspectiva distinta sobre como a educação perpetua desigualdades. Bourdieu e Passeron argumentam que a escola atua como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Eles sustentam que o sistema educacional favorece os alunos provenientes de famílias com um maior acúmulo de capital cultural, perpetuando, assim, a vantagem social e econômica dessas classes.

Para Bourdieu, a escola não apenas reflete as desigualdades existentes, mas as legitima e as reforça, ao apresentar como naturais e meritocráticas as vantagens derivadas do capital cultural herdado. Essa análise desvenda como a educação, em vez de ser um equalizador social, muitas vezes serve para consolidar as hierarquias sociais existentes.

As teorias críticas têm, nesses primeiros marcos teóricos, uma dimensão estruturalista e reprodutivista da educação. Nessa discussão, embora não se situem no mesmo campo teórico-ideológico, Bourdieu e Althusser frequentemente são compreendidos como representantes de uma teoria que entende a escola por um viés imobilista. As teorias críticas do currículo subsequentes agregam outras dimensões a essa discussão e enriquecem a problemática, fugindo do determinismo reprodutivista.

Entre as teorias críticas do currículo, destaca-se também a Nova Sociologia da Educação (NSE) inglesa e a contribuição de Michael Young. Modernamente, essa escola de pensamento impacta as novas teorias do currículo pós-modernas e pós-estruturalistas. No contexto original, a visão estruturalista da abordagem de Young foi importante não para elaborar uma teoria curricular em termos pedagógicos, mas para desenvolver uma Sociologia do Conhecimento. Esta, por sua vez, questionava a origem social dos conceitos e conhecimentos convencionados no universo escolar e pedagógico (Silva, 2019).

A ênfase dessa abordagem está em desvendar como as relações sociais mais amplas em cada contexto impactam a importância de determinados conhecimentos e quais desses devem fazer parte da estrutura escolar e do dimensionamento dos currículos. Essa teoria curricular não tem uma preocupação prescritiva ou programática, mas deixa implícita a necessidade de pensar currículos que articulem a cultura local e os conhecimentos expressos pelo universo social das comunidades dos estudantes.

Nesse sentido, é possível compreender como é viável a leitura dessas teorias da NSE a partir de perspectivas mais relativistas sobre o aspecto cultural (pós-estruturalistas, pós-modernos, pós-colonialistas, ou mesmo com a pedagogia de Paulo Freire). Apesar disso, Michael Young, originalmente, não desenvolve sua teoria sob esses paradigmas teóricos e, segundo Silva (2016), poderia ser enquadrado, assim como Michael Apple, como um "neomarxista".

De fato, a seleção de conhecimentos que se institucionalizam em modelos curriculares passa por determinações políticas que eventualmente privilegiam determinados saberes. Assim, é possível discutir também como a Sociologia perde relevância a partir de reformas curriculares como a BNCC de 2018 e o subsequente currículo paulista.

2.5.4 A teoria crítica de Basil Bernstein

A Sociologia do currículo de Bernstein aborda questões importantes sobre o poder e as práticas pedagógicas, com o apoio de conceitos como classificação (das áreas do conhecimento) e o controle sobre as práticas pedagógicas que organizam a aprendizagem. Seu arcabouço conceitual atual abarca um sistema de códigos (restrito ou elaborado) que permeiam as classes sociais, bem como as interações exercidas pelos indivíduos. A noção de classe social utilizada por Bernstein não se apoia com rigor nas categorias marxistas de análise; ao contrário, ela parece se referir mais a noções sociológicas como "estratos sociais" ou grupos sociais de determinados nichos da divisão social do trabalho. Dentro dessa abordagem, as noções de código restrito e código elaborado são conceitos fundamentais para a análise de Bernstein sobre o fracasso escolar da classe trabalhadora e os modelos de ensino na Inglaterra dos anos 1960.

Compreender o lugar da Sociologia no currículo utilizando esse ferramental teórico pode ser um caminho explicativo valioso, conforme demonstrado pelo trabalho de Ângelo Antônio Puzipe Papim (2023) intitulado "A concepção de Sociologia nas reformas do Ensino Médio: das Orientações Curriculares Nacionais de 2006 à Base Nacional Comum Curricular de 2018". O estudo de Papim exemplifica como a teoria do currículo de Bernstein pode ser uma ferramenta poderosa na análise do lugar da Sociologia nos currículos e, nesse caso em específico, nos documentos de abrangência nacional (OCN e BNCC).

Papim (2023) utiliza os conceitos de Bernstein para analisar o enquadramento, a classificação e a codificação da Sociologia nas OCN e na BNCC, concluindo que as OCN apresentam uma maior preocupação com o caráter científico da disciplina, a aprendizagem do código elaborado e o respeito à especificidade da disciplina e ao papel do professor especialista. Em contrapartida, na abordagem da Sociologia (ou Ciências Sociais) na BNCC, há uma direção de matriz neoliberal focada na pedagogia de desempenho, resultando na descaracterização da Sociologia como conhecimento científico relevante, sua diluição em áreas do conhecimento e um processo radical de alienação do trabalho do professor e do papel do aluno, observando como esses sujeitos se tornam uma objetificação dos indicadores mensuráveis pelas avaliações externas que aferem as competências e habilidades.

Tais considerações da análise do currículo são elementos importantes para contextualizar o movimento das transformações curriculares em âmbito estadual, no estado de São Paulo especificamente. Analisamos aqui como se dimensiona o lugar da Sociologia nos currículos paulistas e em qual medida esses currículos foram impactados ou dialogaram com as disposições sobre a disciplina nesses documentos de abrangência nacional (PCN, OCN, BNCC).

2.5.5 Paulo Freire e Demerval Saviani no contexto das teorias críticas do currículo

Entre as teorias críticas do currículo, é importante situar também a contribuição da pedagogia de Paulo Freire, em suas obras "Educação como Prática da Liberdade" (1967) e "Pedagogia do Oprimido" (1970), que propõe uma abordagem educacional que critica a "educação bancária", onde o conhecimento é

transmitido de forma passiva, como um depósito. Em contrapartida, ele defende a "educação problematizadora", que enfatiza o diálogo e a participação ativa dos educandos no processo de construção do conhecimento. Freire valoriza a experiência dos alunos e vê o conhecimento como intencional e intersubjetivo, e baseando-se em influências filosóficas e humanistas, incluindo o marxismo humanista, a fenomenologia e a crítica ao colonialismo. Um aspecto fundamental da teoria de Freire é sua compreensão da noção de cultura. Ele adota uma visão antropológica ampla, sem distinguir entre cultura erudita e cultura popular. Para Freire, cultura é o resultado de qualquer trabalho humano e, nesse sentido, é mais adequado falar em "culturas" do que em "cultura". Essa perspectiva permite a valorização da cultura popular das classes oprimidas, que é incorporada e legitimada dentro do próprio método pedagógico de Freire. O currículo, nessa visão, deve ser construído a partir das experiências dos alunos, que são vistas como fontes primárias de conhecimento.

Por outro lado, Dermeval Saviani apresenta uma abordagem distinta sobre a cultura e o papel da educação, conforme comentamos acima. Em sua "pedagogia histórico-crítica" ou "pedagogia crítico-social dos conteúdos", desenvolvida nos anos 1980, Saviani defende a transmissão dos conhecimentos universais historicamente acumulados. Ele vê a educação como um meio de socialização desses objetos culturais, aproximando sua visão, de certa maneira, dos modelos tradicionais de educação e currículo. Para Saviani, a educação deve permitir que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento como um instrumento cultural a ser utilizado na luta política mais ampla. Essa análise da relação entre educação e cultura corrobora a exposição que fizemos preliminarmente sobre os pressupostos teóricos com relação ao entrelaçamento das noções de sociedade, educação e currículo.

Ainda com relação a aspectos importantes da teoria de Saviani para refletir sobre a escola e o currículo, trazemos o aspecto da sua distinção entre "aluno empírico" e "aluno concreto". Para a compreensão do currículo em uma perspectiva crítica, é importante destacar as relações de classe que envolvem a instituição escolar e sua dimensão na totalidade das relações sociais. Nesse sentido, tomar os sujeitos exclusivamente pela sua aparência, nos conduz a uma percepção equivocada sobre o papel do currículo e do trabalho pedagógico.

Dermeval Saviani (2012) faz uma distinção fundamental entre o "aluno empírico" e o "aluno concreto". Para Saviani, o "aluno empírico" refere-se à concepção imediata e superficial do aluno, baseado em observações diretas de suas características físicas, comportamentais e desempenho acadêmico. Essa visão considera o aluno apenas como um indivíduo isolado, com suas experiências particulares, sem situá-lo no contexto social e histórico mais amplo. O aluno é visto através de sua aparência externa e de suas ações observáveis no ambiente escolar, o que limita a compreensão de sua formação integral e do seu papel na sociedade.

Por outro lado, Saviani introduz a ideia de "aluno concreto", que vai além dessa visão empírica e limitada. O "aluno concreto" é entendido a partir de uma perspectiva dialética, considerando a totalidade de suas relações com o contexto social e histórico. Saviani argumenta que o aluno deve ser visto como um ser socialmente constituído, cujas experiências e desenvolvimento são profundamente influenciados por sua inserção nas relações sociais e nas condições materiais da sociedade. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda do aluno, reconhecendo-o como um produto das condições sociais e culturais em que vive e como alguém que também pode influenciar essas condições.

Na prática educativa, essa distinção tem implicações significativas. A abordagem pedagógica que se concentra no "aluno empírico" tende a ser reativa, respondendo apenas às características visíveis e às necessidades imediatas dos alunos, sem questionar as bases sociais e culturais que moldam essas necessidades. Em contrapartida, a pedagogia voltada para o "aluno concreto" busca transformar as práticas educativas ao abordar as condições sociais subjacentes, promovendo uma educação crítica e reflexiva que visa à emancipação social.

Dermeval Saviani (2012), ao discutir a construção de um currículo adequado às condições contemporâneas, se inspira nas reflexões de Antonio Gramsci sobre a educação e a cultura clássica. Ele cita Gramsci para explorar como, na antiga escola, o ensino do latim e do grego não apenas transmitia conhecimentos linguísticos, mas também proporcionava uma imersão na história e na cultura greco-romana. Gramsci argumentava que essas disciplinas ajudavam os jovens a desenvolver uma intuição historicista do mundo, permitindo-lhes entender e vivenciar a história em sua totalidade. Essa abordagem educativa era eficaz porque não se limitava à mera instrução, mas promovia uma internalização espontânea dos conhecimentos históricos e culturais (Saviani, 2012, p. 83).

Com base nessas reflexões, Saviani reflete sobre o papel do currículo e pondera sobre quais disciplinas modernas poderiam desempenhar um papel semelhante no contexto atual. Tal papel, além de oferecer uma compreensão profunda e integradora da trajetória humana, poderia formar indivíduos plenamente desenvolvidos, proporcionando-lhes a experiência dos momentos mais significativos da aventura temporal da humanidade. Saviani sugere que a História poderia ser uma disciplina capaz de atuar nesses termos, mas a reflexão pode se estender para uma organização geral do papel do currículo em si, incluindo também a Sociologia. Essa pista teórica nos conduz a uma reflexão, possibilitada pela instituição escolar e seus currículos, sobre o potencial da aprendizagem de determinados conhecimentos historicamente acumulados. Esse sentido da instituição escolar pode estar em crise ou em disputa, conforme vamos analisar nos documentos curriculares mais recentes. Há um crescente esvaziamento desses conteúdos científicos e sociológicos, em favor de uma pedagogia do aprender a aprender e prescrição de competências mais genéricas e mensuráveis em avaliações de larga escala.

Em síntese, neste capítulo, abordamos os aspectos teóricos que fundamentam a análise do currículo, e temos como paradigma o materialismo histórico dialético, privilegiando, nesse escopo mais abrangente de análise social, as contribuições de Marx e György Lukács. A perspectiva teórica aqui adotada visa compreender a educação como um fenômeno social intrinsecamente ligado às relações de produção e os complexos sociais articulados na reprodução do ser social. A análise crítica do currículo, essencial para a compreensão sobre o lugar da Sociologia nos Currículos Paulistas, é enriquecida pelas teorias desses pensadores marxistas assim como pela pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e Newton Duarte, e pelos estudos curriculares de Julia Malanchen. Sob o paradigma desse marxismo é que pensamos uma referência sobre o que é a sociedade, a educação em geral e, em particular, a educação capitalista e seu desdobramento que nos interessa, o currículo. Assim, foi necessário também contextualizar o quadro geral das teorias mais fundamentais sobre a temática do currículo, envolvendo as tensões e contribuições entre as diferentes perspectivas. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva foi uma referência importante em nossa pesquisa por ter realizado um apanhado geral relevante sobre a história das teorias curriculares. No entanto, é importante destacar que, embora sua contribuição tenha

sido significativa, nossa abordagem não converge exatamente para sua perspectiva teórico-metodológica.

Ao analisar os currículos de Sociologia em São Paulo entre 1980 e 2023, é importante assentar tais ferramentas teóricas para entender como as políticas educacionais e as reformas curriculares influenciaram na determinação do lugar da Sociologia nas disposições de tais documentos. A análise deve considerar como os currículos refletem as transformações econômico-sociais e estão articulados com as contradições que se agravam no contexto atual.

Essa abordagem teórica é a nossa chave para compreender o papel da Sociologia nos currículos paulistas ao longo das últimas quatro décadas, destacando as tensões e os avanços no campo educacional.

3 OS CURRÍCULOS PAULISTAS E A SOCIOLOGIA ENTRE OS ANOS 1980 E 1990

3.1 O currículo paulista nos anos 1980

A compreensão do desenvolvimento histórico do sistema educacional brasileiro é fundamental para analisar o papel da Sociologia como disciplina no ensino médio.

A presença da Sociologia nos currículos de educação básica na história da educação brasileira é discutida por autores como Meucci (2015), Moraes (2011), Silva (2007), entre outros. Meucci (2015) analisa dois momentos em que a Sociologia aparece na educação básica: no início do século, na década de 1920, e o movimento posterior nos anos 1990. A primeira passagem da Sociologia na escola tem, como demonstra a autora, caráter mais conservador e ornamental. A disciplina está articulada com a difusão de valores e civismo e “ilustração” de uma “elite”, já que, nesse momento, o acesso à escola era restrito a uma pequena parcela da população brasileira. Esse período compreende ainda o fim da “velha república” e o pacto oligárquico e ainda o contexto autoritário da Era Vargas. Com a reforma Capanema em 1942, a Sociologia deixa de fazer parte dos currículos escolares. No contexto seguinte da Ditadura Civil-Militar, já em 1964, a tarefa de disciplina escolar com o caráter conservador e difusor de “civismo” passa a ser de componentes como “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira”.

É com o processo de redemocratização nos anos 1980 que as tensões sociais e discussões públicas permitem um processo de articulação do retorno da Sociologia, com outro caráter. Meucci (2015) destaca que o segundo momento ocorre após os anos 1990, no contexto de redemocratização e expansão da educação básica e do ensino médio. Nesse período, a Sociologia passa a integrar um currículo em transformação, mais alinhado aos valores da cidadania moderna, em contraste com o contexto das décadas anteriores e a herança da ditadura civil-militar. Meucci destaca que, após os anos 2000, com a expansão do Ensino Médio, houve uma “guinada curricular”, que incluiu novas disciplinas e conteúdos, que pode ser observada pelas Leis Federais que determinam o ensino de História e Cultura Africana, Espanhol, Sociologia e Filosofia, Música, História e Cultura afro-brasileira e indígena.

No estado de São Paulo, no “apagar das luzes” do regime militar, surge pela primeira vez a possibilidade de implementação, em âmbito estadual, de uma política curricular que contemplasse a disciplina de Sociologia, ainda que ela dividisse espaço com a Psicologia e não fosse universalmente presente em todas as escolas.

O desenrolar legislativo, que permitiu esse surgimento da disciplina nas escolas paulistas ainda nos anos 1980, tem os seguintes momentos relevantes, que destacamos abaixo, na transição entre o regime militar de 1964 para a abertura em 1985.

Nesse contexto, destaca-se o ano de 1961 como um divisor de águas, marcado pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Essa legislação representou uma mudança significativa ao introduzir a descentralização do ensino, conferindo aos governos estaduais o poder substancial de legislar e organizar seus próprios sistemas educacionais. Em um cenário político que se desdobrou em 1971, sob o regime militar, a LDB de 1961 passou por uma revisão abrangente que culminou na Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Essa reforma, rapidamente aprovada no Congresso, trouxe consigo a promulgação da Lei nº 5.692, uma medida que transformou radicalmente a configuração do sistema educacional brasileiro ao destacar o 2º grau como o principal veículo para a busca da profissionalização. Além disso, a LDB, de forma complementar, instituiu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, delineando com precisão as etapas envolvidas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, referidas como ensino primário, ensino ginásial e ensino colegial, respectivamente. Este panorama histórico estabelece o cenário para compreender as raízes das discussões contemporâneas sobre a presença da Sociologia no currículo do ensino médio.

Nesse esteio, no contexto da crise do regime da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) é que o estado de São Paulo reinsere a Sociologia nos currículos das escolas paulistas. Temos como foco nesse momento uma análise do percurso da Sociologia no Currículo Paulista, em suas diferentes fases.

Como ressalta Souza (2006, p.204)

No início da década de 1980, embora ainda estivessem em vigor as diretrizes gerais para o currículo estabelecidas pela Lei n. 5.692/71, começaram a surgir iniciativas governamentais de revisão e reformas curriculares em vários estados brasileiros. Esse movimento de reformulação curricular é representativo do jogo de determinações e iniciativas que envolvem os agentes educativos na concretização do currículo. Nesse caso, as iniciativas estaduais foram antecipatórias em relação à ação do poder

público federal e reafirmaram a potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino.

Nesse contexto novo dos anos 1980, as mudanças no ambiente político e as transformações legais culminaram em um período inédito para o currículo paulista, e surge a necessidade de criar, com certo pioneirismo desafiador, uma proposta curricular para a Sociologia que não guarda herança com a Sociologia que existiu na educação básica na década de 1920. Nesse momento, passados 60 anos, há um acúmulo de produções científicas brasileiras, um novo estado da arte e outro contexto sobre o papel da escola. Caberá à CENP propor a nova proposta curricular para a Sociologia.

3.2 A Sociologia nas propostas curriculares da CENP

Comentamos nessa seção como eram organizadas as propostas curriculares da CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, para o ensino de Sociologia no estado de São Paulo. O órgão foi o responsável por estruturar as primeiras propostas dentro do período analisado por esse trabalho. Foram, ao todo, duas propostas: a de 1986 (à qual temos apenas acesso indireto, por meio da análise realizada sobre a análise do texto de terceiros), e a proposta de 1992, que podemos analisar de forma imanente, diretamente do documento original.

Conforme o artigo da TAKAGI (s.d.), a Proposta Curricular de Sociologia de 1986 tem como qualidade marcante a colaboração dos professores de Sociologia da rede pública estadual de ensino no desenvolvimento dessa proposta, conforme descrito por Olavo Machado (TAKAGI, s.d., p.4). Essa colaboração permitiu que as preocupações e perspectivas dos professores fossem minimamente consideradas na formulação do documento oficial. A proposta tinha como objetivo principal contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e autônomos. Para alcançar esse propósito, foram identificados três principais objetivos: formação para a cidadania, engajamento e autonomia. Esses objetivos eram abordados por meio de discussões sobre temas polêmicos, análise crítica de concepções embutidas em frases comuns e exploração de questões políticas e sociais relevantes (TAKAGI, s.d., p.4). Apesar das limitações, a proposta oferecia flexibilidade e sugestões para os professores, incluindo o uso de materiais não acadêmicos, como jornais e textos literários, e encorajava a pesquisa e a participação dos alunos na construção do

conhecimento. No entanto, a efetiva implementação da proposta poderia ser dificultada por questões como a falta de formação adequada dos professores e a falta de tempo e recursos para desenvolver atividades mais elaboradas. O currículo proposto nessa edição de 1986 é organizado em sete unidades, cada uma com uma estrutura semelhante, sendo elas: "Introdução ao estudo da sociedade", seguida por "Trabalho e sociedade", depois "Política e sociedade", seguida por "Ideologia, cultura e sociedade", depois "Instituições sociais e sociedade", seguida por "Relações entre as nações" e, por fim, "A sociedade em transformação" (Takagi, s.d., p.5).

Inicialmente, cada unidade apresenta uma proposta de reflexão, que serve como ponto de partida para as discussões e atividades subsequentes. Em seguida, as unidades são subdivididas em diferentes seções:

- **Objetivos:** São delineados os objetivos específicos a serem alcançados ao longo da unidade, fornecendo uma visão clara do que os alunos devem aprender e compreender.
- **Temas gerais:** Cada unidade aborda um tema específico relacionado à sociedade, como introdução ao estudo da sociedade, trabalho e sociedade, política e sociedade, ideologia, cultura e sociedade, instituições sociais e sociedade, relações entre as nações e a sociedade em transformação.
- **Metodologia:** Aqui são sugeridas abordagens e técnicas de ensino que podem ser utilizadas para explorar os temas propostos. Isso pode incluir o uso de materiais variados, como jornais, filmes e dados estatísticos, além de estratégias de discussão e análise.
- **Sugestões para o desenvolvimento da unidade:** São oferecidas sugestões práticas e atividades específicas para promover o aprendizado dos alunos ao longo da unidade. Isso pode incluir exercícios, projetos de pesquisa, debates e outras formas de engajamento dos estudantes.
- **Sugestões de leitura para professores e alunos:** São recomendadas leituras complementares tanto para os professores aprofundarem seu conhecimento sobre os temas abordados quanto para os alunos ampliarem sua compreensão e reflexão sobre os assuntos discutidos em sala de aula (Takagi, s.d., p.5).

Cada unidade é projetada para ser flexível, permitindo adaptações de acordo com as necessidades e contextos específicos de ensino. No entanto, os desafios para os professores incluem a busca por materiais, a incorporação de atividades de pesquisa e a gestão das condições materiais e de trabalho que podem impactar a implementação eficaz do currículo proposto.

3.3 Proposta Curricular de Sociologia para o 2º Grau. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1992.

A proposta curricular de Sociologia para o 2º grau no estado de São Paulo, apresentada em 1992, é uma atualização da proposta anterior da CENP, de 1986. Ela se baseia em diretrizes que visam à referência da Lei Federal n. 7.044/82, e

parte da ideia de uma formação cidadã dos alunos, enfatizando a compreensão da realidade social, econômica e política. A Sociologia é destacada no currículo por sua capacidade de fornecer ferramentas teóricas e espaços democráticos para discussões, com o objetivo de formar uma sociedade mais justa e igualitária. A proposta se esforça para focar o estudo da realidade brasileira e adota princípios como a organização temática dos conteúdos, a flexibilidade metodológica e a valorização da autonomia do professor (SÃO PAULO, 1992, p.3).

Apontaremos, nesse momento, os principais pontos da proposta, suas recomendações pedagógicas e metodológicas, conteúdos, temas e indicações bibliográficas.

No texto há uma preocupação em alertar sobre uma diversidade teórica a fim de evitar uma limitação a uma única perspectiva, com o incentivo à investigação de questões significativas da realidade social brasileira (SÃO PAULO, 1992 p.3).

O currículo anuncia os seus princípios para a reformulação do conteúdo curricular para a Sociologia na educação básica paulista tendo em vista uma organização em temas, considerando contribuições da Antropologia, Sociologia e Ciência Política, formando uma proposta de Ciências Sociais (SÃO PAULO, 1992, p.3).

Com relação aos aspectos metodológicos, propõe-se o início com as representações imediatas dos temas nas relações vivenciadas pelos alunos, introdução das contribuições teóricas e posterior análise aprofundada para reinterpretação da realidade brasileira. A metodologia didática indicada espera desenvolver um tipo de sensibilização, contextualização ou problematização e síntese (SÃO PAULO, 1992 p.13).

O currículo dispõe sobre a questão da autonomia do professor de Sociologia. Enfatiza o caráter opcional da proposta, permitindo ao professor selecionar os conteúdos mais significativos para si e seus alunos (SÃO PAULO, 1992 p.3).

A proposta curricular ainda sinaliza para o foco nas questões significativas da realidade social brasileira, propondo a abordagem das questões contemporâneas, no contexto de 1992, e abrangentes como objetos de investigação (SÃO PAULO, 1992, p.3).

O documento apresenta as opções bibliográficas adotadas na Proposta Curricular de Sociologia para o 2º grau com base em critérios escolhidos pela equipe. A seleção dos textos visava atender a heterogeneidade na formação dos

professores e fomentar uma postura crítica tanto dos docentes quanto dos alunos. Para tal, foram escolhidos autores clássicos a respeito dos temas relevantes, além de diversas concepções teóricas que visavam ampliar as discussões. A proposta inclui também debates (então contemporâneos) das universidades e capítulos condensados que resumem o pensamento de cada autor, visando facilitar o trabalho dos professores (SÃO PAULO, 1992 p.11). Houve uma preocupação em atender à colaboração de autores brasileiros para tratar da realidade social brasileira, intencionando a integração dos conteúdos.

As observações feitas pela equipe da CENP sobre os textos da bibliografia básica tinham o objetivo de facilitar a pesquisa dos professores. Para os alunos, a bibliografia incluída revelava a intenção de selecionar textos com linguagem mais acessível, mas que também permitiriam que professores utilizassem os textos indicados para eles conforme necessário. Além disso, havia uma bibliografia para temas emergentes e para o aprofundamento dos temas tratados na bibliografia básica. Os textos foram organizados segundo a lógica da proposta curricular, priorizando a coerência na apresentação dos temas (SÃO PAULO, 1992 p.11).

A Proposta Curricular para o ensino de Sociologia 2º grau, elaborada pela CENP da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, faz indicações bibliográficas como um mecanismo importante para estruturação do currículo de Sociologia na educação básica. Há questões para refletir sobre a viabilidade dessa proposta: o tempo de estudo disponível para professores e estudantes para realizar a “leitura imanente”, tão comum no ensino superior em Ciências Sociais, assim como acesso em si às obras. As bibliotecas das escolas do estado de São Paulo (hoje chamadas de “sala de leitura”) não dispõem de um acervo tão específico e, na época da proposta curricular, os acervos digitais não eram uma realidade. Em todas as três partes do currículo (cultura, trabalho e política) há seções de indicações bibliográficas alocadas no texto com uma importância estruturante da proposta curricular em si.

O documento discute a questão da prática pedagógica, articulando ideias de Paulo Freire e Piaget. Discute a prática pedagógica na Sociologia, destacando a capacidade humana de transformar a realidade e criar cultura. Pelo texto, a escola é vista como um espaço onde diversas representações sociais se encontram e são avaliadas, muitas vezes hierarquizadas e imobilizadas por padrões que não encontram legitimidade entre os envolvidos. Essa prática excludente é resistente e

pode ser reavaliada para promover uma construção coletiva do conhecimento. A pesquisa e uma atitude investigativa seriam fundamentais para romper com métodos centrados na memorização. Diversas linguagens e materiais são sugeridos para permitir uma compreensão ampla da realidade pelos alunos, incluindo o uso das Constituições e leis municipais para debates. As avaliações deveriam ser inclusivas, como parte do processo de construção do conhecimento. O currículo propõe que as avaliações deveriam perder seu caráter punitivo, focando em autoavaliação e avaliação do curso. A prática educativa devia ainda romper com o monopólio da fala dos "competentes", promovendo o diálogo e reconhecendo a relevância da fala dos outros. O currículo aponta que o conhecimento é transitório e requer constante investigação, com o objetivo de transformar o ato de ensinar e aprender em uma possibilidade de emancipação. Essa seção do texto apresenta as seguintes ideias como proposta pedagógica no ensino de Sociologia:

- 1- Conceito de Educação e Cultura: Sobre esse tema o texto da proposta diz que os seres humanos criam conceitos e culturas a partir de sua interação com o meio, e esse mundo não é fixo nem imutável. A leitura do mundo é sujeita a reelaboração constante, refletindo a capacidade dos seres humanos de transformar sua realidade.
- 2- Função da Escola: Segundo o texto, a escola é um espaço privilegiado para a avaliação e encontro de diversas representações sociais. No contexto brasileiro, a escola pública reflete e trabalha com uma vasta gama de representações, muitas vezes hierarquizadas, e tenta imobilizá-las impondo padrões não legitimados pelos envolvidos.
- 3- Exclusão e Resistência: O texto ressalta que a comparação entre o conhecimento ideal e o real na escola tem resultado na exclusão sistemática de muitos alunos. Essa exclusão enfrenta resistência, possibilitando a reavaliação da atuação escolar.
- 4- Construção Coletiva do Conhecimento: Sobre a prática pedagógica, o texto diz que se deve romper com métodos reprodutivistas e memorização, valorizando a pesquisa e uma atitude investigativa. Promover a curiosidade e o "estranhamento" diante da realidade social é fundamental para a construção do conhecimento.
- 5- Diversidade de Linguagens e Materiais: Recomenda a utilização de filmes, fotografias, desenhos e dramatizações para permitir que os alunos

compreendam e se expressem sobre a realidade. Também recomenda o uso das Constituições federal, estadual e Leis Orgânicas dos municípios para debates e divulgação de direitos.

- 6- Avaliação Inclusiva: Sobre a avaliação, o texto dispõe que deve ser parte do processo de construção do conhecimento, ajudando a identificar progressos e dificuldades. Deve perder o caráter punitivo e disciplinador, sendo vista como um momento de autoavaliação e avaliação do curso.
- 7- Rompimento do Monopólio da Fala: A proposta recomenda que a prática educativa deve romper com o monopólio da fala dos "competentes", valorizando o diálogo e reconhecendo a relevância da fala dos outros. O conhecimento é transitório e requer constante investigação, com o objetivo de transformar o ensino em um ato emancipador (SÃO PAULO, 1992 p.14).

Proposta curricular para o ensino de Sociologia 2º grau então divide três seções temáticas: a unidade 1 “Cultura e Sociedade”, a unidade 2 “Trabalho e Sociedade”, e a unidade 3 “Poder e Sociedade”. As unidades temáticas se organizam sugerindo um tema central, uma metodologia, conteúdos e atividades e objetivos educacionais. Em seguida, apresentam uma bibliografia comentada como indicação para professores, e mais textos indicados para os estudantes, para contextualização e aprofundamento.

3.3.1 A Unidade 1: Cultura e Sociedade

A proposta curricular explora a noção de cultura e a hierarquização das diferenças culturais na sociedade brasileira contemporânea, com a expectativa de proporcionar aos alunos uma compreensão crítica e reflexiva sobre essas questões. Inicialmente, os alunos são incentivados a expressar suas percepções sobre cultura através de debates e outras formas de expressão artística (SÃO PAULO, 1992, p.19).

A abordagem sugere que os alunos realizem enquetes na comunidade local para explorar aspectos culturais variados, como religiosidade, convenções sociais, papéis de gênero, estereótipos, e consumo cultural. Essas atividades têm o intuito de sistematizar opiniões e interpretações, que servirão de base para estudos mais aprofundados (SÃO PAULO, 1992, p.19).

Para contextualizar teoricamente essas questões, são introduzidas teorias antropológicas (evolucionismo, funcionalismo, etnocentrismo, relativismo cultural) e conceitos de cultura popular e indústria cultural. Recursos didáticos como vídeos, filmes, e artigos de jornais são recomendados para enriquecer as discussões.

Além disso, a proposta busca desmistificar o discurso científico, apresentando a ciência em uma perspectiva histórica, política e cultural, para revelar seu caráter não dogmático. Discussões sobre a cultura de massa, a indústria cultural e a ideologia também são incentivadas, com foco nas relações de poder e nas manifestações culturais presentes na realidade dos alunos.

Por fim, é enfatizada a importância de permitir ao aluno questionar e refletir sobre as manifestações culturais em sua realidade e na sociedade brasileira, promovendo um entendimento mais profundo e crítico das dinâmicas culturais e sociais (SÃO PAULO, 1992, p.21).

Os objetivos educacionais mencionados foram: sensibilizar e problematizar os conceitos de cultura, desmistificar o discurso científico e estimular o questionamento e à reflexão crítica sobre manifestações culturais.

