



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA DIAS DA SILVA

São Paulo Faz Escola:
dez anos do Currículo Paulista para
Sociologia

CAMPINAS

2020

Fernanda Dias da Silva

São Paulo Faz Escola:
dez anos do Currículo Paulista para Sociologia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dirce Djanira Pacheco e Zan

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA FERNANDA DIAS DA SILVA, E ORIENTADA PELA
PROFA. DRA. DIRCE DIJANIRA PACHECO E ZAN

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38s Silva, Fernanda Dias da, 1981-
São Paulo Faz Escola : dez anos do currículo paulista de sociologia /
Fernanda Dias da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Dirce Djanira Pacheco e Zan.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.
1. Currículos. 2. Política educacional. 3. Sociologia - Estudo e ensino. 4.
Educação. I. Zan, Dirce Djanira Pacheco e, 1969-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: São Paulo Faz Escola Program: : ten years of the paulista
curriculum for sociology

Palavras-chave em inglês:

Curriculum

Educational politics

Sociology teaching

Education

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Nora Rut Krawczyk

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Data de defesa: 30-11-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7673-6346>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4156439612140549>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE METRADO

São Paulo Faz Escola:
dez anos do Currículo Paulista para Sociologia

Fernanda Dias da Silva

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Dirce Djanira Pacheco e Zan (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Nora Rut Krawczyk

Prof.^a Dr.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os amigos que me deram as mãos ao longo desse caminho, deixando um pouquinho de suas mãos nesta dissertação.

Gostaria de agradecer imensamente à minha mãe Amanda, pelo amor e suporte, e por provocar, em meu irmão e em mim, o entusiasmo pela educação e pelo estudo. Ao meu irmão Rodolfo, que foi leitor e incentivador, agradeço a parceria na vida. Você é um exemplo que me encorajou a seguir essa jornada.

À minha orientadora Dirce Djanira Pacheco e Zan, agradeço pelos ensinamentos, acolhimento, confiança, disponibilidade, paciência, respeito e apoio que sempre demonstrou. Aqui lhe exprimo a minha sincera gratidão.

Sou grata pela participação das professoras Nora Rut Krawczyk e Sueli Guadalupe de Lima Mendonça no exame de qualificação e na defesa. Suas contribuições foram fundamentais para construção deste trabalho.

Às amigas e colegas de trabalho Luciene e Gisele, cujas conversas, reflexões e questionamentos ao longo dos anos estão presentes em muitas dessas linhas. A Gisele agradeço também a leitura cuidadosa desse texto. Mônica, Tsu e Patrícia, sou grata por todo apoio para que fosse possível organizar as demandas entre o trabalho e o mestrado.

Aos professores e professoras da UNICAMP e aos companheiros e companheiras do EMPesquisa São Paulo e GEPPEs, cuja interlocução colaborou para que minha vivência imediata como professora da rede fosse uma porta de entrada para as questões de pesquisa, mas não o ponto de chegada. As trocas de experiências e discussões foram fundamentais.

Meu agradecimento não estaria completo sem reconhecer o papel que cada colega professor da educação básica com quem trabalhei e dialoguei ao longo dos anos teve em minha formação profissional, intelectual e política. Vocês também se fazem presentes neste texto.

Por fim, agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização da presente dissertação. Meu sincero e profundo muito obrigada!

...o trabalho intelectual do sociólogo é frutífero, especialmente se ele não esquece os grandes problemas de sua época e do mundo em que vive, e a natureza da responsabilidade inerente à sociologia

Florestan Fernandes

RESUMO

Esta pesquisa se dedica a analisar o Currículo Paulista de Sociologia dentro do Programa São Paulo Faz Escola, discutindo a coerência ideológica das políticas educacionais dos governos do PSDB no estado de São Paulo com o governo federal da década de 1990. O Currículo de Sociologia foi elaborado no contexto de dois movimentos: a “Nova agenda da educação do estado de São Paulo” e a “Campanha pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio”. Nesse sentido o documento curricular carrega ambiguidades próprias, por ter como base as Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia e, ao mesmo tempo, ter que incorporar a pauta da Secretaria da Educação, ancorada nas pedagogias da competência. Os resultados dessa pesquisa mostram que o trabalho docente não é impactado apenas pelos documentos curriculares e materiais de apoio, e sim pelo conjunto de políticas educacionais de avaliações, docente e discente, formações/capacitações, estabelecimento de metas, desvalorização do trabalho e salário. Enquanto analisávamos o Currículo de Sociologia de 2009, construído no bojo da campanha pela obrigatoriedade, outro currículo era gestado, construído a partir da Lei nº 13.415 de 2017, que não apenas altera completamente a organização do Ensino Médio como também relega novamente a Sociologia a estudos e práticas a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar, tirando sua obrigatoriedade como disciplina. Hoje, depois de quase dez anos do que parecia uma institucionalização do lugar da Sociologia nas escolas, voltamos à campanha para manter a obrigatoriedade da disciplina. Nesse sentido, esta dissertação busca compreender melhor os desdobramentos dessa luta de décadas pela institucionalização da disciplina de Sociologia no Currículo Paulista.

Palavras-chave: Currículo; Política educacional; Sociologia - Estudo e ensino; Educação.

ABSTRACT

This research is dedicated to analyzing the Paulista Sociology Curriculum within the São Paulo Faz Escola Program, discussing the ideological coherence of the educational policies of the PSDB governments in the State of São Paulo with the federal government of the 1990s. The Sociology Curriculum was developed in the context of two movements: the 'New education agenda for the state of São Paulo' and the Campaign for the mandatory Sociology in High School '. In this sense, the curriculum document has its own ambiguities, as it is based on the National Curricular Guidelines for Sociology and, at the same time, it has to incorporate the agenda of the Secretariat of Education, anchored in competence pedagogy. The results of this research show that the teaching work is not impacted only by the curricular documents and support materials, but by the set of educational policies for assessments, teacher and student, training / qualifications, setting goals, devaluation of work and wage. While we were analyzing the 2009 Sociology Curriculum, built in the midst of the mandatory campaign, another curriculum was created, this one, based on Law 13,415 of 2017, which not only completely changes the organization of High School but also relegates again Sociology to studies and practices to be developed in an interdisciplinary way, removing its obligation as a discipline. Today, after almost ten years of what seemed to be an institutionalization of the place of Sociology in schools, we return to the campaign for the discipline to be mandatory. In this sense, this dissertation seeks to better understand the consequences of this decades-long struggle for the institutionalization of the discipline of Sociology in the São Paulo curriculum.

Keywords: Curriculum; Educational politics; Sociology teaching; Education

LISTA DE SIGLAS

AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ASESP - Associação de Sociólogos do Estado de São Paulo
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CGEB - Coordenadoria de Gestão do Ensino Básico
DCN – Diretrizes Curriculares nacionais
EFAP -- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FNS - Federação Nacional dos Sociólogos
IDESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NSE – Nova Sociologia da Educação
OCN – Orientações Curriculares Nacionais
OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OFA - Ocupante de Função Atividade
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARA – Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED – Secretaria Escolar Digital
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SINDSESP - Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo
SPFE – São Paulo Faz Escola

Sumário

INTRODUÇÃO -----	11
CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO, CONHECIMENTO E IDEOLOGIA -----	16
CAPÍTULO 2 - SÃO PAULO FAZ ESCOLA – UMA NOVA AGENDA PARA A EDUCAÇÃO PAULISTA? -----	28
CAPÍTULO 3 - A SOCIOLOGIA VOLTA À ESCOLA -----	48
3.1 Breve histórico da Sociologia no Ensino Médio-----	48
3.2 Campanha pela obrigatoriedade-----	57
3.3 A Sociologia no São Paulo Faz Escola-----	62
CAPÍTULO 4 - O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NO SÃO PAULO FAZ ESCOLA -----	69
4.1 O que dizem os Cadernos de Sociologia-----	83
4.2 Dez anos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e outras políticas mais-----	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	139

INTRODUÇÃO

A Lei Federal n. 11.684/2008, que tornou obrigatória a oferta da disciplina de Sociologia nas escolas brasileiras fez 10 anos, assim como o Currículo Oficial da rede estadual paulista. Há mais de uma década, as práticas de alunos e professores e grande parte do que acontece no interior das escolas estaduais paulistas partem das diretrizes estabelecidas pelo texto curricular. O objetivo deste trabalho é analisar o Currículo Oficial de Sociologia dentro do programa São Paulo Faz Escola, discutindo como o documento curricular se articulou com as demais políticas da Secretaria de Educação e a campanha pela obrigatoriedade da Sociologia.

Kramer (1997) afirma que para realizar uma leitura crítica de propostas pedagógicas para a educação – pensando que toda proposta pedagógica, todo currículo, é uma expressão política e cultural – é preciso sempre considerar o autor, o leitor e a obra. Nas páginas deste trabalho buscamos compreender o contexto e o processo de produção do Currículo de Sociologia, as disputas políticas, as vozes dos diversos autores envolvidos na escrita dos documentos curriculares cujo conteúdo foi analisado, olhando também para as demais políticas nas quais o uso desses documentos se inseriu ao longo desses anos.

Os últimos governantes do executivo paulista tiveram, e continuam tendo, uma inspiração ideológica razoavelmente comum (SANFELICE, 2010). Isso pode ser observado, na educação, pela continuidade nas políticas públicas das últimas duas décadas, mas, especialmente, desde a apresentação da “Nova Agenda para Educação” em 2007, contexto no qual o objeto desta pesquisa está inserido

A Sociologia figura como disciplina obrigatória no estado de São Paulo desde 2009, fazendo parte do Currículo Oficial da rede. Na construção desse currículo estiveram em disputa questões inerentes à história da própria disciplina e a campanha pela sua obrigatoriedade, bem como questões relacionadas às políticas educacionais do governo do estado de São Paulo, que lançava, em 2007, um Plano de Ação com 10 Metas para Melhoria da Educação. Um dos resultados desse Plano foi o programa São Paulo Faz Escola, responsável pela organização dos documentos curriculares e de uma série materiais destinados a orientar os professores no uso desse Currículo. É neste contexto que foram elaborados o Currículo Oficial e os Cadernos de Sociologia que serão analisados nesta pesquisa.

Esta pesquisa foi esboçada a partir das experiências e inquietações vivenciadas em minha trajetória profissional. Em 2006, quando me tornei professora na categoria OFA (Ocupante de Função Atividade – portanto, não efetiva) da rede estadual paulista, a Sociologia não era parte da matriz curricular das disciplinas obrigatórias. Desta forma, embora licenciada em Ciências Sociais, iniciei minha carreira compondo a jornada docente com aulas de História, Geografia, Ensino Religioso e projetos diversos, que variavam ao longo dos anos.

Após a aprovação da Lei nº 11.684/08, a Sociologia se torna disciplina obrigatória, passando a fazer parte da matriz curricular do ensino médio na rede estadual em 2009. Se, por um lado, ser finalmente professora de Sociologia foi uma conquista, o fato de a disciplina ser implementada com apenas uma aula semanal não significou o fim da precarização do trabalho do docente de Sociologia. Antes, uma jornada de trabalho completa significava ser professora de várias disciplinas fora da área de formação. Com a Sociologia na matriz curricular significou ter 32 turmas diferentes, na maioria das vezes em mais de uma escola, para completar uma jornada integral¹.

Ainda em início de carreira, acompanhei as ações do programa São Paulo Faz Escola (SPFE), da Secretaria Estadual de Educação – SEE-SP², como a implantação da Proposta Curricular e dos Cadernos do Aluno e do Professor. Quando a Sociologia foi reintroduzida no ensino médio paulista não existiam muitos materiais didáticos nem recursos disponíveis – como salas de informática e impressão – e os Cadernos (do aluno e do professor) tornaram-se um importante suporte. No entanto, ao longo do tempo passei a questionar esses Cadernos e o papel do Currículo Oficial no gerenciamento e intervenção nas ações da escola e do professor.

Não apenas minha trajetória como docente marca os caminhos desta pesquisa. Em 2012, já como professora efetiva, passei a desempenhar a função de Professora Coordenadora. Nessa função pude observar e vivenciar outras dimensões da escola,

¹ No estado de São Paulo, em 2009, um professor com jornada completa de 40 horas-aula atuava em sala de aula por 32 horas-aulas (cada hora-aula no período diurno tinha 50 minutos). Como poucas escolas possuem 32 turmas de Ensino Médio, um professor de Sociologia com jornada completa na maioria das vezes trabalhava em duas ou mais escolas ou completava essa jornada com outras disciplinas, como Filosofia, História ou Geografia. A partir de 2020 as aulas do período diurno passam a ter 45 minutos.

² Em 2019, já sob o governo de João Dória a Secretaria de Educação deixa de ser representada pela sigla SEE e passa a ser designada por SEDUC. Nesta pesquisa continuaremos nos referindo à Secretaria como SEE, a forma como era denominada no período pesquisado.

e o impacto das políticas educacionais no trabalho dos demais professores e no cotidiano escolar como um todo. Depois de seis anos nessa função, em 2018, passei a exercer a função de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, sendo responsável pelo suporte pedagógico em relação às disciplinas de Filosofia e Sociologia em uma das 91 Diretorias de Ensino da rede estadual.

Ocupar diferentes funções me permitiu ampliar o olhar inicial da sala de aula, possibilitando contato com um maior número de escolas, professores e realidades, todos fundamentais na delimitação do objeto de estudo desta pesquisa.

Para realizar esta pesquisa foi necessário percorrer um longo caminho, no qual foi preciso aprender a repensar a escola, a educação e a Sociologia na educação básica como um objeto de pesquisa, buscando transpor a visão um tanto naturalizada de quem está imersa no cotidiano de trabalho. Dayrell (2010), quando fala do ensino de Sociologia no Ensino Médio, destaca que o professor de Sociologia exerce um duplo papel na escola, o de professor e o de sociólogo, buscando compreender junto aos demais professores, o universo e a vida do jovem na sociedade atual, quais são suas demandas e necessidades. Foi com essa perspectiva, extrapolando-a para a compreensão da educação e das diferentes dimensões da escola, que busquei nortear meu trabalho ao longo dos anos, tanto nas diferentes funções que ocupei, como no que diz respeito a esta pesquisa, transformando a experiência cotidiana de trabalho em um campo de investigação, encontrando, nesse percurso, novas interpretações para compreender a complexidade das questões que permeiam a escola e a educação.

O presente estudo pretende apresentar os resultados da pesquisa nos documentos curriculares da rede estadual e em teses e dissertações que se debruçaram sobre a política paulista de educação e o Currículo Oficial do estado de São Paulo, em particular o de Sociologia. A escolha da pesquisa pelo recorte documental não negligenciou o contexto da prática deste documento curricular, buscando compreender, embora com as devidas limitações, parte da realidade do que ocorre em sala de aula e seu impacto no cotidiano do professor através do diálogo com outras pesquisas realizadas sobre o tema.

Partindo do apoio dos fundamentos teóricos de uma sociologia crítica do currículo, “que trata o currículo como resultado da correlação de forças sociais e de disputa entre diferentes concepções de vida em sociedade e de educação”

(JINKINGS, 2017), retomei a leitura autores clássicos como Apple, fundamental para a estruturação metodológica da pesquisa a partir da teoria crítica do currículo. Para o autor, um estudo a partir de uma teoria crítica deve ver qualquer objeto relacionalmente, o que implica observá-lo em relação às suas origens históricas, contradições e tendências, verificando seus vínculos com outros fatores, especialmente aqueles menos visíveis (APPLE, 1982). Nessa perspectiva, um currículo não é um documento neutro, uma vez que é elaborado a partir de ideologias, disputas, preocupações e comprometimentos culturais, políticos e econômicos. Desejamos, com este estudo, contribuir para o entendimento de aspectos importantes do processo de construção do Currículo de Sociologia e como ele se insere nas políticas educacionais do estado de São Paulo.

Este texto está organizado em 4 capítulos. No primeiro capítulo faço uma revisão bibliográfica acerca do conceito de currículo como conhecimento socialmente construído, discutindo como os estudos do campo curricular se transformaram ao longo do tempo. O conhecimento da teoria curricular possibilita compreender os desdobramentos dos currículos nas políticas educacionais como forma de poder e ideologia, considerando que o currículo não é um elemento neutro - ele está diretamente vinculado às relações de poder e interesses de grupos sociais.

No segundo capítulo apresento uma reflexão sobre a reforma educacional paulista e a construção dos documentos curriculares dentro do Programa São Paulo Faz Escola, discutindo o contexto dessa reforma. Destaco a continuidade das diretrizes educacionais paulistas das últimas décadas, alinhadas às políticas do Ministério da Educação (MEC) da década de 1990. Essas políticas se relacionam a um contexto de reformas mais amplas no âmbito político nacional e internacional, desde as reformas neoliberais da década de 1990 até a aprovação da Lei nº 13.415 de 2017 e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio em 2018.

No terceiro capítulo analiso a construção do Currículo de Sociologia, no contexto do programa São Paulo Faz Escola, partindo de uma breve retomada do histórico das intermitências da Sociologia na educação básica, passando pela campanha a favor da obrigatoriedade da disciplina e como esta se relaciona com a construção do Currículo Paulista de Sociologia.

O quarto capítulo analisa o Currículo Oficial de Sociologia e explora alguns trechos dos Cadernos do Professor e do Aluno, buscando também discutir outras

ações da Secretaria que se articulam com as políticas de implementação do programa São Paulo Faz Escola. Ao longo do capítulo tentamos dialogar com pesquisas realizadas com professores de Sociologia a fim de investigar como o Currículo e materiais de apoio afetaram a prática docente.

Nas conclusões finais, realizo alguns apontamentos sobre o impacto do Currículo de Sociologia no trabalho docente na última década, além de reflexões preliminares sobre o atual estado da disciplina de Sociologia, considerando a Lei nº13.415/17 e o documento da BNCC. A presença da Sociologia no currículo da educação básica é marcada por um processo de idas e vindas que se estendeu por mais de um século. Depois de quase 10 anos da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio ser legalmente definida, sua permanência foi novamente ameaçada pela Lei 13.415/2017, que se refere apenas aos estudos e práticas de Sociologia, não assegurando sua presença como disciplina. Moraes (2014) se refere ao fenômeno das idas e vindas da Sociologia como um “mantra” que clama por “Menos sociologia e filosofia. Mais matemática e português” que é repetido em matérias e editoriais da imprensa escrita, por gestores da educação e por professores de outras disciplinas, seja no sentido de eliminá-las, de integrá-las interdisciplinarmente no conjunto das ciências humanas ou diluí-las transversalmente nas outras disciplinas.

CAPÍTULO 1 - Currículo, conhecimento e ideologia

Os currículos escolares, entendidos como uma seleção de conhecimentos produzidos e selecionados socialmente, são documentos elaborados a partir das relações de poder que se estabelecem na sociedade, sem, no entanto, se restringir aos determinismos econômicos, possuindo certa autonomia conferida pelas estruturas cultural e educacional.

O currículo está fortemente associado ao contexto político e às práticas de governo (LOPES, 2004). Krawczyk (2020) define política educacional como um “conjunto de programas e ações governamentais, estruturados a partir de finalidades valores e ideias que se dirigem à comunidade escolar”, sendo produzidas por diversos atores e implementada pela administração e profissionais da educação, sendo o resultado de resultado de uma série de tensões e conflitos. Assim, para estudar os documentos curriculares e as políticas educacionais do estado de São Paulo, é preciso considerá-los como parte de um pacote educacional produzido em um contexto nacional e internacional, ancorado em perspectivas teóricas e políticas específicas.

De forma resumida pode-se dizer que, tradicionalmente, os currículos representam conteúdos e conhecimentos que professores e instituições de ensino devem desenvolver. Sacristán (2010) destaca que os currículos são planos de estudo propostos e impostos aos professores sobre o que ensinar e aos alunos sobre o que aprender, uma seleção que regula a prática didática que se desenvolve durante a escolarização, marcando uma realidade existente e importante dos sistemas educacionais.

As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como “currículo”. (SILVA, 2010, p.10)

De acordo com Sacristán (2010), o conceito de currículo sempre esteve ligado à ideia de seleção de conteúdo, ordem e classificação de saberes, sendo uma invenção unificadora que pode, por um lado, evitar a seleção arbitrária do que se ensina e, por outro, modelar e limitar a autonomia do professorado. De acordo com Macedo (2013), a pergunta sobre qual o conhecimento é mais válido para ser ensinado e aprendido, ressoa desde que foi formulada, pela primeira vez, por Spencer

em 1859. A autora afirma que, embora a resposta não seja a mesma ao longo de todo esse percurso histórico, não deixa de ser interessante a permanência da pergunta, que aproxima teorias educacionais bastante diferentes entre si.

Esta pergunta está sempre acompanhada, de forma implícita ou não, pelas indagações sobre “o que eles/elas devem ser”, ou seja, para cada concepção de formação humana corresponde um determinado modelo de currículo (SILVA, 2010). Ao estudar a história das teorias sobre o currículo é possível observar essa relação entre a visão de mundo – entendida como parâmetros epistêmicos, políticos, sociais, culturais, de justiça, psicologia e pedagogia segundo as quais um sujeito compreende o mundo – e a perspectiva teórica tanto dos estudiosos quanto dos formuladores das políticas públicas.

Silva (2010) relata ainda que o currículo apareceu como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos 1920, com o livro *The curriculum* (1918), de Bobbit. Nessa obra o currículo era apresentado como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados. As formulações de Bobbit estavam fortemente conectadas às teorias sobre o processo de industrialização e os movimentos migratórios que intensificavam a massificação da escolarização, gerando um impulso, por parte de pessoas ligadas à administração da educação, de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

Ainda de acordo com Silva (2010), o modelo de currículo de Bobbit se consolidou com Ralf Tyler, em *Princípios básicos de currículo e ensino* (1949). Para Tyler, que tinha uma orientação comportamentalista, o currículo era essencialmente uma questão técnica, uma forma de se atingir determinados objetivos educacionais. Tanto os modelos tecnocráticos de Bobbit e Tyler quanto o modelo mais progressista de Dewey, que emergiram no início do século XX nos Estados Unidos, tinham caráter tecnicistas e "constituíram, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, que havia dominado a educação secundária desde a sua institucionalização" (SILVA, 2010, p.26). Apenas a partir dos anos 1970 as teorias tradicionais de currículo passam a ser contestadas pelas teorias críticas.

A mudança paradigmática da década de 1970, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista, é um passo significativo para que os teóricos do currículo, reunidos na abrangente designação de teorias críticas, passem a analisar e compreender a educação à luz de outros critérios conceituais. (PACHECO, 2009, p.392)

Enquanto nas teorias tradicionais há um desejo de manutenção do *status quo* e as questões do currículo eram vistas como questões técnicas de como se desenvolver um currículo, as teorias críticas “questionam os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2010, p.30).

Silva (2010) destaca também que as teorias críticas estão mais preocupadas em criar conceitos para compreender o que fazem os currículos do que desenvolver técnicas para elaborar currículos. Para o autor, algumas que teorias surgiram como críticas mais gerais da sociedade e da educação, não se referindo diretamente ao currículo, influenciaram de maneira decisiva as pesquisas no campo do currículo, como Althusser, Bourdieu e Passeron.

Bourdieu e Passeron (1992), com o conceito de reprodução, refletem sobre como a cultura dominante nas escolas atua reproduzindo a dominação da classe dominante, num domínio simbólico, que extrapola as questões relativas ao conteúdo, pois perpassa também as relações sociais. Desta maneira, “O currículo da escola está baseado na cultura dominante, se expressa na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2010, p.34).

Enquanto na França e na Inglaterra a crítica às teorias conservadoras de currículo tinha contornos de teorias críticas mais gerais, nos Estados Unidos e no Canadá essa crítica tinha origem no próprio campo da educação e se dividia em duas vertentes principais: os reconceitualistas e os neomarxistas.

Nos Estados Unidos as críticas às teorias tradicionais de currículo se dirigiam a um “gerenciamento” científico inspirado em F. W. Taylor, “de modo que os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhadores manuais” (YOUNG, 2014, p.193); já na Inglaterra ela se dirigia a uma visão elitista e complacente do que deveria ser ensinado nas escolas, que atribuía à falta de inteligência dos alunos os problemas de aprendizagem, acreditando, portanto, que não seria necessária a reflexão sobre as questões curriculares. É contra esta sociologia aritmética que surge a Nova Sociologia da Educação (NSE).

O programa da NSE, tal como formulado por Michael Young, na introdução ao livro *Knowledge and control*, tomava como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento. A tarefa de uma sociologia do conhecimento, nessa visão, consistiria em destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas. Nesse sentido, no quadro teórico traçado por Young, a

sociologia do conhecimento escolar praticamente coincidiria com a sociologia mais geral do conhecimento. (SILVA, 2010, p.65)

Sem estar preocupada em propor alternativas de currículo, a NSE está centrada na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, questiona como esse conhecimento, e não outro, por que essa organização, valores, interesse, e não outros, passaram a fazer parte dos currículos. Na NSE, os vínculos entre escola, currículo e conhecimento são assumidos explicitamente (MACEDO, 2013). A NSE estava preocupada com as conexões entre a distribuição do conhecimento e o poder, sendo muito influente até a década de 1980. Desde então essa busca por uma sociologia do currículo pura cedeu lugar a perspectivas mais ecléticas, mas ainda “encontra continuidade, por exemplo, nas análises do currículo que hoje são feitas com inspiração nos Estudos Culturais e no pós-estruturalismo” (SILVA, 2010, p. 69).

As críticas ao papel que o currículo desempenha na reprodução cultural tinham duas vertentes principais: de um lado aquelas centradas nas relações sociais que se estabeleciam na medida em que o currículo era desenvolvido nas escolas e, de outro, as que enfatizam os conteúdos e disciplinas. Embora com grandes diferenças entre si, os autores das teorias críticas questionaram a suposta neutralidade política das teorias tradicionais de currículo e como elas contribuem para a manutenção do *status quo* da classe dominante.

Se as teorias críticas foram as grandes contestadoras das teorias tradicionais e conservadoras do currículo, elas também são, muitas vezes, alvo de diversos questionamentos das chamadas teorias pós-críticas. Embora nem sempre rompendo com as teorias críticas, as teorias pós-críticas trazem novas questões para o debate e questionam o determinismo econômico que atribuem às teorias críticas. Assim como as teorias críticas, as teorias pós-críticas também não são um movimento uniforme, mas de maneira geral trazem ao debate questões como o multiculturalismo, relações de gênero e a política feminista, questões étnicas e raciais, englobam teorias pós-moderna, pós-estruturalistas, pós-colonialistas e os estudos culturais, uma vez que “os velhos padrões de desenvolvimento e de estudos do currículo são totalmente inadequados para a nova sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças na qual vivemos, pois ainda estão presos à aprendizagem primária e prescritiva” (GOODSON, 2007, p.242).

É importante destacar que essa divisão entre os estudos realizados através das teorias críticas e pós-críticas não é estanque, muitas vezes os diferentes autores se

apropriam de elementos de mais de uma teoria. Michael Apple, por exemplo, embora identificado com a teoria crítica incorpora ao longo de sua obra sobre gênero, raça, etnia e cultura, além de não ter um olhar determinista em relação à estrutura econômica na educação.

Com base nos conhecimentos acumulados sobre os estudos curriculares nas últimas décadas pode-se estabelecer que o currículo determina os conteúdos a serem abordados, estabelece níveis e pré-requisitos necessários e ordena o tempo escolar. Para o bem e para o mal, a aprendizagem, seus agentes e destinatários ficaram cada vez mais dirigidos por um controle externo, ao se regular a organização da totalidade do ensino pelo estabelecimento de uma ordem sequencial. Ao ordenar o currículo regula-se o conteúdo, distribui-se os tempos de ensinar e aprender, separa-se os conteúdos que devem permanecer dos que devem ser excluídos da formação das novas gerações (SACRISTÁN, 2010).

No Brasil, o debate curricular foi fortemente influenciado tanto pelas perspectivas técnicas como pelas teorias críticas.

Na década de 1980, fragmentos da teorização crítica da NSE e da tradição americana passaram a dividir espaço com as abordagens técnicas até então prevalentes. Em fins dessa década e na primeira metade dos anos 1990, as questões em torno do conhecimento praticamente definiam o campo do currículo em termos de objeto. A teoria curricular era relacionada, em grande parte, ao estudo da construção social do conhecimento. As perspectivas técnicas surgiam, no plano teórico, apenas como algo a se contrapor, mas continuavam a influenciar fortemente as políticas educacionais. (MACEDO, 2013, p.724)

Nos anos 1990, com a entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, houve um ligeiro deslocamento do foco das análises curriculares, do conhecimento para o campo da cultura. No entanto, isso não ocorre em todo o campo, e a questão do conhecimento, partindo de análises relacionadas às teorias críticas, ainda exerce grande influência nos estudos curriculares. Por outro lado, embora tenham acontecido mudanças significativas no campo teórico das discussões sobre currículo nas últimas décadas, a perspectiva técnica continua tendo um papel muito importante no que diz respeito às políticas educacionais de forma geral.

Para Macedo (2013), muitos fragmentos dessa tradição informam as políticas e a teoria curricular recente, com destaque para a teoria assumidamente piagetiana de Coll. Elementos dessa perspectiva técnica de currículo, pensado como uma forma de se atingir determinados fins educacionais, pode ser observado no Currículo Oficial

do estado de São Paulo e será objeto de análise mais detalhada no Capítulo 4. No caso paulista, o currículo é considerado instrumento para se desenvolver competências e habilidades a fim de formar o jovem para o mundo do trabalho, entendido, de forma geral, como mercado de trabalho.

O currículo colabora com a construção de identidades culturais e pedagógicas necessárias para a consolidação de um projeto político e contribui com a concretização de um projeto de cultura. É uma seleção cultural que alguém, com base em alguns parâmetros (epistêmico, político, social, cultural, de justiça, psicologia e pedagogia) selecionou. Novamente, eis a questão que perpassa já há tantos anos as pesquisas curriculares: quem tem legitimidade para fazer essa escolha? Desta forma, como destaca Sacristán (2010), o campo do currículo é um território em disputa.

Os conflitos em torno da definição de currículo proporcionam uma visível luta que envolve as aspirações e objetivos da educação e da sociedade, por isso, o currículo e as teorias sobre o currículo vêm sendo constantemente reformulados (SCARSELLI, 2015). Questões acerca de como, para que e por que ensinar determinado conteúdo, muitas vezes são marginalizadas por parte daqueles que elaboram o currículo. Desse modo, Goodson (2007) problematiza a relação que se tem entre currículo e prescrição, e o apagamento das questões políticas e sociais quando se pensa sobre currículo. À medida que as questões políticas, sociais, econômicas e de poder são apagadas e os currículos são tratados como escolhas técnicas sobre o que precisa ser aprendido e ensinado, não seria preciso justificá-lo nem tampouco faz sentido a contestação.