A bibliografia indicada para os professores incluía autores como: Edward B. Tylor, Bronislaw Malinowski, Roberto DaMatta, Clifford Geertz, Norma Telles, Theodor W. Adorno, Renato Ortiz, M.A. Andery, Michel Foucault, Yvonne Maggie, Marilena Chauí (SÃO PAULO, 1992, p.20).

A bibliografia apontada na unidade remete a conceitos como evolucionismo cultural, funcionalismo, crítica ao etnocentrismo, análise da cultura como mecanismo de controle, estudo da indústria cultural, teoria crítica da cultura, contextualização histórica da ciência, relação entre verdade e poder, influência dos meios de comunicação na cultura familiar e análise da dualidade entre conformismo e resistência na cultura popular brasileira. Esses conceitos formam um panorama amplo e interdisciplinar das ciências sociais, para fornecer ideias e reflexões sobre as dinâmicas culturais e sociais em diferentes contextos.

Essa bibliografia comentada sugere uma variedade de obras fundamentais para a compreensão da cultura e das teorias antropológicas, oferecendo um panorama com algumas abordagens teóricas.

A unidade 1 ainda indica sugestões bibliográficas, sem comentários técnicos, para os alunos (embora também com teor acadêmico), bibliografia sobre temas recorrentes e bibliografia para aprofundamento.

3.3.2 UNIDADE 2 - TRABALHO E SOCIEDADE

A SOCIEDADE BRASILEIRA: O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DESIGUALDADES

A proposta curricular destaca a importância do estudo sobre o trabalho na sociedade brasileira, com uma abordagem que visava ir além da visão cotidiana (SÃO PAULO, 1992 p.33). Inicia-se com a análise da organização do trabalho, tanto urbana quanto rural, ressaltando a necessidade de ampliar as possibilidades no conceito de trabalho. Sugere-se o uso de recursos variados para iniciar o estudo e destaca-se a importância de introduzir contribuições da Sociologia, especialmente sobre a divisão do trabalho na sociedade capitalista. São apresentadas interpretações sobre o trabalho, enfatizando seu papel tanto na coesão social quanto nos conflitos e no controle social. Após o contato com teorias sociológicas, retoma-se a reflexão sobre a realidade brasileira, investigando-se a organização do trabalho, os conflitos e as formas de resistência social. A proposta encerra-se com questionamentos sobre as possibilidades e utopias relacionadas ao trabalho, convidando o professor a redimensionar a temática junto aos alunos (SÃO PAULO, 1992, p.33).

A unidade sugere a realização do estudo da temática com a iniciativa de discutir a importância do trabalho como uma das bases fundamentais da organização social. O currículo propõe uma análise da organização do trabalho na sociedade brasileira contemporânea, tanto urbana quanto rural. Sugere-se iniciar o estudo através de uma variedade de recursos, como filmes, textos literários, fotos ou concepções dos próprios alunos. A divisão do trabalho é apresentada como elemento de coesão social, sociabilidade e solidariedade, mas também como instrumento de conflitos e controle social, o que evidencia uma certa preocupação para que a temática não seja abordada com a predominância de determinada corrente teórico-ideológica. Nesse tópico do trabalho e sociedade, o currículo aborda a oportunidade de sugerir a análise da realidade brasileira: retoma-se a reflexão sobre a realidade brasileira, investigando a organização do trabalho na vida urbana e rural, os conflitos emergentes e as formas de resistência e transformação social. Encerra-se a reflexão com questionamentos sobre as possibilidades diante do trabalho estabelecido e das utopias relacionadas a ele, convidando o professor a

redimensionar a temática do trabalho na sociedade junto aos alunos (SÃO PAULO, 1992, p.34).

Os principais conceitos elencados para a unidade são: trabalho, divisão do trabalho, coesão social, solidariedade orgânica, trabalhador coletivo, conflito social, classe social, controle social e capitalismo.

A bibliografia básica comentada para o professor traz autores como: Émile Durkheim, Karl Marx, André Gorz, Stephen Marglin, Michel M. Leyen, José de Souza Martins, Suzana Albornoz e Michelle Perrot. A bibliografia visava abordar conceitos centrais relacionados ao trabalho e à organização social, como a importância da divisão do trabalho na solidariedade social e suas dimensões morais. Destacava-se também a análise das contradições do sistema capitalista, o conflito de classes resultante da expropriação do trabalho pelo capital e a perda de controle do trabalhador sobre o processo produtivo devido à divisão do trabalho e à tecnologia. Foram exploradas as diversas formas de trabalho e as lutas sociais no contexto rural brasileiro, especialmente a luta pela terra. Além disso, foram investigados múltiplos significados do trabalho ao longo da história e os esforços dos trabalhadores para assumirem o controle do processo de trabalho na sociedade contemporânea (SÃO PAULO, 1992, p.33). Essas ideias visavam, à época, oferecer reflexões para compreender as dinâmicas sociais, econômicas e políticas que moldam as relações de trabalho e a estrutura da sociedade.

A bibliografia básica comentada para o professor aborda uma variedade de temas relacionados ao trabalho e à sociedade. Durkheim, Marx e outros autores são referências para as implicações da divisão do trabalho na solidariedade social, nos conflitos de classe e na alienação do trabalhador, Gorz e Marglin para a perda de controle do trabalhador sobre o processo de trabalho nas sociedades contemporâneas, enquanto outros autores, como Leyen e Martins, referem-se às experiências dos trabalhadores em diferentes contextos, como fábricas e áreas rurais. Além disso, há textos que refletem sobre o conceito de trabalho ao longo da história e analisam a luta dos trabalhadores por direitos e democracia. É interessante refletir sobre como o mundo do trabalho e a discussão da Sociologia do Trabalho se desenvolveram nesses últimos 30 anos e as diferenças que aparecem nas diferentes fases do currículo escolar (SÃO PAULO, 1992, p.34).

3.3.3 UNIDADE 3 - PODER E SOCIEDADE

A SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL AUTORITÁRIA.

Como o próprio subtítulo da unidade indica, ela visava analisar a sociedade brasileira da época como uma organização social autoritária, focando a presença e os mecanismos do poder. Nessa seção, o currículo incentivava a expressão dos alunos para acessar suas concepções sobre o tema e, posteriormente, direcionar a investigação científica (SÃO PAULO, 1992 p.45). O currículo se esforça para abarcar algumas concepções sobre o poder, incluindo sua análise na esfera estatal e as formas de legitimação da dominação. Recomendava o acesso à produção científica através da leitura de textos e aulas expositivas. Elaborava reflexões sobre a construção e consolidação da democracia no Brasil, considerando questões prévias sobre desigualdades sociais e autoritarismo, à luz das práticas e dimensões apresentadas pelos movimentos sociais (SÃO PAULO, 1992 p.45).

A proposta curricular indicava como realizar esse estudo observando os seguintes pontos:

Propósito de refletir sobre a presença e os mecanismos do poder na sociedade contemporânea, especialmente na brasileira, explorando diversas relações sociais, incluindo o Estado, e investigando os limites e resistências à dominação nessas relações.

Incentivo à expressão dos alunos por meio de texto, colagem, dramatização ou outras formas, para acessar suas concepções sobre o tema.

Após a análise dessas expressões, sugeria organizar as questões levantadas para direcionar a investigação científica, destacando diferentes concepções sobre o poder, incluindo sua análise na esfera estatal e as formas de legitimação da dominação.

Recomendava o acesso à produção científica por meio da leitura e discussão de textos ou aulas expositivas.

Propunha uma nova elaboração mais profunda do material inicialmente organizado pelos alunos, encaminhando para investigações sobre o Estado brasileiro contemporâneo e as formas de submissão/resistência a ele.

Como conclusão, esperava uma “expressão da síntese” com reflexões sobre a construção e consolidação da democracia no Brasil, considerando questões prévias sobre hierarquização das diferenças, desigualdades sociais e

autoritarismo, à luz das práticas e dimensões apresentadas pelos movimentos sociais (SÃO PAULO, 1992, p.45).

A Unidade “Poder e Sociedade” esperava abordar os seguintes conceitos: poder político, Estado, sociedade política, sociedade civil, direitos, interesse coletivo e individual, dominação, legitimação, representação, poder disciplinar, democracia, cidadania (SÃO PAULO, 1992, p.46).

A bibliografia indicada e comentada para o estudo a ser realizado pelo professor incluía os seguintes autores: Emile Durkheim, Karl Marx, Friedrich Engels, Karl Marx, Friedrich Engels, Max Weber e Michel Foucault. Essa lista de textos indicados visava à discussão sobre a relação intrínseca entre o Estado e a sociedade, destacando o papel do Estado como um organismo separado responsável por manter a ordem e controlar o comportamento coletivo. Além disso, expunha como a divisão do trabalho na sociedade gera contradições entre interesses individuais e comunitários, levando à autonomia do interesse coletivo como representado pelo Estado. Há também uma análise sobre a maneira pela qual diferentes classes sociais buscam legitimar seu domínio político, seja através da violência legítima ou de outras formas de legitimidade. Por fim, a bibliografia comentada também intencionava dar conta do papel do direito na perpetuação das relações de poder, mostrando como ele pode ser utilizado para veicular relações de dominação, especialmente através do poder disciplinar, um conceito que remonta à sociedade burguesa e sua “mecânica de poder”. Há reflexões sobre a construção da democracia no Brasil, a partir de autores como Weffort, Chauí e Paoli, que questionam a tradição política brasileira e apontam desafios e perspectivas para a consolidação democrática no país (SÃO PAULO, 1992 p.46).

3.4 Análise das propostas da CENP de 1986 e 1992 para Sociologia

O lugar da Sociologia nas propostas curriculares de 1986 e 1992 para o ensino de Sociologia na educação básica do estado de São Paulo revela diferentes abordagens e ênfases no tratamento da disciplina. Ambas as propostas tinham como objetivos principais a formação para a cidadania, o engajamento e a autonomia dos estudantes, mas apresentavam diferenças na forma como esses objetivos eram concretizados.

Na proposta de 1986, o ensino de Sociologia buscava atingir seus objetivos por meio de discussões sobre temas polêmicos, análise crítica de concepções embutidas em frases comuns e exploração de questões políticas e sociais relevantes. Essa proposta era caracterizada por uma sugestão de temas e conteúdos, além de amplas indicações bibliográficas. Os professores tinham liberdade para adaptar o currículo às necessidades específicas de suas turmas, o que permitia uma abordagem menos restritiva e não amarrada a metas rígidas em avaliações externas, como ocorre atualmente.

Por outro lado, a proposta de 1992, embora mantivesse os mesmos objetivos formativos, apresentou uma tentativa clara de simplificação ao reduzir o número de temas. A nova proposta focava três grandes áreas: o mundo do trabalho, a cultura e sociedade (com uma ênfase na antropologia) e questões de poder e política (incluindo a ciência política). Essa simplificação refletia uma tentativa de tornar o currículo mais conciso e direto, concentrando-se em áreas consideradas fundamentais e permitindo maior customização no percurso exercido pelo professor.

Ambas as propostas permitiam aos professores certa liberdade na abordagem dos conteúdos, mas a de 1992 buscou estruturar de forma mais clara os temas a serem abordados, possivelmente em resposta a novas demandas sociais e educacionais. A redução no número de temas na proposta de 1992 pode ser vista como uma forma de facilitar a implementação do currículo e focar questões consideradas mais centrais para a formação dos alunos.

Portanto, a análise das propostas curriculares de 1986 e 1992 mostra que, enquanto ambas visavam promover a formação cidadã, o engajamento e a autonomia dos estudantes, elas diferiam na amplitude e na estrutura dos temas abordados, com a proposta de 1992 apresentando uma simplificação em relação à de 1986.

As propostas apresentadas pela CENP para o ensino de Sociologia na educação básica demonstram uma tendência a incorporar um academicismo que, em muitos casos, pode ser visto como uma ilusão. A recomendação de extensas listas de leituras acadêmicas sugere um ideal que, na prática, mostra-se pouco viável para a realidade cotidiana das escolas de ensino médio. Esses textos, muitas vezes densos e complexos, estão distantes do contexto dos estudantes e do tempo limitado disponível para a disciplina no currículo escolar.

Embora a tentativa de introduzir esses textos possa ser vista como uma maneira de preservar uma abordagem científica e de respeito aos conteúdos sociológicos, há uma desconexão evidente entre as expectativas acadêmicas e a aplicabilidade prática na sala de aula. É fundamental reconhecer que, embora seja desejável manter um alto padrão intelectual e teórico, a prática pedagógica requer uma adaptação às necessidades e capacidades dos alunos do ensino médio. Esse descompasso pode resultar em frustração tanto para professores quanto para alunos, dificultando a efetiva compreensão e o interesse pela Sociologia.

Por outro lado, é inegável que as propostas da CENP trazem consigo um mérito significativo ao preservar uma visão científica e consideravelmente rigorosa e respeitosa dos conteúdos sociológicos. Este compromisso com a ciência é um ponto importante. Ao manter um foco nos fundamentos teóricos e metodológicos da Sociologia, as propostas possibilitam que os alunos visualizem os princípios e conceitos fundamentais da disciplina. Isso é crucial, pois assegura que, mesmo no nível de ensino médio, os estudantes são expostos a uma abordagem educacional que, mesmo com algumas limitações, busca o conhecimento científico e a compreensão crítica da sociedade.

Contudo, é necessário que essa abordagem científica seja equilibrada com a adaptabilidade ao contexto escolar do ensino médio. As propostas da CENP, apesar de um certo rigor, precisariam encontrar uma forma que seja mais acessível e prática para os alunos. Isso implica desenvolver materiais e estratégias pedagógicas que, ao mesmo tempo que preservam a integridade científica da Sociologia, são também alinhadas com as realidades e capacidades dos estudantes do ensino médio.

Adicionalmente, é importante notar que as propostas da CENP, apesar de sua intenção de manter o rigor acadêmico, parecem carecer de uma visão mais amadurecida e específica sobre o papel da Sociologia no ensino médio. A abordagem sugerida não diferencia suficientemente a Sociologia no contexto da educação básica daquela ensinada no ensino superior. Essa falta de distinção pode levar à impressão de que o objetivo do ensino de Sociologia na escola seria formar "jovens sociólogos" — uma ideia que, anos mais tarde, foi claramente desaconselhada pelas OCN.

A palestra de Octavio Ianni, proferida em março de 1985 na CENP, oferecia caminhos interessantes para o ensino de Sociologia na educação básica. De certa

forma, a transcrição da palestra revela alguma influência e aproximações com a abordagem curricular proposta pela CENP no ano seguinte.

A palestra de Octávio Ianni proferida diretamente para a equipe da CENP para a disciplina de Sociologia destacava a importância da abordagem crítica e científica no ensino. Ianni ressaltou a necessidade de um trabalho que não apenas critique de forma abstrata e ideológica, mas que promova a compreensão científica do real, especialmente no contexto das Ciências Sociais.

Um dos desafios que o professor tem de enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula, é trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum. Depara-se com uma visão que parece “científica”, oficial, sacramentada, mas na verdade é uma visão equívoca dos fatos sociais. E isto ocorre na Sociologia, História ou Geografia e outras Ciências Sociais. O trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio de que o aluno dispõe; inclusive as interpretações consideradas sacramentais (Ianni, 2011, p.329).

Ao mencionar a possibilidade de organizar o programa de Sociologia em torno da História da Sociologia, Ianni sugeria uma abordagem que poderia ser adotada pelas propostas curriculares. Essa abordagem permitiria aos professores localizarem momentos fundamentais da história da disciplina, discutindo autores, obras e temas essenciais para uma compreensão mais profunda da sociedade brasileira no século XX. Abordar temas da realidade brasileira, de fato, foi uma das preocupações anunciadas nas propostas da CENP.

Isso implicaria não apenas transmitir conhecimentos sobre a Sociologia, mas também desenvolver um olhar crítico nos estudantes, capacitando-os a compreender e analisar a sociedade em que vivem de forma mais fundamentada e científica.

Vou especificar, no campo da Sociologia, alguns tópicos referentes a uma proposta para um Programa de Sociologia da sociedade brasileira no século XX, que pode se organizar, entre outras formas, em termos da História da Sociologia. É possível um professor dar um curso de Sociologia, localizando alguns momentos fundamentais da História da Sociologia, discutindo alguns autores, uma ou outra obra e, dentro dela, um ou outro tema fundamental. Isso é um artifício comum, válido, e que tem certa eficácia (Ianni, 2011, p.335).

Ianni destacou a relevância de temas como "trabalho livre", "cidade-campo", "urbanização", "industrialização", "classes sociais" e "raças e etnias", proporcionando uma base para discussões profundas e contextualizadas (Ianni, 2011).

Um ponto central na palestra de Ianni proferida para a CENP é a relação entre o ensino de Sociologia e o senso comum. Ele argumenta que a disciplina

deveria desafiar e questionar as concepções enraizadas na sociedade, incentivando uma análise crítica das noções cotidianas. Ao discutir temas como o trabalho livre e as desigualdades sociais, Ianni sugere que o ensino de Sociologia deveria revelar aos estudantes as realidades subjacentes que muitas vezes são ocultadas por percepções comuns. Isso implica uma desconstrução das ideias preconcebidas e uma exploração crítica das estruturas sociais (IANNI, 2011, p. 330). Essa direção sobre o Ensino de Sociologia na educação básica persistiu até mesmo nas OCN, décadas mais tarde, com a abordagem do estranhamento e da desnaturalização.

Além disso, Ianni enfatiza a importância de relações democráticas na escola e a quebra do monopólio do saber. Ele critica a ideia de que o professor detenha o monopólio do conhecimento, afirmando que o ensino deve ser um processo democrático onde o saber é compartilhado. Segundo Ianni, "se colocar os meios do saber e o próprio saber à disposição de todos, para que todos possam participar desta realização, estará superando resquícios autoritários de uma determinada situação de ensino e estará desenvolvendo valores, atitudes e sentimentos democráticos, evitando que as pessoas se inibam, que os estudantes tenham constrangimentos ao falar. Isso não é só um problema pedagógico, é um problema político, de democracia" (Ianni, 2011, p. 338). Considerando o período histórico em questão (ano 1985), encerrar uma política curricular herdeira da ditadura militar era uma tarefa dos sujeitos que se mobilizavam na luta pela inclusão da Sociologia na educação básica.

A proposta da CENP e a palestra de Ianni enfatizavam a formação para a cidadania, o engajamento e a autonomia, abordando temas, fatos sociais (termo utilizado por Ianni sem recorrer precisamente ao conceito de Durkheim) e questões políticas e sociais relevantes de maneira crítica e interdisciplinar.

Por fim, ao analisarmos o ensino de Sociologia nos anos 1980, é imprescindível reconhecer um certo pioneirismo das propostas elaboradas pela CENP. Naquele período, o estado da arte das discussões sobre o currículo de Sociologia era incipiente, o que confere à CENP um mérito considerável por "cortar o mato" e abrir caminhos para o desenvolvimento da disciplina.

Quando comparamos essas propostas com o quadro mais recente dos currículos paulistas, especialmente no que se refere à Sociologia na educação básica, fica evidente que a CENP apresentou aspectos avançados que, lamentavelmente, não se mantiveram no contexto atual. Vivemos hoje um grande

retrocesso, pois a disciplina se vê diluída na prescrição esquemática de competências e habilidades genéricas e componentes como "empreendedorismo", "liderança", "projeto de vida", e nos confusos "itinerários formativos", que obscurecem a especificidade do campo das Ciências Sociais.

Apesar de seus limites, as propostas da CENP dialogavam diretamente com as Ciências Sociais, utilizando conceitos e referências acadêmicas consagradas em Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Ao contrário das tendências recentes, não havia uma diluição da disciplina. Os grandes eixos temáticos sugeridos—Cultura, Trabalho e Política—eram coerentes e se mostraram duradouros, uma vez que se mantiveram no ensino de Sociologia em diversos contextos nas décadas subsequentes. Nesse sentido, observamos que essa proposta curricular ainda cumpre certo papel de disponibilizar determinada cultura científica sistematizada, conferindo ao espaço escolar, ao menos no âmbito dos documentos oficiais, uma potência de socialização cultural.

Além disso, as indicações pedagógicas da CENP mantinham certa consonância com disposições das OCN, só redigidas anos mais tarde, especialmente no que tange à superação do senso comum através do estranhamento e da desnaturalização, elementos essenciais no ensino de Sociologia. Outro ponto de destaque é o respeito ao papel do professor de Sociologia, visto como especialista em seu ofício, com a liberdade de customizar a seleção de conteúdos e estratégias de ensino, adaptando-os às necessidades específicas de seus alunos. Não há ainda o condicionamento do trabalho do professor ao seguimento de cartilhas de competências e habilidades a fim de atingir metas de aprendizagem em avaliações externas. O contexto dos anos 1980 e início dos anos 1990 era influenciado pela dinâmica da redemocratização, da implementação da Constituição de 1988 e de articulação com diversos sujeitos políticos no debate nacional. Apenas nos anos seguintes as reformas neoliberais avançam de forma dominante sobre as políticas educacionais e curriculares, o que fatalmente tornará as propostas da CENP obsoletas, haja vista que o estado de São Paulo parece ser a antessala de tais reformas no Brasil.

Em resumo, as propostas da CENP dos anos 1980 constituem um marco importante para o ensino de Sociologia, oferecendo uma abordagem que, embora datada, ainda se revela superior em muitos aspectos ao cenário atual, resgatando a

autonomia e a especificidade do campo das Ciências Sociais na educação básica paulista.

3.5 O currículo paulista após as propostas da CENP e os PCN como referência do currículo paulista no final dos anos 1990

Para compreender o desenvolvimento do currículo paulista e a posição da Sociologia a partir dos anos 1990, é essencial considerar as mudanças substanciais que ocorreram nesse período, influenciadas pela agenda neoliberal adotada no Brasil. Os governos de Collor, Itamar e Fernando Henrique Cardoso promoveram uma série de políticas econômicas alinhadas ao "Consenso de Washington", que incluíram, entre outras coisas, a implementação do Plano Real, ajustes fiscais rigorosos, privatizações e a expansão do trabalho terceirizado (Maestri, 2019, p.268).

O modelo curricular da proposta da CENP (tanto o de 1986 como o de 1992) não foi construído sobre uma matriz de habilidades e competências, não faz referência à pedagogia do "aprender a aprender", não foi produzido por instituições privadas. Há na proposta da CENP uma certa expectativa sobre a dimensão científica do campo da disciplina Sociologia. Há também uma expectativa quanto ao protagonismo do professor especialista em seu ofício e sua autonomia para tomar decisões sobre a melhor forma de articular as sugestões curriculares à realidade dos estudantes da escola em que trabalha. Não há, nesse modelo da CENP, uma organização de tarefas para serem analisadas em avaliações externas que parametrizem indicadores que mensurem metas quantitativas para representar avanços em aprendizagem. Havia, então, o que perder. A implementação da política econômica neoliberal no Brasil, com seu ajuste fiscal e implicações sobre qual deve ser o papel do Estado, implicou novas políticas educacionais e curriculares, assim como cortes de investimentos.

Nesse sentido, é necessário desvelar a natureza desse processo das reformas neoliberais e suas articulações determinantes.

Essas políticas econômicas tiveram um impacto direto nas políticas educacionais, que passaram a priorizar o ajuste fiscal, resultando em cortes de investimentos e na "racionalização" dos recursos. Esse contexto de reestruturação econômica e social não apenas impactou as práticas educacionais, mas também influenciou na formação de um discurso ideológico que permeou as reformas do período.

A escola “moderna” passou a ser vista como uma instituição que deveria preparar os alunos para um novo mundo do trabalho pós-toyotista, multicultural e conectado.

No entanto, para compreender plenamente o impacto dessas transformações na educação e no currículo, é necessário investigar as raízes mais profundas da crise estrutural do capital, que sustenta essa virada neoliberal. Essa crise direciona as políticas econômicas e também define as políticas educacionais, que, consequentemente, determinam o lugar que a Sociologia passa a ocupar nos currículos escolares nas décadas subsequentes. As reformas neoliberais, particularmente no estado de São Paulo, intensificaram-se ao longo das décadas de 1990, 2000, 2010 e 2020, afetando profundamente o ensino de Sociologia. O que constatamos nesse trabalho é justamente esse deslocamento da Sociologia no currículo dentro das reformas educacionais sob a égide do neoliberalismo.

Para embasar essa análise, recorreremos à contribuição fundamental de István Mészáros, especialmente em sua obra "Para Além do Capital" (2011), para compreender a razão estrutural da crise que afeta essa fase do capitalismo global que atinge o Brasil (e o estado de São Paulo) no período.

Na obra "Para Além do Capital", István Mészáros aborda profundamente as crises econômicas dentro do sistema capitalista, diferenciando entre crises cíclicas e crises estruturais. Essas duas formas de crise possuem naturezas distintas, embora ambas sejam inerentes ao funcionamento do capitalismo.

Mészáros (2011, p.795) descreve as crises cíclicas como eventos periódicos que ocorrem devido aos desequilíbrios inerentes ao ciclo de produção e consumo no capitalismo. Estas crises são vistas como flutuações temporárias que, apesar de causarem perturbações significativas, são eventualmente resolvidas através de mecanismos de ajuste dentro do próprio sistema. O capitalismo, ao longo do tempo, desenvolveu maneiras de enfrentar essas crises cíclicas, seja através de políticas econômicas, ou de intervenções estatais, que permitem a continuidade do processo de acumulação de capital. Há, portanto, uma diferença entre crise cíclica e crise estrutural. Embora toda crise econômica capitalista tenha um elemento estrutural em sua razão de ser, a diferença terminológica ressalta o aspecto que a crise estrutural, ao contrário das crises cíclicas, não pode ser solucionada por dentro dos limites da estrutura capitalista; ela só pode ser superada com a superação do próprio sistema do capital em si.

Diferentemente das crises cíclicas, que podem ser vistas como ajustes temporários, as crises estruturais representam contradições profundas e insolúveis dentro do próprio sistema. A crise estrutural não pode ser resolvida por reformas ou ajustes dentro dos limites da estrutura capitalista. Em vez disso, ela requer uma superação fundamental do sistema capitalista em si. Mészáros afirma que a crise estrutural emerge quando as contradições internas do sistema se tornam tão graves que impedem qualquer retorno à normalidade sem mudanças radicais que transcendam o próprio capitalismo.

Como consequência, as medidas tradicionais para lidar com crises cíclicas, como reformas econômicas, destruição de forças produtivas e mercadorias, ou novos arranjos na economia política, tornam-se insuficientes. Essas ações não conseguem impedir a queda contínua na capacidade de acumulação de riqueza pelo setor produtivo. Mesmo quando tais medidas são implementadas, o resultado é uma situação em que a abundância de mercadorias persiste, enquanto os mercados para essas mercadorias se tornam cada vez mais escassos face ao aumento da miserabilidade, desemprego estrutural e concentração de riqueza. Este paradoxo destaca a incapacidade do sistema de equilibrar a produção e o consumo de forma sustentável.

Diante da crise estrutural, o capital dá vazão à sua riqueza para manter sua acumulação ampliada com uma simbiose com o capital especulativo. Uma das estratégias predominantes é reinvestir lucros na especulação, em estreita associação com o capital financeiro. Esta forma de investimento desvia recursos da produção real para atividades financeiras, procurando preservar a rentabilidade sem a necessidade de expandir a produção de bens e serviços. Esse movimento não resolve as causas profundas da crise, mas proporciona uma solução temporária para a busca incessante de lucro no contexto de uma economia em estagnação.

Adicionalmente, tem de se considerar o papel decisivo que o Estado desempenha na gestão das crises estruturais. Em momentos de crise, o Estado frequentemente se torna o grande pagador de juros ao capital financeiro, colocando em marcha os cânones neoliberais para a remuneração de políticas de arrolamento de juros e tomada de empréstimos. Isso resulta em um aumento monumental da dívida pública, à medida que os governos assumem responsabilidades financeiras para evitar o colapso total do sistema econômico. A crescente dívida pública, por sua vez, cria um fardo substancial para os Estados Nacionais, exacerbando ainda mais

as tensões econômicas. Um “ecossistema financeiro” se forma assim, com o setor bancário remunerando a taxa de lucro que o setor produtivo é incapaz de resgatar expandindo suas próprias atividades. O setor bancário, por sua vez, só pode operar esse rentismo pelo seu superávit na sua taxa diferencial de entrada e saída de juros, sendo o Estado a única instituição capaz de tomar uma quantidade oceânica de dinheiro emprestado dos bancos e pagar as taxas de juros mais altas. O Estado cumpre o papel de alimentar os bancos que, por seu turno, cumprem o papel de alimentar a expansão da lucratividade do capital produtivo em crise (Lessa, 2012, p. 65).

Esse cenário de endividamento estrutural dos Estados Nacionais prepara o terreno para a agenda neoliberal, que advoga por reformas estatais amplas, incluindo políticas públicas que afetam setores críticos como a educação. As políticas neoliberais, a despeito de serem formalmente apresentadas como soluções para a crise, na realidade, compõem um elemento central na acomodação insustentável do capital em tempos de crise estrutural.

Nesse sentido é que contextualizamos o ambiente da implementação da agenda neoliberal no Brasil nos anos 1990, seu impacto sobre as políticas de educação, reformas curriculares e slogans educacionais. A partir desse período, passa a vigorar, cada vez mais de forma implacável, a “pedagogia do aprender a aprender”, a sistematização de habilidades e competências e o estabelecimento de metas e busca por resultados mensuráveis em avaliações externas, o que resulta em mudanças que avançam na direção de reduzir a autonomia do professor, exigindo o cumprimento de metas e atividades pré-determinadas.

Esse reflexo do neoliberalismo nas políticas educacionais e curriculares tem fases específicas entre os anos 1990 e 2023, conforme analisamos abaixo.

O livro "Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista 1995-2018" (Carneiro et al., 2022, p. 43) descreve de forma oportuna as nuances das transformações nos currículos paulistas nesse período. Os autores destacam a continuidade das práticas curriculares no estado de São Paulo entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000. Apesar da implementação da divisão do ensino fundamental em dois ciclos, não ocorreu uma reorganização completa do currículo, abrangendo diversos aspectos como tempos, espaços, conteúdos, metodologias de ensino e processos de avaliação.

Durante esse período, houve uma redução significativa na produção de material didático focado no currículo por parte da CENP. Isso resultou na continuidade da utilização de orientações curriculares estabelecidas na década de 1980 e início dos anos 1990, especialmente por parte dos professores que lecionavam nos primeiros anos do ensino fundamental.

A CENP desempenhou um papel relevante na elaboração e produção de orientações e materiais pedagógicos para a rede estadual de ensino de São Paulo ao longo de quase meio século. Apesar das reformas curriculares ocorridas na segunda metade dos anos 1990, as concepções anteriores não foram imediatamente substituídas devido às perspectivas teóricas e competências pedagógicas dos professores, adquiridas através de sua formação inicial e continuada.

Durante o período em que o governo de Mário Covas (PSDB) esteve à frente, houve uma significativa redução na produção de materiais pedagógicos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Como resultado, os professores, especialmente aqueles que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, se baseavam principalmente nos materiais disponíveis, que eram essencialmente os livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) desempenharam um papel crucial. Esses documentos estabeleceram os conteúdos mínimos a serem abordados em cada disciplina ou área do conhecimento, orientando assim as práticas pedagógicas. Como os professores tinham acesso principalmente aos livros didáticos do PNLD, alinhados às diretrizes dos PCN, esses materiais acabavam sendo a principal referência para a elaboração e execução do currículo nas escolas paulistas. Portanto, os PCN exerceram uma influência na configuração do currículo escolar, mesmo diante da escassez de materiais pedagógicos fornecidos pelo governo estadual.

No que se refere especificamente ao Currículo de Sociologia, as mudanças que ocorrem no estado de São Paulo nos anos 1990 não tiveram um impacto imediato. A disciplina não era obrigatória, e não foram produzidos materiais específicos para ela. Em suma, prevaleceu ainda o *modus operandi* dos períodos anteriores e as referências curriculares mais movimentadas eram dos PCN.

3.6 Sem uma atualização curricular estadual, a referência é o documento nacional: A Sociologia nos PCN

Devido à dinâmica de escassez de produção de materiais educacionais, resultante da "racionalização de recursos" nas políticas educacionais, os livros do PNLD se tornaram a principal referência para os professores no estado de São Paulo. Essa situação fez com que os temas e conteúdos organizados pelos livros do PNLD orientassem o desenvolvimento das disciplinas nas escolas paulistas. Porém, a elaboração do livro didático PNLD para Sociologia só foi ocorrer em 2011, após o edital lançado em 2009. A sua circulação pelas escolas paulistas ocorreu apenas em 2012, conforme o histórico do programa apontado em site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:

São publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. A segunda, resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível) (Brasil, 2023).

Como consequência, a referência curricular subjacente sobre o lugar da Sociologia passou a ser os PCN, um documento de abrangência nacional. Assim, até a elaboração do programa SPFE, os PCN foram, na prática, a principal referência para a Sociologia nas escolas do estado de São Paulo.

Diante desse contexto, é necessário analisar mais detalhadamente como os PCN dispõem sobre a disciplina de Sociologia, identificando os parâmetros que orientaram o ensino da disciplina durante esse período.

Assim, temos que, por meio da extensão gerada pelos materiais didáticos disponíveis (ou indisponíveis, no caso da Sociologia), os PCN seguiam como a orientação curricular adotada no estado de São Paulo.

O documento anunciava como preocupação uma reflexão sobre o papel das disciplinas humanísticas na educação básica, lembrando a tradição das humanidades e sua importância histórica na formação moral e cultural. Além disso,

aborda a evolução das Ciências Humanas no Brasil, desde suas origens marcadas pelo positivismo até seu desenvolvimento contemporâneo, destacando a contribuição de diferentes pensadores e pesquisadores ao longo do tempo.

O documento (PCN) declarava que um de seus pontos principais é a superação da dicotomia entre humanismo e tecnologia, buscando uma síntese que integre ambos os aspectos. Nesse sentido, destaca-se a importância de incorporar os avanços científicos e tecnológicos no ensino das Ciências Humanas, reconhecendo a relevância das tecnologias como fenômeno social e sua influência nos processos econômicos, sociais e culturais.

O argumento de articular as áreas do conhecimento à tecnologia servia também como um *slogan educacional* de que a escola estava atualizada com as demandas sociais do século XXI e, especialmente, com a formação para o novo mundo do trabalho, altamente tecnológico.

Além disso, o documento enfatiza a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, que permita uma compreensão mais ampla e contextualizada dos temas abordados nas Ciências Humanas. Propõe-se uma organização curricular que integre diferentes disciplinas, como Filosofia, História, Sociologia, Geografia, entre outras, de forma a promover uma visão mais holística e crítica da realidade social e cultural.

O texto dos PCN ressalta a importância de uma educação humanista que promova o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para os desafios de uma sociedade tecnológica. Ao reconhecer a relevância tanto das humanidades quanto das ciências e tecnologias, os PCN discorrem sobre proporcionar uma educação mais abrangente e significativa, capaz de formar indivíduos críticos, éticos e socialmente responsáveis. Há, assim, uma articulação com os *slogans* educacionais citados por Carneiro (2022, p. 45). Os *slogans* educacionais são utilizados nas reformas educacionais como ferramentas retóricas para promover um consenso social em torno dessas reformas. Eles frequentemente evocam temas de interesse universal, como democracia, cidadania e preparação para o futuro, com o objetivo de angariar apoio público e legitimar as mudanças propostas. Ao fazer isso, os *slogans* simplificam questões complexas e apresentam as reformas como soluções consensuais e incontestáveis para problemas educacionais. Esse uso estratégico de palavras e frases pode criar uma aparência de concordância geral, mascarando, às vezes, as nuances e as

controvérsias que cercam as políticas educacionais. Assim, *slogans* como "educação para a cidadania" ou "formar para o futuro" não apenas comunicam objetivos amplos, mas também buscam moldar percepções e atitudes em relação à reforma educacional, orientando o debate público para favorecer determinadas agendas políticas.

Sobre a ideia de *slogans*, Saviani e Duarte (2012) também esclarecem:

Buscando tornar coesos os respectivos integrantes, cada um dos grupos em litígio elaborava o próprio discurso enfatizando as diferenças e destacando os pontos que o separavam do oponente, elegendo os *slogans* que melhor tipificavam cada posição e que possuíam maior poder de atração para agregar novos aderentes. Ora, como mostram os estudos da filosofia analítica da educação, os *slogans* não coincidem com as definições. Enquanto estas são consideradas esclarecedoras, aqueles são estimulantes, tendo por função unificar as ideias e atitudes dos movimentos educacionais. [...] E, enquanto *slogan*, tem o caráter de um símbolo aglutinador de adeptos em torno da ideia [...] (Saviani; Duarte, 2012, p. 33).

Os PCN para o Ensino Médio abordam as competências no contexto da educação brasileira, enfatizando a importância do desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e psicomotoras para os estudantes. Desta forma, as competências são entendidas como conhecimentos e habilidades essenciais para lidar com diferentes situações, indo além do simples acúmulo de informações.

Nesse contexto, é crucial considerar as mudanças no mundo do trabalho e na estrutura produtiva, que demandou um perfil de trabalhador mais flexível e polivalente. O padrão toyotista de produção, por exemplo, tem como elemento de discurso a ideia da capacidade de adaptação, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Essas características exigiam uma adequação pedagógica na formação da classe trabalhadora, refletida nas inovações do currículo por competências.

A intersecção entre as demandas do mercado de trabalho e a educação é evidente, e as competências emergem como uma resposta a essas demandas nas políticas educacionais afinadas com o receituário neoliberal, sobretudo nesse contexto brasileiro dos anos 1990. A integração de competências nas disciplinas das Ciências Humanas assume um papel significativo, não exatamente para promover o pensamento crítico e a compreensão da sociedade, mas para preparar os alunos para os desafios e oportunidades do mundo do trabalho contemporâneo.

A relação entre o currículo de competências e o neoliberalismo se manifesta de várias formas. Primeiramente, o currículo de competências está alinhado com a ideologia neoliberal ao preparar os estudantes para se tornarem trabalhadores

flexíveis e adaptáveis, com a promessa de que serão capazes de competir em um mercado de trabalho dinâmico e globalizado. A ênfase em habilidades práticas e transferíveis reflete a necessidade neoliberal de mão de obra que possa se ajustar rapidamente às mudanças nas demandas do mercado. Em segundo lugar, a abordagem de competências é frequentemente associada à avaliação contínua e ao monitoramento do desempenho dos estudantes, o que ressoa com os princípios neoliberais de eficiência e produtividade, o que faz sentido no momento político-econômico vivido pelo Brasil no período de produção do PCN. O foco em resultados mensuráveis e a responsabilização é uma característica-chave de políticas educacionais neoliberais.

Nesse sentido, podemos notar que o efeito “modernizador” da agenda neoliberal evoca, na realidade, aspectos das teorias curriculares mais antigas, como a de Bobbit e Tyler (conforme comentamos no capítulo II).

Além disso, o neoliberalismo valoriza a competição e o empreendedorismo individual. Em sistemas educacionais influenciados pelo neoliberalismo, há uma tendência a reduzir o papel do Estado na definição e controle do currículo, transferindo essa responsabilidade para instituições privadas e comunidades locais. A implementação de um currículo baseado em competências envolve, muitas vezes, parcerias com o setor privado, que participa ou protagoniza o processo de confecção dessas linhas curriculares.

Enfatizamos essa dimensão de entrelaçamento com a dinâmica neoliberal nas disposições dos PCN porque entendemos que, nesse aspecto, ele representou algo como uma “abertura da caixa de pandora”. Esses elementos acima descritos se acirram em propostas curriculares no estado de São Paulo nos anos seguintes conforme observaremos no programa São Paulo Faz Escola e também no Currículo em Ação.

3.7 O que apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais

Ainda analisando o que diz os PCN para o Ensino Médio, seguimos nessa seção com uma descrição das disposições encontradas no documento, contemplando suas comandas sobre metodologias, sobre o papel da Sociologia, suas habilidades, conteúdos e temas.

Notamos que se afirma a importância do ensino das Ciências Sociais, especificamente Sociologia, Antropologia e Política. De acordo com os PCN, o ensino dessas disciplinas tem como objetivo geral introduzir os alunos nas principais questões conceituais e metodológicas das Ciências Sociais. A reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas desde os séculos XVIII e XIX seria fundamental, pois essas transformações históricas moldaram as questões tratadas pela Sociologia, Antropologia e Política.

Os PCN declaram que as Ciências Sociais surgiram da necessidade de compreender as grandes transformações sociais e econômicas resultantes das revoluções industriais e políticas que impactaram o mundo ocidental. O estudo dos paradigmas de Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim é enfatizado como uma forma de discutir questões centrais e avaliar a eficácia dos conceitos e categorias utilizados por esses autores para compreender a complexidade do mundo atual (Brasil, 1997, p.36).

O documento destaca a importância de entender a relação entre o indivíduo e a sociedade, considerando a influência mútua entre a ação individual e os processos sociais. A dinâmica social, que envolve tanto a manutenção da ordem quanto a mudança social, é um aspecto central do ensino de Sociologia. Além disso, o conhecimento sociológico permite aos alunos investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar os fatos relacionados à vida social, capacitando-os a decodificar a complexidade da realidade social (Brasil, 1997, p.36).

Os PCN ressaltam que a Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades do Ensino Médio a construção da cidadania, e o ensino de Sociologia contribui para esse objetivo ao possibilitar que os alunos compreendam melhor a dinâmica da sociedade em que vivem. O ensino de Ciências Sociais também deve fornecer ferramentas teóricas para entender o processo de mundialização do capital e as revoluções tecnológicas, compreendendo as mudanças nas dimensões políticas e socioculturais (Brasil, 1997, p.37). Nesse sentido, percebemos como a Sociologia abriga uma certa potência para reafirmar os *slogans* educacionais que mencionamos anteriormente.

Além disso, os PCN mencionam as mudanças nas relações de trabalho e o surgimento de novos atores políticos, como as Organizações Não-Governamentais (ONGs). A análise das novas configurações sociais seria essencial para que os alunos compreendessem o impacto dessas transformações em suas vidas. A

problematização da categoria trabalho e a análise do desemprego estrutural são tarefas importantes para entender as mudanças nas relações sociais e nos valores que as informam, embora o documento afirme que, a esse respeito, é importante “ir além da abordagem marxista” (BRASIL, 1997, p.37).

Em resumo, os PCN argumentam que, no ensino das Ciências Sociais no Ensino Médio, é fundamental estender a proposta da LDB sobre o compromisso da educação como vetor do exercício da cidadania e como articulação da mentalidade do educando com as novas perspectivas do mundo trabalho; e sobre esse tema, recomenda-se expressamente que se vá “além da abordagem marxista”, o que indica que talvez as contradições da relação capital e trabalho que expliquem o processo de reestruturação produtiva não sejam temas de interesse do currículo, pela chave marxista de análise.

Com relação ao “que ensinar em Sociologia”, os PCN para o Ensino Médio destacam a importância do ensino de Ciências Sociais, abrangendo disciplinas como Sociologia, Antropologia e Política, com o objetivo de introduzir os alunos nas principais questões conceituais e metodológicas dessas áreas. A Sociologia é apresentada como a ciência da sociedade, com foco nas condições do capitalismo contemporâneo e nos processos sociais, incluindo a socialização total. Os PCN explicam que o conceito de sociedade pode ser melhor compreendido ao considerar a relação social como unidade elementar, enfatizando a importância do processo de interação social, em uma abordagem com caráter weberiano (BRASIL, 1997, p.38).

A análise dos sistemas sociais, incluindo sua formação, manutenção e mudança, é destacada como um ponto crucial na Sociologia. Diferentes formas de estratificação social, como castas, estamentos e classes sociais, são abordadas para contextualizar a estrutura social brasileira e promover a reflexão sobre as desigualdades sociais, exclusão e concentração de poder e renda. Nessa linha, parece novamente haver influência weberiana, não explicitamente citada no documento. A abordagem dos PCN inclui também a menção à noção de estrutura e à escola estruturalista de pensamento (Brasil, 1997, p.38).

Os PCN também destacam a relevância da abordagem durkheimiana, justificada pela análise dos fatos sociais, sem naturalizar os padrões, mas sim refletindo sobre a construção cultural das regras (Brasil, 1997, p.39).

O conceito de cultura, entendido em sua dimensão antropológica, é considerado um recurso teórico para uma atitude comparativa, permitindo a

compreensão das relações entre diferentes conjuntos de normas. A evolução do conceito de cultura é traçada desde o século XI até o XIX, refletindo a necessidade de reavaliar sua operacionalidade no contexto da sociedade de massas e suas transformações tecnológicas (Brasil, 1997, p.39).

A dimensão do trabalho é destacada como essencial para a compreensão da cultura, sendo tanto material quanto conceitual. A análise de Clifford Geertz é referenciada para entender a cultura como teias de significados criadas pelos próprios indivíduos. Gilberto Velho também é citado por sua abordagem da cultura como áreas de significado aberto, refletindo construções simbólicas sociais e individuais (Brasil, 1997, p.39).

Os PCN propõem que a Antropologia forneça instrumentos teóricos e metodológicos para pensar as sociedades complexas, abordando conceitos como experiências culturais, rede de relações e papéis sociais, essenciais para a constituição das identidades sociais. A noção de ideologia, inicialmente discutida sob a perspectiva de Marx, é apresentada como “um sistema de crenças ilusórias” relacionado a uma classe social determinada, com ênfase na influência da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa na formação das ideologias (Brasil, 1997, p.40).

Os PCN colocam a linguagem como atividade fundamental para a objetivação, interpretação e justificação da realidade, com as instituições sociais sendo vistas como padrões de controle impostos pela sociedade. Peter e Brigitte Berger são referenciados por sua análise da linguagem como a instituição fundamental da sociedade, enumerando características como exterioridade, objetividade, coercitividade, autoridade moral e historicidade. Não há, no documento, menção a Habermas ou outros pensadores sobre a temática da linguagem (Brasil, 1997, p.40).

Ao abordar a ordem social, os PCN destacam a coerção, os interesses e os valores como elementos que explicam a manutenção ou mudança das estruturas sociais. A ampliação da concepção de política e o estudo do conceito de Estado são apresentados como essenciais para entender as relações de poder e a participação política no contexto social brasileiro.

Finalmente, os movimentos sociais são reconhecidos por seu papel na construção da cidadania, e o conceito de cotidiano é enfatizado como uma premissa fundamental para construir o conhecimento científico, partindo das experiências

culturais dos alunos. A abordagem de Berger e Luckmann é utilizada para explicar a produção de conhecimento a partir da vida cotidiana, com a linguagem desempenhando um papel crucial na objetivação e subjetivação da realidade (Brasil, 1997, p.41).

O documento (Brasil, 1997, p.43) elenca as seguintes competências e habilidades para a disciplina de Sociologia:

Representação e comunicação

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (Brasil, 1997, p.43).

Segundo os PCN, as competências e habilidades não visam substituir ou diminuir a importância dos conteúdos, mas sim direcioná-los e promover a capacitação de uma certa autonomia na capacidade do educando em adquirir, interpretar e manusear as informações. São elencadas assim as principais competências e habilidades que devem estruturar os materiais didáticos de Sociologia, na finalidade de estabelecer um percurso para a disciplina. O PNLD foi estruturado seguindo os Parâmetros e passou a ser, gradualmente, com sua expansão ano após ano, uma importante referência para os currículos nacionais em geral, e paulista em particular. A abordagem do currículo de competências e habilidades e a “pedagogia do aprender” iria, a partir de então, acompanhar a formatação dos currículos de Sociologia de forma cada vez mais implacável com sua operacionalização com o SPFE e, posteriormente, com o Currículo em Ação.

Essa realidade curricular, na qual o principal apoio era o uso dos manuais do PNLD estruturados em conformidade com os PCN, foi alterada significativamente

com a implementação do Programa SPFE no final da década de 2000, que manteve e aprofundou a abordagem das Competências e Habilidades e a visão da “pedagogia do Aprender”, nesse momento, mais fortemente comprometida com a melhoria dos resultados nos indicadores aferidos pelas avaliações externas. Apesar de a Proposta Curricular que embasa originalmente o currículo SPFE na disciplina de Sociologia inicialmente se apoiar na abordagem das OCN, quando os materiais didáticos (caderno do aluno e caderno do professor) foram elaborados acabaram por se relacionar mais proximamente da pedagogia das competências e habilidades, inspiradas nas PCN (e PCN+). O lugar da Sociologia nesse processo é nosso foco de análise. Para compreender melhor essa dinâmica da disciplina nesse período, desenvolveremos a análise da Sociologia nas OCN, antes de abordarmos a Proposta Curricular e o SPFE.

4: OS CURRÍCULOS PAULISTAS E A SOCIOLOGIA A PARTIR DOS ANOS 2000: ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS E O SÃO PAULO FAZ ESCOLA

4.1 O lugar da Sociologia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN)

A análise das OCN em Sociologia revela um ponto de reflexão crucial no desenvolvimento das propostas curriculares no Brasil, particularmente em comparação com os currículos que se seguiram, como o SPFE e o "Currículo em Ação". As OCN surgem como um marco distintivo ao proporcionar uma abordagem da Sociologia que resiste à pedagogia das competências e ao modelo de "aprender a aprender" frequentemente associado à educação neoliberal. Esta seção examina como as OCN influenciaram — ou não — os subsequentes currículos paulistas e explora a influência que tiveram (ou deveriam ter tido) na concepção dos materiais didáticos utilizados no ensino de Sociologia em São Paulo.

O documento das OCN destaca-se como uma espécie de "oásis" no panorama educacional brasileiro. Diferente dos PCN e dos PCN+, que enfatizam uma pedagogia centrada em competências, as OCN têm o mérito de propor uma Sociologia para o Ensino Médio que preserva a integridade do saber científico e o campo de estudo da disciplina, sem a predominância das diretrizes neoliberais. Esta perspectiva contrasta fortemente com a forma como os materiais didáticos do SPFE foram desenvolvidos. Embora os OCN tenham sido uma referência declarada para a equipe que elaborou a Proposta do currículo paulista, em 2009, a implementação por meio dos materiais didáticos resultara em uma abordagem que se alinha mais estreitamente com a abordagem dos PCNs.

A análise comparativa entre as OCN e os currículos paulistas posteriores não apenas evidencia a influência persistente das pedagogias das competências, mas também sublinha a perda de uma oportunidade de desenvolver uma educação em Sociologia que transcenda esse escopo. Conforme esclarece Tomazzi (2007) – um dos autores das OCN - em entrevista, ao contrário dos PCN, que oferecem uma estrutura mais rígida, as OCN propõem uma abordagem aberta. O autor enfatiza que os professores não devem seguir um esquema fechado, mas sim utilizar três pressupostos metodológicos – teorias, conceitos e temas – de forma integrada. Esses elementos são destinados a guiar o professor na criação de um programa de ensino adaptado às suas condições e ao contexto dos alunos.

Esses recortes (temas, conceitos e teorias) visam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, integrando a realidade social dos alunos com o conhecimento sociológico. O documento sugere que se tome um dos eixos como prioridade e os demais como suporte complementar. As OCN (Brasil, 2006, p.p. 117-125) propõem como pode ser desenvolvida essa proposta para a Sociologia no ensino médio.

4.1.1 Conceitos

Os conceitos são fundamentais no discurso sociológico e devem ser trabalhados de forma contextualizada para evitar uma abordagem superficial e descontextualizada. A importância de trabalhar com conceitos está em desenvolver a capacidade de abstração dos alunos e introduzi-los na linguagem científica da Sociologia. Por exemplo, ao ensinar o conceito de "burguesia", é crucial explorar sua evolução histórica e as diferentes conotações que adquiriu ao longo do tempo. A vantagem desse método é o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico, enquanto a desvantagem é a possível dificuldade dos alunos em compreender conceitos complexos sem uma contextualização adequada (Brasil, 2006, p.117).

4.1.2 Temas

O trabalho com temas permite abordar questões atuais e relevantes para os alunos, facilitando a conexão entre o conteúdo acadêmico e a realidade social. Temas como violência e globalização são exemplos que podem ser explorados de forma ampla, incorporando conceitos e teorias para uma análise mais aprofundada. A vantagem dessa abordagem é a proximidade com os interesses imediatos dos alunos, tornando a disciplina mais atraente. No entanto, requer do professor uma capacidade analítica robusta e um amplo conhecimento da realidade social para evitar discussões superficiais ou desconectadas dos fundamentos sociológicos (Brasil, 2006, p.119).

4.1.3 Teorias

Abordar teorias sociológicas, tanto clássicas quanto contemporâneas, implica compreender os contextos históricos e intelectuais em que foram desenvolvidas. Isso

envolve o estudo de autores como Marx, Weber e Durkheim (o documento também cita a teoria de Bourdieu como exemplo), destacando suas contribuições e a forma como suas teorias explicam diferentes aspectos da sociedade. A vantagem desse enfoque é proporcionar aos alunos uma visão abrangente do desenvolvimento do pensamento sociológico, enquanto a desvantagem reside na complexidade de adaptar essas teorias ao nível de compreensão dos estudantes do ensino médio (Brasil, 2006, p.121).

A Sociologia na educação básica poderia buscar um equilíbrio entre esses três recortes, ou focar um recorte e movimentar os outros dois apenas em complemento, enfatizando a importância de integrar conceitos, temas e teorias de maneira coesa. Essa integração facilita a construção de um conhecimento sociológico robusto e aplicável à realidade dos alunos. Por exemplo, ao discutir a violência (tema), o professor pode introduzir conceitos como "dominação" e "coerção" (conceitos) ou usar a teoria de Durkheim sobre os fatos sociais para contextualizar o fenômeno (teoria).

Além destes três recortes (teorias, conceitos e temas) propostos para o desenvolvimento do trabalho docente, as OCN ressaltam a atividade de pesquisa como um recurso de aprendizagem da Sociologia no ensino médio.

O documento da OCN - Sociologia também aponta que a pesquisa sociológica deve estar presente nos três recortes, na teoria como verificação e problematizar os resultados. Além disso, afirma que as pesquisas são ainda bastante incipientes (Brasil, 2006:104). De acordo com Freitas, a investigação deve estar presente em sala de aula como produção do conhecimento sociológico. As aulas de Sociologia não cabem em métodos rígidos, mas sim acontecer no sentido de explorar o que mais interacional existe em termos de métodos pedagógicos. A sua característica de interação com a realidade requer perspectivas diversas (2008:07) (Silva; Pain, 2012, p. 29).

Esse aspecto é importante para ressaltar o compromisso com uma abordagem científica do saber sociológico, com seu campo específico, objeto e métodos de investigação. O lugar ocupado pela Sociologia nos documentos oficiais após as OCN parece indicar um esvaziamento de seu conteúdo e especificidade, o que revela o contraste aqui percebido entre esse documento e os currículos hegemônicos. As OCN (2006, p.p. 125-127) recomendam o uso da pesquisa sociológica como estratégia didática no ensino médio, além de destacarem a importância da pesquisa sociológica no ensino médio como um complemento essencial aos três recortes de ensino (conceitos, temas e teorias). A pesquisa é vista

como uma ferramenta que permite aos alunos se conectarem com o meio em que vivem e com a ciência sociológica de forma prática e aplicada.

O documento enfatiza que o professor deve explicar o que é uma pesquisa sociológica e os padrões mínimos de procedimentos necessários para realizá-la de forma adequada, preparando ao menos um esboço de projeto de pesquisa exploratória. Além disso, ressalta a importância de evitar a prática comum de solicitar pesquisas de maneira indiscriminada, sem orientação adequada, pois isso pode resultar em um conjunto de ideias soltas e senso comum, sem profundidade analítica (Brasil, 2006, p.126).

Para pesquisas bibliográficas, o texto orienta que os alunos devem receber instruções específicas sobre como pesquisar em livros, revistas e jornais, diferenciando tipos de fontes e aprendendo a fazer a notação bibliográfica conforme as normas-padrão. Já para pesquisas de campo, os alunos devem tomar cuidados adicionais, como preparar a pesquisa com antecedência, discutir o tema, definir o objeto e os instrumentos, e aplicar um pré-teste nos instrumentos. Eles devem ser instruídos sobre diferentes técnicas de coleta de dados, como história de vida, questionário e entrevista, entendendo seus limites e possibilidades, e a complementaridade dessas técnicas (Brasil, 2006, p.127).

A integração da pesquisa sociológica no ensino médio, conforme as OCN, posiciona a Sociologia como uma disciplina dinâmica e aplicada, importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos alunos. A pesquisa conecta os alunos com a realidade social e os ensina a realizar investigações rigorosas e fundamentadas, promovendo certa compreensão dos fenômenos sociais.

Essa disposição das OCN sobre a pesquisa sociológica cumpre um papel importante na afirmação do caráter científico da disciplina e delimita um campo de atuação significativo para a Sociologia no Ensino Médio. Isso contrasta fortemente com o atual esvaziamento que a disciplina sofre no currículo paulista (Currículo em Ação), desdobrado pela nova BNCC, em que a redução da carga horária e a fragmentação dos conteúdos comprometem a formação crítica e de orientação científica dos estudantes, assim como uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais.

Outro aspecto interessante é que, por vezes, o tema da produção de pesquisa por parte dos estudantes é ventilado pelas Secretarias de Educação por meio de projetos, feiras e seminários. No estado de São Paulo ocorre a Feira de

Ciências das Escolas Estaduais de São Paulo – FeCEESP. No ano de 2023, ocorreu a nona edição do projeto e a escola ganhadora desenvolveu uma pesquisa de pré-iniciação científica sobre aves remanescentes da mata atlântica (São Paulo, 2023). Essa abordagem sobre a pesquisa sociológica no ensino de Sociologia ajuda a colocar a disputa com as disciplinas das ciências da natureza na mobilização de projetos.

Com relação às orientações relativas às práticas de ensino em Sociologia, as OCN indicam algumas estratégias como: aula expositiva, seminários, excursões, visita a museus, parques ecológicos, leitura e análise de textos, cinema, vídeo ou DVD, e TV, e fotografia (Brasil, 2006, 127). Interessante aspecto é que, já em 2006, o documento apontava o “modismo” do aprendizado ativo e as críticas que a aula expositiva sofria então. O texto recomenda que as aulas expositivas também tenham caráter dialogado. Com relação às demais propostas de práticas de ensino, é interessante refletir sobre a evolução tecnológica durante esses quase 20 anos que separam a redação da OCN e essa presente dissertação. A disponibilidade de recursos digitais, internet, smartphones, *smart tvs* e acessibilidade a informação em geral indicam uma necessidade de atualização severa nessa seção do texto, que lida com estratégias de ensino e as tecnologias.

A abordagem proposta pelas OCN valoriza uma educação sociológica que não se limita a preparar os alunos “flexíveis” para o “novo mercado de trabalho”, mas sim para uma compreensão mais crítica e abrangente da sociedade, enfatizando as noções de desnaturalização, estranhamento e imaginação sociológica.

Tomazzi (2007) argumenta que o desenvolvimento do ensino de Sociologia no ensino médio deve ser baseado em dois princípios fundamentais: estranhamento e desnaturalização, conforme posto nas OCN. Ele explica que o estranhamento é um elemento presente em todo discurso científico e que a desnaturalização está mais ligada às ciências humanas. Estes conceitos são essenciais para fomentar uma visão crítica nos estudantes sobre a realidade social.

Esta seção, portanto, se dedica a explorar essas nuances e a discutir como as OCN poderiam ter sido mais integralmente incorporadas nos currículos paulistas, oferecendo uma alternativa à pedagogia hegemônica.

Ao examinar a forma como a Sociologia é apresentada nas OCN, esta análise busca elucidar como esse documento poderia ser uma referência para os currículos subsequentes. A discussão reflete sobre como as OCN, apesar de seu potencial

transformador, acabaram sendo relegadas a uma referência tangencial, em vez de um guia central para a construção de um ensino de Sociologia mais profundo e significativo.

Logo na apresentação das OCN, há o seguinte alerta:

Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente. **Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado.** Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino (Brasil, 2006, p.6, grifo nosso).

Esse documento tem em sua concepção, logo de partida, uma indicação de autonomia do trabalho do professor de Sociologia na elaboração do seu plano de ensino (e seleção de conteúdos, metodologias e estratégias) que não notamos nos outros documentos aqui analisados (PCN, BNCC, SPFE, Currículo em Ação).

E na conclusão da seção das OCN sobre Sociologia, o documento é ainda mais enfático:

Visa-se com esta proposta a evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter oficial que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir. [...] Assim, o que se oferece é um ponto de partida, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas (Brasil, 2006, p.131).

As OCN destacam, já em sua apresentação, que o documento foi resultado de um esforço coletivo significativo. O processo de elaboração incluiu uma consulta pública e uma análise participativa. Especificamente, foram realizados cinco Seminários Regionais e um Seminário Nacional sobre o Currículo do Ensino Médio. Esses encontros permitiram uma discussão colaborativa sobre as diretrizes curriculares (Brasil, 2006. p.8).

Segundo o documento, análise e a produção das OCN envolveram representantes das Equipes Técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, professores de cada estado participante. Essa participação assegurou que o documento não fosse um produto de decisões unilaterais, mas sim o resultado de

um processo inclusivo que refletisse as necessidades e perspectivas diversificadas de vários sujeitos da educação (Brasil, 2006, p.9).

Esses aspectos são notavelmente relevantes porque demonstram que as OCN não são, em sua totalidade, um conjunto de diretrizes impostas de forma autoritária aos sistemas educacionais. Houve um determinado processo democrático e colaborativo, que procurou integrar as diversas vozes envolvidas no ensino médio brasileiro. Diversas propostas curriculares para Sociologia, de alguma forma, consultaram ou se articularam conjuntamente com as universidades. Ocorreu assim nas propostas da CENP, nas OCN e até mesmo no SPFE. Este procedimento ressalta mais um ponto de contraste com os documentos subsequentes às OCN que dispõem sobre a Sociologia no Ensino Médio, como a versão final da BNCC e o Currículo em Ação, sendo esses, elaborados integralmente por fundações privadas.

Na introdução das OCN para a disciplina de Sociologia, encontra-se uma detalhada narrativa com toda a trajetória histórica da disciplina no Brasil. Este texto inicial não apenas documenta os eventos significativos da Sociologia como disciplina escolar, mas também representa um marco histórico para a Sociologia no contexto educacional brasileiro, tendo sido publicado em 2006, ainda antes da obrigatoriedade da disciplina em esfera nacional. Também contextualiza de maneira incisiva a intermitência com a qual a Sociologia tem sido incluída e retirada dos currículos escolares ao longo das décadas. Essa irregularidade tem causado efeitos negativos na consolidação de uma comunidade de professores e pesquisadores dedicados ao ensino de Sociologia. Quando a disciplina não está presente de forma contínua nos currículos, prejudica-se a formação e a estabilidade profissional daqueles que se dedicam ao seu ensino, o que retarda o desenvolvimento de uma identidade coesa entre os educadores da área.

Além disso, a intermitência do ensino de Sociologia dificultou a construção de consensos amplamente aceitos sobre quais conteúdos deveriam ser ensinados e quais metodologias específicas seriam mais eficazes para o ensino da disciplina. A falta de continuidade dificultou que práticas pedagógicas consolidadas fossem desenvolvidas e refinadas ao longo do tempo, resultando em uma abordagem fragmentada e, muitas vezes, incoerente.

Esses pontos destacados na introdução das OCN ressaltam a especificidade da história da Sociologia na educação básica brasileira. A disciplina não só reflete os

desafios enfrentados por sua inclusão intermitente, mas também a necessidade de um reconhecimento mais consistente e estratégico dentro do currículo escolar.

4.2 O Programa São Paulo Faz Escola (2008)

Passados 16 anos desde a implementação do programa SPFE, hoje temos alguma bibliografia que analisa o período e o programa: Paes e Ramos (2014), Almeida (2013), Cação e Mendonça (2011), Catanzaro (2012). Com apoio dessas referências, descrevemos abaixo como foi o processo de articulação do SPFE. O programa representou um esforço de política educacional do estado de São Paulo para aprimorar o desempenho da rede paulista no que tange aos critérios de mensuração da qualidade de ensino vigente: avaliações em larga escala e o desenvolvimento de uma matriz de competências e habilidades. Atingir indicadores que fossem compatíveis com o poder econômico do estado de São Paulo envolveu um conjunto de ações como formações para a rede, criação de novos cargos para gestão e fiscalização de resultados, um novo currículo apoiado por novos materiais didáticos etc. Evidente que a Sociologia não passou imune a esse processo. O período coincide com a fase da obrigatoriedade da disciplina, e apesar de inicialmente se recusar a implementá-la, o estado de São Paulo acaba por incluí-la no seu novo programa. A construção do currículo de Sociologia para o SPFE passará por consultas a especialistas, debates, definições e, paradoxalmente, terá influências das disposições das OCN e dos PCN. Analisamos isso mais detalhadamente nos tópicos seguintes.