No entanto, Silva (2010) afirma que o currículo se constitui em um espaço de relações políticas, de poder e de busca por hegemonia entre grupos sociais, configurando-se, assim, como um “território contestado”. A legitimação de determinados tipos de conhecimento, disciplinas, identidades no currículo, perpassa as relações de poder. A noção de currículo não está isolada de articulações, acordos e discursos hegemônicos quanto a sua constituição.

Uma questão fundamental destacada por Apple (1982), e que não está presente nos textos curriculares oficiais, é que a educação não é um empreendimento neutro, portanto, a escola, o currículo e os educadores, de forma planejada ou não, estão envolvidos em um ato político. O autor examina a relação

entre as dominações econômica e cultural que muitas vezes são tomadas como dados, mas que são produzidas nas relações de poder, afirmando ainda que as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do *status quo* sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação.

O autor menciona a existência de uma relação dialética entre educação e cultura. A relação é dialética porque a esfera cultural não é um mero reflexo das práticas econômicas e suas influências são mediadas em alto grau pela ação humana, que está repleta de contradições. Isso não quer dizer que os educadores sempre ajam de forma refletida em relação aos conhecimentos que ensinam. Além disso, existiria uma manipulação dessa relação por um pequeno grupo de pessoas que detém o poder.

Uma vez que a escola contribui na formação dos indivíduos segundo conhecimentos previamente estabelecidos e selecionados consoante determinados interesses, ela atuaria como agente da hegemonia cultural e ideológica. Esses conhecimentos pertencem a algum grupo, foram selecionados, organizados e transmitidos de determinadas formas. A estrutura constitutiva da maioria dos currículos escolares parece estar centrada em um consenso, sendo poucas as tentativas sérias de tratar dos conflitos de classe ou de disputas científicas, dentre outras, ocultando aqueles elementos que fazem com que a escola reproduza a dominação de classe, de gênero, de raça etc. (APPLE, 1982). O autor ainda salienta que a tendência de reduzir a compreensão das forças econômicas e sociais a um conjunto de habilidades, técnicas do “como fazer”, reduz a compreensão de questões complexas, que passam a ser consideradas questões meramente técnicas.

Ao contrário de ser neutro, o currículo se constitui com base em processos políticos, em constantes tensões, contradições, resistências, através dos quais diferentes sujeitos, baseados em seus projetos culturais e sociais, produzem sentidos e significados nas disputas políticas. “O currículo torna-se assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253). Nessa luta por significação, no entanto, nem todas as interpretações são permitidas:

Algumas agendas e influências são consideradas legítimas, outras não, algumas vozes são ouvidas e outras silenciadas. Estes embates aparecem nos textos escritos e não escritos por intermédio das contradições

que apresentam e na indicação ou não da prescrição. (SCARSELLI, 2015, p.34)

O campo intelectual, assinala Gramsci (1982), assim como o campo político, não é autônomo, pois está ligado às esferas econômica, social e cultural, e a articulação entre elas e o presente se impõe como objeto de reflexão científica. O pensamento intelectual é fruto das relações sociais, podendo ser compreendido apenas a partir das condições e do contexto em que foram produzidos. A forma pela qual descobrimos intelectualmente o mundo não é descolada do mundo concreto. Desta forma, é preciso refletir sobre como são selecionados os conteúdos e conhecimentos dos currículos e como o educador recebe e reelabora esses conhecimentos.

Não é o indivíduo isolado que pensa, “ele participa no pensar acrescentando-se ao que outros pensaram antes dele” (MANNHEIM, 1972). O indivíduo, estando em uma sociedade, encontra uma situação predefinida, com estilos de pensamento e conduta previamente formados. Do mesmo modo que um indivíduo fala a linguagem do grupo, ele pensa do modo que o grupo pensa.

A ideia de Bernstein de que não existe uma sociologia do currículo sem uma sociologia do conhecimento ecoa em diversos autores, como Michael Young e Michael Apple (SILVA, 2010). Mannheim (1972) chama a atenção para a importância da “sociologia do conhecimento”, como um método para descrição e análise do pensamento intelectual, pois este, de uma forma ou de outra, acaba por diagnosticar e orientar a vida política e social. “A principal tese da Sociologia do Conhecimento é que existem modos de pensamento que não podem ser compreendidos enquanto se mantiverem obscuras suas origens sociais” (MANNHEIM, 1972, p.30). Em relação aos currículos é fundamental compreender as origens e interesses presentes em sua concepção e implementação.

A historicidade faz parte do conhecimento, que não pode ser compreendido desvinculado do “contexto da ação coletiva por meio do qual, em um sentido intelectual descobrimos inicialmente o mundo” (MANNHEIM, 1972, p.31). Vivendo em grupo, os homens não apenas coexistem, mas agem, pensam, com ou contra os outros; ou se empenham em transformar o mundo ou em mantê-lo em uma dada situação. Dizer que o pensamento é social e que o indivíduo pensa com base em um grupo e do lugar que ocupa nesse grupo não significa dizer que todos os indivíduos pensam da mesma forma.

Pertencemos a um grupo não apenas porque nele nascemos, não porque professamos a ele pertencer, nem finalmente porque a ele prestamos nossa lealdade e obediência, mas, principalmente, porque vemos o mundo e certas coisas do mundo do mesmo modo que o grupo vê (isto é, em termos dos significados do grupo em questão). Em cada conceito, em cada significado concreto, está contida uma cristalização das experiências de um certo grupo. (MANNHEIM, 1972, p.49)

Novamente, essas reflexões são fundamentais para pensar o processo de elaboração das políticas públicas, dentre elas as políticas educacionais (e curriculares em especial) e como o professor, em seu grupo, em contexto diferente daquele em que o currículo foi elaborado irá colocá-las em ação. Sacristán (2010) destaca a importância de que o pensamento sobre o currículo procure desvendar a natureza reguladora das políticas curriculares, explicitando e justificando as opções tomadas. Para o autor, admitindo que o currículo é uma construção que conjuga diferentes respostas ante possíveis opções, em que é preciso tomar um partido em relação às diferentes possibilidades, é preciso destacar, ainda, que o currículo praticado dentro das escolas é também uma possibilidade entre outras. Definir quais possibilidades adotar não é um problema técnico (ou não apenas), pois estamos falando de sujeitos com direitos e subjetividades que realizam, implícita e explicitamente, uma série de escolhas de acordo com interesses e modelos de sociedade, valorações do conhecimento e perspectivas políticas.

É na luta política que o homem percebe que as manifestações coletivas guiam a direção do pensamento. Desta forma a discussão política desmascara motivos irrefletidos que indicam resistência em grupo às suas aspirações culturais e seus argumentos teóricos. A descoberta das raízes sociais do pensamento pode desmascarar essa pretensa neutralidade, – disfarçada de uma decisão técnica – daqueles que elaboram uma política pública, estando, de forma intencional ou não, legitimando as relações de poder na sociedade. Esta é uma questão que gera divergências entre aqueles que estudam o currículo: se desvelar as estruturas de dominação ideológica presente nos documentos e políticas curriculares teria ou não um caráter emancipatório.

Partindo da ideia de que as relações sociais são marcadas por relações de poder nas quais determinados grupos são hegemônicos e exercem uma dominação ideológica coercitiva às outras classes, Gramsci (1982) destaca que essa dominação, em geral, é exercida muitas vezes através de intelectuais a fim de lograr consentimento de suas ações de classe dominante frente às outras, uma vez que os

intelectuais são responsáveis pela organização da rede de crenças e relações institucionais e sociais. Consoante essa perspectiva, seria possível considerar intelectuais tanto aqueles que concebem o currículo como os professores, que ressignificam o currículo, dialogando com os documentos curriculares, se apropriam do currículo prescrito e dão outros sentidos a eles, juntamente com seus estudantes.

O problema é que existe certa ênfase em uma formação do indivíduo que toma por base um referencial de desenvolvimento que desconsidera as relações sociais, e define o educador – e os formuladores das políticas educacionais – como profissional que desempenha um papel técnico, com uma postura neutra. Compreende-se que a melhoria da educação, se dará com investimento técnico e atitudes neutras, não como compromisso político e social, tornando quase impossível que desenvolvam uma análise aguda da injustiça social e econômica. Dessa forma, os currículos e práticas de ensino ficam impotentes diante da complexidade da sociedade na qual estão inseridos. Analisando o problema a partir do entendimento de Gramsci (1982), essa pretensa neutralidade da educação, do currículo, dos professores, dos administradores, seria uma forma de legitimação da dominação do grupo hegemônico e manutenção do *status quo*.

Nessa perspectiva Apple (1982) defende a importância uma análise relacional da educação e do currículo, o que implica em assumir a complexidade e a condição conflitiva da sociedade em que se está inserido. Para entender essas questões em relação ao currículo, a sociologia da educação deveria tornar-se, portanto, a sociologia do conhecimento escolar, de forma a permitir a compreensão do lugar das escolas na reprodução cultural, econômica e nas relações de classe numa sociedade industrial. Trata-se de relações de poder e essas não podem ser ignoradas. Não se pode deixar de questionar quem detém o poder de dizer o que, como e por que algo deve ou não ser ensinado. Constrói-se um discurso competente que confere aos “técnicos” o poder de decisões que afetam diretamente o trabalho do professor.

Desde a década de 70 existem fortes indicativos de que tais políticas não resultam nos objetivos esperados, mas ainda assim continuam sendo amplamente difundidas. Nas palavras de Macedo (2018) “Há certa incredulidade dos formuladores de que algo produzido com tanto rigor científico possa não funcionar”, e a insistência nesse tipo de política pode ser observado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), onde novamente ganha força o discurso da eficiência técnica. Para a autora,

com um discurso pedagógico de boas intenções, o que os legisladores almejam é ditar como o outro deve ser. Como será observado nos capítulos seguintes, esse discurso de competência técnica é a base da política educacional do período estudado.

Nesse e em outros sentidos, a atual BNCC se assemelha muito ao Currículo Paulista, que parte do princípio de que uma Base ou um Currículo Comum, apoiado em testagens de larga escala, é capaz de promover uma mudança social. Uma compreensão de que, dessa forma, se afetaria o nível de crescimento e progresso econômico, corrigindo as desigualdades e injustiças sociais e melhorando as chances de vida. Acreditam, portanto, que os mecanismos de seleção social são tão neutros como os conhecimentos selecionados para compor o currículo a ser desenvolvido nas escolas, ignorando o fato de que a forma e o conteúdo da educação são afetados, e em alguns casos determinados, pelos sistemas macros de decisão – política e econômica.

Por outro lado, as pesquisas em educação, desde a década de 1970, apontam que “mesmo quando não havia currículos nacionais, testagens de larga escala legitimavam determinados saberes e ampliavam a seletividade da educação, prejudicando grupos sociais menos favorecidos” (MACEDO, 2018). Uma análise crítica da educação, da escola, do currículo e dos mecanismos escolares e sociais de seleção entende que a escola mais contribui para a reprodução das desigualdades sociais, econômicas, culturais e escolares, do que para que todos tenham oportunidades iguais. Isso ocorre porque todos esses mecanismos possuem uma forte carga ideológica, assentada na ideologia dominante, comprometida com sua reprodução. Na literatura sociológica, a ideologia aparece ligada às lutas pela procura ou preservação do poder e não pode ser tratada como um simples fenômeno. A saturação ideológica permeia as experiências vividas a ponto de permitir que as pessoas acreditem que são participantes neutros na neutra instrumentalização da educação, enquanto estariam atendendo a modelos que servem a interesses econômicos e ideológicos específicos e que são ocultados (APPLE, 1982).

Assim, a linguagem do aprendizado tende a ser apolítica e a-histórica, legitimando-se pela confiabilidade das diversas teorias da aprendizagem disponíveis, ocultando as relações com o poder e os recursos políticos e econômicos por trás de cada organização e escolha curricular. Sendo o sistema de poder desigual na sociedade, em parte mantido e produzido por meio da cultura, a escola tem importante

papel nessa reprodução. No processo de educação, o currículo formal e o oculto³ sociabilizam as pessoas de maneira a aceitarem como legítimos os papéis que ocupam na sociedade.

De acordo com os estudos de Bourdieu e Passeron (1992) sobre a reprodução cultural, as escolas, em parte reproduzem as hierarquias social e econômica da sociedade por intermédio do que aparentemente é um processo neutro de seleção e instrução. Consideram o capital cultural, o *habitus*, da classe média como natural e o utilizam e difundem como se todas as crianças tivessem igualdade de acesso a ele.

Apple (1982) defende que a área do currículo, mais do que outras áreas em educação, tem sido dominada por uma perspectiva “tecnológica”, na medida em que a maioria dos trabalhos se centram em encontrar os melhores meios para se alcançar objetivos educacionais pré-estabelecidos. Uma vez que a escola tem a função de distribuir o capital cultural e legitimar formas e categorias de conhecimento, o conhecimento manifesto e o oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções – dirigidas pelo valor – de um universo muito mais amplo.

Lopes (2004) afirma que grande parte das reformas educacionais das últimas décadas tem passado por questões que se relacionam, de uma forma ou de outra, com o currículo. As questões curriculares ganharam tanto destaque que passam, muitas vezes, a ser analisadas como as reformas em si. Um currículo pode tanto construir a legitimidade de uma reforma como criar uma negação ou crítica das práticas curriculares anteriores à reforma. O Currículo Paulista, objeto de estudo desta pesquisa, é um exemplo dessa confusão estratégica entre os currículos e as reformas educacionais. Como parte de um pacote de reformas educacionais mais amplas o Currículo ganhou grande destaque e passou a ser confundido com a reforma em si, questão que desenvolveremos de forma mais detalhada no capítulo seguinte.

³ Por currículo oculto Apple (1982) compreende a distribuição tácita de normas, valores e tendências que se realiza pelo fato dos alunos viverem as expectativas e rotinas institucionais das escolas dia após dia, durante anos.

CAPÍTULO 2 - São Paulo Faz Escola – uma nova agenda para a educação paulista?

Em 2007, durante o governo de José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), a Secretária da Educação do estado de São Paulo, Maria Lúcia Vasconcelos, lançou um Plano de Metas, intitulado *Uma nova agenda para a educação pública*, que estipulava o cumprimento de 10 metas até 2010. Essas metas reforçavam a ideia de construção de um modelo de escola reinventada e pautada pela noção de qualidade baseada nos resultados das avaliações externas. Posteriormente, a pasta foi assumida por Maria Helena Guimarães de Castro, que seguiu as mesmas diretrizes traçadas pela gestão anterior. Castro conseguiu concentrar em sua gestão grande parte das principais políticas educacionais criadas durante o governo Serra, como: vinculação da política de bonificação; avaliação do desempenho do magistério e da escola; implantação do programa de valorização pelo mérito; redefinição das matrizes de referência do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo); criação dos programas Ler e Escrever, Recuperação da Aprendizagem e aprovação da nova *Proposta Curricular* para o Ensino Fundamental e Médio, através do programa São Paulo Faz Escola.

De acordo com Sanfelice (2010), embora se convencie dizer que a vida partidária dos políticos brasileiros não se define exatamente por uma forte identidade ideológica destes com os respectivos programas dos partidos aos quais pertencem, os últimos governantes eleitos do executivo paulista – todos do PSDB - tiveram e continuam tendo uma inspiração ideológica razoavelmente comum. Apesar de algumas nuances administrativas, o estado de São Paulo conseguiu manter, desde 1995, coerência ideológica e sequência gerencial, sobretudo no campo da educação. Ao longo desse período implementou-se um modelo de descentralização tutelada, deixando claros os limites decisórios assumidos pelo Estado, na figura da Secretaria de Educação, e o papel operacional ligado às gestões locais, às escolas e à comunidade nesse processo.

É o que Gomide (2019), ao estudar as políticas educacionais para o Ensino Médio no Estado de São Paulo no período entre 1995- e 2018, chama de “ciclos progressivos de adequação”. A autora observou que, embora não tenha logrado uma melhoria nos resultados educacionais, nesses 24 anos não houve uma mudança

estrutural significativa nas políticas paulista, e sim uma intensificação da agenda neoliberal. Os ciclos progressivos de adequação ao ideário neoliberal foram assim organizados pela pesquisadora: ciclo de pavimentação (1995-2002), ciclo de implementação (2003-2010) e ciclo de consolidação (2011-2018). Partindo dessa perspectiva, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo tornou-se política pública no ciclo de implementação da agenda neoliberal e se perpetuou ao longo de todo ciclo de consolidação, estando pautado na ideia de “formação de competências e habilidades que possibilitassem aos indivíduos competir no restrito mercado de trabalho a fim de mobilizar os conhecimentos necessários para a realização de determinadas tarefas.” (GOMIDE, 2019, p.157).

Lopes afirma que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser genericamente definidos como: a) contexto de influência (partidos políticos, agências multilaterais, governos de outros países etc.; b) poder político propriamente dito, que dá o contexto de produção dos textos e que mantém relação estreita com o primeiro contexto; c) contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. É possível identificar uma convergência entre o contexto de produção e o contexto de influência na elaboração do Currículo Paulista.

A coerência ideológica no governo paulista, destacada por Sanfelice (2010) e Gomide (2019), está em sintonia também com as políticas educacionais do Ministério da Educação ao longo da década de 90, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), período marcado pela das políticas neoliberais em âmbito nacional. Pode-se entender que desde esse período se construiu o que Lopes (2004) chama de “comunidade epistêmica” em torno da elaboração das políticas educacionais.

Discursos como os de valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade podem ser encontrados em diferentes políticas no mundo e sua presença é justificada pela ação do contexto de influência. Além de uma ação direta via exigências para o financiamento das políticas em países periféricos, tal contexto é capaz de produzir comunidades epistêmicas (Ball, 1998) – intelectuais e técnicos em congressos, não necessariamente pesquisadores em educação, produzindo livros e dando consultorias, com o apoio ou não

das agências multilaterais – que garantem a circulação de ideias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais. (LOPES, 2004, p.112)

Nos anos 1990 o Brasil passou por uma série de reformas educacionais relacionadas à implantação de políticas neoliberais, a partir das quais foram redefinidas necessidades básicas de aprendizagem, sujeitas às condições e exigências de organismos internacionais. As reformas dos anos 1990 se consolidam em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): “A partir de então, verificou-se uma mobilização do governo federal na busca e adequação dos currículos às exigências que se colocavam ao Brasil dos anos 1990” (ZAN, 2005, p.34). Inicia-se um amplo processo centrado na revisão dos currículos nacionais.

Em 1998 foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), documento que “deixa claro que o seu compromisso é com a concepção de trabalho a partir dos referenciais postos pela sociedade capitalista, ou seja, um trabalho que está inserido na lógica da acumulação do capital.” (ZAN, 2005, p.36). Em 1999 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), elaborados em sintonia com as DCNEM, “levam em consideração os quatro eixos apresentados pela UNESCO como premissas para a educação contemporânea, isto é, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (ZAN, 2005, p.39).

Nesses documentos foi enfatizada a preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades, que desde então passam a ter um papel preponderante nos discursos educacionais brasileiros, sendo fundamentais na organização de grande parte dos currículos, uma vez que estes são pautados em determinadas teorias pedagógicas difundidas pelo discurso dominante. Neste caso, tanto os organismos internacionais como os documentos nacionais são determinantes no contexto de influência das políticas educacionais estaduais e municipais. Caridá (2015), ao analisar os currículos de Sociologia da Região Sul e Sudeste, constatou que apenas os estados do Paraná e Rio de Janeiro não pautavam seus currículos nas pedagogias das competências. No Rio de Janeiro, embora houvesse orientação da Secretaria de Educação para que os currículos fossem elaborados a partir das competências, o grupo da educação básica e do ensino superior que contribuiu com a organização do documento não atendeu à orientação oficial – ao menos no que diz respeito ao currículo de Sociologia.

Em 2015 o MEC criou um site sobre a BNCC, onde estavam disponibilizadas algumas informações das Secretarias Estaduais de Educação. Após pesquisar o site, Silva (2016) observou que, embora existam configurações muito diversas de currículos nos estados, especialmente do Ensino Médio, apenas duas se sustentavam nas DCNEM (Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio) mais atuais – Mato Grosso e Rio Grande do Sul.

Outras fazem referência e/ou estão organizadas com base na estrutura curricular assentada na prescrição de competências, conforme preconizavam as diretrizes anteriores, como é o caso do estado de São Paulo. Outras possuem propostas com configurações híbridas, que assumem ao mesmo tempo o eixo ciência, cultura e trabalho e a prescrição de competências, como é o caso do Espírito Santo. (Silva, 2016, p.374)

A partir dos estudos de Silva (2016) e Caridá (2015) verifica-se que grande parte dos currículos estaduais ainda se organizam de acordo com as reformas curriculares organizadas pelo MEC nos anos 1990, nas quais a noção de competência, oriunda do discurso empresarial, retomada por economistas e sociólogos franceses, está diretamente relacionada ao conhecimento prático e torna o que deve ser aprendido em algo definido pelos interesses do capital:

A atual política curricular para o ensino médio aponta para uma organização em que os conteúdos, os temas, conceitos ou assuntos a serem aprendidos passam a ter menor importância em relação às habilidades e competências que precisam ser conquistadas pelo aluno, todas elas compatíveis com as atuais necessidades do mundo da produção. A atual política curricular representa talvez, nesse sentido, uma reaproximação aos ideais do movimento escolanovista marcados, dentre outros aspectos, pela orientação psicologizante da educação. (ZAN, 2005, p.43)

A ênfase nos aspectos psicológicos e cognitivos, apoiados nos conceitos de competências e habilidades, e no saber fazer, demonstram um caráter utilitarista da educação, pensada como uma questão de metodologias, técnicas e avaliação de resultados, que podem ser observados nas palavras de Maria Inês Fini, responsável pela reestruturação do Currículo de São Paulo em 2008, criadora e coordenadora do programa São Paulo Faz Escola:

Vale registrar que os conceitos de competências e habilidades, utilizados na proposta curricular e na avaliação em São Paulo, decorrem de amplos estudos e pesquisas da psicologia cognitiva, já bastante divulgados quando da reestruturação do Saeb, em 1996, em que se buscava uma avaliação do sistema de educação básica que sinalizasse um conceito mais abrangente de aprendizagem. [...] O processo de construção do conhecimento passa, necessariamente, pelo “saber fazer”, antes de ser possível “compreender e

explicar". Essa compreensão e a conceituação correspondente acabam por influenciar a ação posterior. (FINI, 2009, p.59)

Não se trata de afirmar que exista homogeneidade em relação às políticas curriculares desde a década de 1990, ou que não existam contradições nos processos de elaboração dos currículos, mas verifica-se certa convergência das ideias na elaboração dos documentos educacionais e curriculares do governo federal na década de 1990 e as políticas educacionais paulistas no período aqui estudado, como sintetiza Gomide (2019):

Há que se ressaltar que a questão política que permeou a reforma educacional no governo Serra é a concentração, no aparelho de Estado, de praticamente todos os componentes centrais da equipe que comandou o MEC no governo FHC. Naquela condição foram eles responsáveis pela concepção e institucionalização da reforma e de todas as políticas que dela decorreram, inclusive a aprovação da LDB, em 1996, e a formulação do PNE aprovado no final do governo FHC. Não tinham, entretanto, atribuições ligadas à implementação daquelas determinações legais já que a competência para tanto era dos estados e municípios, com a mediação dos órgãos normativos dos respectivos sistemas. Como se sabe, em decorrência de afinidades ou disputas políticas, acrescidas das condições concretas, legais e econômicas, a implantação da reforma não foi homogênea entre os estados e municípios, como, tampouco, foram equivalentes os resultados. No comando da Secretaria da Educação do estado mais rico da federação, com a maior rede de educação básica, era a oportunidade de promover uma reforma que englobasse os princípios e fundamentos que foram defendidos no governo FHC e que produzisse os resultados que, até então, mesmo os governos peessedebistas anteriores não haviam conseguido alcançar. (GOMIDE, 2019, p.223/224)

De acordo com o trecho acima observa-se que o comando da Secretaria da Educação de São Paulo foi a possibilidade de colocar em prática todo um conjunto de políticas neoliberais planejadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, que sintetizam um projeto de educação e de país.

A política educacional implementada no estado de São Paulo desde 1995, de acordo com Pinto (2016), tem a avaliação como algo indispensável na gestão da educação. Em 1995 foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que passou a ter um papel central nas políticas educacionais desde então. De acordo com a SEE-SP, o SARESP é um instrumento imprescindível para comprovar a eficácia das políticas governamentais e proporcionar a melhoria da qualidade da educação no estado (Pinto, 2016).

No entanto, é apenas a partir de 2007 que os resultados do SARESP ganham maior importância e passaram a determinar grande parte das propostas e ações na política educacional, estando a avaliação e o currículo diretamente relacionados. Fini

(2009) afirma que “A articulação desse currículo com o novo desenho da avaliação Saesp acarreta mais transparência ao processo, uma vez que se declara com clareza para toda a comunidade escolar e para a sociedade as referências curriculares da avaliação” (FINI, 2009, p.65). No entanto, nem sempre a relação entre avaliação de larga escala e currículo é simples e transparente pois, muitas vezes, as referências curriculares da avaliação transformam o currículo em uma lista de itens a serem treinados para a avaliação, limitando a prática docente pela constante cobrança por resultados.

A SEE-SP formulou e articulou vários mecanismos ligados ao desempenho dos profissionais da educação determinados pelo processo de avaliação externa: remuneração por desempenho, bônus mérito aos professores, divulgação de resultados e metas para cada escola. Ou seja, houve uma intensificação das políticas de cunho neoliberal no sistema educacional do estado. O baixo desempenho da educação pública foi atribuído aos profissionais que nela atuam e não às políticas educacionais equivocadas.

Cunha (2016) explica que desde 2008 os resultados do SARESP e os dados de fluxo da escola passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), utilizado, entre outras coisas, para a definição do sistema de remuneração por desempenho para os profissionais das escolas estaduais. A Secretaria de Educação reconheceu que a política educacional adotada até aquele momento não tinha conseguido os resultados esperados:

Nas avaliações nacionais, de acordo com os resultados do Saeb 2005, a média da rede estadual de São Paulo em língua portuguesa na quarta série foi 178, quando o nível básico esperado é 200. Na oitava série, a média do Estado foi 229 e os alunos deveriam atingir em média 250, nível que representa o domínio das habilidades básicas de leitura e escrita ao final do ensino fundamental. Em Matemática, todas as séries avaliadas apresentam desempenho insuficiente. No Ensino Médio, o desempenho do Estado declinou nas últimas edições do SAEB tanto em língua portuguesa como em Matemática e está abaixo da média da Região Sudeste. É urgente melhorar a qualidade do ensino público, responsável por quase 90% do total de estudantes da educação básica e garantir a todas as crianças e jovens de São Paulo um futuro digno. (SÃO PAULO), 2007. Discurso de lançamento da Nova Agenda para a Educação Pública)⁴

⁴ Fazendo um comparativo dos dados apresentados em 2007 com o resultado do SAEB em 2019, mais de 10 anos após a divulgação do Plano de Ação, as médias do Saesp para o 9º Ano são 256,64 para Língua Portuguesa e 253,64 para Matemática. No Ensino Médio, a o resultado médio de Língua Portuguesa foi 265,95 e 263,2 em Matemática. De acordo com dados do INEP, o estado de São Paulo

A partir da constatação dos baixos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) o governo adotou a “Nova Agenda”, cujo objetivo seria melhorar as condições de aprendizado para os estudantes e de trabalho para os professores, elaborando um Plano de Ação com 10 metas que deveriam ser atingidas até 2010:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
7. Implantação do Ensino Fundamental estruturado em nove anos, em regime de colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para implantar:
 - programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações;
 - estrutura de apoio à formação e ao trabalho de professores coordenadores e supervisores de ensino para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula;
 - programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 31 municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e infraestrutura física das escolas (SÃO PAULO, 2007)

não atinge a meta do IDEB desde 2013, o que pode levar a questionar todo o conjunto de políticas gerencialistas baseada em resultados e metas. Na prática, desde a implementação do Plano de Ação, os resultados, tanto do Saresp como do Idesp oscilam, sem demonstrar uma melhora efetiva. Isso é importante uma vez que atingir estas metas são o pano de fundo para as ações da Secretaria.

A implantação da nova Proposta Curricular, progressão continuada (redução das taxas de reprovação) e recuperação de conteúdos seriam os caminhos para alcançar as expectativas de aprendizagem para os alunos da rede. A fim de viabilizar essas Metas, foram elaboradas uma série de Ações⁵:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever
2. Reorganização da Progressão Continuada
3. Elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio
4. Recuperação da aprendizagem: ciclos iniciais, 8a série e Ensino Médio
5. Diversificação curricular do Ensino Médio
6. Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio)
7. Ensino Fundamental de 9 anos e articulação com os municípios
8. Sistemas de Avaliação
9. Gestão por resultados e política de incentivos
10. Plano de obras e investimentos

A ação 3 interessa particularmente nesta pesquisa, uma vez que não apenas estabelece a elaboração da Proposta Curricular, como também os parâmetros sob os quais esta proposta seria elaborada, estabelecendo as expectativas de aprendizagem para os alunos da rede e instituindo uma ideia de capacitação de professores.

3. Elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio
 - § Documento final, elaborado com a participação da rede, em setembro de 2007;
 - § Divulgação do documento com as orientações metodológicas de implantação do currículo, em outubro de 2007;
 - § Consulta e capacitação dos professores, por meio da Rede do Saber, de outubro a dezembro de 2007;
 - § Implantação do currículo nos planos de curso dos professores no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008. (SÃO PAULO, 2007)

Analisando as ações, é possível observar que um modelo de descentralização tutelada foi assumido nessa política, isto é, o Estado toma as decisões, elabora o currículo, estabelece metas, “capacita” os professores, organiza o processo de recuperação, reformula a política de avaliação externa a partir da qual intensifica uma

⁵ Para ver as 10 Ações completas acessar: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/sp-lanca-agenda-para-educacao-publica/>

política chamada de “gestão por resultados”. Às gestões locais, às escolas e à comunidade cabe, uma vez capacitadas, implantar e desenvolver o currículo, executar os planos de recuperação e atingir as metas de desempenho estabelecidas para as avaliações externas⁶.

[...] a preocupação com a regulação e com o controle do sistema de ensino por meio de processos de avaliação externa, ou seja, a autonomia oferecida às escolas, que é questionável, é uma condição para que a instituição e seus profissionais sejam responsabilizados pelo desempenho dos seus alunos” (PINTO, 2016 p.151).