O programa SPFE foi uma proposta curricular didático-pedagógica implementada em 2008 pelo governo do estado de São Paulo, durante o mandato do governador José Serra e sob a gestão da secretária de Educação Maria Helena Guimarães Castro. Conforme aponta Paes e Ramos (2014), o programa, direcionado aos ciclos II do ensino fundamental e ao ensino médio, é parte de uma reforma curricular que surgiu a partir de um plano de metas para melhorar a educação pública do estado, estipulado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) em 2007, devido ao desempenho escolar insuficiente constatado nas avaliações de aprendizagem.

A "nova agenda" do plano de metas estabeleceu objetivos como a alfabetização de todos os alunos até o final do segundo ano, redução das taxas de

reprovação, implantação de programas de recuperação de aprendizagem, aumento dos índices de desempenho, e melhorias de infraestrutura nas escolas. A proposta curricular unificada para toda a rede estadual foi vinculada ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) para estabelecer uma base concreta para ações voltadas à educação e melhorar a qualidade do sistema de ensino (Paes e Ramos, 2014, p.55).

A elaboração do programa envolveu o levantamento de acervos documentais e pedagógicos e consultas a escolas e professores para identificar boas práticas. Um portal na internet foi criado para receber relatos de experiências pedagógicas, que seriam sistematizadas e divulgadas como parte de um currículo unificado. No entanto, houve críticas de que as escolas não foram consultadas sobre a implantação da proposta curricular (Paes; Ramos, 2014. p.56).

A partir de novembro de 2007, o programa começou a ser apresentado a dirigentes de ensino e professores através de videoconferências e encontros, preparando as escolas para a implementação em 2008. A primeira fase incluiu um projeto de ações de recuperação da aprendizagem para consolidar as estruturas de língua portuguesa e matemática, consideradas fundamentais para a proposta curricular (Paes; Ramos, 2014, p.56).

A figura do professor-coordenador foi criada como central para a implantação do programa, atuando como representante da SEE-SP nas escolas para incentivar a incorporação da proposta curricular. Materiais de apoio, como cadernos impressos, foram distribuídos a professores, gestores e alunos, e capacitações bimestrais em vídeo foram realizadas (Paes; Ramos, 2014. p.57).

Embora o programa e seus materiais não fossem obrigatórios, a SEE-SP direcionou rigorosamente a implementação através de diversas estratégias, como videoconferências, orientações específicas e a função do professor-coordenador. O site do programa evoluiu para incluir videoconferências, orientações e discussões sobre o currículo, consolidando-se como uma ferramenta de condução da implementação nas escolas (PAES; RAMOS, 2014).

Em 2009, o currículo oficial do Estado de São Paulo foi efetivamente implantado na rede de ensino paulista. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) ofereceu materiais didáticos, conhecidos como "Cadernos", divididos por áreas de conhecimento e bimestres. Esses materiais incluíam cadernos para professores, gestores e alunos, contendo conteúdos considerados

fundamentais para a aprendizagem e orientações para a implementação do programa nas escolas (PAES; RAMOS, 2014).

Ainda em 2009, o Saresp foi elaborado com base na nova proposta curricular, que se tornou o currículo oficial em 2010. Nesse mesmo ano, além do site do programa, foi criado o website "Apoio à Implantação do Currículo", destinado principalmente aos professores. Este site oferecia acesso rápido aos currículos oficiais, 509 vídeos com o acervo do programa e roteiros para discussões nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), sem necessidade de cadastro (Paes; Ramos, 2014).

A SEE-SP também promoveu mudanças para a efetivação de professores recém-aprovados em concurso público. A partir de 2010, esses professores passaram a ser obrigados a fazer o Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II (PEB-II), oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP). Esse curso visava proporcionar formação continuada e compatível com a política educacional da SEE-SP, com forte ênfase na preparação metodológica dos docentes para o novo currículo oficial. A efetivação dos candidatos aprovados passou a depender da aprovação nesse curso, que se tornou uma etapa eliminatória dos concursos para docentes da educação básica, ciclo II.

Essas ações indicam que, apesar da oficialização do currículo, a SEE-SP continuou a direcionar e fiscalizar a implementação do programa, garantindo que os agentes escolares fossem formados para disseminar a concepção educacional da Secretaria.

O modelo de gestão do SPFE apresenta um processo executório descentralizado, mas é tutelado pela SEE-SP em suas decisões de planejamento, definição e avaliação. Portanto, essa política curricular não se limita a uma reforma curricular e didático-pedagógica, mas está inserida em um contexto de reestruturação do Estado e de um novo pacto social no Brasil, aprofundado a partir de 1995 (Paes; Ramos, 2014, p.59).

Conforme analisa Almeida (2013) na dissertação de mestrado "As Vicissitudes na Implantação do Componente Curricular Sociologia no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo", para a elaboração do SPFE a SEE-SP teve como pressuposto as percepções de ineficiência das escolas devido à má formação dos professores e à falta de tempo para o planejamento adequado das

aulas. A proposta do programa incluía conteúdos mínimos a serem trabalhados pelos professores com o auxílio de materiais didáticos. A implantação do programa gerou pressões nas escolas para alcançar metas estabelecidas pela SEE-SP, com foco em avaliações de larga escala e bonificações aos professores com base nos resultados. (Almeida, 2013).

Almeida (2013) cita que pesquisadores como Catanzaro (2012) e Leite (2011) destacaram que o projeto curricular e os materiais de apoio foram idealizados pela SEE-SP, com a contribuição de especialistas e universidades, reduzindo o papel da CENP. A adoção de um currículo único foi criticada por entidades como a APEOESP, APASE e CPP, que apontaram a falta de participação dos professores da rede na sua construção e o caráter autoritário da medida (Almeida, 2013, p. 80).

A implementação do programa enfrentou desafios, como a crise decorrente de erros conceituais e gráficos nos materiais didáticos, especialmente na disciplina de Geografia. A substituição de Maria Helena Guimarães de Castro por Paulo Renato de Souza na SEE-SP manteve a continuidade das políticas de avaliação e bonificação, aprofundando a implantação do programa curricular (Almeida, 2013, p.80).

Embora as mudanças curriculares visassem melhorar a qualidade da educação, houve críticas quanto à padronização excessiva e à redução da autonomia dos professores. A literatura sobre padronização curricular alerta para os riscos de tais práticas, como o aumento da frustração dos professores e o fracasso dos alunos com maiores dificuldades. Mais adiante, retomamos esse aspecto na análise do SPFE.

Em nota no boletim “Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica” publicado pela APEOESP, APASE e o CPP, afirma-se que:

Analizando-se os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina, pode-se constatar que estão previstos conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. Desta forma, o professor se torna um mero repetidor de conteúdo elaborado por outrem, desvinculado da realidade na qual atua, sem nenhuma possibilidade de flexibilizar o fazer pedagógico (APEOESP; APASE; CPP, 2009).

Tal dinâmica - de uma proposta curricular oficial que faz do professor um mero repetidor de conteúdo elaborado por outrem, desvinculado da realidade na qual

atua - se acentuou nas propostas curriculares que foram elaboradas nos anos seguintes, como demonstraremos mais adiante.

4.3 Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias

A oficialização da nova proposta curricular SPFE ocorreu em 2010. Analisaremos a seguir o documento oficial "Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias".

O documento se apresenta como resultado do empenho dos profissionais da educação e que, desde 2008, foi continuamente complementado com ações, projetos e documentos de orientação pedagógica e de gestão, apoiando equipes gestoras e professores na melhoria da qualidade do ensino. Em sua apresentação, a Secretaria dá a entender que houve uma participação coletiva na construção do currículo, embora os órgãos de classe tivessem alegado à época que não houve consulta ao professorado da rede. Conforme alerta

Entretanto, esse sedutor discurso não correspondeu à prática real: as escolas não tiveram oportunidade de opinar sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma nova proposta curricular e nem sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou mesmo sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações. Uma vez mais, docentes, gestores e estudantes foram desconsiderados. Os docentes, novamente, viram-se alijados dos processos de tomada de decisões a eles diretamente afetas. Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e de seu saber, tornam-se executores reincidentes (Cação; Mendonça, 2011, p. 45).

Essa falta de envolvimento efetivo dos professores no processo de construção do currículo destaca uma dissonância entre o discurso oficial e a realidade das práticas educativas. A ausência de consulta e participação ativa dos docentes não apenas compromete a legitimidade do currículo imposto, mas também impacta negativamente a sua implementação e a aceitação por parte daqueles que estão na linha de frente da educação.

Na apresentação, afirma-se que o novo currículo foi estruturado para que todos os alunos, independentemente da escola, sigam o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. Cada disciplina apresenta conteúdos, competências, habilidades, metodologias e expectativas específicas para cada série/ano. Essa organização curricular visava

garantir iguais oportunidades e acesso a conhecimentos significativos para todos os alunos, permitindo definir metas educacionais claras. O progresso dos alunos seria avaliado em relação a essas metas, possibilitando intervenções para melhorar o desempenho dos que não as atingem (São Paulo, 2010, p.7).

Com relação à questão sobre a padronização e autonomia escolar, o currículo em questão faz a ressalva de que a autonomia da escola é construída pela articulação de políticas educacionais em nível nacional, estadual e local, estabelecendo unidade e direção coordenadas nos sistemas de ensino. Os profissionais deveriam compreender os objetivos comuns da educação para organizar suas práticas em torno desses propósitos (São Paulo, 2010, p.8).

Com relação ao problema visualizado entre as questões da padronização e autonomia escolar, Cação e Mendonça (2011) esclarecem que a imposição da Proposta Curricular pela SEE-SP visava estabelecer uma base comum de conhecimentos e competências para todas as escolas do Estado de São Paulo. Segundo o documento, o objetivo era garantir uma contínua produção e divulgação de subsídios que afetassem diretamente a organização escolar e as práticas em sala de aula (São Paulo, 2008b, p. 8). Isso sugere uma desconfiança em relação à autonomia escolar, indicando que a SEE-SP considerava que a autonomia até então exercida pelas escolas não contribuía positivamente para a qualidade do ensino. Essa perspectiva é reforçada pelas declarações da secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, que, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, afirmou que a organização do trabalho docente e os direitos e competências que cabiam às escolas seriam retirados, resultando em uma tutela centralizada sobre as instituições de ensino (Cação; Mendonça, 2011, p.222).

A apresentação do "Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias" oferece uma justificativa para a construção de um currículo baseado em competências e habilidades e fundamentado nos conceitos dos Quatro Pilares da Educação (São Paulo, 2010, p7). Estes pilares, delineados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O *slogan* educacional da UNESCO e das políticas educacionais reverberadas com esse alinhamento propalam que esses pilares constituem a base para uma educação integral, para promover o desenvolvimento de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do século XXI.

Com o avanço das políticas educacionais neoliberais no Brasil durante os anos 1990, já era possível observar a emergência da "pedagogia do aprender a aprender" presente nos PCN. No entanto, até a elaboração do SPFE, essa orientação pedagógica permanecia relativamente difusa no estado de São Paulo, sem a produção de um material estruturado ou de um conjunto coeso de políticas que pudessem efetivamente implementar esse modelo. Essa falta de estrutura limitava a capacidade de ampliar os resultados da rede paulista nas avaliações externas. O SPFE surge, portanto, dimensionado com essas preocupações.

No quinto capítulo da dissertação de Fabiana Olivieri Catanzaro (2012, p. 68), intitulado "Propostas internacionais versus legislação brasileira. E o São Paulo faz Escola?", é abordada a proposta educacional do Estado de São Paulo, com um enfoque específico no currículo SPFE. A autora compreende que a legislação educacional constitui a base legal indispensável para a implementação e existência de qualquer proposta curricular. Com isso, Catanzaro primeiramente examina a legislação educacional relevante.

O currículo SPFE apresentou aspectos que não estavam totalmente alinhados com a legislação educacional brasileira vigente. Especificamente, há um descompasso em relação à autonomia das escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos, direito garantido pela LDB desde 1996, como, por exemplo, o aspecto da LDB estipular que pelo menos 25% dos dias letivos devem ser dedicados a questões regionais pertinentes à localização da escola, seja ela rural, litorânea ou urbana. Apesar dessas discrepâncias, o SPFE cumpre outras exigências legais, como a orientação curricular por competências, enfatizada em cada nova "Situação de Aprendizagem" nos materiais do SPFE. Além disso, o currículo abrange as disciplinas e áreas de conhecimento prescritas nas DCN. As avaliações adotadas no SPFE para medir o progresso em cada nível de ensino são também coerentes com as exigências legais, possibilitando que a União e os sistemas de ensino identifiquem e resolvam possíveis problemas com o intuito de melhorar a qualidade da educação, conforme ilustrado pela proposta do Estado de São Paulo analisada na dissertação (Catanzaro, 2012, p. 68).

Ao examinar esses elementos, Catanzaro (2012) questiona como a proposta do SPFE se relaciona com os discursos e políticas educacionais anteriores que possibilitaram sua criação e conformação.

De acordo com Frigotto & Ciavatta (2003), a legislação educacional outorgada durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, segue os princípios privatistas e mercantilistas dos empresários preocupados com o novo mundo em globalização, que demandavam novas competências de seus trabalhadores, assim como as recomendações definidas pela 'Conferência Mundial sobre Educação para Todos', cofinanciada pelo Banco Mundial (BIRD) e pela UNESCO. (Catanzaro, 2012, p. p. 68-69).

A elaboração do SPFE, como uma política educacional elaborada pelos sujeitos pertencentes ao mesmo grupo político (PSDB de Fernando Henrique Cardoso e José Serra), reverbera tais princípios já anunciados referentes às perspectivas neoliberais para o currículo de competência e a “pedagogia do aprender a aprender”.

A obrigatoriedade da presença da Sociologia nos currículos brasileiros determinada após 2008 conduz a uma nova fase para a disciplina no contexto do estado de São Paulo. Com o SPFE, sepulta-se uma certa autonomia que os professores tinham, naquele contexto, de operar com materiais próprios ou antigas referências das propostas da CENP. Os materiais didáticos do SPFE prescrevem listas de atividades e Situações de Aprendizagem e um conjunto de ações de formação e monitoramento, e a Sociologia passa a ser enquadrada nesse nó, com o compromisso de dar conta de desenvolver um conjunto de habilidades e competências discriminadas para o seu campo.

4.4 O Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias

O Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2010, p. 7) se apresenta adotando como princípios centrais os seguintes termos: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

O texto argumenta que um currículo baseado em competências e habilidades é essencial para articular disciplinas e atividades escolares com as expectativas de aprendizado dos alunos ao longo dos anos. Este currículo visa preparar crianças e jovens para que se tornem adultos responsáveis e capazes de atuar em uma sociedade que depende deles (São Paulo, 2010, p. 8).

A adoção de um currículo referenciado em competências implica promover os conhecimentos específicos de cada disciplina articulados com as competências e

habilidades do aluno, o que, segundo o documento, permitiria uma leitura crítica do mundo.

O documento destaca a importância de considerar os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos, bem como a mobilização de conteúdos, metodologias e saberes pelos professores, para desenvolver competências que preparem os adolescentes para a vida adulta (São Paulo, 2010, p. 12).

A apresentação do Currículo também menciona a mudança de enfoque da educação escolar, do ensino para a aprendizagem, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pelas DCN e PCN. O currículo referenciado em competências visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas origens, tenham acesso a uma base comum de competências, promovendo igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. O documento afirma que a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é um processo individual, mas coletivo, que requer a capacitação contínua dos professores e o apoio das instâncias responsáveis pela política educacional. A elaboração de propostas curriculares específicas deveria ser feita em conjunto com a implementação de planos de trabalho nas escolas, transformando essas propostas em currículos em ação (São Paulo, 2010, p. 13).

São discutidos também os seguintes aspectos que comentamos, como a centralidade da aprendizagem (o aprender a aprender), as tecnologias e a referência da matriz de competências utilizadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), (São Paulo, 2010, p. 14), a centralidade da aprendizagem na atividade escolar (p. 10), destacando que o papel do professor é fundamentalmente o de um profissional da aprendizagem. Segundo o documento, o professor não apenas apresenta e explica conteúdos, mas organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos e formas de agir e pensar, promovendo conhecimentos que são mobilizados em competências e habilidades. Essas competências instrumentalizariam os alunos para enfrentar os problemas do mundo, ratificando a expressão "educar para a vida". A relevância do conhecimento para a vida atual e futura, para além dos limites da escola, determina a quantidade e qualidade do conhecimento a ser ensinado. Competências, mais gerais e constantes, serviriam como guias eficazes para a educação para a vida, enquanto os conteúdos são mais específicos e variáveis (São Paulo, 2010, p. 10).

No texto de apresentação, o currículo diz que as novas tecnologias da informação mudaram a produção, organização, acesso e disseminação do conhecimento (São Paulo, 2010, p. 21). A escola, embora não seja mais a única detentora de informação, deve preparar os alunos para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada rapidamente. Isso exige não apenas uma maior quantidade de ensino, mas uma melhor qualidade de aprendizagem. O texto enfatiza que os conteúdos do ensino são importantes, mas é essencial aprender a continuar aprendendo, pois a vida e os conhecimentos mudarão e apresentarão novas necessidades continuamente. Sem rodeios, o currículo paulista deixa claro sua adesão à pedagogia de competências, o “aprender a aprender” e todo seu arcabouço de *slogans* educacionais envolvidos.

O currículo adota as competências formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998), entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora (São Paulo, 2010, p.19). As cinco competências do Enem são articuladas com a competência de ler e escrever, sendo fundamentais para qualquer disciplina ou profissão. A primeira competência é dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica, o que implica o domínio das normas e códigos que tornam as linguagens eficientes para registro e expressão. A segunda competência é construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas, destacando a importância do raciocínio hipotético-dedutivo. A terceira competência é selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema. A quarta competência é relacionar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente. A quinta competência é recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (São Paulo, 2010, p.19).

Na seção que dispõe sobre o currículo de Sociologia, o documento inicia o texto com um comentário breve sobre o Histórico da disciplina no Ensino Médio, ressaltando a importância do impacto das propostas curriculares dos anos 1980 e 1990 (elaboradas pela CENP, aqui analisadas anteriormente). Destaca a proposta de currículo de Sociologia do 2º Grau elaborada pela Associação dos Sociólogos do

Estado de São Paulo em 1983, que, segundo ele, sustenta uma concepção de currículo ainda relevante. Ressalta a importância da presença da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, argumentando que ela desempenha um papel crucial na democratização do acesso ao conhecimento científico. A Sociologia é descrita como uma ciência humana que produz conhecimentos específicos, fornecendo uma mediação indispensável para alcançar o objetivo de aumentar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos (São Paulo, 2010, p.132).

O currículo destaca a abordagem específica sobre a Sociologia, conforme apresentada por Karl Mannheim, que a concebe como uma "técnica social"; e menciona a proposta da Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Asesp), que enfatiza que o objetivo do ensino de Sociologia não é necessariamente formar sociólogos profissionais, mas sim contribuir para a formação de cidadãos capazes de analisar criticamente a realidade social. Nesse aspecto, explicitamente o Currículo tenta dar conta da questão já apontada sobre a dificuldade de se adequar à abordagem do Ensino de Sociologia no ensino médio sem incorrer em uma transposição de como a disciplina é ensinada no ensino superior (São Paulo, 2010, p.133).

É importante destacar a anunciada influência das OCN para o Ensino Médio, especificamente no que se refere ao ensino de Sociologia (São Paulo, 2010, p.133); ressaltando que o objetivo desse ensino é contribuir para a realização das Ciências Sociais na escola média, proporcionando aos alunos não apenas informações próprias desse campo de conhecimento, mas também os resultados obtidos pela visão sociológica da realidade. Busca-se promover o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme preconizado pela LDBEN. É destacado que essa missão não é exclusiva da Sociologia, mas esta disciplina desempenha um papel significativo nesse processo, conforme explicitado nas OCN.

Citando as OCN, o currículo destaca que o estudo da Sociologia proporciona não apenas informações sobre a sociedade, mas também novas formas de pensar e compreender o mundo. Ao observar as teorias sociológicas, seria possível entender os elementos de argumentação, tanto lógicos quanto empíricos, que sustentam determinados modos de ser de uma sociedade, classe social, grupo ou comunidade. Isso significa que a Sociologia não apenas descreve esses fenômenos sociais, mas

também oferece ferramentas para analisá-los e interpretá-los criticamente, possibilitando a reconstrução e a desconstrução de conceitos e visões de mundo estabelecidas (São Paulo, 2010, p.134).

O currículo coloca as OCN de Sociologia como uma grande referência para a fundamentar uma abordagem da Sociologia voltada para a dinâmica da desnaturalização e estranhamento e o papel do professor de realizar a mediação pedagógica entre o conhecimento e os alunos, “traduzindo para eles o conhecimento científico”. Na apresentação da proposta de Sociologia, o Currículo Paulista de 2010 anuncia se aproximar das propostas curriculares dos anos 1980 e 1990 e também das OCN em aspectos fundamentais (São Paulo, 2010, p.136). Todavia, essa conexão com o lugar da Sociologia nas OCN não tem grande alcance na estruturação do material, que acaba por roteirizar sequências de atividades articuladas a listas de habilidades e competências, figurando, desta forma, uma amálgama com maior feição aos PCN do que as OCN propriamente dita.

Com relação ao princípio pedagógico central da proposta educacional apresentada, esta dispõe sobre o estabelecimento de um diálogo entre professor e aluno, também anunciadamente se inspirando nas OCN de Sociologia (São Paulo, 2010, p.136). Esse diálogo é concebido como uma ferramenta para ir além da tradicional aula expositiva, permitindo que os alunos superem seus conhecimentos prévios, muitas vezes baseados no senso comum, ao serem introduzidos ao conhecimento científico fornecido pela Sociologia.

O objetivo desse diálogo seria promover uma compreensão mais profunda e crítica da sociedade, por meio da análise sociológica dos fenômenos sociais. A pesquisa é destacada como um recurso fundamental para mostrar aos alunos como os dados empíricos são construídos, fornecendo material para reflexão e análise.

Além disso, ressalta-se a importância da leitura e compreensão de textos, que podem ser complementadas por uma variedade de recursos adicionais fornecidos pelo professor (São Paulo, 2010, p.136). Esse aspecto pode ser entendido como uma conexão com os objetivos relacionados à competência de leitura comentada na apresentação do Currículo, colocada como um aspecto a ser desenvolvido em todas as disciplinas. Esses recursos têm como finalidade contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva sociológica nos alunos, incentivando a curiosidade, a inquietação, a dúvida e a vontade de conhecer. O objetivo é despertar neles o

interesse pela pesquisa e desenvolver as qualidades características de um pesquisador.

Conforme o documento, os conteúdos prescritos para serem desenvolvidos nas três séries do Ensino Médio são os seguintes (SÃO PAULO, 2010, p.139):

1ª série:

*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.
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
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
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*

2ª série (São Paulo, 2010, p.142):

*E 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
Qual a importância da cultura na vida social?
Cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa
Construção da identidade pelos jovens
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
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*

3ª série (São Paulo, 2010, p.147):

*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*

Qual a importância da participação política?
Formas de participação história do Brasil 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
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
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

Observando os conteúdos elencados, é possível notar certa semelhança na estruturação temática com as propostas da CENP, priorizando os temas de identidade e cultura na primeira série (Antropologia), mundo do trabalho na segunda série (Sociologia) e política e poder na terceira série do Ensino Médio (Ciência Política).

Conforme Schrijnemaekers e Pimenta (2011, p.416), a concepção e o uso dos Cadernos de Sociologia no projeto SPFE partia da proposta aprovada pela SEE-SP. Esses cadernos não são considerados livros didáticos tradicionais, mas sim conjuntos de atividades que podem ser adaptadas ou escolhidas pelos professores conforme julgarem adequado. Segundo os autores, a designação "cadernos" ao invés de "livros" reforça a ideia de flexibilidade e suporte pedagógico ao invés de material rígido.

Os Cadernos de Sociologia foram baseados em uma proposta aprovada pela SEE e o material produzido a partir dela não constitui, para os professores da rede pública estadual, um livro didático, e sim um conjunto de atividades sugeridas, que podem ou não ser aplicadas, a critério do professor responsável. É por essa razão que o material foi intitulado “caderno” e não “livro do professor”. Mais importante ainda, os Cadernos do Aluno, por não constituírem livros didáticos, foram concebidos como cadernos de atividades, cujo objetivo é servirem de complemento às práticas pedagógicas empreendidas pelos professores e incentivarem atividades de leitura, interpretação de textos, desenvolvimento da linguagem escrita, entre outras competências e habilidades descritas nos Cadernos do Professor. Por essa razão, o conteúdo impresso nos Cadernos do Aluno é limitado às atividades, cabendo ao professor a apresentação dos conteúdos programados por meio das atividades didático-pedagógicas sugeridas (Schrijnemaekers e Pimenta, 2011, p.417).

Os autores, desta forma, pensaram os Cadernos do Aluno desenvolvidos como ferramentas complementares para enriquecer as práticas pedagógicas, focando atividades que promovem a leitura, a interpretação de textos e o desenvolvimento da escrita. O conteúdo neles impresso é limitado às atividades propostas, e caberia ao professor integrar esses exercícios com os conteúdos programáticos através de métodos didáticos e pedagógicos adequados. Nesse sentido, observamos que a proposta dos cadernos esperava que o professor ainda operasse com os livros do PNLD e outros materiais, articulando com os cadernos do SPFE sempre que possível. Essa expectativa de autonomia do professor na complementação ou alteração das atividades prescritas não reverbera a política educacional que o SPFE representa em si, uma vez que ela se caracterizou por um aumento do controle e monitoramento do trabalho docente. A adoção de metas em avaliações externas, sistemas de bonificação e acompanhamento da gestão pedagógica conduziam um contexto de considerável rigidez no cumprimento dos cadernos.

Os Cadernos de Sociologia, portanto, não deveriam ter sido vistos como materiais restritivos. Ao contrário, eles seriam recursos que precisariam ser ajustados pelos educadores para atender às necessidades específicas das turmas. Os professores, conhecendo a realidade de suas escolas e as características de seus alunos, então seriam incentivados a adaptar, selecionar e decidir quais atividades utilizar durante o curso, garantindo uma mediação eficaz entre os conteúdos e os alunos.

Desta forma, o papel do professor seria central no uso desses cadernos. Ele deveria adaptar e personalizar o material de acordo com a realidade e as necessidades de seus estudantes, usando sua autonomia para escolher as atividades que melhor se alinhem aos objetivos educacionais e ao contexto de suas aulas.

Todavia, o currículo de Sociologia do SPFE tem outro desdobramento prático. As disposições curriculares deveriam oferecer o caminho a ser trilhado para os materiais didáticos oferecidos a estudantes e professores, porém o que observamos nos cadernos do aluno e cadernos do professor são cartilhas de atividades mais alinhadas com a linha dos PCN e da pedagogia das competências. A proposta curricular de Sociologia assim se anuncia como tributária às OCN e faz uma

lembrança as propostas da CENP, porém seu encaminhamento prático parece se distanciar dessa abordagem.

Sobre isso, comenta:

O currículo de Sociologia elaborado pela SBS não se filia ao modelo educacional de competências e habilidades, difundido nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, os Cadernos (SÃO PAULO, 2013a; 2013b) do professor e do aluno tiveram que ser elaborados conforme esta abordagem, pois já estava sendo utilizada como referencial nos materiais de apoio ao currículo das demais disciplinas no Programa SPFE e que se tornou uma diretriz das políticas educacionais da SEESP para a área curricular (Almeida, 2013, p. 86).

A política educacional que o SPFE representa, gestada pelo grupo político do PSDB, aquele mesmo partido que esteve na presidência nos anos 1990 no processo de implementação das reformas neoliberais no Brasil, alinha-se com essa perspectiva pedagógica de inspiração neoliberal. Ainda que as políticas curriculares, desenvolvidas em âmbito nacional naquele contexto, contivessem certos avanços, como, por exemplo, a obrigatoriedade da Sociologia, as leis federais que dispunham sobre o ensino de História e cultura Africana e afrobrasileira, história e cultura afrobrasileira e indígena, e as próprias OCN (Meucci, 2014, p.257), no estado de São Paulo, o programa SPFE representou um contrafluxo nesse aspecto. O SPFE se reporta minimamente à legislação vigente e dá conta de alocar a Sociologia no currículo, ainda que a contragosto - uma vez que, apenas em 2009, o estado de São Paulo se compromete com a obrigatoriedade da presença da Sociologia no currículo, por meio da assinatura de um acordo com o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Meucci, 2014, p.256) -, e assim o faz considerando as contribuições das OCN e das antigas propostas da CENP mais como “promessas”. O SPFE parece considerar de forma mais contundente as disposições para a Sociologia presente nas PCN. Vale destacar, as leis federais acima mencionadas (10.639/2003 e a 11.645/2008) mereceriam um trabalho à parte para sua análise devida, por ser um marco histórico no âmbito da educação para as relações étnico- raciais. Porém, foge do escopo e fôlego do trabalho presente a devida análise do tema em específico.

Desta forma, indicamos que a Sociologia no SPFE, por meio da sua disposição no modelo de habilidades e competências, inicia seu processo de esvaziamento de conteúdos e sentido científico. Assim como o professor-sociólogo da educação básica se vê mais podado em seu ofício, agora delimitado pelo cumprimento do passo a passo discriminado nas cartilhas do “caderno do aluno” e do “caderno do professor”, esses materiais, por seu turno, propõem a sequência de

atividades que movimentam a aprendizagem do currículo de habilidades. Ao priorizar o aprender a aprender e a aprendizagem de determinado conjunto de habilidades, se coloca em segundo plano as noções de conteúdos sociológicos que representam determinado saber científico, em suma, uma riqueza cultural historicamente acumulada. Essa dinâmica de *tratorização*, realizada pelas disposições do “aprender a aprender” sobre o conhecimento sociológico, se coloca como tendência crescente entre as transformações curriculares no estado de São Paulo, conforme demonstraremos de forma mais clara analisando o currículo que chega a substituir o SPFE aqui exposto, o Currículo em Ação.

5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA

5.1 Quanto à reforma do Ensino Médio e a BNCC

A implementação da BNCC em 2018 representa um grave impacto na educação e nas políticas curriculares estaduais. Seu caráter regressivo e autoritário é combinado com uma visão curricular tecnicista de matriz neoliberal, que conduz a um esvaziamento de conteúdos científicos para a escola. O resultado disso é que o lugar da Sociologia no currículo paulista que se forma a partir da BNCC é comprometido em diversos sentidos, a começar pela própria garantia de sua existência enquanto disciplina. Ocorre uma desfiguração de sua especificidade nos documentos curriculares. Podemos entender que esse projeto de educação com esse impacto na disciplina de Sociologia é um sintoma de um período de recessão e crise econômica e retrocesso político, o que compromete, em um novo patamar ainda mais agressivo, os sentidos da escola como espaço de socialização de determinados conhecimentos historicamente acumulados (cultura).

Nesta seção, reportamos, com base em levantamento bibliográfico, aspectos da forma que a BNCC foi articulada e seus impactos para a política educacional. Essa análise é importante para visualizarmos as conexões que o documento (BNCC) estabelece com o Currículo Paulista, que sucede ao SPFE, e assim podemos averiguar como a Sociologia ali pode ser compreendida.

No artigo de Vandei Pinto da Silva, intitulado "Plano Nacional de Educação e qualidade do ensino: resistência à pauta oficial", presente no livro "(De)formação na escola: desvios e desafios", o autor discute o impacto e a importância do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024. Silva (2020) argumenta que o PNE representa uma conquista significativa das classes populares em termos do direito à educação de qualidade e deve ser priorizado em relação às discussões sobre a BNCC. Silva inicia sua análise destacando o processo democrático de elaboração do PNE, promulgado sem vetos pela então Presidenta Dilma Rousseff, após extensos debates que incluíram a participação de órgãos políticos, conselhos de educação, movimentos sociais e entidades da sociedade civil, processo este, distinto da redação final da BNCC (Silva, 2020, p.79).