Assim, em 2008, pretendendo agir diretamente na condução da prática pedagógica, com forte ênfase no conteúdo a ser ensinado nas escolas (sob a forma de competências e habilidades) e na prática do ensino, é elaborado o programa São Paulo Faz Escola. Como parte das ações do programa foi criada a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, que, complementando e ampliando as Diretrizes e Parâmetros curriculares nacionais (da década de 1990), passou a ser referencial básico obrigatório para formulação das propostas pedagógicas das escolas da rede estadual.

Tais propostas foram complementadas por um conjunto de documentos, orientações didáticas e expectativas de aprendizagem distribuídos por nível de ensino, anos e séries. É interessante observar que, embora já houvesse em 2008 um documento curricular nacional mais recente - Orientação Curricular Nacional (OCN), de 2006 - a Proposta Curricular está ancorada especialmente nos documentos curriculares da década de 1990 (DCN e PCN), demonstrando novamente uma coerência ideológica com a política educacional do período. Inclusive, a Proposta Curricular toma como referência habilidades do Enem que já haviam sido reformuladas: “Este Currículo adota como competências para aprender aquelas que

⁶ O termo “capacitação” para se referir à formação de professores em serviço é usado muitas vezes ao longo dos documentos estudados. Aparece nas metas e ações, nos documentos orientadores e no Caderno do Gestor. Na Lei 9394/96 em vários momentos expressões como capacitação em serviço, capacitação dos profissionais do magistério, formação continuada ou educação profissional é usado de forma indistinta. O termo também aparece nos PCN e PCN +. Essa aparente “flutuação terminológica”, uma perspectiva técnica de formação continuada de professores, difere-se pouco da ideia de capacitação e reciclagem usada a partir de 1970, que se relacionava à atualização dos conteúdos que cada professor lecionava e no “treinamento dos professores no que se refere ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino” (AMORIM, 2015, p.43). Nesse cenário o professor possui pouco protagonismo no processo de sua formação e as condições de trabalho que dificultam uma prática reflexiva não são consideradas, ou seja, o professor não tem autonomia para decidir como, onde e quando continuar a ser formado, nem tampouco condições materiais para frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção. (AMORIM, 2015)

foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998)” (SÃO PAULO, 2012, p.18).

Essas ações definiram não apenas os conteúdos do ensino, mas as expectativas de aprendizagem para os alunos, por meio da definição de um modelo educacional bastante detalhado, referendado em pedagogias do aprender a aprender e no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

[...] o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: 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. (SÃO PAULO, 2012, p.8)

Tendo em vista a reorganização pedagógica e curricular no Estado de São Paulo, a capacitação docente torna-se estratégia central para o alcance dos índices de ensino. Nessa perspectiva, o professor começou a ser tratado como o principal agente responsável pelos resultados da qualidade do ensino no estado, com vistas ao fortalecimento de um processo de eficiência operacional dentro do modelo gerencialista, baseado em metas e avaliações externas, passando a agir de forma mais intensa no processo de cerceamento da autonomia pedagógica e profissional. De acordo com Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária de Educação responsável pela implantação da nova Proposta Curricular, essas medidas são necessárias uma vez que “destaca-se o insucesso do ensino e a necessidade de organizar e planejar o sistema educacional do Estado de São Paulo.” (CASTRO e FINI, 2008)

Durante uma curta temporada, em 2007, foi aberta a possibilidade de professores e gestores compartilharem com a Secretaria de Educação suas experiências por meio do site do programa São Paulo Faz Escola, no entanto, não houve ampla divulgação e participação.

Para atender a uma educação à altura dos desafios contemporâneos, a Secretaria da Educação do Estado São Paulo desenvolveu uma nova proposta curricular para os níveis de ensino Fundamental II e Médio. Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos existentes e do levantamento e análise dos resultados de iniciativas e projetos realizados [...] Na primeira consulta, realizada no período de 15 de outubro a 30 de novembro de 2007, foram registrados 3.071 relatos completos de experiências de sucesso de gestão da sala de aula e da escola. (CASTRO e FINI, 2008, p.96)

No texto de apresentação *do Currículo Oficial* a Secretaria de Educação retoma que em 2008, ao propor um currículo, pretendia apoiar o trabalho das escolas, partindo de conhecimentos e experiências já acumuladas. O trabalho de elaboração da proposta teria partido de um “amplo levantamento de acervo documental e técnico” e de “consulta às escolas e aos professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo.” (SÃO PAULO, 2012, p.7). No mesmo documento destaca-se a ideia de que o Currículo pode garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências para que as escolas estaduais possam funcionar como uma rede.

Houve grande controvérsia entre os professores, entidades sindicais e Secretaria de Educação sobre essa etapa “democrática” do novo currículo paulista, pois a participação do professorado paulista serviu mais para referendar a *Proposta* elaborada pela SEE do que como contribuição efetiva em sua elaboração. A rede estadual contava à época com mais de 200 mil professores, ou seja, menos de 2% dos professores teriam participado desse processo.

Dentre os responsáveis pela concepção geral da proposta, destacam-se os seguintes nomes: Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Ruy Berger (em memória) e Maria Inês Fini, que assumiu a coordenação. Contudo, foram contratados professores especialistas, ligados às universidades estaduais que, para a realização do trabalho, constituíram equipes, diminuindo o papel da Coordenadoria de Normas Pedagógicas – CENP, órgão da SEESP até então responsável pela elaboração de materiais para utilização nas escolas desta rede pública. (ALMEIDA, 2014, p.79)

Na prática, a Proposta Curricular foi concebida e coordenada pelo grupo ligado às pedagogias das competências e executado por professores universitários. Até mesmo o quadro interno da SEE, composto por professores que executam funções técnico-burocráticas ficaram de fora da elaboração do Currículo.

De acordo com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP) a nova proposta curricular foi imposta, foram estabelecidos deveres e metas pela secretaria, deixando o professor excluído das discussões pedagógicas que a envolve, evidenciando uma tendência ao controle sobre o que ensinar, transformando o professor em mero repetidor do conteúdo elaborado por outro (APASE, APEOESP, CPP, 2009). Embora a Secretaria de Educação acenasse para uma nova consulta sobre os Cadernos ao final de cada ano, houve pouca mudança ao longo dos 10 anos de vigência do Currículo Oficial, e as consultas, quando

realizadas, normalmente restringiram-se aos profissionais das Diretorias de Ensino, não aos professores nas escolas.

Ao elaborar e apresentar uma proposta curricular básica e comum a todos os alunos, a Secretaria procurou também cumprir seu dever de promover ações para garantir a todos, uma base comum de conteúdos, competências e habilidades para que, de fato, nossas escolas funcionem em rede. A articulação deste currículo com o novo desenho da avaliação SARESP permitirá que se tenha mais transparência na avaliação, uma vez que se declara com clareza, para toda a comunidade escolar e para a sociedade, as referências curriculares da avaliação. (CASTRO e FINI, 2008, p.97)

Analisando as ações acima, as falas da Secretária e os textos dos Currículos observa-se sempre presente a relação avaliação e currículo. O currículo seria a referência para a avaliação, o que, na justificativa de Castro e Fini (2008) traria maior clareza e transparência ao processo.

A partir da definição do currículo estruturaram-se as ações de monitoramento e gestão da rede de ensino, a capacitação de professores e especialistas, a indicação de material didático de apoio a professores e alunos e os referenciais para a avaliação institucional e da aprendizagem. (FINI, 2009, p.58)

A cultura de avaliação é ainda muito recente no Brasil e os professores precisam de apoio e capacitação para fazer dela poderosa aliada do bom ensino. [...]

O currículo proposto nasceu, portanto, já atrelado à avaliação (FINI, 2009, p.66-67)

No entanto, é inevitável questionar em que medida o currículo, organizado com base em habilidades a serem desenvolvidas, aliado à política de avaliação e capacitação de professores não transformaria o ensino nas escolas em um constante treino para essas avaliações, além de substituir o debate político inerente às políticas educacionais por considerações de eficiência de habilidades técnicas neutras, “que podem ser resolvidos pelo acúmulo de fatos empíricos neutros, que quando realimentados por instituições neutras como as escolas, podem ser dirigidos pela instrumentação neutra dos educadores” (SCARSELLI, 2015,p.18). Embora com nova roupagem, a visão tecnicista de currículo, apresentado como um processo de racionalização de resultados educacionais, uma forma de se atingir determinados objetivos, está claramente presente nas políticas que organizaram a Proposta Curricular de São Paulo.

A Resolução SE 92, de 19 de dezembro de 2007, estabeleceu a reorganização curricular da educação básica, a ser implementada em 2008, determinando as disciplinas e as cargas horárias. Nessa resolução, Língua Estrangeira Moderna,

Disciplinas de Apoio Curricular e Filosofia apareciam como Parte Diversificada do Currículo, que ainda não contava com a Sociologia. No início do ano letivo de 2008 os professores foram submetidos a um curso de breve duração que aconteceu na própria escola, com videoconferências e teleaulas com a então Secretária da Educação Maria Helena Guimarães Castro, com a equipe pedagógica da SEE-SP e com os elaboradores do Currículo.

Os Cadernos do Professor propõem atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas. São organizados por bimestre com indicação clara das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada tema ou tópico dos conteúdos. Contém sugestão de aulas, sugestões de material complementar, propostas de avaliação articuladas ao SARESP e projetos de recuperação paralela. [...] Para a implantação da proposta curricular, a Secretaria oferecerá forte apoio aos profissionais da rede. Para isto foram desenvolvidas inúmeras ações de capacitação por meio da Rede do Saber, que é a rede de formação continuada de professores e especialistas em serviço e canal de comunicação da Secretaria Estadual que opera por meio de vídeo-conferência e ferramentas web⁷. (CASTRO e FINI, 2008, p.96)

É possível observar uma série de informações neste trecho, como o desejo de, mediante o Currículo, ter um amplo controle do trabalho docente, uma vez que o Caderno do Professor, nas diferentes disciplinas, propõe atividades “para todas as aulas”, trazem “indicação clara das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos”, sugestões para a aula, atividades de recuperação e avaliação. Nessa perspectiva, uma vez que o professor é “capacitado” ele passa a ser o executor do Currículo Oficial e dos cadernos de apoio. Esse quadro se torna ainda mais evidente quando a implementação do Currículo (ação 3 da Nova Agenda para a Educação) alia-se às ações 8 e 9 (Sistema de Avaliação e Gestão por resultados e política de incentivos).

A Proposta Curricular foi precedida por um Projeto de Recuperação (Meta 4), com predomínio curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que deveria ser seguido por todos os professores da rede, nos 42 primeiros dias de aula de 2008. Para essa recuperação as escolas receberam o Jornal do Aluno e a Revista

7 A Rede do Saber foi criada em 2001 como uma rede da Secretaria de Educação para videoconferências. Em 2009, passou a integrar a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), que oferece cursos de formação continuada aos funcionários da SEE-SP, combinando ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber e ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço.

do Professor. Em 2008 os professores receberam os materiais para o trabalho de recuperação e o Caderno do Professor.

As metas 3, 4, 5 e 6 exigiram uma completa reformulação curricular para o ensino regular e EJA e a implantação de programas emergenciais de recuperação intensiva e paralela.

Os resultados do SARESP 2005 apontavam para a necessidade de imediata intervenção junto à rede estadual com programas especiais de apoio a professores e alunos para prover a reposição de estruturas fundamentais da Língua Portuguesa e da Matemática, que são requisitos para o sucesso dos alunos em qualquer projeto de ensino. (CASTRO e FINI, 2008, p.95)

Sacristán (2010) afirma que o texto curricular vem sendo apresentado nas políticas públicas como *canon* indiscutível e que, por isso, as instituições educativas tendem a ser inevitável e fundamentalmente reprodutoras, e o currículo é o guia do processo, a bússola (para não dizer cartilha) que marca a ordem lógica da sequência dos conteúdos, e a demonstração de seu domínio será o critério do êxito escolar. O texto do currículo aparece como portador do monopólio da informação e do conhecimento das aulas, a dependência em relação aos mesmos que tem uma parcela importante do professorado é outro componente do enfoque reprodutor desse modelo de gestão educacional. Além disso, ao elaborar os Cadernos, com planejamento e atividades, avaliação e recuperação, a Secretaria busca controlar inclusive o processo de interpretação do currículo a ser realizado pelos professores.

O texto curricular se converteu em agente praticamente exclusivo do desenvolvimento das ações na escola. De acordo com Boim (2010), no caso paulista, o controle do currículo sobre o que é ensinado está diretamente relacionado às avaliações às quais estão sujeitos professores e alunos e ao fato dessas avaliações vincularem-se diretamente à política salarial.

A partir do Documento Base do currículo, os princípios foram traduzidos em eixos de trabalho bem articulados que geraram mais dois grupos de documentos. O primeiro refere-se ao apoio à gestão da aprendizagem na sala de aula, dirigido aos professores, e o segundo, voltado aos gestores, compreende o apoio à gestão do currículo no âmbito das escolas. O primeiro grupo de documentos, denominado Cadernos do Professor, constitui-se, na verdade, de guias de ação com indicação dos conteúdos a serem desenvolvidos nas sequências didáticas, das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, de propostas de avaliação e, ainda, de projetos de recuperação paralela em cada bimestre. O conjunto tem quatro cadernos para cada disciplina e série, organizados por bimestre.

O Caderno do Gestor corresponde a orientações para a gestão do currículo na escola e tem a finalidade específica de apoiar professores coordenadores, diretores de escola, professores coordenadores da oficina pedagógica e supervisores de ensino em assuntos diretamente vinculados ao exercício da função gestora.

[...] Enquanto isso, um grupo de renomados especialistas em práticas de ensino apoiava as equipes da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Cenp no desenvolvimento da proposta, estruturada segundo os novos princípios estabelecidos para o currículo. (FINI, 2009, p.63)

Conforme já foi mencionado, a avaliação mais importante do estado de São Paulo é o SARESP, que classifica as escolas num ranking Oficial do Estado. A boa classificação da escola dá direito a um bônus em dinheiro aos professores e funcionários desde 2001, No entanto, esse bônus não é pago a partir do resultado do SARESP e sim do IDESP, ou seja, o valor não depende apenas do desempenho dos alunos na avaliação, mas também do fluxo. Este é um dado importante uma vez que interferiu diretamente nas aprovações e retenções das escolas, que passam ter números específicos para que a meta seja atingida, pois a SEE-SP estabelece metas anuais do IDESP para as escolas estaduais. Se a meta é atingida, professores e demais servidores das escolas recebem bônus. Como estas metas são específicas para cada segmento (ensino fundamental e ensino médio), não é raro que parte dos professores da escola recebam o bônus e parte não, criando, muitas vezes, uma cisão dentro do grupo de professores.

O estado avaliador, baseado nas avaliações de larga escala e inspirado nos princípios gerencialistas, pressupõe que os resultados obtidos pelos alunos nas provas evidenciam a qualidade das escolas, responsáveis pelos resultados aferidos (CUNHA, 2016). A avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular e a qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de aprendizagem de conteúdo e cumprimento de expectativas de aprendizagem. Conseqüentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames estaduais, nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido para as avaliações.

Pinto (2016) acredita que houve um completo redirecionamento da prática docente em função da avaliação. Há uma vinculação entre o currículo e a avaliação externa, fazendo com que a decisão do que ensinar e por que esteja cada vez mais distante da escola e dos professores (CUNHA, 2016). Os conteúdos dos textos curriculares e as metodologias são reformuladas para atender aos objetivos das avaliações. As políticas educacionais centram os processos de ensino e aprendizagem nos processos de avaliação, que se tornam os parâmetros para estabelecer a qualidade do ensino. É o que Silva (2018) chama de neotecnicismo:

Considera-se relevante estudar o contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, em que se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a eficiência e a produtividade na educação. A instauração de rankings meritocráticos, a partir do critério da “qualidade” tem sido ações presentes no campo educacional, que remetem a experiências do passado. (SILVA, 2018, p.15)

Em 2009 a *Proposta Curricular* se completou com um conjunto de outros materiais e programas como o Caderno do Aluno⁸, dividido por bimestre e por disciplina, organizado em situações de aprendizagem⁹, consoante o Caderno do Professor, cuja função é orientar o docente no ensino de conteúdos disciplinares específicos, com foco em habilidades e competências, acompanhado de orientações para a gestão de sala de aula, bem como sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentos, ações, projetos, atividades extraclases e estudos interdisciplinares. As equipes gestoras das escolas também receberam os Cadernos dos Gestores, para orientar o trabalho de implementação do Currículo, que deixa de ser chamado de Proposta Curricular em 2012, tornando-se o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Em 2012, na gestão de Herman Voorwald, a SEE divulgou o programa de “Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”, cuja terceira parte trazia a proposta de uma mudança na matriz curricular do Ensino Médio, retomando a Ação 5 divulgada em 2007. Sob a justificativa de que o Ensino Médio não atenderia às particularidades e expectativas da faixa etária, a SEE elaborou um conjunto de ações com vistas a “promover a melhoria das condições das escolas públicas estaduais que oferecem esse ensino” (SÃO PAULO, 2012). Dentre essas ações estava a revisão da matriz curricular do Ensino Médio. Essa nova matriz ofereceria, conforme o documento orientador,

[...] melhores condições para a realização de um trabalho pedagógico diferenciado, mais atrativo, significativo e dinâmico, centrado nos seguintes eixos estruturadores – Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização, propiciando, assim, a superação de práticas curriculares fragmentadas. (SÃO PAULO, 2012, p.61)

⁸ O Caderno do Professor foi elaborado e enviado às escolas em 2008.

⁹ A organização dos Cadernos por situações de aprendizagem será explorada no Capítulo 4, ao analisarmos os Cadernos de Sociologia.

Quadro 1 – Modelo de Matriz Curricular proposto de 2012 com ênfase em Ciências Humanas e suas tecnologias

Matriz Curricular – Ensino Médio						
Formação Básica com Ênfase em Ciências Humanas e suas Tecnologias						
Período Diurno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1*	2*	3*	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	L. Portuguesa e Literatura	4	3	2	
		Arte	2	2	---	
		Educação Física	2	2	2	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	2	
		Biologia	2	2	2	
		Física	3	2	2	
		Química	2	3	2	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	4	
		Geografia	2	2	4	
		Filosofia	2	2	4	
Sociologia		2	2	4		
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)*		2	2	---	
	Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola)*		---	2	2	
	Orientação de Estudo**		1	1	---	
Carga Horária	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.					27
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.					29
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					34
Total de aulas			30	30	30	90

* A carga horária da disciplina está computada na carga horária total da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

** A carga horária da Orientação de Estudo está computada na carga horária total da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Fonte: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio / Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. - São Paulo : SEE, 2012

De acordo com a SEE (2012) essa mudança traria uma distribuição mais equitativa da carga horária entre as áreas na 1ª e 2ª séries e uma concentração da carga horária por área na 3ª Série do Ensino Médio (EM), considerando que nessa série o aluno teria maiores possibilidades de optar por uma área que atendessem aos seus interesses e necessidades.

Essa proposta de alteração e flexibilização da matriz curricular, pretendida na ação 5 não chegou a ser efetivada. Embora nem todas as metas e ações divulgadas como parte da Nova Agenda para a Educação, em 2007, tenham impactado da mesma maneira a educação paulista, as políticas sobre o currículo e a avaliação estabeleceram um controle cada vez mais rígido sobre o processo de trabalho docente ao longo dos anos e, mesmo quando o professor é convidado a participar, essa participação já está pré-determinada, pois costuma estar restrita ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada (e selecionadas no texto curricular). Cada professor é orientado a trabalhar de acordo com exigências mais ou menos direcionadas, levando em conta a avaliação e a promoção dos alunos. A pergunta clássica da educação sobre “o que ensinar” não caberia mais ao professor. O objetivo das políticas educacionais parece ser o de retirar do professor, cada vez mais, a dimensão intelectual de seu trabalho, transformando-o em um mero executor de repertórios de conduta preestabelecidos.

Apesar das diversas críticas a esse modelo de gestão e de política educacional, bem como das teorias pedagógicas baseadas na ideia de desenvolvimento de competências e habilidades, que em última instância não resultou em melhoria significativa na qualidade da educação, esse discurso não foi interrompido no âmbito das políticas públicas paulistas. Como já foi visto, essas perspectivas também fundamentam os currículos da maioria dos Estados brasileiros. A competência é a referência do texto curricular paulista, definida como “guia para educar para a vida”, possibilitando instrumentalizar os alunos para enfrentar os problemas do mundo, sendo entendida neste documento como:

[...]modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela. (SÃO PAULO, 2012, p.12)

De acordo com Lopes (2018), esse tipo de política de currículo com discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Afirmando sempre a escola e os docentes que nela trabalham como carentes de algo. Sustentam a afirmação genérica, como se todos os estudantes e escolas fossem iguais, de que alunas e alunos não aprendem na escola,

desqualificando tudo que ali se realiza, fragilizando quem realiza e desconsiderando que as desigualdades dentro da escola são reflexos das desigualdades econômicas e sociais extra escola.

O caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto do lado de fora da escola, afirma a dimensão autoritária dos enunciadores do discurso oficial e reitera uma perspectiva tradicional de proposição curricular: encontrar-se-ia na teoria, na intenção, no currículo prescrito, as saídas para os problemas da escola. Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. Esse foi o procedimento da reforma curricular da década de 1990 e retomada no contexto da Lei 13.415/2017 e sua BNCC. (SILVA, 2018, p. 13)

A elaboração e implementação de currículos prescritivos é adotada como uma das principais saídas dos gestores públicos para os problemas nas escolas. Essa perspectiva esteve presente na reforma curricular do MEC na década de 1990, foi a base da reforma curricular paulista em 2007/2008, sendo retomada a partir de 2016, com a aprovação da BNCC e da Lei nº 13.415/2017, que irão referenciar os currículos de todas as redes educacionais.

No entanto, não se pode negar que existam margens para a expressão da individualidade profissional em todo currículo. Por maior que seja o detalhamento do texto curricular, ele sempre será interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto e das relações que se estabelecem no interior da sala de aula. Embora o currículo paulista tenha chegado causando grande impacto e de forma pouco participativa, desconsiderando discussões já existentes nas escolas, a voz dos professores em exercício e as entidades representativas, sempre existe um espaço para escolhas e reinterpretções. Diante do desenvolvimento de um currículo, ao professor cabe a possibilidade de um papel passivo, de aplicador de materiais e cumpridor de metas, ou de um profissional crítico que utiliza o conhecimento para propor soluções próprias frente aos problemas educativos com os quais se depara (SACRISTÁN, 2000).

Um currículo é mais do que um documento ou política pública, nele estão presentes práticas diversas que não estão prescritas em documentos oficiais, ele não é imutável e distante do professor, ao contrário, é moldado, realizado e avaliado por ele, agente ativo no processo de desenvolvimento curricular. O Professor não é

completamente autônomo, mas também não é um mero executor do currículo, como pontua Sacristán (2000). Nessa perspectiva, observa-se que, dificilmente, por mais que se esforcem, os gestores e propositores das políticas educacionais terão controle sobre todos os processos que ocorrem em sala de aula.

Conforme discutido no Capítulo 1, na elaboração das políticas educacionais, várias forças estão em disputa, buscando legitimar seus interesses, visões de mundo e de educação. Estas disputas ficam patentes quando se analisa o processo de institucionalização da Sociologia na educação básica a partir da redemocratização na década de 1980 e como este processo deixa marcas de sua historicidade no currículo da disciplina no programa SPFE.

Fernandes (1954), ao tratar da questão do ensino de sociologia na educação básica, defendia que “seria da maior conveniência que se situasse sociologicamente o problema e se procurasse refletir sobre as possibilidades da introdução da sociologia no ensino secundário brasileiro à luz de argumentos fornecidos pela própria análise sociológica” (Fernandes, 1954, p.96). Partindo dessa premissa, sem pretensão de esgotar o tema, o próximo capítulo irá resgatar parte do debate sobre a trajetória da Sociologia na educação básica e como a campanha pela obrigatoriedade da disciplina se entrelaça com o currículo paulista de Sociologia.

CAPÍTULO 3 - A Sociologia volta à escola

Conforme discutido no capítulo anterior, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo começou a ser implementado em 2008, ainda como Proposta Curricular. Em 2009 a Sociologia passa a integrar a matriz de disciplinas do Ensino Médio, contando também com um currículo específico e materiais para alunos e professores nos moldes do programa São Paulo Faz Escola.

Ao examinar o movimento de construção do currículo de Sociologia chama atenção algumas especificidades em relação às demais disciplinas da matriz curricular dentro do programa SPFE. Em termos gerais, as diferenças do currículo de Sociologia dizem respeito à sua historicidade, em especial à campanha pela obrigatoriedade a partir da década de 1980.

Sendo assim, mesmo não sendo a proposta desta pesquisa examinar detidamente a história da disciplina na educação básica, apresentar um breve esboço desta discussão irá contribuir para compreensão de como o movimento pela consolidação da Sociologia no Ensino Médio se relaciona com o Currículo Oficial de Sociologia do SPFE.

3.1 Breve histórico da Sociologia no Ensino Médio

Existe um longo processo de inclusão e exclusão da Sociologia nas escolas brasileiras. Amaury Moraes (2011), professor diretamente envolvido na campanha pela obrigatoriedade da Sociologia no nível médio, destaca que as datas também são fatos históricos e por isso são discutíveis. Em relação às datas que se relacionam com o percurso da Sociologia na educação brasileira existem algumas divergências. Desta forma, nesta pesquisa foram utilizadas, especialmente, as referências apresentadas nos trabalhos de Moraes (2011) e Meucci (2001 e 2007).

Abaixo, o Quadro 2 apresenta um resumo das principais datas e fatos para acompanhar o percurso da Sociologia na educação básica brasileira.

Quadro 3 – Resumo do histórico da Sociologia Ensino Secundário brasileiro

Datas	Acontecimentos	Descrição
1891	Passagem de Benjamim Constant pelo Ministério da Instrução Pública no governo provisório de Deodoro da Fonseca.	Início da história da Sociologia na educação básica. Tornava obrigatório o ensino de Sociologia, com o nome <i>Sociologia e Moral</i> - não chegou a se cumprir.
1925	Reforma Rocha Vaz Decreto nº16.782-A, de 13/01/1925	A Sociologia torna-se obrigatória nos cursos preparatórios, ou seja, para os candidatos às vagas nas faculdades – efetividade ainda que limitada.
1931	Reforma Francisco Campos Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública – A sociologia passou a compor o quadro de matérias dos cursos complementares.
1933	Criação do Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP)	Curso com caráter técnico, de formação de quadros para a administração pública e privada.
1934	Criação do curso de Ciências Sociais Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), da USP	Curso voltado para “altos estudos” ou “estudos desinteressados”, definindo-se pela pesquisa.
1935	Criação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro	Surge o terceiro curso de Ciências Sociais no Brasil.
1942	Reforma Capanema	Reorganiza a educação brasileira e exclui a obrigatoriedade de Sociologia nos cursos complementares.
1961	Primeira LDB Lei nº4.024/1961	Não fez grandes alterações em relação à Reforma Capanema
1982	Lei n. 7.044/1982	Altera os dispositivos sobre a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo para o retorno não obrigatório da Sociologia
1986	São Paulo realiza concurso público para contratação de professores de sociologia.	Embora não sendo obrigatório, em São Paulo a inclusão era recomendada.
1986	Editada proposta programática para a disciplina	Formulada em cooperação com os professores de Sociologia, que nesse período estavam atuando na rede pública estadual de ensino.
1994	Mudança no Governo Paulista – Gestão de Luiz Antônio Fleury (1991-1995)	Reestruturação da rede pública, diminuição da grade curricular, consequentemente da oferta de Sociologia.
1996	Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.	No texto, Sociologia e Filosofia aparecem apenas como formas de conhecimento necessários para o exercício da cidadania.
1997	Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97, do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR)	Propunha explicitamente a inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio.
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais	Reiteram a abordagem da LDB em relação à Sociologia e Filosofia, como conhecimentos a serem abordados de forma interdisciplinar.
1998	Intensificação da campanha pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia	Diversos cientistas sociais, por meio de inúmeras instituições se envolveram na campanha.
2001	Veto presidencial do PL n. 3.178/97	O projeto é aprovado na Câmara e no Senado, e vetado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.
2004	Parecer CEN/CEB nº 38/06 e elaboração das OCN de Sociologia	Estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país.
2006	Resolução nº 04/06, do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Obrigava a inserção de Sociologia e Filosofia nos currículos das escolas públicas. São Paulo foi o único estado a questionar a decisão.
2007	Resolução Estadual nº 92/2007 (SÃO PAULO)	Veto a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia.
2008	Lei 11.684/2008	Altera o art. 36 da LDB e garante a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia em todas as séries do ensino médio brasileiro.
2016	MP 746/2016	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e reformula o Ensino Médio no país.
2017	Lei nº13.415/2017	Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e reformula o Ensino Médio no país. A Sociologia (assim como arte, educação física e filosofia) deixa de ser disciplina obrigatória.

Fonte: Elaborado pela autora

A entrada formal da Sociologia no sistema de ensino brasileiro ocorreu nos primeiros anos da República, durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca, na passagem de Benjamim Constant pelo Ministério da Instrução Pública em 1890. Sua reforma educacional, entre outras coisas, tornava obrigatório o ensino de Sociologia, com o nome Sociologia e Moral.

É importante salientar que ao pensar no Ensino de Sociologia no século XIX, “estamos nos referindo a algo substancialmente distinto da compreensão que temos dessa ciência atualmente” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p.20), tanto no que diz respeito aos conteúdos ensinados como em relação ao alcance desse conhecimento, uma vez que se trata de um cenário no qual as políticas educacionais ficam praticamente restritas a alguns grupos da elite. Embora a Reforma de Benjamim Constant seja considerada como marco da entrada formal da Sociologia nas escolas brasileiras, Oliveira e Oliveira (2017) apresenta o Atheneu Sergipense de Aracajú, como a primeira experiência efetiva da Sociologia no Currículo escolar, em 1892, sob o título “Sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”.

Apenas com a Reforma Rocha Vaz, em 1925 (Decreto nº16.782-A, de 13/01/1925), a Sociologia tornou-se obrigatória nos cursos preparatórios, ou seja, surgiu a exigência de que candidatos às vagas nas faculdades brasileiras dominassem o conteúdo da matéria sociológica (Meucci, 2007). Embora com efetividade ainda limitada, essa exigência fez com que a sociologia passasse a integrar a grade de disciplinas do ensino secundário do Colégio Pedro II – considerado como modelo para os demais colégios do país – entre 1926 e 1929. Trata-se de um momento significativo no processo de institucionalização do ensino de Sociologia.