A Medida Provisória n. 746 (Lei n. 13.415/2017), que introduziu a reforma do Ensino Médio, foi apresentada com urgência e foi criticada pela Associação Nacional

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Essa medida foi implementada sem uma continuidade clara das discussões iniciadas nas versões anteriores da BNCC e sem um debate coletivo adequado após o impeachment de 2016. O MEC entregou a versão da BNCC para o Ensino Médio em 2018 ao Conselho Nacional de Educação, mas novamente houve críticas quanto à forma como os encaminhamentos foram tomados, que não refletiram o trabalho das comissões anteriores dedicadas a todas as disciplinas do Ensino Médio (Silva, 2020, p.88).

Silva (2020) reflete sobre as dez diretrizes gerais do PNE, com foco especial em duas metas cruciais: o financiamento da educação e a valorização dos profissionais da educação. A Meta 8, por exemplo, estabelece a aplicação de recursos públicos em educação proporcional ao Produto Interno Bruto (PIB) para garantir a expansão educacional com qualidade e equidade. A Meta 9, por sua vez, destaca a valorização dos profissionais da educação, abordando a necessidade de melhorias salariais e condições de trabalho para esses trabalhadores, que enfrentam defasagem salarial e sobrecarga de aulas.

No referido artigo, Silva (2020, p.78) aponta para a questão da Emenda Constitucional nº 95, aprovada em 2016, que limita os gastos públicos em setores sociais, incluindo a educação, pelos 20 anos seguintes. Silva argumenta que essa emenda se contrapõe às conquistas democráticas do PNE e reflete uma orientação neoliberal que prioriza a redução de investimentos em áreas essenciais para o desenvolvimento do país. Ele sugere que essa política de contenção de gastos afetará negativamente a capacidade do Brasil de cumprir as metas do PNE, e a reforma curricular proposta pela BNCC é fruto desse contexto de contenção e arrocho para as políticas educacionais (Silva, 2020, p.79).

Nesse sentido, percebemos a BNCC como parte de uma agenda tecnicista e centralizadora que busca alinhar a formação de professores a um ideário reprodutivista e limita a autonomia pedagógica. A BNCC, implementada em um contexto de restrição de investimentos, tem consequências negativas para as populações mais pobres, limitando ainda mais o desenvolvimento educacional e social do país.

Desta forma, inserimos a BNCC no contexto estrutural do capitalismo neoliberal e nas políticas econômicas e educacionais atuais do Brasil. A BNCC deve

ser compreendida à luz das dinâmicas do capitalismo neoliberal, que busca implementar políticas focadas na privatização e nos interesses do grande capital. A BNCC opera como um instrumento para avançar essas pautas privatistas, ao mesmo tempo em que secundariza as conquistas educacionais alcançadas democraticamente, como as previstas no PNE.

A BNCC foi formulada sob a coordenação do MEC, com parcerias significativas de entidades como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Destacam-se, ainda, os apoios de organizações não governamentais e fundações privadas, como a Fundação Lemann e a Fundação Vanzolini, que têm interesses específicos em influenciar a formação de professores e a produção de material didático de acordo com os preceitos da BNCC (Silva, 2020, p.84).

A elaboração da BNCC ocorreu em duas fases distintas. A primeira fase, iniciada em 2014, contou com ampla participação de educadores e da sociedade civil organizada. No entanto, após o impeachment de 2016, o processo de decisão tornou-se mais centralizado e menos democrático, refletindo uma abordagem tecnicista e alinhada com interesses privatistas (Silva, 2020, p.84).

A BNCC estabelece de forma detalhada os conteúdos curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, indo além das previsões da LDB e do PNE. Esse nível de detalhamento, codificado por meio de códigos alfanuméricos, influencia diretamente a elaboração dos planos de ensino, a produção de materiais didáticos padronizados e os processos de avaliação interna e externa das escolas. Essa prescrição curricular e formatação de códigos foi assimilada em sua completude no Currículo em Ação do estado de São Paulo.

Ressaltamos, aqui, o aspecto crítico da natureza da proposta da BNCC. Silva (2020) considera a posição da ANPED, que levantou diversos pontos de debate sobre a proposta da BNCC do Ensino Médio, incluindo:

- Legitimidade e Falta de Debate Coletivo: A ausência de um debate coletivo após 2016 comprometeu a legitimidade da BNCC.
- Desigualdade de Tratamento entre Disciplinas: Apenas Português e Matemática são detalhadamente descritas, enquanto outras disciplinas são relegadas a componentes e temas transversais, o que contraria a LDB e as Diretrizes Curriculares.

- Falta de Foco na Formação Integral: A BNCC não promove uma formação integral e omnilateral dos estudantes, essencial para seu desenvolvimento completo.
- Indefinição da Educação Integral: Não há clareza sobre o que constitui uma educação integral dentro da proposta da BNCC.
- Falta de Base Material: As mudanças propostas na LDB e na BNCC não são sustentadas por uma base material adequada para que os estudantes escolham suas trajetórias de aprendizado.

5.1.1 Impacto da BNCC na Formação de Ciências Humanas

A proposta da BNCC (BRASIL, 2018) para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas recebe uma atenção limitada, com apenas 18 páginas dedicadas ao tema, em contraste com o tratamento detalhado das disciplinas de Português e Matemática. As disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia são tratadas de maneira indistinta, o que prejudica o conhecimento de suas especificidades e a formação integral dos estudantes. A ausência de uma abordagem interdisciplinar sólida e a centralização curricular são vistas como fragilidades que comprometem a formação abrangente e integrada que deveria ser oferecida aos alunos. A ampla apresentação das categorias nas Ciências Humanas serve como um mecanismo para a supressão de disciplinas específicas. Há o problema da anunciada liberdade de escolha dos estudantes entre os cinco itinerários formativos, o que culminou em um engodo, uma vez que os sistemas de ensino têm a prerrogativa de optar por apenas dois itinerários. Além disso, muitas localidades carecem de projetos e recursos adequados para implementar esses itinerários, limitando ainda mais as opções disponíveis para os estudantes, como veremos na análise da implantação do sistema no estado de São Paulo.

Ao centralizar e simplificar o currículo, a BNCC não atende às necessidades diversificadas dos estudantes e nem os prepara adequadamente para o mundo do trabalho. Com relação ao lugar da Sociologia, a BNCC aparece como um retrocesso em relação aos documentos anteriores, principalmente sobre o que dispunha as OCN. Há uma descaracterização do campo da Sociologia associada a sua não obrigatoriedade, além da prescrição do trabalho por competências e habilidades. A falta de investimento, a exclusão do debate coletivo e a desigualdade no tratamento das disciplinas são obstáculos para a implementação de uma reforma educacional, o que termina por colocá-la nos termos de uma “contrarreforma”.

5.2 A Sociologia no Novo Ensino Médio no estado de São Paulo

A implementação do Novo Ensino Médio (Lei Feral n. 13.415/2017) no estado de São Paulo se iniciou substancialmente no ano de 2021. Os alunos da primeira série do Ensino Médio desse ano inauguraram o novo modelo (2021). Assim, em 2023 se forma a primeira turma de Ensino Médio seguindo a implementação do novo modelo. Com o Novo Ensino Médio em curso, as aulas de Sociologia na escola passam a ser orientadas não mais pelos cadernos do antigo “São Paulo Faz Escola”, mas sim pelo novo “Currículo em Ação”. O novo material didático também foi organizado em versões “caderno do aluno” e “caderno do professor” (disponível em “Materiais de Apoio”, no site da EFAPE, onde a SEDUC disponibiliza os materiais pedagógicos para os professores). O “Caderno do Professor” apresenta textos encaminhando propostas de aulas e estratégias de ensino, além de indicações de habilidades, competências e objetos de conhecimento, em linha com as disposições da BNCC. As aulas de Sociologia no novo modelo estavam (até 2023) restritas às turmas da primeira e segunda série do Ensino Médio. Essas séries preservaram a carga horária de Sociologia, com duas aulas semanais. Na terceira série já não havia mais espaço para a disciplina (ou “componente curricular”) Sociologia. Juntamente com outras disciplinas (como química, física, Filosofia, por exemplo) a Sociologia saiu de cena na terceira série do Ensino Médio para ceder lugar aos novos Itinerários Formativos, que poderiam ou não conter conteúdos normalmente trabalhados em Sociologia. A oferta de Itinerários Formativos voltados para a área de Ciências Humanas com componentes curriculares que movimentam conteúdos de Sociologia dependia da escolha realizada pelos estudantes, dentro das possibilidades de itinerários ofertados. Nesse sentido, na terceira série do Ensino Médio os conteúdos da Sociologia poderiam aparecer de forma indireta dentro de algum itinerário ou não. Era possível que ocorressem dois itinerários simultaneamente, dividindo a turma em duas, cada uma cursando um itinerário distinto. Os itinerários formativos, nesse contexto, eram orientados por material didático próprio contendo sugestão de atividades: o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA). As atividades propostas por esse material seguiam alinhadas com as propostas de habilidades da nova BNCC, assim como o material da chamada Formação Geral Básica (o Currículo em Ação)

que compreende a Disciplina de Sociologia. As habilidades no Novo Ensino Médio estavam organizadas de forma diferente em relação ao modelo anterior. As habilidades foram aglutinadas por área do conhecimento: todas as disciplinas de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) utilizam a mesma base de habilidades “EM13CHS”, que dispõem de um descritor mais amplo. Esse modelo guardava consonância com o modelo prescrito pela BNCC. Uma habilidade do Novo Ensino Médio prevê uma certa equivalência de várias outras habilidades do currículo anterior. Segue um exemplo de descritor de uma habilidade de Sociologia do Novo Ensino Médio:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (São Paulo, 2022, p.269).

Essa habilidade abrange todos os componentes de Ciências Humanas, cada um sendo orientado pelo Currículo a desenvolver um objeto de conhecimento específico. Em Sociologia, o objeto do conhecimento que era previsto para essa habilidade acima citada é no Currículo em Ação: “- Padrões e normas em distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho” (São Paulo, 2022, p.269). Chama atenção a terminologia empregada “objetos do conhecimento” para se referir aos antigos conteúdos. A habilidade prevê vários objetivos verbalizados com os termos “Identificar, analisar e comparar”. Abrange ideias filosóficas e processos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Com descritor abrangente, o Currículo prevê o desenvolvimento da habilidade em um tempo relativamente longo (aproximadamente um mês). Para um bimestre inteiro está previsto o desenvolvimento de apenas quatro habilidades, trabalhadas em diversos “Momentos” de atividades. O Currículo em Ação (2022), então vigente no estado de São Paulo, indicava uma sequência didática articulando atividades para desenvolver a habilidade, separada em “Momentos”. Os “momentos” são numerados (momento 1, momento 2, etc.), indicando a progressão do desenvolvimento na sequência. Cada momento orienta o professor a encaminhar determinada atividade e, por diversos momentos, indica a utilização de metodologias ativas e recursos tecnológicos. Nessas atividades, o material aloca textos de apoio, tabelas, gráficos e comandas de atividades em grupo etc. Em relação ao material anterior SPFE (2020), o “Currículo em Ação” (2022) apresenta maior volume textual, já que sua proposta é diferente: ele aloca certos conteúdos para que o material

tenha certa autonomia em relação ao apoio de outros materiais didáticos (como o PNLD). Por exemplo: o caderno do professor SPFE da primeira série do Ensino Médio dispunha de 20 páginas propondo uma sequência didática de Sociologia para desenvolver as habilidades propostas pelo currículo paulista, antes da implementação do Novo Ensino Médio (2020). O caderno do professor “Currículo em Ação” traz 36 páginas com diagramação diferente, com maior alocação de textos de apoio. A principal diferença, nesse aspecto, é que o SPFE, conforme explicado pelas próprias redatoras do material (Schrijnemaekers e Pimenta, 2011), não tinha a finalidade de ser exatamente um livro didático tradicional, mas apenas um conjunto de atividades para o manuseio do professor. Por sua vez, os cadernos do Currículo em Ação pretendem ser “autossuficientes”, já alocando, juntamente com as situações de aprendizagem e exercícios, também as seleções de textos explicativos ou teóricos.

A implementação do Novo Ensino Médio generaliza alguns elementos que já estavam postos no estado de São Paulo desde o início do Programa de Ensino Integral em 2012, como as disciplinas diversificadas do Programa Inova Educação, a proposição do Projeto de Vida como eixo articulador da escola e a própria carga horária estendida.

As principais alterações práticas para o professor de Sociologia no Novo Ensino Médio se relacionam com a mudança do currículo com as novas habilidades de Ciências Humanas, novo material didático e novo PNLD totalmente reformulado somado a presença dos itinerários formativos.

5.3 A Sociologia no Currículo em Ação

O Currículo em Ação (2022) é o nome do material didático oficial do estado de São Paulo vigente no período da presente pesquisa (2022 e 2023) e ele sintetiza em propostas de sequências didáticas a implementação prática do currículo do Novo Ensino Médio no estado. O material contém a versão do aluno e a versão do professor, essa com materiais extras orientando o encaminhamento das aulas.

Na prática, é por meio do documento Currículo em Ação que o professor mantém contato diário com o currículo paulista (2020), atualizado em linha com a BNCC (2018) e o Novo Ensino Médio. Esse material representa um pioneirismo do estado de São Paulo na implementação do Novo Ensino Médio, o que é sintomático

do alinhamento do projeto político do grupo paulista com o grupo político que se estabeleceu no período de aprovação da BNCC, no governo Temer.

Em São Paulo, primeiro estado a se adequar à BNCC, já trazia uma trajetória próxima desse currículo, por meio de suas políticas educacionais para a educação básica (CAÇÃO, MENDONÇA, 2011), com destaque para seu plano para educação paulista, conhecido por São Paulo Faz Escola, que entre várias ações se de sobressaíram a Proposta Curricular e os Caderninhos para alunos e professores para cada disciplina. Tanto na proposta, como nos materiais didáticos, há uma clara adesão à Pedagogia das Competências e ao esvaziamento do conteúdo científico. Nessa perspectiva, o novo Currículo Paulista, também chamado de Currículo em Ação, mantém a elaboração de materiais didáticos próprios, que pouco subsidiam ao professor e, muito menos, ao aluno, que ao meio de competências e habilidades a serem desenvolvidas, nem sempre possuem as condições pedagógicas necessárias (Mendonça & Vallate, 2020, p.7).

O Caderno do Professor desse material (2022) está organizado em Situações de Aprendizagem, uma para cada habilidade elencada para ser desenvolvida no bimestre. Cada Situação de Aprendizagem mostra um quadro indicativo de temas, situações-problema, competência, habilidade, categoria e objetos do conhecimento. A Situação de Aprendizagem no caderno do professor conta ainda com textos direcionados ao docente, contextualizando aspectos teóricos e didáticos relativos às atividades a serem desenvolvidas. Desta forma, o material propõe uma sequência didática dentro da Situação de Aprendizagem, dividida por “momentos”. Há uma certa diversidade de atividades propostas: aulas expositivo-dialogadas, roda de conversa, *world* café, leitura compartilhada, análise de vídeos (com alocação de QR Code), aula invertida, seminário etc. Há indicações, portanto, do uso de metodologias ativas de aprendizagem. O material também indica em boxes instruções breves sobre como aplicar as metodologias sugeridas para a atividade (São Paulo, 2022, p.269).

Como já mencionamos, o material “Currículo em Ação” apresenta conteúdos e diagramação relativamente mais rica em relação ao seu antecessor SPFE (2020), dispondo de impressão colorida com alocação de boxes explicativos, gráficos, mapas, tabelas, QR codes, exercícios de ENEM e utilização de fragmentos de textos de outras obras para o desenvolvimento das atividades (por exemplo: há momentos que utilizam trechos de livros de George Orwell, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes). No antigo SPFE predominavam textos próprios, elaborados especificamente para o material (São Paulo, 2022, p. 153).

A disciplina de Sociologia está dimensionada para ser desenvolvida em quatro Situações de Aprendizagem em cada bimestre, o que representa dezesseis

diferentes habilidades para serem trabalhadas na primeira série do Ensino Médio e mais dezesseis outras habilidades para serem desenvolvidas na segunda série. Essas trinta e duas habilidades devem ser trabalhadas em paralelo por todas as disciplinas de Ciências Humanas (incluindo ainda a Sociologia), já que seu descritor não é mais circunscrito por disciplina, e sim por área do conhecimento. O fato de o modelo pedagógico ser centrado nas habilidades e elas serem interdisciplinares, alinhado com a não obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, abre um precedente gravíssimo para a desintegração da disciplina em si. No contexto do Currículo em Ação aqui analisado, a Sociologia ainda gozava de uma expectativa na grade curricular do estado de São Paulo e tinha um material didático próprio. As 32 habilidades que mencionamos de alguma maneira sintetizam a expectativa de aprendizagem Sociológica no Ensino Médio paulista, uma vez que, após concluí-las, se encerraria a participação da Sociologia na trajetória do estudante que parte para a terceira série.

São as habilidades elencadas pelo Currículo em Ação (2022) para a primeira série do Ensino Médio (São Paulo, 2022):

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e

relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnicocultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

Com relação a essas habilidades, o Currículo (2022) previa a movimentação dos seguintes conteúdos - por ele nomeados como “Objetos do Conhecimento” -

- Padrões e normas em distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho.
- Discursos racista, etnocentrista e evolucionista e sua contraparte nas sociedades contemporâneas: a eugenia, o arianismo, o colonialismo, o relativismo cultural e o multiculturalismo.
- Consequências do progresso para a sociedade: na tecnologia, no trabalho e no meio ambiente.
- Diferentes formas de manipulação da informação na sociedade: imparcial, tendenciosa e ideológica.

- Minorias nas sociedades do século XX: negros/índios e imigrantes/refugiados, entre outros.
- Conceitos de aculturação e assimilação: nos grupos sociais; na Indústria Cultural; nos meios de comunicação e na memória local, regional, nacional e mundial.
- Territórios, fronteiras e vazios nas sociedades contemporâneas: na política (estados, formas e sistemas de governo), na legislação (cidadania, direitos, deveres) e na cultura (nação, subsociedade).
- Sobreposição de territorialidades étnicoculturais na constituição do espaço material e virtual: delimitação, governança e estabelecidos e outsiders.
- O papel da juventude em contextos territoriais: central e periférico; material e virtual; profissional e acadêmico e cultural e político.
- Relações socioespaciais entre grupos sociais antagônicos: na propriedade (urbanização), na economia (cooperativa), na política (sindicato, entidade de classe) e na cultura (subsociedade).
- Processos de gentrificação em territorialidades urbanas: xenofobia, migrações, conflitos socioespaciais e territoriais.
- Segurança e equilíbrio social: os fluxos migratórios contemporâneos e o papel de Estados e organismos internacionais no protecionismo, nas fronteiras culturais e nas tecnologias digitais.
- Formas e dimensões da violência: física, psicológica e simbólica.
- Movimentos sociais urbanos: grupos marginalizados (indígenas, afrodescendentes, deficientes, entre outros); políticas públicas (redistributivas de renda, ações afirmativas, cotas).
- Papel dos indivíduos, das instituições, dos Estados e dos órgãos multilaterais no enfrentamento das questões socioambientais: políticas públicas, cidadania responsável, consumo responsável, impactos socioeconômicos e produção sustentável.
- Diferentes concepções de liberdade na sociedade: determinismo contemporâneo e empreendedorismo; autonomia, cooperação e solidariedade.

Para a segunda série do Ensino Médio, as habilidades indicadas no material (2022) são:

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latinoamericana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da

promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS301) Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

Para o desenvolvimento dessas habilidades indicadas para a segunda série do Ensino Médio, os objetos do conhecimento indicados são (São Paulo, 2022):

- Desnaturalização das formas de desigualdade e intolerância para a promoção dos Direitos Humanos: laicidade, pluralismo e intolerância

religiosa; preconceito e desigualdade na diversidade; mito da democracia racial e dos vários tipos de racismo.

- Direitos Humanos e novas concepções de cidadania: cidadão global (direito de ser e estar em todos os lugares); combate à diferença e desigualdade.

- Indústria Cultural, capitalismo e cidadania: influências e estímulos; padrões de consumo e consumismo; estereótipos e fetichização da mercadoria.

- Transformações da sociedade contemporânea: na ciência, tecnologia, produção e nos costumes.

- Formas de autoritarismo nas sociedades brasileira e latino-americana

- As instituições político partidárias e manifestação da cidadania.

- Relações de trabalho e mercado na sociedade globalizada: perspectivas do trabalho nos contextos urbano, rural e digital; garantia do emprego; precarização do trabalho (autônomo, freelancer, temporário, parcial, terceirizado, trainee etc.).

- Inserção da juventude no atual mercado de trabalho, que se abre em múltiplas identidades: vínculos informais, terceirização, empreendedorismo e polifuncionalidade.

- Conceito e organização do Estado por meio de sistemas políticos: formas de governo (república, monarquia, socialismo, anarquismo, socialdemocracia, conservadorismo e progressismo); regimes de governo (democrático, autoritário e totalitário) e sistemas de governo (presidencialismo e parlamentarismo).

- Perfil socioeconômico da sociedade brasileira e a sua representação pelos institutos de pesquisas: os dados estatísticos, as tabelas e os gráficos.

- Exploração da natureza: modos de vida, hábitos culturais, conservação ambiental (unidades de conservação, estação ecológica, reserva biológica, parque nacional, monumento natural, refúgio da vida silvestre) e interesses políticos e econômicos. - Movimentos socioambientalistas e organismos nacionais e internacionais para o meio ambiente: fiscalização, ações e proposições.

- Conexão entre classe social, trabalho e emprego: salário, estratificação, desigualdade socioeconômica, políticas públicas de geração de emprego e renda.

- Tratados internacionais: O Tratado de Vestfália e a Convenção de Viena.

- Produção de mercadorias: consumo, descarte, reciclagem (limites, durabilidade dos produtos, obsolescência programada)

- Impactos ambientais e sociais (lixões, aterro sanitários, compostagem, cooperativas de catadores, vida no lixo).

- Trabalho no contexto da evolução tecnológica no mundo globalizado e neoliberal: vínculos informais, flexibilização de direitos trabalhistas, terceirização, extinção, reformulação, criação de profissões.

- Cooperativas na sociedade contemporânea: economia solidária, associativismo, economia verde e equidade social.

5.5 Uma análise crítica sobre o Currículo em Ação

Analizando o material do Currículo em Ação relativo ao componente curricular de Sociologia (nos materiais, a terminologia adotada não é mais “disciplinas” e sim “componente curricular”, em coerência com a gramática adotada pela BNCC), é evidente que há uma estrondosa harmonia entre sua abordagem e as disposições da BNCC de 2018, pois um documento parece ser um reflexo do outro. Além das terminologias em si serem as mesmas nos dois documentos, coincidem as listas de habilidades, temas e objetos do conhecimento. A visão pedagógica e o

direcionamento da BNCC em si estão integralmente presentes no Currículo em Ação. A semelhança não é uma mera afinidade de ideias; ela certamente é a expressão de uma continuidade de projeto político entre os sujeitos políticos envolvidos nos contextos políticos de ambos os documentos: a equipe do governo Temer (PMBD) no âmbito federal em 2018 e a equipe no governo Dória (PSDB) no estado de São Paulo em 2020.

O estudo de Papim e Mendonça (2021) explora o impacto das diretrizes da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio, contrastando-as com as OCN. As OCN promovem uma abordagem educativa que valoriza o papel do professor e do aluno como sujeitos históricos e culturais, em que o currículo é visto como uma construção social. Esse currículo transforma saberes científicos em conhecimentos escolares, organizados metodicamente pelo professor, que escolhe os conteúdos, métodos e estratégias adequados para promover a aprendizagem e avaliação dos alunos.

A disciplina de Sociologia, segundo as OCN, deve desnaturalizar a condição humana e revelar os processos sociais, capacitando os alunos a entender suas interações com o mundo. Em contrapartida, a BNCC, ao focar o desenvolvimento de competências e habilidades, alinha o aprendizado às demandas econômicas imediatas, favorecendo uma visão gerencialista da educação que prioriza a eficiência e a adaptação às exigências do capital. Essa abordagem reduz a complexidade das questões sociais e mantém o ensino dentro de uma perspectiva conservadora e tecnicista. Apesar dos *slogans* que denotam um currículo moderno e avançado, na realidade as propostas tendem a se alinhar com as teorias curriculares tradicionais tecnicistas mais antigas (como as de Bobbit e Tyler).

A BNCC, ao integrar a Sociologia a outras áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dilui seus temas e métodos específicos, resultando em um ensino que promove a adaptação dos alunos ao contexto social vigente, em vez de estimular uma compreensão crítica das relações sociais. Em contraste, as OCN enfatizam a importância de a Sociologia como disciplina escolar proporcionar um entendimento racional e científico dos fenômenos sociais, fundamental para o exercício da cidadania.

É, desta forma, evidente a maneira como a BNCC enfraquece a disciplina de Sociologia ao transformá-la em um conjunto de habilidades e competências que não respeitam os limites e especificidades da ciência sociológica. Isso resulta na

promoção de uma educação que simplifica e homogeneíza os conhecimentos, deixando de lado a possibilidade de uma análise crítica e reflexiva das questões sociais.

Conforme Papim e Mendonça argumentam, a BNCC, com sua orientação neoliberal, distancia-se dos princípios democráticos e republicanos defendidos pelas OCN. Ao transformar a educação em um produto mercantil, a BNCC relega o ensino de Sociologia a um papel subalterno, subordinando-o a uma lógica de mercado que privilegia a formação de uma força de trabalho adaptável às necessidades do capital, em detrimento de uma educação que prepare os alunos para uma compreensão mais crítica e transformadora da sociedade.

A implementação da BNCC acarreta um esvaziamento significativo do caráter científico da Sociologia no contexto escolar, pois dilui os conteúdos específicos dessa disciplina em um conjunto de competências e habilidades que não respeitam as fronteiras entre os campos do saber. Essa abordagem dificulta a operacionalização da Sociologia como uma disciplina autônoma, uma vez que seus objetivos específicos são nebulosos e se perdem em meio a temas das demais áreas das Ciências Humanas. Consequentemente, essa indefinição impede o desenvolvimento adequado de práticas pedagógicas que permitam ao professor aplicar de forma eficaz e significativa os conhecimentos específicos da Sociologia. Ao subordinar o ensino a uma lógica de competências genéricas e alinhadas às demandas do mercado, a BNCC limita severamente a capacidade do professor de promover um entendimento crítico e aprofundado dos fenômenos sociais, reduzindo o papel da Sociologia escolar a um mero suporte para o ensino de conceitos amplos e descontextualizados.

A similitude entre o que está apresentado no documento "Currículo em Ação" e as diretrizes estabelecidas pela BNCC é flagrante. Esses documentos podem ser considerados "gêmeos" no que tange ao ensino de Sociologia, sendo o "Currículo em Ação" uma reverberação direta da BNCC.

Refletir sobre o lugar da Sociologia na BNCC inevitavelmente conduz a uma reflexão sobre o papel dessa disciplina no "Currículo em Ação" paulista. As matrizes neoliberais, que sustentam a pedagogia do "aprender a aprender" e o currículo baseado em competências, já vinham permeando, gradualmente, as políticas educacionais paulistas desde o início dos anos 2000, como mostramos nesse

trabalho. Com a implementação do "Currículo em Ação", essa orientação atinge seu grau máximo de concretização na história dos currículos paulistas.

5.6 Desdobramento da BNCC: Uma nota sobre a Sociologia no novo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o “PNLD”

Com a reestruturação do Novo Ensino Médio, todo o PNLD foi reformulado para dar conta de atender as mudanças da nova BNCC. O modelo do livro didático disponível apresenta uma estrutura inteiramente nova, como podemos conferir via portal do próprio MEC (2018).

O livro didático do PNLD historicamente foi uma espécie de “refúgio” para a organização das aulas, e os professores recorrem a ele sobretudo quando as apostilas são insuficientes para abordar determinado assunto ou tema. Até a implementação do programa SPFE, os livros eram a principal referência de material para a organização das aulas. Com o SPFE, o PNLD continuou relevante, já que os cadernos do aluno e professor eram, na realidade, listas de atividades. Esses cadernos do SPFE eram propositalmente incompletos com relação a textos teóricos e abordagem das teorias em si. A relação entre esses materiais era, portanto, de complementariedade. A existência do livro didático de Sociologia, desde 2009, conforme apontamos no capítulo III, representa um marco na luta pela consolidação da disciplina. Sua presença no ambiente escolar ajudou a consolidar no imaginário da comunidade a normalização da ideia da Sociologia como uma disciplina relevante. Era um apoio para a comunidade de professores de Sociologia não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também simbólico.

É importante também salientar que, por causa das limitações relativas ao formato do material de Sociologia nas apostilas SPFE (2020), o livro didático do PNLD sempre foi uma importante ferramenta de apoio para os professores prepararem suas aulas de Sociologia. Especialmente para os professores que não são formados na área e ministram a disciplina, o PNLD acabava por se tornar uma fonte de pesquisa acessível.

O PNLD anterior à Reforma do Ensino Médio dispunha de livros que atendiam aos componentes curriculares como Português, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Filosofia e Sociologia. Para o Novo Ensino Médio, os livros e materiais didáticos foram organizados por área do conhecimento como: Ciências

Humanas e Sociais, englobando Geografia, História, Filosofia e Sociologia. O livro não consiste mais em volume único; ele está dividido em seis volumes com temáticas distintas. Não há sequenciação entre os volumes, o ajuste sequencial de temáticas e conteúdos depende do ajuste de cada estado e unidade escolar, com sua conformação curricular própria em relação à BNCC. Na prática, no estado de São Paulo, o professor deveria avaliar os conteúdos dos materiais e adequar qual se encaixaria com a Situação de Aprendizagem que estivesse desenvolvendo com o Currículo em Ação.

Segue um exemplo de organizando temática dos livros didáticos do PNLD em Ciências Humanas tendo como referência a coleção “Contexto e Ação” da editora Scipione (2020):

- Sociedade e natureza
- Cultura, ciência e tecnologia
- Territórios, paisagens e relações sociais
- Desigualdade e poder
- Trabalho e sociedade

Além desses cinco volumes, as escolas também escolhem mais um livro compreendendo uma articulação entre ciências humanas e matemática.

Com a falta de domínio sobre as informações envolvendo todas as mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio, é provável que a escolha dos materiais do novo PNLD tão diverso não tenha sido realizada de forma crítica ou analítica. Os livros das disciplinas tradicionais “desapareceram”. As escolas armazenam esses materiais em seus armários sem uma catalogação com indicação de turma ou série, já que o material não é sequencial e as temáticas estão dispersas entre os volumes, que também não são separados por disciplinas. Um professor que desenvolvia a temática do “Mundo do Trabalho” na segunda série do Ensino Médio no componente de Sociologia, conforme indicação da Situação de Aprendizagem 3 do quarto bimestre, poderia utilizar o apoio do livro “Trabalho e Desigualdade”, possivelmente compartilhando com outros professores de ciências humanas que estivessem no mesmo ritmo de desenvolvimento da habilidade proposta “(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos”. Na Situação de Aprendizagem seguinte, utilizaria outro livro. Com a

demanda atribulada do cotidiano escolar, é plausível que o novo PNLD não seja tão intensamente utilizado como era o livro mais conciso e simplificado do modelo anterior.

A “aposentadoria” prática dos livros do PNLD são consumadas pelo próprio formato “autossuficiente” dos cadernos do aluno e do professor no Currículo em Ação e, sobretudo, pela dinâmica do controle cada vez mais rígido do trabalho do docente. O monitoramento (ou melhor, a vigilância) sobre o trabalho do professor, com constantes observações de sua aula, avaliação por desempenho em avaliações externas, culminam em moldar um ritmo de trabalho que parece inviabilizar a utilização do apoio dos livros do PNLD, colocando os cadernos do aluno e professor como materiais, na prática, obrigatórios.