Dois pontos podem ser destacados sobre esse momento: primeiro, a presença da Sociologia nas escolas ocorreu quando não existiam cursos superiores de Sociologia, ou seja, não existia ainda a formação de professores da disciplina, sendo as aulas realizadas por advogados, médicos, engenheiros etc.; segundo, essa obrigatoriedade (embora limitada devido à grande autonomia dos estados) ocorreu no governo de Arthur Bernardes, um dos governos mais autoritários da República Velha.

Os primeiros professores, quando ainda não existiam cursos de graduação em Sociologia, foram autodidatas. Conforme Tom Dwyer, a sociologia como disciplina escolar é um fato mais antigo do que a própria criação do campo científico no Brasil (Dwyer, 2017, p.95). Dentre os professores com formação mais sólida nas Ciências

Sociais destaca-se Gilberto Freire. Meucci (2007) lembra que eram autodidatas tanto os professores de Sociologia como os intelectuais que produziram os primeiros manuais didáticos da disciplina.

Outro momento importante é a Reforma Francisco Campos, que, através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, criava o Ministério da Educação e Saúde Pública. Mesmo em um governo autoritário, que suspende a Constituição e que governa por decretos, houve significativo incentivo à presença da Sociologia nas escolas brasileiras:

[...] com a centralização do sistema educacional brasileiro e a reforma de ensino nacional, a sociologia passou finalmente a compor o quadro de matérias dos chamados cursos complementares, que constituíam um período adicional de preparação dos estudantes para o ingresso nas faculdades e universidades. (MEUCCI, 2007, p.34)

Disso depreende-se que os conhecimentos de sociologia eram considerados importantes para aqueles poucos estudantes que iriam ingressar no ensino superior, sendo “inegável que para o Movimento da Escola Nova a Sociologia mostrava-se como importante ferramenta teórica de renovação intelectual, que poderia garantir cientificidade ao currículo escolar” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p.27).

Meucci (2007) destaca também outro fator que permitiu a existência da Sociologia no sistema escolar brasileiro, na segunda metade da década de 1920: sua presença significativa nas Escolas Normais do Rio de Janeiro e Pernambuco. Dessa maneira, o que se pode observar é uma gradativa compreensão da Sociologia como conhecimento necessário para formação de professores e bacharéis, uma vez que estava presente nos cursos preparatórios e nos cursos normais. Pouco depois passa a ser reconhecida como disciplina acadêmica.

Apenas em 1933 aparece o curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), com caráter especialmente técnico, de formação de quadros para a administração pública e privada. Um ano depois, como parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), núcleo básico da USP (Universidade de São Paulo), é criado o curso de Ciências Sociais, voltado para “altos estudos” ou “estudos desinteressados”, definindo-se especialmente pela pesquisa. Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, surge o terceiro curso de Ciências Sociais do país. Nenhum dos três cursos era nomeado especificamente como Sociologia, que compunha, num primeiro momento com

Ciência Política e depois também com Antropologia, a organicidade das Ciências Sociais no Brasil. Por ter surgido depois da existência de Sociologia como disciplina do ensino secundário, permanecerá por décadas essa distinção entre os cursos superiores – Ciências Sociais – e a disciplina de nível médio – Sociologia (MORAES, 2011).

Em 1942 a Reforma Capanema reorganiza a educação brasileira, redefinindo o ensino secundário, criando a divisão entre cursos clássicos e científicos, ambos voltados para o ensino superior, e excluindo a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos complementares. A disciplina foi mantida apenas nos Cursos Normais, com o nome Sociologia Geral e/ou Sociologia da Educação. Moraes (2011) coloca como hipótese que a exclusão da Sociologia se deu mais pela falta de legitimidade das Ciências Sociais em geral e pela indefinição do papel da Sociologia do que por razões ideológicas.

Destacamos com isso o caráter complexo presente no processo de introdução do ensino de sociologia, em especial ao considerarmos as interpretações e explicações *post factum* elaboradas por pesquisadores que tendem a interpretar as ausências e presenças da sociologia no currículo escolar como um fenômeno atrelado ao caráter ideológico da disciplina, seria eminentemente crítico e fomentador de mudanças, deixando de lado as ideias conservadoras difundidas, por exemplo, pelo que se convencionou chamar de sociologia católica, além dos fatores contingenciais que perpassam a prática educativa, aqui incluídas as condições objetivas de implementação de políticas educacionais em nível local. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017, p. 25)

A questão do caráter ideológico da disciplina suscita intensos debates, tanto por parte daqueles que defendem sua presença na educação básica como por aqueles que a criticam, assunto que não será aqui aprofundado. Diversos autores (Meucci, 2007; Moraes, 2011, Oliveira e Oliveira, 2017) apontam, no entanto, para o fato de não existir uma correspondência necessária entre a presença da Sociologia em governos democráticos e ausência em períodos autoritários. Mesmo porque, como assevera Oliveira e Oliveira (2017), nem sempre o conhecimento sociológico é um conhecimento crítico, podendo ser conservador inclusive. Dizer que a exclusão da Sociologia na educação básica não se explica simplesmente por seu caráter ideológico/crítico, que iria na contramão dos interesses dominantes, ou ainda por sua perspectiva de esquerda, socialista, doutrinadora, não é o mesmo que dizer que não existem questões ideológicas envolvidas nessa exclusão.

Como assinala Bodart e Silva (2016), “A educação tecnicista da década de 1970 não deixou espaço para a Sociologia”, ou seja, as exclusões da disciplina, assim

como qualquer outra decisão política, foram tomadas com base em determinados posicionamentos, visões de mundo, de sociedade, de economia e do contexto burocrático educacional. Isso é ainda mais significativo quando se trata de políticas educacionais. Desta forma, existem questões ideológicas envolvidas nessas exclusões e inclusões, no entanto, essas questões se relacionam mais à natureza das políticas educacionais adotadas e da burocracia educacional do momento do que de uma característica que seria inerente à Sociologia.

A exclusão a partir da Reforma Capanema (1942) “resultou em um intenso debate que envolveu os primeiros cientistas especializados na área que então se tornavam notórios, entre os quais Florestan Fernandes (1955), Costa Pinto (1949) e Antônio Candido (1949)” (MEUCCI, 2007, p.35). Um fato importante a sublinhar é que o desaparecimento da Sociologia dos currículos escolares se deu de forma concomitante ao incremento de sua institucionalização no ensino superior (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 30). A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) é criada em 1950, quando já havia um amplo debate sobre o ensino de sociologia nas escolas secundárias (DWYER, 2017, p.95).

A primeira LDB, Lei nº4.024/1961, não fez grandes alterações em relação à Reforma Capanema, mesmo tratando-se de um período caracteristicamente democrático. Não se previu o retorno da Sociologia, que se tornou uma disciplina opcional dentre várias outras. Moraes (2011), destaca, novamente, que não há registro de razões ideológicas que justifiquem a exclusão, levantando como hipótese o fato de que as exclusões estiveram mais marcadas por questões internas às Ciências Sociais e à Sociologia. Além disso, naquele momento a disciplina no plano escolar, até os anos 1940, tendia mais para uma concepção conservadora e de controle social, frequentemente associada a moral ou disciplinas com caráter cívico, do que a uma proposta de emancipação e pensamento crítico.

A partir de 1964 a educação brasileira passa a ser fortemente afetada pela ditadura civil-militar, cuja política educacional e cultural buscou cercear e controlar a liberdade política e de expressão dos brasileiros. Ao mesmo tempo que reduziam os custos orçamentários com a educação, criavam as licenciaturas curtas, empobrecendo a formação do professor e deteriorando seus salários. As reformas educacionais do período baseavam-se nos princípios da racionalidade, eficiência e

produtividade, ideias e teorias pedagógicas que voltariam com vigor na década de 1990 (JINKINGS, 2017, p. 39).

Em 1971 a Reforma Passarinho, por meio da nova LDB (Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971), instituiu a profissionalização compulsória para o currículo do 2º grau e a obrigatoriedade da disciplina “Educação moral e Cívica”, com teor notadamente ideológico (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Ao longo de quatro décadas a Sociologia fica excluída como disciplina escolar, no entanto,

isso não é o mesmo o que dizer que não havia a circulação de conhecimento sociológico nas escolas, considerando especialmente que parte dos professores que lecionavam Estudos Sociais Organização Social e Política do Brasil (OSPB) eram egressos de licenciaturas de Ciências Sociais. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p.31)

Mesmo assim, embora houvesse circulação de conhecimentos sociológicos e que muitos dos objetivos de ensino OSPB estivessem fundamentados nas teorias e categorias de análise das ciências sociais, essas categorias tinham um tratamento descontextualizado, mistificador e distorcido. (JINKINGS, 2017).

Quatro décadas depois da exclusão, os anos 1980 marcam o retorno da Sociologia à educação secundária. Nesse período de redemocratização da sociedade brasileira foram feitas mudanças na legislação educacional. A partir de 1983, mesmo que não de forma obrigatória, houve o aumento do número de escolas secundárias que oferecem a disciplina. No estado de São Paulo, a inclusão da Sociologia na educação básica era recomendada, foram realizados concursos públicos para a contratação de professores, foi editada a primeira proposta programática para a disciplina no estado e, aos poucos, foi sendo reconhecida sua importância para a formação dos estudantes em vários estados.

A partir de 1982, quando a Lei nº 7.044/82 revogou a profissionalização compulsória do segundo grau estabelecida pela Lei nº 5.692/71, a influência exercida pelos intelectuais e professores universitários, como Florestan Fernandes, em favor da presença da sociologia no currículo do ensino médio ganhou força. Ao mesmo tempo, a sociologia reiniciou o seu retorno à grade curricular do ensino secundário. em 1985, cerca de 25% das escolas de segundo grau tinham incluído a sociologia no currículo; em 1986, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) realizou um concurso público para provimento de cargo de professor de sociologia. (ROBBA, 2013, p.61)

A Lei nº 7.044/82 reabriu o espaço para as disciplinas de Ciências Humanas na escola ao romper com o ensino tecnicista da década de 1970 (BODART, SILVA, 2016). Ainda no contexto da redemocratização, a partir da segunda metade da década

de 1970 surgem ou são reorganizadas associações de sociólogos em diversos estados do país, que desempenhariam um papel de relevo na luta pela presença disciplinar da Sociologia no ensino médio (JINKINGS, 2017). Em 1983, organizados pela Associação dos Sociólogos do estado de São Paulo (ASESP), ocorreu o “Dia estadual de luta pela volta da sociologia ao 2º grau”. Em encontros, seminários e fóruns organizados no período constatava-se a escassez de materiais didáticos e definição dos conteúdos programáticos relativos à Sociologia:

[...] essa mobilização resultou na elaboração do documento curricular intitulado “Proposta de conteúdo programático para disciplina Sociologia – 2º grau”. O texto, publicado em 1986, foi redigido pela Equipe de Sociologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CENP/SP) e discutido no Encontro Estadual de Professores de Sociologia, realizado em novembro de 1985. (JINKINGS, 2017, p. 74)

Nesse período, mobilizações aconteciam em vários estados do país, no entanto, as conquistas da década de 80 encontraram barreiras na década de 90, quando as políticas governamentais passaram a incorporar e implementar as diretrizes neoliberais,

[...] caracterizadas sobretudo pela privatização do estado, sucateamento do setor público e o ideário das “competências” e “habilidades” que cada indivíduo deve ter para ser reconhecido socialmente como cidadão comprometido com a nova ordem social, pautada na racionalidade e eficiência no uso de recursos, especialmente públicos. (MENDONÇA, 2017, p.62)

Com a mudança do executivo paulista em 1994, inicia-se um processo de reestruturação da rede pública a fim de reduzir seu tamanho e conseqüentemente economizar recursos. Na educação houve uma diminuição da grade curricular e a Sociologia, dentre outras disciplinas, foi prejudicada em benefício de outras disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática (MORAES, 2011). Cabe lembrar que a década de 1990 foi um período de forte solidariedade política entre o governo federal e o governo paulista, ambos governados pelo PSDB, especialmente em relação aos princípios neoliberais e na ideia de racionalidade da administração pública, que se traduz, na maioria das vezes, em corte de gastos.

No âmbito federal, a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB) é aprovada em 1996. No texto, as disciplinas de Sociologia e Filosofia aparecem de forma ambígua, pois o que se destaca é a importância dos

conhecimentos sociológicos e filosóficos para o exercício da cidadania (art. 36, § 1º, III).

A ambiguidade do texto da LDB seria objeto de críticas da comunidade organizada em torno do ensino das ciências sociais nas escolas, que mantinha e intensificava a luta pela obrigatoriedade da Sociologia. Essa luta enfrentava um ambiente institucional hostil à disciplina, naquela conjuntura política e econômica de fortalecimento do ideário neoliberal e de adoção de seus programas no Brasil. No campo da educação os princípios neoliberais se traduziam em ideias pedagógicas que se tornaram hegemônicas na década de 1990, chamadas por Saviani (2007) de “neoprodutivismo” e “neotecnicismo”. (JINKINGS, 2017, 54)

Em 1997 tramitou na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97, do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR), que visava à alteração do artigo 36 da LDB, dando-lhe uma redação menos ambígua, propondo explicitamente a inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. O projeto foi aprovado na Câmara e no Senado, mas em 2001 é vetado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sob a justificativa de que a inclusão das disciplinas implicaria em ônus para os estados e Distrito Federal, além da não existência de profissionais que atendessem à demanda por professores da disciplina (MORAIS, 2011).

Ao longo da Ditadura Militar a Sociologia passou a ter seus conhecimentos, muitas vezes, confundidos com ideias socialistas ou comunistas, o que certamente favoreceu a construção desse imaginário sobre o caráter crítico e revolucionário inerente aos conhecimentos sociológicos que, por sua vez, contribuiu para seu afastamento dos bancos escolares. Além disso, o retorno gradual da disciplina a partir da década de 1980, no contexto da redemocratização, contribuiu com a ideologização da exclusão, marcando o retorno como um índice de democracia (MORAES, 2011). Sem embargo, o veto presidencial de 2001, em um período democrático, não pode ser justificado por um pretense temor em relação ao caráter ideológico da Sociologia, mas, especialmente, pela ideologia neoliberal que embasou as políticas educacionais do período, com foco em eficiência, qualidade e racionalização, traduzida por diminuição da grade curricular e corte de gastos, atrelados às teorias das competências e avaliações externas, conjuntura que deixava pouco espaço para valorização dos conhecimentos sociológicos.