A utilização do PNLD parecia indicar uma certa autonomia do professor na seleção de conteúdos e abordagens das atividades de leitura, pesquisa, interpretação, trabalhos em grupos com apoio dos livros etc. No modelo atual, o controle sobre conteúdos e habilidades é restritivo, as avaliações externas periódicas são frequentes, assim como a pressão por melhores resultados nos índices de acertos nas questões objetivas que, por sua vez, são parametrizadas com as Situações de Aprendizagem das apostilas (e não com o livro didático). Nesse sentido, no cotidiano escolar, por vezes o PNLD - agora descaracterizado e fragmentado - parece também ter sido sepultado definitivamente. A descaracterização do livro didático tradicional contribui para o desmonte do lugar da Sociologia na educação básica, sendo um desdobramento da política curricular que esvazia a disciplina e desarticula a Sociologia em diversos sentidos, não só pedagógico, mas também simbólico.

6 CONCLUSÕES

Conforme observamos, ocorreu uma certa transmutação dos currículos paulistas entre 1986 e 2023, e isso implicou diferentes contextos para o desenvolvimento da disciplina de Sociologia na educação básica.

Nos anos 1980, o currículo paulista foi desenvolvido pela CENP, que ofereceu uma proposta curricular para a Sociologia. O contexto da redemocratização e o ajuste da legislação, que concedia certa autonomia aos estados para elaborar suas novas propostas curriculares, contribuíram para a disciplina (Souza, 2006). A elaboração da proposta da CENP consultou as universidades, revelando um certo esforço para desenvolver uma proposta avançada, uma forma diferente da Sociologia nas décadas anteriores. Apesar do esforço, o pioneirismo esbarrava na dificuldade de, naquele contexto, não termos um acúmulo de vivência efetiva da disciplina no currículo, tampouco o estado da arte das discussões sobre a Sociologia na educação básica como temos hoje. A proposta da CENP tinha limites quanto à estruturação dos materiais disponíveis e uma formatação da Sociologia ainda similar à Sociologia ensinada nas universidades. Por outro lado, seu ponto forte era justamente a demarcação clara da disciplina e sua especificidade e seriedade como conhecimento científico. A proposta da CENP também sugeria uma certa liberdade para que os professores personalizassem melhor o trato com a disciplina na realidade de sala de aula.

Nesse sentido, observamos que a proposta da CENP tem pontos de destaque em relação à teoria curricular com referência na pedagogia histórico-crítica. Partindo das noções dessa teoria, em que o currículo escolar é o meio que possibilita o acesso a determinados conhecimentos elaborados de valor objetivo e universal, a proposta da CENP tem por virtude lidar com esse conhecimento científico, que representa no campo das ciências humanas uma conquista histórica da humanidade. A proposta dos anos 1980 não se curva a relativismos e modas pedagógicas que descaracterizam essa importância do currículo. A proposta da CENP, desta forma, por se pautar na indicação de textos acadêmicos e bibliografias que navegam sobre “o estado da arte” da discussão acadêmica sobre os temas das Ciências Sociais, é a proposta que mais radicalmente se aproxima da oferta de uma apropriação da

herança cultural humana pela classe trabalhadora, sendo esse mérito de maior importância, como destaca Malanchen (2016):

O segundo motivo é que, na formação humana, de acordo com Leontiev (1978) e Martins (2013), o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido na sociedade, na forma de cultura material e intelectual (p. 150).

Na década de 1990, temos a avalanche da política econômica neoliberal no país, em escala nacional, e um avanço do projeto político do PSDB nos governos federais e estadual. No estado de São Paulo, o contexto de ajuste fiscal e redução de investimentos redundou em uma reforma da educação no governo Mario Covas (PSDB) conforme Carneiro (2022), remodelando aspectos da organização escolar. Porém, não houve uma nova proposta curricular para Sociologia no período e nem estruturação de materiais didáticos para a disciplina. As antigas propostas das CENP ainda mantiveram seu alcance por um tempo. Entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, a ausência dos materiais paulistas era compensada pelo uso de livros didáticos, e a referência curricular de fundo eram os PCN. Porém, o PNLD de Sociologia só viria a ser produzido após a lei da obrigatoriedade da disciplina, anos mais tarde, chegando nas escolas do estado de São Paulo somente em 2012. Os PCN de Sociologia e as Propostas da CENP são distintos. Como vimos, os PCN já partem de uma visão pedagógica da “pedagogia do aprender”, e é estruturado pelo modelo de competências e habilidades. Os PCN já refletem a pedagogia neoliberal, e a Sociologia passa, nesse contexto, a ser enquadrada cada vez mais dentro do esquema de competências e habilidades.

No decorrer da década de 2000, conforme aponta Meucci (2015), podemos observar uma certa guinada dos currículos. No contexto nacional, há a chegada do PT à presidência e, embora diversos aspectos fundamentais do alinhamento neoliberal sejam mantidos - ou mesmo agravados - (Maestri, 2019, p.308), em relação ao governo anterior, o diálogo com sujeitos sociais é qualitativamente distinto. Algumas pautas progressistas ganham espaço, e leis federais importantes avançam quanto ao tema da educação, como as leis dispendo sobre história e cultura africana, afro-brasileira, indígena, ensino de espanhol, música e a obrigatoriedade do ensino de Sociologia (e Filosofia) na

educação básica (Meucci, 2015, p.257). Nesse contexto de relativo avanço, são lançadas as OCN, em 2006, que dispõem também sobre a Sociologia. A abordagem da Sociologia nas OCN é relativamente avançada. O documento foi elaborado por pesquisadores especialistas e sintetiza uma visão da Sociologia com uma demarcação de seu espaço e especificidade. As OCN ressaltam a questão do caráter científico dos conhecimentos sociológicos, não prescrevem um roteiro de habilidades e competências, pois o documento não está alinhado com a “pedagogia do aprender a aprender”. Ao contrário, ressalta, como fundamento do ensino de Sociologia na educação básica, a preocupação com o desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais. Mantemos aqui a ressalva de que as leis federais que versam sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena merecem uma análise devidamente mais aprofundada, porém escapa ao fôlego e recorte deste trabalho. Citamos as leis aqui como exemplos que reforçam o argumento sobre o clima político progressista em relação às inovações curriculares em que se inserem a Sociologia e as OCN.

A obrigatoriedade da Sociologia na educação básica, pela Lei Federal n. 11.684/2008, impacta a ampla reforma curricular realizada no estado de São Paulo e o programa SPFE. Na elaboração da proposta curricular e os materiais didáticos, consultou-se o órgão de classe e especialistas, embora tenha havido tensões e algumas imposições por parte da SEE-SP (Schrijnemaekers e Pimenta, 2011). O SPFE tinha por objetivo melhorar os indicadores sobre a educação paulista, e a política foi assim ajustada para gerar resultados quantitativos nas avaliações externas. Embora o material do SPFE de Sociologia tenha como ponto de partida a abordagem proposta nas OCN, o SPFE acaba por ter de também se reportar ao currículo de competências conforme proposto pelas PCN e PCN+. No SPFE o currículo de Sociologia falava em estranhamento e desnaturalização, citando as OCN. Porém também tinha uma lista de competências e habilidades, abordadas em sequências de atividades nos cadernos do aluno. O PNLD/Sociologia - então novo e inédito - era utilizado como suporte de textos didáticos, de forma complementar ao material de Sociologia do SPFE. Nesse contexto, temos uma prescrição mais estruturada do manuseio das habilidades e competências no ensino de Sociologia, porém o professor ainda tem

elementos no currículo para articular aspectos das OCN. Quanto a essa etapa da Sociologia escolar paulista, concluímos que o SPFE já incorre em um formato da “pedagogia das competências”, com uma estruturação enviesada para a aferição de aprendizagem via avaliações externas, implicando uma dimensão tecnicista com relação a aprendizagens de habilidades. O SPFE ainda conduz de forma mais limitada o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de Sociologia. Porém, o SPFE ainda se vincula textualmente às OCNs, o que levanta - de forma sensivelmente contraditória - a possibilidade de manobrar, dentro de certas margens, a aprendizagem de Sociologia em favor daquela perspectiva do estranhamento e desnaturalização. Apesar de indicar o comprometimento da disciplina com a aprendizagem de habilidades prescritas, a Sociologia ainda tem seu campo de atuação e especificidades definidos no material didático.

Com a implementação da BNCC em 2018, o lugar da Sociologia sofre um novo deslocamento. Há um aprofundamento da pedagogia das competências e habilidades e um processo de hegemonia de organizações representantes do setor privado na elaboração. Há a revogação da lei da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia de 2008. As disciplinas, ou “componentes curriculares”, passam a integrar áreas do conhecimento, tendo sua especificidade enfraquecida. Os componentes curriculares passam a ter de dimensionar como atingir o desenvolvimento de determinada lista de competências e habilidades, articuladas com os objetivos de aprendizagem. Observa-se um esvaziamento da Sociologia e do caráter científico de seus conteúdos. Conforme aponta Silva (2020):

Como havíamos afirmado desde o início, a sociologia não foi excluída do novo ensino médio e da BNCC de 2018. Entretanto, ela muda de status. Ela não tem lugar e carga horária definidas. Ela aparece na lei como “Estudos e Práticas de Sociologia”. Assim, a nova gramática interna do discurso pedagógico governante não destaca o currículo de coleção e as disciplinas específicas. A pouca autonomia do campo de recontextualização pedagógica em relação ao campo de produção e ao campo do controle simbólico diminui, também, a autonomia das áreas de conhecimento e de seus componentes curriculares. Os professores de sociologia ainda presentes nas escolas e nas redes de ensino terão que repensar as justificativas e os modos de inserir nos processos de escolarização. A BNCC de 2018, a proposta vencedora, neste processo marcado por golpes políticos de governo, rupturas no pacto democrático geral e em particular na educação, não diz como a sociologia será organizada nas escolas, mas, no que ela diz em termos de competências e habilidades, promove uma

verdadeira sociologização da área de ciências humanas e sociais aplicadas (Silva, 2020, p. 278).

O desdobramento da BNCC no estado de São Paulo é representado pela sua nova política curricular, o programa “Currículo em Ação”. Nessa fase, o currículo paulista proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sob a gestão do PSDB (e núcleo político parceiro da gestão do governo federal responsável pela produção da BNCC em 2018) se atualiza em relação ao SPFE e implementa materiais alinhados integralmente com a BNCC. Entre o período 2020 e 2022, o estado de São Paulo se mostrou uma espécie de “laboratório” experimental da nova BNCC. O resultado disso é um novo deslocamento do lugar da Sociologia na rede paulista, em relação à forma como ela existia no currículo anterior. Não há mais menções relevantes às disposições da OCN. Com a não obrigatoriedade, é afetada a disponibilidade da disciplina na grade curricular nas séries do Ensino Médio, e ela começa a ceder espaço para os Itinerários Formativos. O novo material didático da rede paulista dilui temas Sociológicos pelas Situações de Aprendizagens com o foco em articular as habilidades prescritas pela BNCC, de tal maneira que a caracterização da Sociologia como ciência em si fica em segundo plano. Nesse sentido, o que observamos é uma desfiguração da disciplina e uma diminuição da sua importância em relação ao currículo anterior. Soma-se a isso a reformulação do PNLD, agora alinhado ao Novo Ensino Médio delineado na BNCC: sem divisão por disciplinas, sem sequenciamento entre as unidades. O PNLD parece perder relevância no cumprimento do currículo real de Sociologia - disciplina com a qual ele apenas dialoga fragmentadamente, por alguns temas transversais -, já que as cartilhas do Currículo em Ação já são organizadas para parecer “autossuficientes” com roteiros de aulas, atividades e textos de apoio. É importante frisar que essa dimensão de descaracterização da disciplina, sua fragmentação e esvaziamento dos conteúdos científicos não é exclusividade da Sociologia em si. Outras disciplinas como Física, Biologia, Filosofia etc. (agora “componentes curriculares”) passaram por processo semelhante.

Em síntese, a proposta curricular de Sociologia da CENP é caracterizada por um pioneirismo e uma certa dificuldade de formatação didática para a especificidade da educação básica, porém tem virtudes por

não ter sido desenvolvida no seio das pressões mercadológicas neoliberais que vieram a reformatar a Sociologia posteriormente. Entre os anos 1990 e 2000, até a obrigatoriedade da disciplina por força de lei federal, o currículo de Sociologia esbarrou na questão da intermitência: disciplina não era estruturada como as demais, não era obrigatória e nem tinha material próprio. A referência “de fundo” para abordagem eram os PCN, documento que teria forte impacto no currículo paulista no período em que a disciplina viera a retornar. Na década de 2010, com a obrigatoriedade da disciplina, uma nova era se inicia com a reestruturação curricular paulista e a elaboração do SPFE, além da presença de um livro didático PNLD, próprio para Sociologia. Como observamos, o SPFE se reportava aos PCN e, no caso do currículo de Sociologia, de forma limitada, dialogava com as disposições das OCN. Com a implementação da BNCC e seu desdobramento no estado de São Paulo, temos a era do Currículo em Ação. Nesse contexto curricular, a Sociologia tem sua especificidade diminuída e seus conteúdos esvaziados, agora com a formatação do currículo em listas de competências e habilidades multidisciplinares agregadas por área do conhecimento.

Analizamos, assim, no que se refere ao lugar da Sociologia, quais conexões se estabeleceram entre documentos de abrangência nacional como os PCN, OCN e BNCC e os currículos paulistas entre 1986 até a atual década de 2020, isso é, CENP, SPFE e Currículo em Ação.

A contribuição de Silva e Neto (2020), partindo do referencial da teoria do currículo de Bersntein, converge com processos que observamos em nossa pesquisa. A análise curricular, sob essa chave teórica, aponta para a tendência das mudanças nas fases do capitalismo e do Estado influenciarem no sentido de fortalecer o setor privado e enfraquecer o setor público na organização da educação (Silva, 2020b, p. 54). Como resultado desse processo, ocorre um enfraquecimento dos chamados “currículos de coleção”, organizados em torno das disciplinas. Em seu lugar, se sobrepõe a abordagem curricular assentada em princípios de interdisciplinaridade e suas variações em torno de generalidades.

[..]os modos genéricos de currículo sendo disputados e capturados pelas religiões e fundamentalismos. Diante do esvaziamento dos conteúdos das áreas científicas e das antigas disciplinas, os currículos também sofreriam a pressão frenética de definições identitárias fragmentadas, religiosas e fundamentalistas (Silva e Neto, 2020, p.274).

Esses aspectos observados por Silva e Neto (2020) e Silva (2020), com relação às mudanças curriculares observadas na BNCC, trespassam o lugar da Sociologia no Currículo Paulista. Entre os anos 1980 e a proposta atual, notamos o esvaziamento dos conteúdos das áreas científicas e uma crescente descaracterização da Sociologia em si.

Os impactos desse problema, do avanço do controle cada vez mais direto e absoluto das entidades do mercado na formulação dos currículos, podem ser analisados sob a luz da nossa chave teórica: o marxismo, a pedagogia histórico-crítica e a abordagem da questão curricular avançada por Malanchen (2016).

A crise estrutural do capitalismo redefine um papel do Estado como importante agente no processo de “salvamento” do grande capital. O contexto das políticas neoliberais, o ajuste fiscal, endividamento e “enxugamento” da máquina pública para fins de promoção de um “estado de bem-estar do capital” impactam a escolha de compromissos que o Estado pode estabelecer em políticas educacionais. Esse processo da crise estrutural do capital é elucidado por Meszáros (2011), e discorreremos sobre ela nesse trabalho. As reformas curriculares que são realizadas no contexto dessa hegemonia neoliberal têm como característica esse processo de esvaziamento dos currículos que mencionamos acima.

O impacto da crise desvendada por Mészáros é tão profundo que atinge a escola e o currículo também por outras vias. O desemprego estrutural associado com a chamada revolução industrial 4.0 na era do chamado “capitalismo de plataforma” (Antunes, 2023) atravessa e tensiona o complexo educacional. Quais trabalhadores a escola está formando? Esses novos postos de trabalho na era da uberização exigem quais conhecimentos na formação desses indivíduos? A crise no sentido da escola apontada por Mendonça (2007) hoje dialoga com essas questões, e talvez não seja por acaso que a elaboração dos novos currículos (BNCC e Currículo Paulista/Currículo em Ação) tenham em sua elaboração a participação de agentes do mercado representados por fundações como Vanzolini, Lehman, etc. (Silva, 2020).

Como ressaltamos no capítulo 2, a educação, mesmo em seu sentido estrito (educação formal, escolar, moderna), tem o papel de transmitir conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, as objetivações mais elevadas do gênero humano na ciência, na filosofia e na arte. Sobre a definição dos conteúdos escolares, Malanchen (2016, p.178) aponta:

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

Dessa forma, é imperativo que os currículos escolares contemplem o desenvolvimento de determinados "conteúdos clássicos". Esses conteúdos são transmitidos na escola através de um processo que é orientado, estruturado e sistemático. O ensino se baseia na formalização de regras lógicas, cuja assimilação exige a aplicação de procedimentos analíticos. Esse processo educativo geralmente começa com a introdução verbal de conceitos, levando os alunos a se envolverem em operações mentais como a abstração e a generalização. Essas atividades intelectuais ativam uma série de funções cognitivas, incluindo a atenção voluntária, a memória lógica e a capacidade de abstração, entre outras. Ao enfatizarmos a importância de incluir no currículo escolar o ensino de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em seus níveis mais avançados, buscamos criar um contraponto às abordagens contemporâneas que tendem a privilegiar o ensino baseado em elementos do cotidiano e no senso comum, os quais frequentemente são caracterizados por uma abordagem marcada pelo espontaneísmo e pragmatismo (Malanchen, 2016, p.188).

Se a escola deixa de cumprir seu papel fundamental de transmitir conteúdos clássicos e sistematicamente estruturados, ela perde sua capacidade de proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para uma interlocução crítica com a realidade. Sem esse conhecimento mais aprofundado e elaborado, os alunos tornam-se cada vez mais dependentes das experiências e percepções do cotidiano, o que limita sua capacidade de compreender o mundo em sua complexidade. A ausência de uma educação que valorize o pensamento abstrato e as operações mentais superiores faz com que os estudantes fiquem presos a uma

visão imediatista e fragmentada da realidade, impedindo-os de transcender o senso comum.

O avanço da crise estrutural e as formulações de políticas educacionais e curriculares que descrevemos têm como ponto de chegada esse esvaziamento dos conteúdos clássicos (científicos, artísticos e filosóficos), e o lugar da Sociologia nos currículos é afetado gravemente nesse sentido, o que inclui não somente sua descaracterização como também a não garantia de sua presença enquanto campo científico nos currículos.

A caracterização desse sentido da escola coloca em questão a sua crise, conforme ressalta Mendonça (2011). O que a escola intenciona ou consegue ensinar? O complexo educacional tem os seus atravessamentos nessa era de recuo político, acentuação da crise estrutural e revolução industrial “4.0”. Nessa direção, convém refletir sobre a relação da escola e o novo mundo do trabalho, caracterizado pelo desemprego estrutural e a era do “capitalismo de plataforma” e uberização do trabalho (Antunes, 2023). Se houve um modelo de currículo escolar associado ao fordismo (Bobbit, Tyler) e toyotismo (o currículo de competências do “aprender a aprender”), talvez o esvaziamento ainda mais radical que ocorre nos currículos atuais refletidos pela BNCC tenha a ver com a expectativa das classes dominantes sobre a formação da classe trabalhadora nesse novo patamar de precarização do trabalho, já mais radicalmente crítico do que o cenário do Toyotismo e do neoliberalismo dos anos 1990 e início dos 2000. Nesse sentido, com a atualização das bases tecnológicas e um industrialismo de novo tipo, há novas demandas educacionais e de obtenção do consenso entre as classes sociais. Há, por parte do grande capital, uma necessidade de socializar desigualmente o conhecimento científico-tecnológico de forma a qualificar os trabalhadores para as necessidades educativas das empresas, em seu atual paradigma tecnológico e morfológico. Ler e escrever, consumir propagandas, manusear celulares e aplicativos, introjetar valores de empreendedorismo e se inscrever nessa cotidianidade de forma passiva parecem ser elementos desse aspecto.

À luz das reflexões de Lukács e Mészáros, é possível interpretar que o complexo educacional, no contexto de aprofundamento da crise estrutural, sofre transformações evidentes nas reformas curriculares contemporâneas. Essas mudanças se manifestam na ênfase na pedagogia das competências e no princípio

do 'aprender a aprender', acompanhadas por um esvaziamento progressivo dos conteúdos, como discutido ao longo deste trabalho.

Retomando essa perspectiva, é possível afirmar que os resultados da pesquisa confirmam a asserção da educação enquanto complexo social interligado a outros campos, como o trabalho, a política e a economia, especialmente no contexto das reformas curriculares analisadas. A crise estrutural do capital, ao reconfigurar esses complexos, impõe limites concretos à educação, redimensionando sua função social. O esvaziamento dos conteúdos e a ênfase em competências genéricas, evidenciada nas propostas curriculares mais recentes, refletem não apenas uma reorientação pedagógica, mas uma redefinição da própria educação como um instrumento funcional às demandas do mercado em sua fase atual.

Nesse sentido, o que se observa é que a educação, enquanto um complexo específico, está sendo cada vez mais subordinada à lógica do capital, comprometendo seu potencial formativo mais amplo. Essa subordinação aprofunda o abismo entre os objetivos declarados das reformas – como o desenvolvimento pleno dos indivíduos – e seus efeitos concretos, que contribuem para a formação de sujeitos ajustados às condições precárias do mercado de trabalho na era da precarização e do capitalismo de plataforma.

Portanto, compreender a educação como um 'complexo composto de complexos' permite analisar de forma mais profunda a articulação entre as transformações curriculares e os determinantes estruturais da sociedade contemporânea. Os resultados da pesquisa indicam que a fragmentação das disciplinas e a redução da autonomia docente, apontadas nas reformas recentes, são manifestações desse processo, evidenciando como a educação é condicionada pela dinâmica maior da crise do capital e pela reestruturação das relações sociais que dela decorrem.

Os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de distinguir, como apontado na fundamentação teórica, entre a educação em sentido amplo e em sentido restrito. Enquanto a educação em sentido amplo está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do ser social e à apropriação da cultura historicamente acumulada, a educação em sentido restrito – institucionalizada na forma escolar – deveria (ou poderia) cumprir o papel de mediar o acesso universal a esses elementos culturais fundamentais. No entanto, o que se verifica no atual contexto das reformas curriculares é um descompasso profundo entre essas dimensões.

A educação escolar, que historicamente se constituiu como um espaço possível para a sistematização e transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e éticos, tem sido progressivamente esvaziada de seu potencial formativo. Em vez de cumprir a função de generalizar o acesso à cultura desenvolvida, a escola contemporânea tem sido reconfigurada para atender às demandas imediatas do mercado, alinhando-se à lógica do capital em níveis ainda mais agressivos. Esse movimento, como destacado ao longo da análise, resulta na fragmentação dos conteúdos e disciplinas nos currículos e na priorização de competências pragmáticas em detrimento do aprofundamento intelectual, cultural e científico.

A distinção entre educação ampla e restrita, nesse contexto, adquire um significado crítico. Se a educação em sentido restrito é cada vez mais limitada em sua capacidade de oportunizar o acesso à cultura humana historicamente acumulada, torna-se evidente, neste período histórico, o aprofundamento de sua dimensão alienada. Essa constatação pode ser aferida a partir do percurso da Sociologia nos currículos paulistas nas últimas décadas, que foi impactada não apenas pelas alterações nas políticas educacionais estaduais, mas também sua relação com as mudanças nas políticas nacionais e as transformações da dinâmica do capital após a crise dos anos 1970 e a remodelação em suas fases neoliberais.

Nesse contexto, elaborar um currículo de Sociologia nos termos das OCN a colocaria como um enorme “elefante na sala” para as políticas educacionais em voga no Brasil e estado de São Paulo, em diversos aspectos: seja por seu conteúdo científico, seja por sua temática crítica.

Por fim, no “apagar das luzes” da pesquisa para esse trabalho de dissertação, o estado de São Paulo sob novo governo e grupo político (governador Tarcísio de Freitas, Republicanos) implementou uma nova grade curricular (em Anexo) entre 2023 e 2024. Há nessa nova grade uma reformulação de aspectos da BNCC e o desmonte da Sociologia foi ainda maior, pois agora sua carga horária foi reduzida para apenas 2 aulas na segunda série do ensino médio (anteriormente eram 2 aulas em cada série). Ao professor de Sociologia foi indicado o componente de “Liderança”, associado ao que o novo currículo entende como “itinerário formativo de ciências humanas”. Os materiais didáticos desse novo currículo consistem em slides superficiais com erros grotescos, conforme veiculado pelo portal Terra (2024) e elaborados com plataformas de Inteligência Artificial (FOLHA DE SÃO PAULO, 2024). e seu encaminhamento é monitorado por uma política agressiva de controle

do trabalho docente, com aferição em avaliações externas de frequência bimestral e a manutenção de indicadores com flutuação constante. Essa etapa do lugar da Sociologia no Currículo paulista exige que nossa comunidade de Sociólogos professores e pesquisadores continuem as pesquisas e possam, assim, aprofundar os períodos subsequentes ao recorte temporal desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carlos Fernando. **As Vicissitudes na Implantação do Componente Curricular Sociologia no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Orientadora: Profa. Dra. Branca Jurema Ponce.

ANTUNES, Ricardo. (2023). **Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho?** *Análise Social*, 58(248), 512–532. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2023248.04>

APEOESP; APASE; CPP. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica**. Boletim Especial. [S.l.s.n]. Disponível em http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2009/fevereiro/boletim_uma_analise_critica.. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico do Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 30 ago. 2024

BRASIL. Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a obrigatoriedade do estudo de filosofia e sociologia no ensino médio**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Dispõe sobre a organização e a estrutura do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 14287, 19 out. 1982. Disponível em: <URL>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Sociologia**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

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

CARNEIRO, S. R. G.; JACOMINI, M. A.; BELLO, I. M. (Org.). **Políticas curriculares na rede estadual paulista, 1995-2018**. 1. ed. São Paulo: Alameda: FAPESP, 2022.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FOLHA DE S.PAULO. **Gestão Tarcísio vai usar ChatGPT para produzir aulas digitais no lugar de professores**. São Paulo, 27 abr. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/04/gestao-tarcisio-vai-usar-chatgpt-para-produzir-aulas-digitais-no-lugar-de-professores.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

IANNI, Octavio. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 110 p

LUKÁCS, György. Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967. Organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (**Pensamento Crítico, 13**).

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social: volume 14**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MACENO, Talvanes Eugênio. **A Impossibilidade da Universalização da Educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MACHADO, Igor José de Renó et al. **Contexto e Ação: Grandes Transformações**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2020.

MAESTRI, Mario. **Revolução e contra revolução no Brail 1530-2019**. Porto Alegre: FCM, 2019.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas Nélío Schneider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MENDONÇA, S. G. de L., & Vallate, L. S. (2020). **Sociologia no ensino médio: BNCC e currículo paulista em foco**. IX Enalic Encontro Nacional das Licenciaturas. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COM_IDENT_EV_190_MD1_ID6599_TB1254_03092023191658.pdf Acesso em 11 jun. 2024.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 333-349, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LZRF5sQXq7cjb9SPxkWVgsz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para Além do Capital: Rumo a uma Teoria da Transição** (P. C. Castanheira & S. Lessa, Trans.). São Paulo: Boitempo, 2011.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, set./dez. 2015. DOI: 10.4013/csu.2015.51.3.02.

MORAES, Amaury. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PAES, Milena Veneziano; RAMOS, Géssica Priscila. O programa "São Paulo Faz Escola" e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**, v. 21, n. 2, p. 53-66, jul.-dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p53-66>.

PAPIM, A. A. P., & Mendonça, S. G. de L. (2021). **O impacto da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio: o retrocesso mediante as OCN**. 45º Encontro Anual da ANPOCS - SPG 15 - Educação no Brasil: práticas, políticas e sujeitos. UNESP – Marília.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **A concepção de Sociologia nas reformas do Ensino Médio: das Orientações Curriculares Nacionais de 2006 à Base Nacional Comum Curricular de 2018** / Angelo Antonio Puzipe Papim. -- Marília, 2023

PNLD 2021: entenda tudo o que muda no PNLD. Site PNLD FTD Notícias, 2021. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/noticias/pnld-2021-entenda-tudo-o-que-muda-no-pnld/>. Acesso em: 09 abr. 2023.

PNLD. Portal MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> . Acesso em 07 de set. de 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aves remanescentes da Mata Atlântica são tema de pesquisa e garante escola de Serra Negra prêmio na 9ª Feceesp**. Educação SP, São Paulo, 16 ago. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/aves-remanescentes-da-mata-atlantica-sao-tema-de-pesquisa-e-garante-escola-de-serra-negra-premio-na-9a-feceesp/>. Acesso em: 29 ago. 2024

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos Pedagógicos. **Proposta curricular de sociologia: 2º grau**. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1992. 58 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação: caderno do professor - Ciências Humanas 1ª série**. São Paulo: SEE, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação: caderno do professor - Ciências Humanas 2ª série**. São Paulo: SEE, 2022.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fin; coordenação de área, Paulo Micell, - São Paulo : SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais e finais**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> . Acesso em: 06 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2008.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991a.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991b

SCHRIJNEMAEEKERS, Stella Christina; PIMENTA, Melissa de Mattos. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o projeto São Paulo faz escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 405-423, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, Afrânio de Oliveira; PAIN, Rodrigo de Souza. Reflexões acerca do ensino da Sociologia no Brasil: debatendo as OCN - Sociologia e a formação docente. ***e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)***, v. 1, n. 2, p. 29, dez. 2012. ISSN: 2316-9303.

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

SILVA, Ileizi Fiorelli. BNCC, o ensino de Sociologia e a. In: BRUNETTA, Antonio Alberto (org.) et al. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Organizadores: Antonio Alberto Brunetta, Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales; Prefácio de Carlos Benedito Martins. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 51-55

SILVA, Ileizi Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51545. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 04 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria do Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 11-17.

SILVA, Vandeí Pinto da. Plano Nacional de Educação e qualidade do ensino: resistência à pauta oficial. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela; KÖHLE, Érika Christina (Orgs.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 75-94. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-26-2.p75-94>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 113-142, abr. 2006.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco; MORAES, Amaury Cesar. **O que as Propostas Curriculares Oficiais de Sociologia do Estado de São Paulo dizem aos professores?** Disponível em: <https://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/GT4%20Artigo%20Cassiana%20Tiemi%20Propostas%20Curriculares.pdf>. Acesso em: 19 maio 2024.

TERRA. **Professores apontam falhas e erros cômicos em materiais digitais oferecidos pela gestão Tarcísio**. São Paulo, 16 nov. 2024. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/professores-apontam-falhas-e-erros-comicos-em-materiais-digitais-oferecidos-pela-gestao-tarcisio,46df7b69db5f68588084d7658eee5024n9vcnxnc.html>. Acesso em: 18 nov. 2024.

TOLKIEN, J. R. R. **A Sociedade do Anel: Primeira Parte de O Senhor dos Anéis**. Tradução de Ronald Kyrmse. 1. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2019.

TOMAZZI, Nelson Dacio. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCNs). **Revista Cronos**, UFRN, v.8, n.2, Natal, jul/dez, 2007.

ANEXO A - Resolução SEDUC – 52, de 16-11-2023

sexta-feira, 17 de novembro de 2023

Diário Oficial Caderno Executivo - Seção I

São Paulo, 133 (116) – 31

Artigo 3º - A Comissão Setorial de Bonificação por Resultados será integrada pelos servidores a seguir relacionados:
I. Raelen Bego Luiz - RG 48.245.322-9
II. Ana Paula Nedavsky - RG 26.560.069-8
III. Rafael Antonio Batini - RG 438.317-5
IV. Felipe Augusto Montanher Amorim - RG 27.669.512-4
V. Cecília Rodrigues da Silva - RG 14.768.179
Parágrafo 1º - A Presidência da Comissão será exercida pelo primeiro relacionado na lista constante no caput deste artigo;
Parágrafo 2º - Em caso de impedimento do Presidente e o segundo relacionado na lista constante no caput deste artigo conduzirá os trabalhos;

Parágrafo 3º - A Comissão Setorial de Bonificação por Resultados responde diretamente ao Gabinete do Secretário, a quem compete as devidas orientações para o funcionamento da Comissão;

Parágrafo 4º - A Comissão deverá promover a interlocução com o Departamento de Desenvolvimento Institucional da Secretaria de Orçamento e Gestão e com a Comissão Intersecretarial sempre que necessário;

Parágrafo 5º - Os trabalhos da Comissão Setorial de Bonificação por Resultados serão executados sem prejuízo das atribuições normais de seus integrantes;

Parágrafo 6º - A Comissão Setorial de Bonificação por Resultados, segundo necessidades da implementação da Bonificação por Resultados, poderá:

- I - requisitar informações junto às áreas direta ou indiretamente relacionadas com os indicadores que compõem a proposta de Bonificação do órgão ou autarquia;
- II - começar servidores cuja experiência e conhecimento possam contribuir para o sucesso do programa de Bonificação por Resultados;

Artigo 4º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação e revoga a Resolução SEDUC nº 02, de 22 de junho de 2022.

DESPACHO/DECRETO – SEDUC/CG Nº 078/2023
Assunto: Emenda Parlamentar nº 2023.093.50299 – Transfereência de Recursos Financeiros – Prefeitura Municipal de MOGI MIRIM

Demanda nº 060375, sobre TERMO DE CONVÊNIO: “A vista dos elementos de instrução constantes dos autos, em especial da representação da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Referencial C/SEDUC nº 3/2023, da Consultoria Jurídica do Gabinete desta Pasta, autorizo a formalização de Termo de Convênio a ser celebrado entre o Estado de São Paulo, por intermédio da citada Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI MIRIM, para a aquisição de PLAYGROUND ADAPTADO, com recursos de Emendas Parlamentares aprovada no anexo III da Lei Estadual nº 17.498 de 29/12/2021 (Lei Orçamentária Anual -LOA), visando à promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência a instalações e serviços abertos ao público ou de uso público, à observância das recomendações indicadas na peça opinativa referida, bem como das normas legais e regulamentares aplicáveis a espécie.”

NP do Processo 014.000.00388/2023-01
Interessado: Assessoria Técnica da Chefia de Gabinete, Coordenadoria de Desenvolvimento de Programa, Presidência
Assunto: Acordo de Cooperação UNIVESP

DESPACHO SEDUC/CG Nº 780/2023
I - Estatuto do Convênio para publicação no DOE
PROCESSO: SEDUC 014.000.00388/2023-01
Termo de Convênio: SEDUC nº 030/2023
PARTÍCIPES: SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA e UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – UNIVESP

OBJETO: Constitui objeto do presente termo de convênio a garantia do avanço e quebra de barreiras à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, especialmente por meio do desenvolvimento de atividades de geração e disseminação de conhecimento sobre a temática, bem como a promoção, desenvolvimento e execução de projetos e atividades para formação, treinamento e qualificação de seus corpos técnicos e funcionais e da sociedade civil, garantida a identidade e autonomia de cada órgão, visando às seguintes finalidades:
I - incentivo à produção de pesquisas sobre a temática;
II - desenvolvimento de projetos e de atividades, tais como cursos, palestras, eventos, seminários, workshops, pesquisas, publicações;
III - inclusão do tema da deficiência na grade de conteúdo dos cursos de graduação;
IV - disponibilização de recursos de acessibilidade para a inclusão e permanência de alunos com deficiência na Universidade;

V - disponibilização de artigos acadêmicos/científicos e publicações correlatas ao tema da deficiência para a divulgação da SEDUC;

VI - criação e disponibilização de cursos, em diferentes níveis e modalidades, que tratam da temática da pessoa com deficiência e demais assuntos correlatos.

VII - realização de encontros para fins de troca de informações, discussão e aprimoramento de temas relacionados à Administração Pública ou de interesse de ambos os parceiros;

VIII - treinamento e qualificação do corpo docente e discente e dos servidores dos parceiros, por meio da participação em cursos ministrados pelas respectivas escolas e em cursos desenvolvidos conjuntamente;

IX - cooperação técnica para o constante aprimoramento dos servidores dos parceiros.

VALOR: O presente Termo de Convênio não implica na transferência de recursos financeiros entre os parceiros.
PRAZO: O prazo de vigência do presente Termo de Convênio será de 36 (trinta e seis) meses a contar da data de sua assinatura.

ASSINATURA: 14/11/2023
II - Com fulcro na Portaria SEDUC/IGAB nº 002/2012, DESIGNO o servidor EDILSON DE ANDRADE, RG nº 30.660.404-8, para desempenhar as funções de acompanhamento e supervisão do Termo de Convênio celebrado entre a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, inscrita no CNPJM/F nº 17.455.396.0001-64, Processo 014.000.00388/2023-01 – Termo de Convênio SEDUC nº 030/2023;

Educação

GABINETE DO SECRETÁRIO

Resolução do Secretário, de 13-11-2023
O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO HOMOLOGA, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, os Pareceres abaixo relacionados:
Parecer CEE 566/2023 - Aprova, com fundamento nas Deliberações CEE 171/2019 e 154/2017, o pedido de Renovação do Reconhecimento do Curso de Educação Física, da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, pelo prazo de cinco anos.
Parecer CEE 567/2023 - Aprova, com fundamento nas Deliberações CEE 171/2019 e 154/2017, o pedido de Renovação do Reconhecimento do Curso de Dança - Bacharelado e Licenciatura, do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, pelo prazo de cinco anos.
Parecer CEE 570/2023 - Aprova, com fundamento na Deliberação CEE 171/2019, o Projeto Pedagógico do Curso de

Bacharelado em Ciências Econômicas, da Faculdade da Fundação Educacional Araraquã, com 80 vagas anuais.
Parecer CEE 571/2023 - Aprova, com fundamento na Deliberação CEE 171/2019, o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária, do Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva, com 60 vagas anuais
Resolução SEDUC - 52, de 16-11-2023
Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

Artigo 3º - As matrizes curriculares da etapa do Ensino Médio são compostas pelos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) e de Itinerários Formativos (IF).
- Lei Federal nº 13.415 de 2017, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em especial, os artigos que dispõem sobre o Ensino Médio com a Formação Geral Básica e Itinerários Formativos; e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
- Deliberação CEE 186/2020 homologada pela Resolução, de 3-8-2020 que fixa normas relativas ao Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio;

- Necessidade de adequar as matrizes curriculares da etapa do Ensino Médio às diretrizes educacionais nacionais e estaduais e às metas da política educacional;
- Necessidade de assegurar 200 (duzentos) dias letivos distribuídos em 40 (quarenta) semanas de efetivo trabalho escolar.

RESOLUÇÃO
CAPÍTULO I - DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Artigo 1º - A organização curricular das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, que possuem turnos de Ensino Médio com oferta de itinerários em áreas do conhecimento integradas, observará o disposto na presente resolução.

Artigo 2º - As matrizes curriculares do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino nas escolas da rede estadual de São Paulo serão organizadas em 3 (três) séries anuais.

Artigo 3º - As matrizes curriculares da etapa do Ensino Médio ofertado nas escolas da rede estadual de São Paulo serão organizadas em aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos nos termos desta resolução.

Artigo 4º - A matriz curricular da etapa do Ensino Médio é composta pelos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF).

§1º - A Formação Geral Básica contempla as Competências e Habilidades previstas no Currículo Paulista, etapa do Ensino Médio, considerando cada uma das Áreas do Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

§2º - Os Itinerários Formativos compreendem uma parte comum aos estudantes do Ensino Médio de acordo com o turno e o tipo de ensino, denominada de “Itinerário Formativo Global”, e outra que depende da escolha dos estudantes, denominada “Itinerário Formativo de Aprofundamento”, conforme o disposto nas respectivas matrizes.

Artigo 5º - Os Itinerários Formativos são constituídos por componentes específicos com carga horária anual, de acordo com o turno e a série, e do Itinerário Formativo de escolha, conforme o disposto nas respectivas matrizes.

Parágrafo único - Os Itinerários Formativos ofertados a partir de 2024 no Ensino Médio das escolas públicas de São Paulo estão organizados em áreas de conhecimento integradas, além de formação técnica profissional, sendo:

- a) Línguas e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG-CHS);
 - b) Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Matemática (CNT-MAT);
 - c) Formação Técnica Profissional, cujas orientações serão publicadas em resolução própria.
- Artigo 6º - A atribuição de aulas para período parcial diurno ou noturno deverá seguir o disposto nas respectivas matrizes compostas pelos componentes da Formação Geral Básica e de demais componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo em uma data específica.
- §1º - A atribuição das aulas dos componentes curriculares da Formação Geral Básica e do Itinerário Formativo deverá seguir o disposto na resolução do processo anual de atribuição de classes e aulas.
- §2º - As aulas do Itinerário Formativo deverão ser atribuídas de acordo com a classificação, seguindo a ordem de prioridade:
- a) Licenciatura prioritária do componente curricular pleiteado;
 - b) Licenciatura alternativa do componente curricular pleiteado;
 - c) Qualificação prioritária do componente curricular pleiteado;
 - d) Qualificação alternativa do componente curricular pleiteado.

§3º - Cabe ao gestor da unidade escolar ou à comissão regional procurar garantir as melhores condições para a viabilização da atribuição, observando a organização das áreas de conhecimento e de cada aprofundamento curricular, com as respectivas indicações dos docentes, especificando, quando os compõem, priorizando as indicações dos docentes com a licenciatura específica, não específica e demais disciplinas de sua habilitação.

Artigo 7º - As orientações sobre a atribuição de aulas das turmas que cursam Itinerário de Formação Técnica Profissional serão publicadas em resolução específica.

CAPÍTULO II
ENSINO MÉDIO – TEMPO PARCIAL

Artigo 8º - Em unidades escolares com um ou dois turnos diurnos, serão ofertadas 35 (trinta e cinco) aulas semanais, sendo 7 (sete) aulas diárias, totalizando 1.400 (mil e quatrocentas) aulas anuais, correspondente a 1.050 (mil e quinhentas) horas anuais, conforme o disposto nos Anexos I e Anexo II desta resolução.

Artigo 9º - São asseguradas ao Ensino Médio as seguintes cargas horárias em escolas com um ou dois turnos diurnos:
I - A primeira série do Ensino Médio é constituída de 810 (oitocentos e dez) horas de Formação Geral Básica e 240 (duzentos e quarenta) horas de Itinerários Formativos;

II - A segunda série do Ensino Médio é constituída de 570 (quinhentas e setenta) horas de Formação Geral Básica e 480 (quatrocentos e oitenta) horas de Itinerários Formativos;

III - A terceira série do Ensino Médio é constituída de 420 (quatrocentos e vinte) horas de Formação Geral Básica e 630 (seiscentos e trinta) horas de Itinerários Formativos;

Artigo 10 - A matriz curricular da etapa do Ensino Médio para o período noturno possui aulas no contraturno como expansão da carga horária para 3.000 (três mil) horas, de acordo com a Deliberação CEE nº 186 de 2020.

Parágrafo único - As aulas em expansão são compostas pelos componentes curriculares da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos.

Artigo 11 - Em unidades escolares com turno noturno serão ofertadas 25 (vinte e cinco) aulas presenciais no turno, sendo 5 (cinco) aulas diárias presenciais no turno, e aulas em expansão não presenciais, de acordo com a série conforme o disposto nos Anexos II e Anexo III desta resolução, nas seguintes conformidades e cargas horárias:

I - A primeira série do Ensino Médio possui 33 (trinta e três) aulas semanais, sendo 25 (vinte e cinco) aulas presenciais no turno, e 8 (oito) aulas semanais em expansão, totalizando 1.320 (mil trezentas e vinte) aulas anuais, correspondente a 990 (novecentas e noventa) horas anuais, constituída de 810 (oitocentas e dez) horas de Formação Geral Básica e 180 (cento e oitenta) horas de Itinerários Formativos;

II - No Ensino Médio turno único de 09 (nove) horas, com carga horária de 45 (quarenta e três) aulas para cada uma das séries, totalizando 1.720 (mil setecentas e vinte) aulas anuais, que correspondem a 1.140 (mil cento e quarenta) horas anuais para cada série, conforme o disposto nos Anexos V e Anexo VI desta resolução;

III - No Ensino Médio turno único de 09 (nove) horas, com carga horária de 45 (quarenta e três) aulas para cada uma das séries, totalizando 1.720 (mil setecentas e vinte) aulas anuais, que correspondem a 1.290 (mil duzentas e noventa) horas anuais para cada série, conforme disposto nos Anexos VII e Anexo VIII desta resolução.

Artigo 12 - As aulas do componente curricular de Educação Física do período noturno devem ser ministradas fora do período regular de aulas ou aos sábados.

CAPÍTULO III
ENSINO MÉDIO – ENSINO INTEGRAL

Artigo 13 - A matriz curricular do Ensino Médio do Programa Ensino Integral – PEI – é composta pelos componentes curriculares da Formação Geral Básica e de Itinerários Formativos, organizada em aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos, assegurando as seguintes cargas horárias:

I - No Ensino Médio de 1 (um) ou 2 (dois) turnos de 07 (sete) horas, a carga horária é de 38 (trinta e oito) aulas para cada uma das séries, totalizando 1.520 (mil quinhentas e vinte) aulas anuais, que correspondem a 1.140 (mil cento e quarenta) horas anuais para cada série, conforme o disposto nos Anexos V e Anexo VI desta resolução;

II - No Ensino Médio turno único de 09 (nove) horas, com carga horária de 45 (quarenta e três) aulas para cada uma das séries, totalizando 1.720 (mil setecentas e vinte) aulas anuais, que correspondem a 1.290 (mil duzentas e noventa) horas anuais para cada série, conforme disposto nos Anexos VII e Anexo VIII desta resolução.

ANEXO I - ENSINO MÉDIO – TEMPO PARCIAL - DIURNO						
Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CHT)						
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL	
		1ª série	2ª série	3ª série		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3		
	LÍNGUA INGLESA	2	0	0		
	ARTE	2	0	0		
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	2		
	MATEMÁTICA	5	3	3		
	BIOLOGIA	2	2	0		
	FÍSICA	2	2	2		
	QUÍMICA	2	2	0		
	FILOSOFIA	2	0	0		
	GEOGRAFIA	2	2	2		
	HISTÓRIA	2	2	2		
	SOCIOLOGIA	2	2	0		
ITINERÁRIO FORMATIVO GLOBAL	AULAS SEMANAIS	27	19	14	2400	
	HORAS ANUAIS	810	570	420	1800	
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2		
	INGLÊS	0	2	2		
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0		
	PROJETO DE VIDA	2	2	2		
	ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	0	0	3		
	REDACÃO E LETURA	2	2	2		
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	0	4	4		
	EMPREENDEDORISMO	0	2	2		
	BIOLOGIA	0	2	2		
	QUÍMICA APLICADA	0	2	2		
ITINERÁRIO FORMATIVO DE APROFUNDAMENTO	AULAS SEMANAIS	8	16	21	1800	
	HORAS ANUAIS	240	480	630	1350	
	AULAS SEMANAIS	35	35	35		
	AULAS ANUAIS	1400	1400	1400	4200	
	HORAS ANUAIS	1050	1050	1050	3150	
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2		
	INGLÊS	0	2	2		
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0		
	PROJETO DE VIDA	2	2	2		
	ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	0	0	3		
	REDACÃO E LETURA	2	2	2		
	ARTES E MÍDIAS DIGITAIS	0	2	2		
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indicada como prioritária, se não aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:						
	COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA		LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA		
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Matemática		Física		
	ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	Todas		Não há		
	REDACÃO E LETURA	Língua Portuguesa		Não há		
	INGLÊS	Língua Inglesa		Não há		
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	Física		Matemática e Química		
	EMPREENDEDORISMO	Matemática		Física e Química		
	BIOLOGIA	Biologia		Química		
	QUÍMICA APLICADA	Química		Biologia		

ANEXO II - ENSINO MÉDIO – TEMPO PARCIAL - DIURNO						
Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Línguas e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHS)						
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL	
		1ª série	2ª série	3ª série		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3		
	LÍNGUA INGLESA	2	0	0		
	ARTE	2	0	0		
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	2		
	MATEMÁTICA	5	3	3		
	BIOLOGIA	2	2	0		
	FÍSICA	2	2	2		
	QUÍMICA	2	2	0		
	FILOSOFIA	2	0	0		
	GEOGRAFIA	2	2	2		
	HISTÓRIA	2	2	2		
	SOCIOLOGIA	2	2	0		
ITINERÁRIO FORMATIVO GLOBAL	AULAS SEMANAIS	27	19	14	2400	
	HORAS ANUAIS	810	570	420	1800	
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2		
	INGLÊS	0	2	2		
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0		
	PROJETO DE VIDA	2	2	2		
	ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	0	0	3		
	REDACÃO E LETURA	2	2	2		
	ARTES E MÍDIAS DIGITAIS	0	2	2		
	LICENCIATURA	0	2	2		
	ORATÓRIA	0	2	2		
	GEOLOGIA	0	0	2		
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indicada como prioritária, se não aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:						
	COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA		LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA		
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Matemática		Física		
	ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	Todas		Não há		
	REDACÃO E LETURA	Língua Portuguesa		Não há		
	INGLÊS	Língua Inglesa		Não há		
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	Física		Matemática e Química		
	ARTES E MÍDIAS DIGITAIS	Arte		Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia		
	LICENCIATURA	Sociologia		Educação Física, Filosofia, Língua Portuguesa		
	ORATÓRIA	Língua Portuguesa		Filosofia, Arte e Sociologia		
	GEOLOGIA	Geografia		História, Filosofia e Sociologia		
	FILOSOFIA E SOCIEDADE MODERNA	Filosofia		Sociologia, História e Geografia		

ANEXO III - ENSINO MÉDIO – TEMPO PARCIAL – NOTURNO									
Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT)									
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série		2ª série		3ª série		TOTAL	
		Presenciais	Expansão	Presenciais	Expansão	Presenciais	Expansão		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	3	1	2	1	2	1		
	LÍNGUA INGLESA	2	-	-	-	0	-		
	ARTE	2	-	-	-	0	-		
	EDUCAÇÃO FÍSICA*	0	2	-	1	0	2		
	MATEMÁTICA	4	1	2	1	3	-		
	BIOLOGIA	2	-	2	-	0	-		
	FÍSICA	2	-	2	-	0	-		
	QUÍMICA	2	-	2	-	0	-		
	FILOSOFIA	2	-	-	-	0	-		
	GEOGRAFIA	1	1	2	-	2	-		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	HISTÓRIA	2	-	2	-	2	-		
	SOCIOLOGIA	0	-	2	-	0	-		
	AULAS SEMANAIS	27		19		14		2400	
	HORAS ANUAIS	810		570		420		1800	
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	1	1	1	1	1	1		
	INGLÊS	-	1	-	1	1	1		
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	1	1	-	-	-	-		
	PROJETO DE VIDA	1	-	1	-	1	-		
	ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	-	-	-	-	2	-		
	REDAÇÃO E LECTURA	-	1	1	1	1	1		
ITINERÁRIO FORMATIVO DE APROFUNDAMENTO	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	-	-	2	2	2	2		
	EMPREENDEDORISMO	-	-	1	1	0	-		
	BIOTECNOLOGIA	-	-	2	-	2	-		
	QUÍMICA APLICADA	-	-	-	-	2	-		
	AULAS SEMANAIS	6		15		19		1600	
	HORAS ANUAIS	180		450		570		1200	
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS PRESENCIAIS DENTRO DO TURNO	25		25		25			
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS - EXPANSÃO NO CONTRATURNO	8		9		8			
	AULAS SEMANAIS	33		34		33		4000	
	HORAS ANUAIS	990		1190		990		3000	
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indicada como prioritária, se não aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:									
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA							
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Matemática	Física							
ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	Todos	Não há							
REDAÇÃO E LECTURA	Língua Portuguesa	Não há							
INGLÊS	Língua Inglesa	Não há							
TECNOLOGIA E ROBÓTICA	Física	Matemática e Química							
EMPREENDEDORISMO	Matemática	Física e Química							
BIOTECNOLOGIA	Química	Química							
QUÍMICA APLICADA	Química	Biologia							

*As aulas de Educação Física deverão ser ofertadas no contraturno ou aos sábados.

ANEXO IV - ENSINO MÉDIO – TEMPO PARCIAL – NOTURNO									
Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHS)									
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série		2ª série		3ª série		TOTAL	
		Presenciais	Expansão	Presenciais	Expansão	Presenciais	Expansão		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	3	1	2	1	2	1		
	LÍNGUA INGLESA	2	-	-	-	-	-		
	ARTE	2	-	-	-	-	-		
	EDUCAÇÃO FÍSICA*	-	2	-	1	-	2		
	MATEMÁTICA	4	1	2	1	3	-		
	BIOLOGIA	2	-	2	-	-	-		
	FÍSICA	2	-	2	-	2	-		
	QUÍMICA	2	-	2	-	-	-		
	FILOSOFIA	2	-	-	-	-	-		
	GEOGRAFIA	1	1	2	-	2	-		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	HISTÓRIA	2	-	2	-	2	-		
	SOCIOLOGIA	-	-	2	-	-	-		
	AULAS SEMANAIS	27		19		14		2400	
	HORAS ANUAIS	810		570		420		1800	
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	1	1	1	1	1	1		
	INGLÊS	-	1	1	1	1	1		
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	1	1	-	-	-	-		
	PROJETO DE VIDA	1	-	1	-	1	-		
	ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	-	-	-	-	2	-		
	REDAÇÃO E LECTURA	-	1	1	1	1	1		
ITINERÁRIO FORMATIVO DE APROFUNDAMENTO	ARTE E MÍDIAS DIGITAIS	-	-	1	1	1	1		
	LIDERANÇA	-	-	1	1	1	1		
	ORATÓRIA	-	-	1	1	2	-		
	GEOPLÍTICA	-	-	-	-	2	-		
	FILOSOFIA E SOCIEDADE MODERNA	-	-	2	-	2	-		
	AULAS SEMANAIS	6		15		19		1600	
	HORAS ANUAIS	180		450		570		1200	
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS PRESENCIAIS DENTRO DO TURNO	25		25		25			
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS - EXPANSÃO NO CONTRATURNO	8		9		8			
	AULAS SEMANAIS	33		34		33		4000	
	HORAS ANUAIS	990		1190		990		3000	
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indicada como prioritária, se não aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:									
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA							
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Matemática	Física							
ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	Todos	Não há							
REDAÇÃO E LECTURA	Língua Portuguesa	Não há							
INGLÊS	Língua Inglesa	Matemática e Química							
TECNOLOGIA E ROBÓTICA	Física	Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia							
EMPREENDEDORISMO	Matemática	Educação Física, Filosofia, Língua Portuguesa							
BIOTECNOLOGIA	Química	Física, Arte e Sociologia							
QUÍMICA APLICADA	Química	História, Filosofia e Sociologia							
	Filosofia	Sociologia, História e Geografia							

*As aulas de Educação Física deverão ser ofertadas no contraturno ou aos sábados.



ANEXO V - ENSINO MÉDIO – PEI 7H									
Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT)									
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS				TOTAL			
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série				
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3					
	LÍNGUA INGLESA	2	0	0					
	ARTE	2	0	0					
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	2					
	MATEMÁTICA	5	3	3					
	BIOLOGIA	2	2	0					
	FÍSICA	2	2	2					
	QUÍMICA	2	2	0					
	FILOSOFIA	2	0	0					
	GEOGRAFIA	2	2	2					
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	HISTÓRIA	2	2	2					
	SOCIOLOGIA	0	2	0					
	AULAS SEMANAIS	27	19	14		2400			
	HORAS ANUAIS	810	570	420		1800			
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2					
	INGLÊS	0	2	2					
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0					
	PROJETO DE VIDA	2	2	2					
	ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	0	0	3					
	REDAÇÃO E LECTURA	2	2	2					
ITINERÁRIO FORMATIVO DE APROFUNDAMENTO	ELEITIVA	2	0	0					
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	1	3	3					
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	0	4	4					
	EMPREENDEDORISMO	0	2	2					
	BIOTECNOLOGIA	0	2	2					
	QUÍMICA APLICADA	0	0	2					
	AULAS SEMANAIS	11	19	24		2160			
	HORAS ANUAIS	330	570	720		1620			
	AULAS SEMANAIS	38	38	38					
	HORAS ANUAIS	1520	1520	1520		4560			
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indicada como prioritária, se não aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:									

COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Matemática	Física
ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	Todos	Não há
REDAÇÃO E LECTURA	Língua Portuguesa	Não há
INGLÊS	Língua Inglesa	Não há
TECNOLOGIA E ROBÓTICA	Física	Matemática e Química
EMPREENDEDORISMO	Matemática	Física e Química
BIOTECNOLOGIA	Química	Química
QUÍMICA APLICADA	Química	Biologia

ANEXO VI - ENSINO MÉDIO – PEI 7H						
Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHS)						
	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL
			1ª série	2ª série	3ª série	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3	
		LÍNGUA INGLESA	2	0	0	
		ARTE	2	0	0	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	2	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	3	3	
		BIOLOGIA	2	2	0	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	2	2	
		QUÍMICA	2	2	0	
	CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	0	0	
		GEOGRAFIA	2	2	2	
		HISTÓRIA	2	2	2	
		SOCIOLOGIA	0	2	0	
		AULAS SEMANAIS	27	19	14	2400
	HORAS ANUAIS	810	570	420	1800	
ITINERÁRIO FORMATIVO GLOBAL		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2	
		INGLÊS	0	2	2	
		TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0	
		PROJETO DE VIDA	2	2	2	
		ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	0	0	3	
		REDIGAÇÃO E LETURA	2	2	2	
		ELEITIVA	2	0	0	
		ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	1	3	3	
ITINERÁRIO FORMATIVO APROFUNDAMENTO		ARTE E MÍDIAS DIGITAIS	0	2	2	
		LIDERANÇA	0	2	2	
		ORATORIA	0	2	2	
		GEOPOLÍTICA	0	0	2	
		FILOSOFIA E SOCIEDADE MODERNA	0	2	2	
		AULAS SEMANAIS	11	19	24	2160
		HORAS ANUAIS	330	570	720	1620
TOTAL		AULAS SEMANAIS	38	38	38	
		AULAS ANUAIS	1520	1520	1520	4560
		HORAS ANUAIS	1140	1140	1140	3420
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indicada como prioritária, se não aos professores com licenciatura em (Artes, Letras, Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, Ciências da Natureza, Ciências da Terra e do Ambiente, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).						

COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Matemática	Física
ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	Todas	Não há
REDAÇÃO E LECTURA	Língua Portuguesa	Não há
INGLÊS	Língua Inglesa	Não há
TECNOLOGIA ROBÓTICA	Física	Matemática e Química
LIDERANÇA	Sociologia	Educação Física, Filosofia, Língua Portuguesa
ORATÓRIA	Língua Portuguesa	Filosofia, Arte e Sociologia
GEOPLÍTICA	Geografia	História, Filosofia e Sociologia
FILOSOFIA E SOCIEDADE MODERNA	Filosofia	Sociologia, História e Geografia

ANEXO VII - ENSINO MÉDIO – PEI 9H							
Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT)							
		COMPONENTES CURRICULARES		AULAS SEMANAIS			TOTAL
ÁREA DE CONHECIMENTO		1ª série	2ª série	3ª série			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LÍNGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3		
		LÍNGUA INGLESA	2	0	0		
		ARTE	2	0	0		
	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	2		
		MATEMÁTICA	5	3	3		
		BIOLOGIA	2	2	0		
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	2	2		
		QUÍMICA	2	2	0		
		FILOSOFIA	2	2	0		
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	2	2		
		HISTÓRIA	2	2	2		
		SOCIOLOGIA	0	2	0		
		AULAS SEMANAIS	27	19	14	2400	
		HORAS ANUAIS	810	570	420	1800	
ITINERÁRIO FORMATIVO GLOBAL	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2		
		INGLÊS	0	2	2		
		TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0		
	PROJETO DE VIDA	PROJETO DE VIDA	2	2	2		
		ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	0	0	3		
		REDAÇÃO E LECTURA	2	2	2		
	ESPORTE - MÚSICA - ARTE	ESPORTE - MÚSICA - ARTE	2	2	2		
		LECTIVA	2	0	0		
		ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	2	3	3		
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	3	3		
ITINERÁRIO FORMATIVO DE APROFUNDAMENTO	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	0	4	4		
		EMPREENDEDORISMO	0	2	2		
		BIOTECNOLOGIA	0	2	2		
	QUÍMICA APLICADA	QUÍMICA APLICADA	0	0	2		
	AULAS SEMANAIS	AULAS SEMANAIS	16	24	29	2760	
		HORAS ANUAIS	480	720	870	2070	
	AULAS SEMANAIS	AULAS SEMANAIS	43	43	43		
		AULAS ANUAIS	1720	1720	1720	5160	
	TOTAL	AULAS SEMANAIS	1290	1290	1290	3870	
		HORAS ANUAIS					
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indicada como prioritária, e não aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:							

COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Matemática	Física
ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	Todas	Não há
REDAÇÃO E LECTURA	Língua Portuguesa	Não há
INGLÊS	Língua Inglesa	Não há
EMPREENDEDORISMO	Matemática	Física e Química
BIOTECNOLOGIA	Biologia	Química
QUÍMICA APLICADA	Química	Biologia

ANEXO VIII - ENSINO MÉDIO – PEI 9H						
Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHS)						
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL
			1ª série	2ª série	3ª série	
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3	
		LÍNGUA INGLESA	2	0	0	
		ARTE	2	0	0	
	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	2	
		MATEMÁTICA	5	3	3	
		BIOLOGIA	2	2	0	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	2	2	
		QUÍMICA	2	2	0	
		Filosofia	2	0	0	
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	2	2	
HISTÓRIA		2	2	2		
SOCIOLOGIA		0	2	0		
	AULAS SEMANAIS TOTAIS		27	19	14	2400
	HORAS ANUAIS		810	570	420	1800
ITINERÁRIO FORMATIVO GLOBAL		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2	
		INGLÊS	0	2	2	
		TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0	
		PROJETO DE VIDA	2	2	2	
		ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	0	0	3	
		REDAÇÃO E LECTURA	2	2	2	
		ESPORTE - MÚSICA - ARTE	2	2	2	
		LECTIVA	2	0	0	
		ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	2	3	3	
		PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	3	3	
ITINERÁRIO FORMATIVO DE APROFUNDAMENTO		ARTE E MÍDIAS DIGITAIS	0	2	2	
		LIDERANÇA	0	2	2	
		ORATÓRIA	0	2	2	
		GEOPLÍTICA	0	0	2	
		FILOSOFIA E SOCIEDADE MODERNA	0	2	2	
		AULAS SEMANAIS	16	24	29	2760
		HORAS ANUAIS	480	720	870	2070
		AULAS SEMANAIS	43	43	43	
		AULAS ANUAIS	1720	1720	1720	5160
		HORAS ANUAIS	1290	1290	1290	3870
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indicada como prioritária, e não aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:						

COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Matemática	Física
ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	Todas	Não há
REDAÇÃO E LECTURA	Língua Portuguesa	Não há
INGLÊS	Língua Inglesa	Não há
TECNOLOGIA E ROBÓTICA	Física	Matemática e Química
ARTE E MÍDIAS DIGITAIS	Arte	Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia
LIDERANÇA	Sociologia	Educação Física, Filosofia, Língua Portuguesa
ORATÓRIA	Língua Portuguesa	Filosofia, Arte e Sociologia
GEOPLÍTICA	Geografia	História, Filosofia e Sociologia
FILOSOFIA E SOCIEDADE MODERNA	Filosofia	Sociologia, História e Geografia

Resolução SEDUC - 53, de 16-11-2023

Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

O Secretário da Educação do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e considerando a necessidade de adequar as matrizes curriculares da Educação Básica às diretrizes educacionais nacionais e estaduais e às metas da política educacional; Resolve:

CAPÍTULO I - DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Artigo 1º - A organização curricular do Ensino Fundamental nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino observará o disposto na presente resolução.

Artigo 2º - As matrizes curriculares do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual de São Paulo serão organizadas na seguinte conformidade:

a) Anos iniciais do Ensino Fundamental, que corresponde ao ensino do 1º ao 5º ano.

b) Anos Finais do Ensino Fundamental, que corresponde ao ensino do 6º ao 9º ano.

Artigo 3º - As matrizes curriculares da etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e dos Anos Finais do Ensino Fundamental ofertadas nas escolas da rede estadual de São Paulo serão organizadas em aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos, nos termos desta resolução.

CAPÍTULO II - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - TEMPO PARCIAL

Artigo 5º - A matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada.

§1º - A matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta na parte diversificada os componentes de Língua Inglesa, Tecnologia e Inovação, e Projeto de Convivência.

§2º - As aulas dos componentes curriculares Língua Inglesa, Educação Física e Arte devem ser ministradas por professor especialista no horário regular de funcionamento da classe.

§3º - O professor regente de classe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá acompanhar as aulas de Língua Inglesa ministradas por professor especialista.

§4º - As aulas atribuídas ao professor especialista de Língua Inglesa deverão compor, obrigatoriamente, o horário regular de funcionamento da classe.

§5º - Na ausência do professor especialista para as aulas de Língua Inglesa, a carga horária deve ser assumida pelo professor regente de classe.

§6º - Na ausência de docentes devidamente habilitados, as aulas de Arte poderão ser atribuídas obedecidas as disposições da resolução, que disciplina o processo regular de atribuição de classes e de aulas.

§7º - Na ausência, pelo prazo maior de 15 (quinze) dias, do docente de Educação Física, as aulas devem ser atribuídas em substituição a docente devidamente habilitado no componente curricular.

§8º - Na ausência ocasional do professor especialista para as aulas de Arte e Educação Física, a carga horária deve ser assumida, a título eventual, na seguinte ordem de prioridade:

a) por professor especialista do mesmo componente curricular do substituído;

b) por professor especialista de componente curricular diverso;

c) por Professor da Educação Básica I que atue como substituto eventual;

d) pelo professor regente da classe, atuando como eventual.

§9º - Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a carga horária é composta de 30 (trinta) aulas semanais, totalizando 1.200 (mil e duzentas) aulas anuais, o que corresponde a 900 (novecentas) horas anuais, conforme o disposto no Anexo I desta resolução.

CAPÍTULO III - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ENSINO INTEGRAL

Artigo 6º - As matrizes curriculares do Programa Ensino Integral – PEI – para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1 (um) ou 2 (dois) turnos de 07 (sete) horas e turno único de 09 (nove) horas são compostas pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada.

§1º - A matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Programa Ensino Integral, apresenta, na parte diversificada, os componentes Língua Inglesa, Projeto de Convivência, Tecnologia e Inovação, Linguagens Artísticas, Cultura do Movimento, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos e Assembleia.

§2º - As aulas dos componentes curriculares Língua Inglesa, Educação Física, Arte, Linguagens Artísticas e Cultura do Movimento devem ser ministradas por professor especialista.

§3º - São asseguradas as seguintes cargas horárias para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

a) Anos Iniciais do Ensino Fundamental – dois turnos de 07 (sete) horas, com carga horária de 35 (trinta e cinco) aulas

semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.400 (mil e quatrocentas) aulas anuais, que correspondem a 1.050 (mil e cinquenta) horas anuais, disposto no Anexo II desta resolução.

b) Anos Iniciais do Ensino Fundamental – turno único de 09 (nove) horas, com carga horária de 38 (trinta e oito) aulas semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.520 (mil e quinhentas e vinte) aulas anuais, que corresponde a 1.140 (mil e quatrocentas) horas anuais, disposto no Anexo III desta resolução.

CAPÍTULO IV - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - TEMPO PARCIAL

Artigo 7º - A matriz curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental é composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada.

§1º - A matriz curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental apresenta na parte diversificada os componentes Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida, Educação Financeira e Orientação de Estudos.

§2º - O Ensino Religioso, de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa ao aluno, é oferecido no 9º Ano do Ensino Fundamental, se houver demanda e na conformidade do que dispõe a Resolução SE nº 21 de 29-01-2002.

§3º - As aulas do componente curricular de Educação Física do período noturno devem ser ministradas fora do período regular de aulas ou aos sábados.

§4º - São asseguradas para os Anos Finais do Ensino Fundamental as seguintes cargas horárias:

a) - Em unidades escolares com um ou dois turnos diurnos, 35 (trinta e cinco) aulas semanais, sendo 7 (sete) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.400 (mil e quatrocentas) aulas anuais, o que corresponde a 1.050 (mil e cinquenta) horas anuais, conforme o disposto no Anexo IV desta resolução.

b) - Excepcionalmente, em unidades escolares com oferta de ensino no período noturno, 27 (vinte e sete) aulas semanais, sendo 5 (cinco) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 (mil e oitenta) aulas anuais, o que corresponde a 810 (oitocentas e dez) horas anuais, conforme disposto no Anexo V desta resolução.

CAPÍTULO V - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ENSINO INTEGRAL

Artigo 8º - As matrizes curriculares do Programa Ensino Integral – PEI – para os Anos Finais do Ensino Fundamental são compostas pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada.

§1º - A matriz curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Programa Ensino Integral, apresenta na parte diversificada, os componentes curriculares:

a) Anos Finais do Ensino Fundamental – de 01 (um) ou 02 (dois) turnos de 07 (sete) horas - Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida, Educação Financeira, Práticas Experimentais, Eletivas e Orientação de Estudos.

b) Anos Finais do Ensino Fundamental – turno único de 09 (nove) horas - Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida, Educação Financeira, Eletivas, Orientação de Estudos, Práticas Experimentais e Esporte - Música-Arte.

§2º - O Ensino Religioso, de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa ao aluno, é oferecido no 9º Ano do Ensino Fundamental, se houver demanda e na conformidade do que dispõe a Resolução SE nº 21 de 29-01-2002.

§3º - São asseguradas para os Anos Finais do Ensino Fundamental as seguintes cargas horárias:

a) Anos Finais do Ensino Fundamental, 01 (um) ou 02 (dois) turnos de 07 (sete) horas, com carga horária de 38 (trinta e oito) aulas semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.520 (mil e quinhentas e vinte) aulas anuais, o que corresponde a 1.140 (mil e quatrocentas) horas anuais, conforme o disposto no Anexo VI desta resolução.

b) Anos Finais do Ensino Fundamental, turno único de 09 (nove) horas, com carga horária de 43 (quarenta e três) aulas, com aulas semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.720 (mil e setecentas e vinte) aulas anuais, que corresponde a 1.290 (mil e duzentas e noventa) horas anuais, conforme o disposto no Anexo VII desta resolução.

CAPÍTULO VI - DISPOSIÇÕES FINAIS

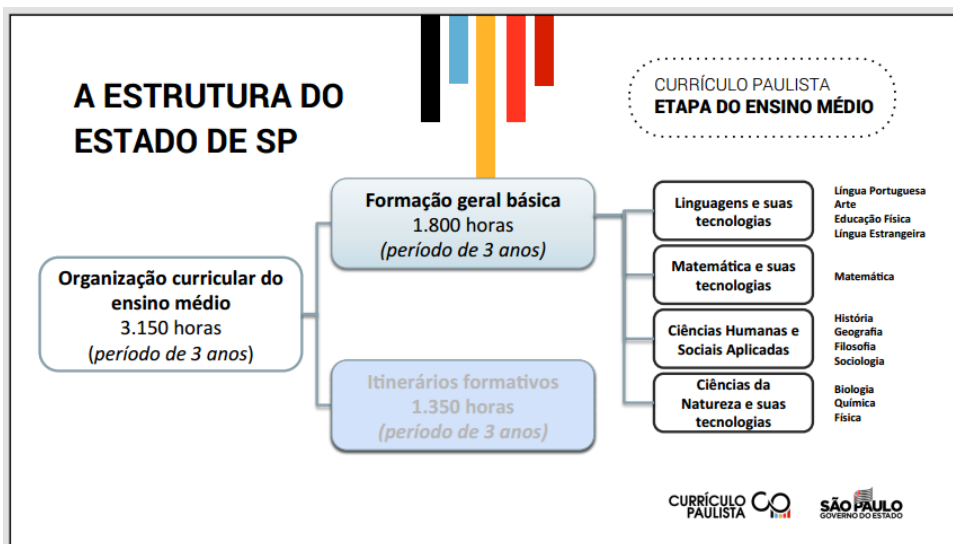
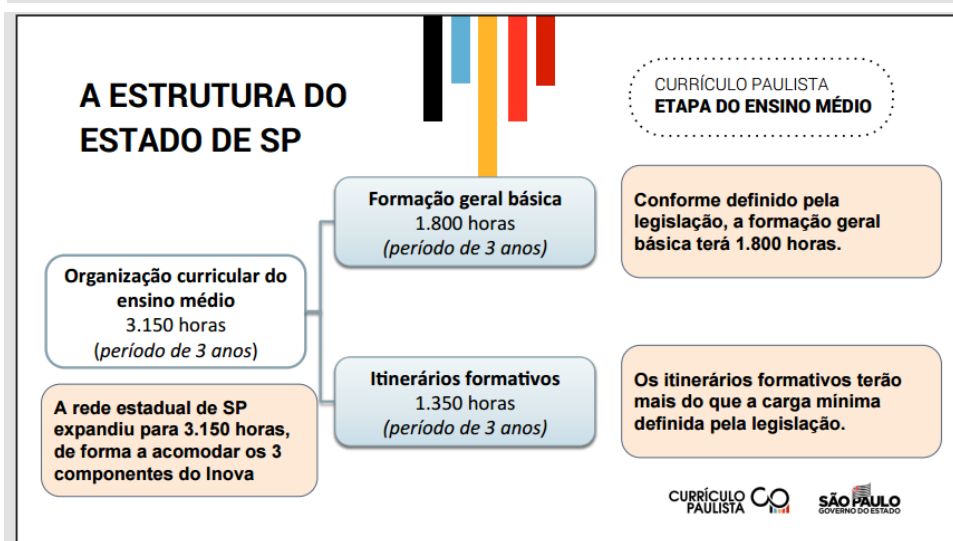
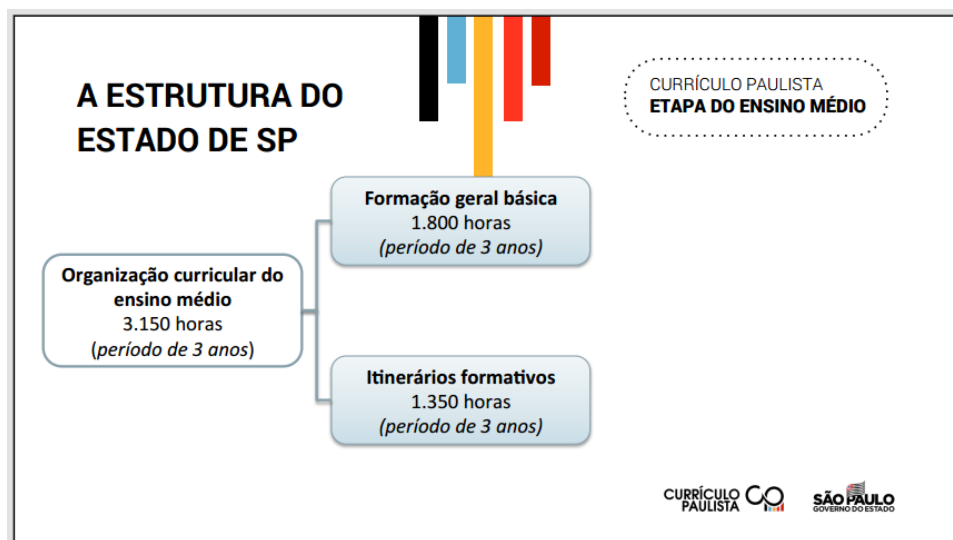
Artigo 9º - As matrizes curriculares, constantes nos Anexos que integram esta resolução, deverão ser adotadas a partir do ano letivo de 2024 em todos os anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

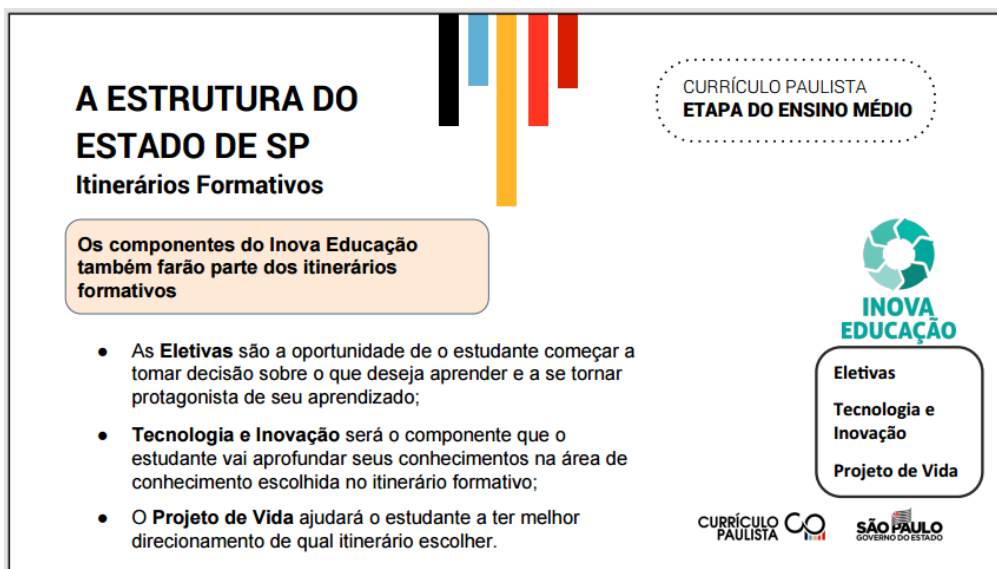
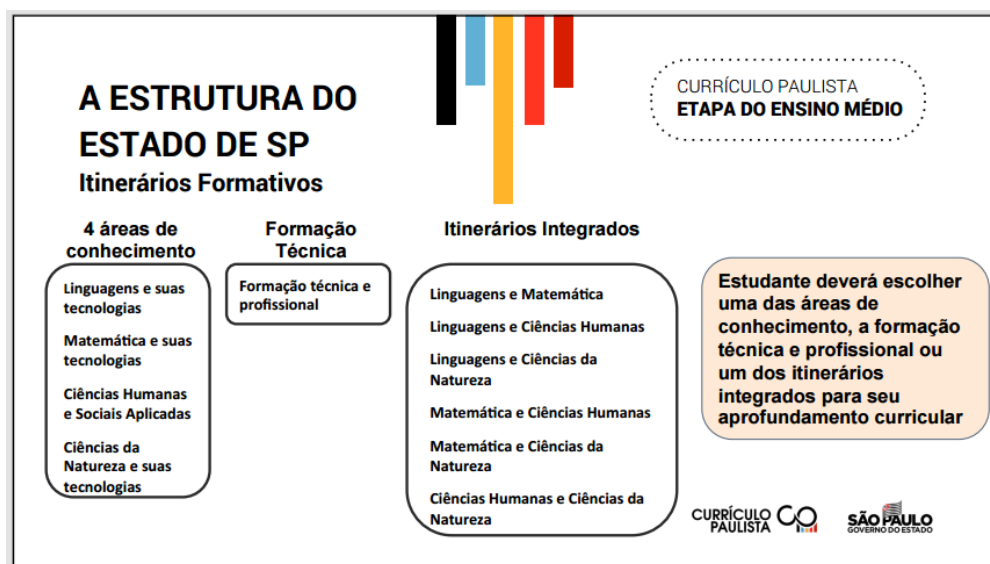
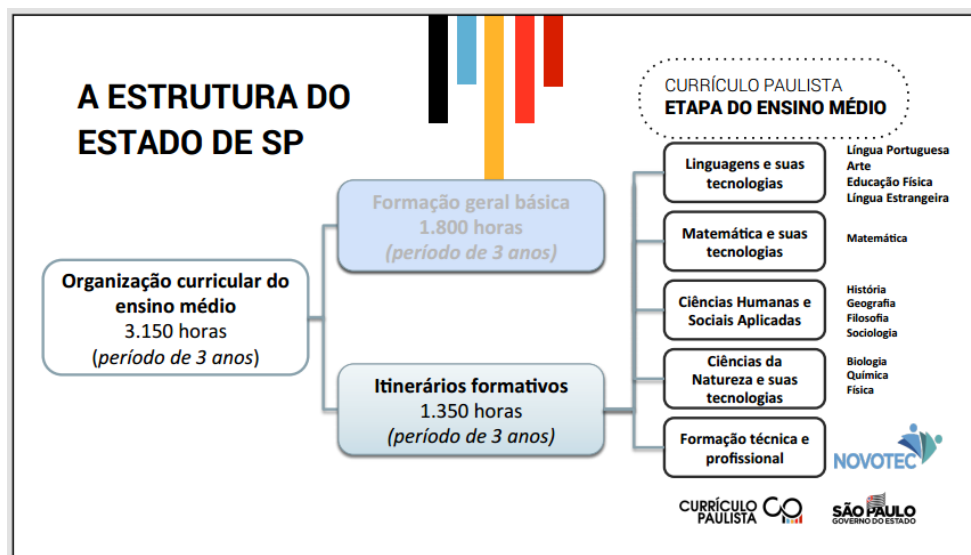
Artigo 10 - A Coordenadoria Pedagógica – COPED, a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH, e a Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula – CITEM – poderão publicar instruções adicionais que se façam necessárias ao cumprimento da presente resolução.

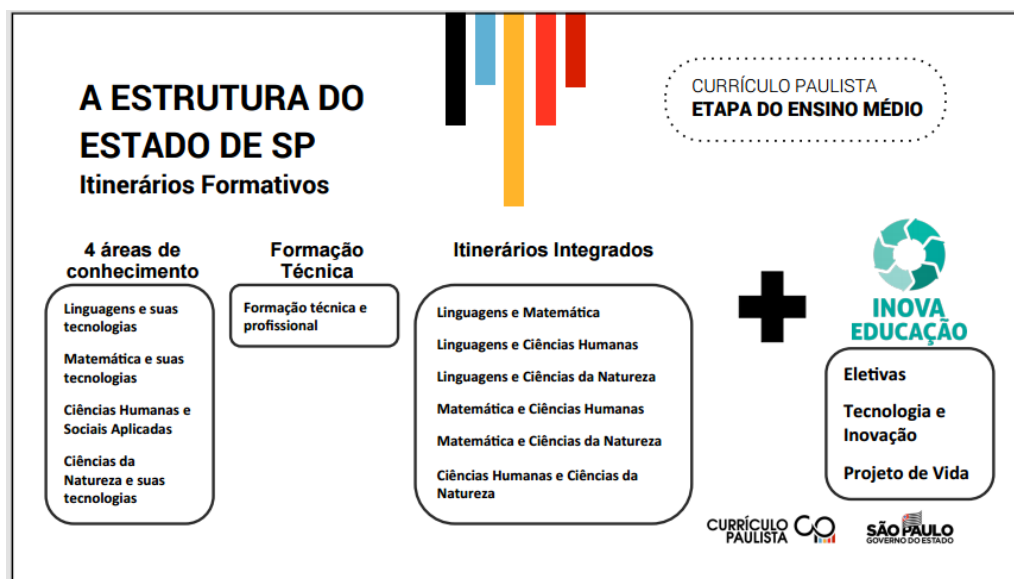
Artigo 11 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução SEDUC nº 107, de 28-10-2021.

ANEXO I - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – TEMPO PARCIAL						
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS				TOTAL
		1º ano	2º ano	3º ano	4º e 5º ano	
BASE NACIONAL COMUM CIÊNCIAS DA NATUREZA CURRICULAR	LÍNGUA PORTUGUESA	10	10	10	10	
	ARTE	2	2	2	2	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	
	MATEMÁTICA	8	8	8	8	
	CIÊNCIAS	2	2	2	2	
	GEOGRAFIA HISTÓRIA	1	1	1	1	
	CIÊNCIAS HUMANAS	1	1	1	1	
	AULAS SEMANAIS TOTAIS	26	26	26	26	5200
	HORAS ANUAIS	780	780	780	780	3900
PARTE DIVERSIFICADA	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	1	
	PROJETO DE CONVIVÊNCIA	1	1	1	1	
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2	
	AULAS SEMANAIS TOTAIS	4	4	4	4	800
	HORAS ANUAIS	120	120	120	120	600
TOTAL	AULAS SEMANAIS	30	30	30	30	6000
	HORAS ANUAIS	900	900	900	900	4500
		0	0	0	0	

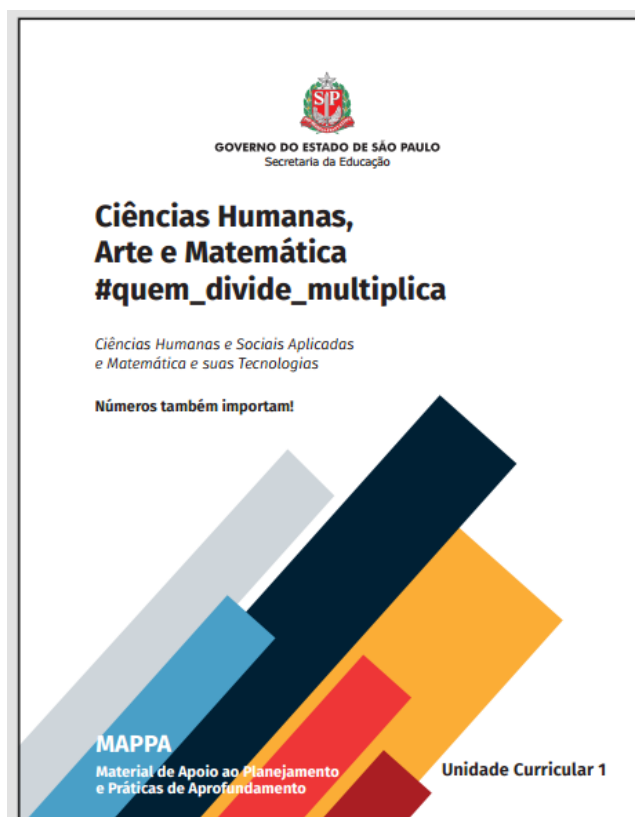
ANEXO B - Estrutura curricular paulista entre o período 2020 e 2023







ANEXO C - Itinerários Formativos Paulistas em Ciências Humanas entre 2020 e 2023 (MAPPA - Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento)



APRESENTAÇÃO DO MAPPA

Caro Professor

Apresentamos o MAPPA, Material de Apoio ao Planejamento e Práticas, que traz para você os objetivos, a estrutura e a forma de organização elaborada de maneira colaborativa e integrada por cada um dos componentes curriculares que compõem este aprofundamento. O intuito é auxiliá-lo na sua prática pedagógica ao longo do trabalho a ser desenvolvido de maneira integradora entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias no decorrer das seis Unidades Curriculares que constituem esse Aprofundamento Integrado enquanto parte do Novo Ensino Médio.

Sendo assim, para apoiar o trabalho no seu componente, além das orientações comuns, você poderá desenvolver atividades que contemplem a interdisciplinaridade prevista e apresentada no momento "De Olho na Integração".

Cada uma das atividades apresentadas, como sugestões, possui em média uma duração prevista de quatro semanas, tendo como objetivo principal oferecer aprendizagens contextualizadas que favoreçam o aprofundamento das habilidades da Formação Geral Básica e o desenvolvimento das habilidades dos quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo), mas lembre-se que a gestão do tempo em sala de aula é sua professor e você sabe como melhor adaptar-se. As atividades ao mesmo tempo, contribuem com os interesses e as necessidades de formação dos estudantes, projeto de vida, formação integral articulando os temas contemporâneos transversais, a educação no ensino superior, o mundo do trabalho ao qual os estudantes possuem expectativas.

Para além de práticas pedagógicas inovadoras, salientamos a importância das estratégias que devem privilegiar o protagonismo individual e coletivo, baseadas nas especificidades cognitivas da turma, considerando o tempo, o interesse, a disposição e a inspiração da aprendizagem de cada um dos estudantes.

Os estudantes deverão ser estimulados a elaborar projetos pessoais ou coletivos, que sejam produtivos e conectados com seus respectivos interesses, de maneira protagonista, por meio de atitudes autônomas, objetivando conquistas pessoais e/ou desenvolvendo empreendimento a partir da análise criteriosa do seu entorno, entre outras.

Cada um dos componentes curriculares apresenta uma breve **Introdução** do que será desenvolvido, as competências e habilidades selecionadas e o(s) eixo(s) estruturantes destacados para cada uma das Unidades Curriculares e seu percurso e que dentro dele constam (**Sensibilização, Desenvolvimento e Sistematização**); apresentamos também **Avaliação** e box para **Saber Mais**, todos objetivando condições de apoio ao desenvolvimento das atividades sugeridas. **Ressaltamos** aqui que todas as atividades desenvolvidas e apresentadas servem como sugestões e que poderão ser adaptadas, bem como seus referenciais e materiais.



APRESENTAÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR

A unidade curricular **Números também importam!** propõe o estudo de diferentes usos e significados dos números para expressar e interpretar eventos e processos de natureza histórico-filosófica, socioeconômica e tecnológica, promovendo oportunidades para o estudante refletir continuamente sobre seu desenvolvimento e projeto de vida, identificando as demandas do mundo do trabalho e as suas necessidades pessoais, de forma a empreender esforços e ações para a continuidade dos estudos e/ou para atuar em empreendimentos pessoais. Nesta unidade curricular, destacam-se estudos sobre as relações de poder, o pensamento econômico e político e a interpretação de índices e taxas de natureza socioeconômica, tendo como referência a dinâmica das populações e seu impacto na cultura, no trabalho e em outros aspectos da vida humana. Nesse aprofundamento, abordaremos a natureza abstrata da Matemática como ciência aplicada para expressar e analisar criticamente argumentos e resultados. Além disso, essa unidade curricular integra e aprofunda estudos para que o estudante possa se sentir confiante e encorajado a refletir e debater sobre fatos e eventos sociais, culturais, ambientais e mercadológicos, utilizando o aporte de tecnologias digitais. A partir dos momentos de aprofundamento propostos, cada estudante poderá, a partir do desenvolvimento das habilidades elencadas, propor soluções criativas e colaborativas, ainda que provisórias, para questões da vida cotidiana pessoal e da comunidade em que se encontra inserido.

QUADRO INTEGRADOR

Professor, nas Atividades Integradas desta Unidade Curricular os estudantes...

POPULAÇÃO EM ÍNDICE	REFLEXÕES SOBRE O PODER: DO CONTRATO SOCIAL ÀS REDES	DEMOGRAFIA: INVESTIGAÇÃO DAS POPULAÇÕES HUMANAS	TRABALHO, POLÍTICA E PENSAMENTO ECONÔMICO	MUDANÇAS SOCIAIS, DEMOGRAFIA E TRABALHO
ATIVIDADE 1				
Interpretam e analisam população representada, por meio de índice.	Apreciam e analisam questões sobre o poder a partir das teses contratualistas.	Discutam o conceito de demografia e os múltiplos campos de atuação.	Analisam e elaboram reflexões sobre seu entorno e sua realidade em diferentes perspectivas.	Investigam as mudanças sociais como disparadoras de movimentos sociais.
ATIVIDADE 2				
Identificam alguns indicadores sociais e representam em número determinado grupo de pessoas e sua condição socioeconômica.	Analisam e refletem criticamente o papel coercitivo e diretivo do Estado.	Compreendam as características das populações e as interações com o local de vivência.	Identificam, analisam e comparam indicadores sociais, econômicos e culturais em escalas e tempos diversos.	Pesquisam as dinâmicas demográficas em processos migratórios e composição de sociedades.
ATIVIDADE 3				
Aplicam e analisam um modelo matemático para projetar resultado futuro.	Selecionam e mobilizam repertórios sobre questões e temas de interesse público.	Utilizam dados demográficos para caracterizar a população brasileira.	Problematizam questões à cerca do o sistema econômico e seus impactos na vida dos estudantes.	Constroem um cenário sobre dinâmicas demográficas e questões do emprego e do trabalho.
ATIVIDADE 4				
Planejam uma Pesquisa Estatística a partir de temas tratados nos componentes desse aprofundamento.	Explicam situações de desequilíbrio no emprego da força em grupos populacionais.	Utilizam diferentes índices e discutem as desigualdades e a relação do crescimento populacional e o meio ambiente.	Focam nas possibilidades de resistência social e de criação de soluções para os problemas	Organizam e tratam dados sobre o trabalho escravo como suporte para ações de combate.
ATIVIDADE 5				
Analisam e apresentam um relatório do resultado da Pesquisa Estatística.	Analisam e explicam o poder das redes e nas redes sociais.	Analisam os processos de transição demográfica e políticas públicas.	Elaboram um processo de criação e escrita de um projeto coletivo com base na solução de problemas econômico-sociais.	Problematizam questões na relação homem/mulher e étnicas no mercado de trabalho.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria da Educação

Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana

*Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
e Linguagens e suas Tecnologias*

Tradições e heranças culturais

MAPPA

**Material de Apoio ao Planejamento
e Práticas de Aprofundamento**

Unidade Curricular 1



APRESENTAÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR

A valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos em diferentes âmbitos da vida social e da produção científica para compreensão, explicação e transformação da própria realidade é uma das competências a serem desenvolvidas pelos jovens no Ensino Médio.

Considerando que não existe uma cultura brasileira única e hegemônica, mas uma pluralidade de tradições e heranças, o percurso trilhado pelo estudante nesta UC inclui olhares para as diversidades regionais, sociais e especificidades locais que permitem, por meio da investigação científica e de processos criativos a inclusão de todas as vozes que compõem a sala de aula

Nesta UC, em diálogo com a diversidade de experiências e heranças culturais que permeiam as culturas juvenis, os estudantes serão convidados a investigar as tradições e heranças culturais que influenciam a formação da identidade e da cultura brasileira, reconhecendo transformações ao longo do tempo e do espaço, de modo a significar práticas culturais do presente, bem como processos de disputa por legitimidade de produções culturais de diferentes matrizes que constituem o povo brasileiro.

Por meio do mapeamento das heranças culturais de seu entorno e do contato com práticas de Linguagens e conhecimentos produzidos na área de Ciências Humanas e Sociais, os estudantes terão a oportunidade de se reconhecerem como produtores de cultura e protagonistas de mudanças sociais pelo reconhecimento e valorização das diferentes vozes que influenciam as práticas sociais contemporâneas.

QUADRO INTEGRADOR

Professor, nas Atividades desta Unidade Curricular os estudantes...

TRADIÇÕES CULTURAIS	PRÁTICAS CORPORAIS DE LUTAS: HERANÇAS CULTURAIS	RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO	DIÁLOGOS COM A LITERATURA: A CULTURA EM CONTEXTO	A CULTURA E SEUS SENTIDOS
Identificação e reflexão das manifestações culturais brasileiras e semelhanças encontradas com o contexto dos estudantes, vinculadas ao PV	Experimentação e construção de quadro comparativo de lutas.	Elaboram roteiro de entrevistas com fontes orais da comunidade.	Reflexão sobre o cânone literário e as narrativas indígenas e afro-brasileira.	Compreendem a cultura por meio da problematização, investigação e análise dos usos do termo.
ATIVIDADE 1				
Oficina de célula coreográfica	Planejamento de oficina de luta	Saem em campo e sistematizam as entrevistas.	Investigação sobre literatura contemporânea no Brasil; ensaio/ resenha literária.	Ampliam a compreensão da cultura como identidade.
ATIVIDADE 2				
Oficina de estudos do movimento para construção do personagem, por meio da narrativa.	Execução e avaliação de oficina de lutas	Contextualizam as entrevistas sobre a formação do povo brasileiro por meio de oficinas.	Análise e produção de manifestos	Identificam e explicam situações de tensão entre diferentes pessoas ou grupos
ATIVIDADE 3				
Oficina de elaboração de adereços e figurinos	Execução e avaliação de oficina de lutas	Leem e escrevem sobre a formação do povo brasileiro por meio de oficinas.	Influências literárias no mundo dos jovens (saraus/slam/rap)	Refletem sobre a maneira como lutas e tensões se desdobram na sociedade.
ATIVIDADE 4				
Oficina de cena coreográfica que materialize os valores e significados das manifestações culturais	Oficinas e/ou apresentações de lutas	Criam fanzine ou e-zine sobre as histórias de vida do povo brasileiro	Pesquisa sobre fanzines e editoras independentes; criação de uma publicação artesanal	Refletem sobre o estudo da cultura em várias vertentes que atribuem significados análogos, semelhantes e distintos
ATIVIDADE 5				