3.2 Campanha pela obrigatoriedade

Conforme observado, nos anos 1980 o debate pelo retorno da Sociologia à escola secundária se tornou mais consistente. Na primeira metade dos anos 1990 há um retorno gradual da disciplina, seguido de um retrocesso na segunda metade da década. Para Moraes (2011), “Depois do período de efetiva obrigatoriedade da Sociologia na escola secundária brasileira, entre os anos de 1925 e 1942, parece que sempre estivemos em campanha pelo ‘retorno’ da disciplina ao currículo” (MORAES, 2011, p.371). Ao final da década de 1990 a campanha se intensificou, contando com uma participação importante de professores universitários (Sociólogos em especial), do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Pode-se localizar o período de 1998 a 2008 como o auge desta campanha:

Engajados na campanha começamos a participar de vários eventos de âmbito estadual e nacional e logo passamos a fazer parte da diretoria do Sindicato e, como consequência, frequentamos atividades patrocinadas pela Federação Nacional dos Sociólogos (FNS). É necessário dizer que nos primeiros anos eram as instâncias sindicais que conduziam os debates e davam espaço para a discussão sobre o ensino de Sociologia. (MORAES, 2011, p.373)

Diversos cientistas sociais, por meio de inúmeras instituições, se envolveram na campanha. Moraes (2015) destaca alguns nomes que tiveram um papel importante nesse movimento: Lejeune de Carvalho, que participou, em 1982, da fundação do Sindicato dos Sociólogos do estado de São Paulo (SINDSESP); Nelson Tomazi, autor de livros didáticos de sociologia para o Ensino Médio e que passou a integrar, na década de 1990, a Federação Nacional dos Sociólogos, num departamento voltado para o Ensino Médio; Elisabeth da Fonseca Guimarães, que lecionou sociologia no segundo grau entre 1982 e 1984 e depois ingressou como docente na Universidade Federal de Uberlândia; Ileizi Fiorelli Silva, que também foi professora de segundo grau antes de ingressar como docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Heloísa Martins, professora da USP que compôs, em 1998, a equipe do Ministério da Educação responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais; e o professor Amaury Moraes.

Amaury Moraes, pouco depois de assumir o cargo de professor da Universidade de São Paulo em 1999, foi convidado por uma colega do departamento de História para evento sobre ensino de Sociologia, organizado pelo SINDSESP e

pela FNS em parceria com o Departamento de Sociologia da Universidade. Nesse evento o professor abordou o fato da Sociologia e da Filosofia figurarem apenas como conhecimento a ser contextualizado interdisciplinarmente nas Diretrizes Curriculares, fato que não era de conhecimento dos presentes. A partir daí se acentua seu envolvimento com a campanha, bem como o da professora Heloísa Martins, que passou a ser solicitada por Paulo Martins e Lejeune de Carvalho, então presidentes do SINDSESP e da FNS, em encontros de cursos de ciências sociais que as entidades sindicais estavam realizando pelo país (MORAES, 2015). Mais tarde, soma-se ao grupo Sueli Mendonça, quando a Sociedade Brasileira de Sociologia passa a se envolver na campanha.

O grupo se articulou em torno da aprovação do Projeto de Lei nº3.178, apresentado pelo Dep. Padre Roque Zimmerman, atuando em duas frentes principais: junto às instituições de ensino de ciências sociais, por meio da realização de encontros de cursos de graduação, e junto a deputados e senadores participantes das negociações e votações em torno da aprovação ou não deste projeto no Congresso Nacional (MORAES, 2015).

O Professor Amaury Moraes (2011), destaca que ao longo dos anos foi surgindo a necessidade de ganhar espaços de discussão dentro das Universidades:

Já como diretor do SINDSESP e professor da USP, fomos a eventos organizados pelo Sindicato e Federação no interior de Congressos da SBS (em Fortaleza, 2001, e Campinas, 2003). Como dissemos na mesa do Fórum sobre Ensino de Sociologia, durante o XI Congresso Brasileiro de Sociologia (2003), estando num fórum estávamos “de fora”. Então, ao contrário de falar para fora da comunidade em defesa do ensino de Sociologia – tom predominante nas outras falas da mesa –, optamos por falar “para dentro”, mostrando que ainda havia o que conquistar intramuros, uma vez que pairava muita dúvida, para não dizer oposições explícitas, sobre as nossas pretensões de tornar o ensino de Sociologia obrigatório (Moraes, 2003 apud MORAES, 2011, p.374).

Em entrevista a Livia Moraes (2015), Lejeune de Carvalho argumenta que, sem a participação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP), a lei não se modificaria, uma vez que ele apoiou o SINDESP e a FNS, financiando várias viagens do grupo, ou seja, os sindicatos tiveram participação fundamental ao longo da campanha pelo retorno da Sociologia, sendo que o início da campanha ocorreu basicamente através dessas instâncias. Com o veto do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso em 2001, o grupo passou a desenvolver novas estratégias, centrando os esforços em conquistar a obrigatoriedade do ensino

de Sociologia nos estados e na conquista dos espaços acadêmicos, enquanto seguia empenhada na mudança da legislação nacional.

Quando nós aprovamos a Lei em maio de 2008 no Plenário e no Senado, o nosso balanço é que 17 estados, 16 e mais o Distrito Federal, já tinham a sociologia. Ou seja, nós fomos comendo pela borda. Essa foi a estratégia, a orientação que nós demos né? Claro que eu apresentei essa proposta, mas ela era aprovada pelos fóruns, né? Pelas comissões, pelos sindicatos dos estados. – (Lejeune de Carvalho em entrevista a MORAES, 2015)

Uma data importante nessa fase de Campanha com reflexos futuros após a volta da Sociologia no Ensino Médio foi junho de 2004 quando, no Fórum Curricular, formou-se a coordenação da equipe de Sociologia para a elaboração das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM - Sociologia).

Durante o processo de elaboração das OCEM, questionamos a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do MEC sobre a legitimidade e consistência de estarmos participando das atividades para elaboração de um documento oficial sobre ensino de Sociologia sem termos garantido que a disciplina se tornasse obrigatória. Como consequência, houve um compromisso do MEC de encaminhar proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória. Como resultado, foi-nos solicitado que apresentássemos um parecer sobre a inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio. Tal documento (Moraes, 2009) deu origem ao Parecer CEN/CEB n. 38/06, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país. (MORAES, 2011, p.374)

Pelo relato de Amaury Moraes (2011), percebe-se que houve um deslocamento da Campanha para o Conselho Nacional de Educação como saída para a dificuldade de tramitação da lei no Congresso Nacional (MORAES, 2011), além de conferir maior legitimidade em relação à presença da Sociologia nos Currículos. Depois da elaboração da OCNEM de Sociologia, a vida da SBS e a presença da Sociologia no ensino médio passam a ser entrelaçadas (Dwyer, 2017, p.89)¹⁰. Em relação às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), de 2006, Mendonça (2017) afirma, ainda, que o documento é um marco para a Sociologia na educação básica:

[...] o novo texto legal contemplou, de modo singular, a discussão acumulada nesse GT, enriquecendo-a com suas contribuições. As OCNEM/Sociologia estão em sintonia com a pauta mais ampla do grupo que luta pela obrigatoriedade da sociologia, em nível nacional, ainda com questões em

¹⁰ Dwer (2017) afirma, no entanto, que dentro da Sociologia não havia unanimidade em relação ao retorno da disciplina no Ensino Médio. Havia divergências que passavam pela concepção em relação ao tipo de conhecimento a ser desenvolvido pela Sociologia no Ensino Médio, tensões com outras disciplinas e com professores de Sociologia, do campo universitário, que eram contrários ao retorno.

aberto, mas que precisam ser aprofundados pelo coletivo antes de ter uma posição mais direcionada no currículo. (MENDONÇA, 2017, p.68)

Moraes (2011) destaca ainda que as OCNEM de Sociologia representaram uma mudança na campanha, especialmente em relação à SBS e aos professores universitários. Além disso, embora sejam cabíveis críticas ao documento, ele deixava “claro que nosso interesse filiava-se àquele proposto por Florestan Fernandes em 1954: contribuir para a formação dos jovens e intervir na estrutura do sistema educacional, em especial no que se refere ao currículo”. (MORAES, 2011).

No Parecer 38/06, sobre a inclusão da Sociologia no ensino médio, o professor Amaury Cesar Moraes realizou uma reflexão crítica sobre as DCNEM. Mendonça (2017) aponta que nesse parecer Moraes evidenciou contradições entre LDB, DCNEM e PCNEM, que ora consideram Sociologia e Filosofia como disciplina ora como conhecimento a ser desenvolvido de forma interdisciplinar. De acordo com a LDB, Lei n. 9394/96, Art. 36, Parágrafo 1º, inciso III

Parágrafo 1º - Os conteúdos, metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III - domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996)

Contrapondo-se às DCNEM, Moraes questionou como seria possível garantir que os “conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” sejam efetivamente tratados pelas demais disciplinas, de forma interdisciplinar e contextualizada. O parecer foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 07 de julho de 2006 (MENDONÇA, 2017).

Em 2006, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Resolução nº 04/06, que obrigava os estados a se organizarem para que, até meados de 2007, as disciplinas de Sociologia e Filosofia fossem inseridas nos currículos e oferecidas às escolas públicas, São Paulo foi o único estado a questionar a decisão.

No ano seguinte o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP) estabeleceu a Resolução nº 92/07, opondo-se à obrigatoriedade do ensino da Sociologia, o que gerou uma série de discussões, manifestos contrários e Ação Civil Pública, envolvendo entidades e sindicatos contrários às ações do governo do estado. Com a edição da Indicação n. 62/2006, o CEE-SP suspendia a vigência, em São Paulo, da resolução n. 04/06, emitida pelo CNE. O argumento era que o CNE feria a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas. A Sociologia, que era optativa

na rede estadual de São Paulo até então, estando presente em algumas escolas, deixa sequer uma possibilidade de oferta em 2008.

O grupo organizado em torno da campanha pela obrigatoriedade da Sociologia volta-se novamente para Congresso Nacional, com foco na mudança da LDB, objetivo fundamental da Campanha. Em 2007, o Projeto de Lei n. 1.641/03, do deputado Ribamar Alves (PSB/MA), foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, alterando a LDB e tornando obrigatória a inclusão da Sociologia e Filosofia. Assim, em 2008, quando a conjuntura política nacional e a burocracia educacional eram mais favoráveis ao retorno da Sociologia¹¹, a Lei nº 11.684, alterava o artigo 36 da Lei nº 9.394, e as duas disciplinas passam a fazer parte, de forma obrigatória, como disciplina nos currículos do Ensino Médio:

Art. 1º O art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A resolução CNE 04/2006 e a Lei 11.684/2008 marcaram o final da campanha pela obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio (Mendonça, 2017, p.68). No parecer CNE/CEB nº 22/2008 ficou estabelecido que, a partir de 2009, o ensino de Sociologia e Filosofia seria obrigatório em pelo menos um dos anos do Ensino Médio, preferencialmente a partir do primeiro ano do curso obrigatório e que essa inclusão prosseguiria até 2011, para os três anos do Ensino Médio, podendo os sistemas de ensino antecipar essa inclusão, para benefício de seus alunos.

O mesmo parecer reitera que as escolas têm autonomia quanto à concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, desde que garantam sua completude e coerência, devendo dar o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, com tratamento interdisciplinar e contextualizado.

¹¹ A conjuntura não era favorável apenas para o retorno da Sociologia e Filosofia. Foram introduzidas ao longo da década conteúdos como História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena e Espanhol (KRAWCZYK, 2020).

3.3 A Sociologia no São Paulo Faz Escola

Conforme discutido no Capítulo 2, entre os anos de 2007 e 2008 a SEE iniciou um plano de metas para a educação paulista. Dentre as várias mudanças realizadas no período está a mudança da matriz curricular em 2008, que retirou a Sociologia. Até 2007 a disciplina era ofertada como disciplina optativa na rede estadual, podendo ser oferecida ou não pelas escolas. Mediante este fato, a SBS, através de Tom Dwyer, então presidente, solicita audiência com a Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro para obter apoio ao retorno da Sociologia na rede estadual paulista.

Em função da proximidade entre a então secretária da educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães, e Tom Dwyer, Heloísa Martins, que na época tinha se tornado vice-presidente da SBS a convite dele, sugeriu que marcasse uma audiência com a secretária, para tentar obter seu apoio ao Parecer feito por Cesar Callegari. Além disso, requisitou o apoio de José de Souza Martins, seu marido, devido ao prestígio e reconhecimento detido por este. (MORAES, 2015, p. 35)

Nessa reunião, a Secretária de Educação se comprometeu com o retorno da Sociologia no ano seguinte (2009), mas ressaltou que a rede estava realizando um processo de reformulação curricular e que seria necessária uma proposta curricular de Sociologia nos mesmos moldes das demais disciplinas, que contavam também com materiais de apoio para professores e alunos. A Secretária solicitou que a SBS se comprometesse a elaborar a proposta curricular de Sociologia. Cabe lembrar que a reunião aconteceu em 2008 e o PL n. 1.641/03 foi aprovado em 2007, assim, a concordância da Secretaria com o retorno da Sociologia foi mera formalidade, uma vez que em breve seria aprovada a Lei n.11.684/2008, alterando a LDB e estabelecendo a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Em entrevista à Almeida (2014), Heloisa Martins descreve a reunião supracitada da seguinte maneira:

Nessa reunião, que ela teve com um pequeno grupo, o Tom, o Amaury e o meu marido, não, não lembro se tinha mais alguém, acho que não, em um determinado momento da conversa ela disse: "você, a SBS aceitaria elaborar a proposta curricular para sociologia no ensino médio?" Uma auxiliar dela, Maria Inês Fini, disse imediatamente, me contaram [...], "se não quiserem, nós já temos quem faça." [...] Imediatamente, a SBS disse: "nós acertamos fazer a proposta curricular", sabe lá Deus quem faria [...]. Então, melhor a SBS assumir essa proposta. Saíram da reunião, [...] me comunicaram isso, [...] o Tom disse "olha, então já que você é Coordenadora da comissão de ensino, você coordena também uma comissão que vai

também elaborar essas diretrizes curriculares, essa proposta curricular. (ALMEIDA, 2014, p. 119)

O convite feito à SBS para elaboração da proposta curricular foi motivado principalmente pelo fato de que a proposta do grupo ligado a Paulo Miceli, professor do departamento de História da Unicamp, coordenador das Propostas Curriculares de História e Filosofia, não estava finalizada. No começo de setembro de 2008, em nova reunião com Maria Inês Fini e Paulo Miceli, Heloisa Martins e Amaury Moraes são informados da existência de uma outra proposta além daquela elaborada pela SBS e que seria desejo da Secretaria que ambas fossem combinadas. Heloísa Martins relata que defendeu que não havia possibilidade de unir as propostas e que, se fosse necessário, a SBS retiraria a sua, pois, naquela proposta, a Sociologia aparecia como um conhecimento subordinado à História e à Geografia:

[...] Tempos depois, recebemos um texto do Paulo - a tal "junção" - em que a Sociologia aparecia como disciplina, toda transdisciplinaridade [...]. No fundo, nós éramos subalternos da História e Geografia; e a coisa vinha, e temas [...]; uns temas que você não entendia por que aqueles, não outros; por que um antes e não depois. Enfim, e tentando entender o que era uma interpretação do "estranhamento" na teoria da alienação do Marx, na explicação, viajava, eu fui lendo, aquilo foi me dando uma reação, eu fui criticando a proposta, entremeando críticas. Aí conversei com o Amaury e falei: "olha, não dá, eu não faço, eu estou fora." (Trecho da entrevista com a professora Heloisa – APÊNDICE A). (Almeida, 2014, p.83)

Moraes (2012) relata o episódio da seguinte maneira:

A primeira alternativa da Secretaria era convidar alguém da própria equipe que vinha fazendo, desde 2007, as propostas curriculares e os "cadernos do Estado" referentes as outras disciplinas. Por uma pressão da SBS, a Secretaria acabou aceitando a proposta da equipe da SBS e contratando a professora Heloisa Martins para coordenar a elaboração dos "cadernos" – material didático para o professor e para os alunos. Mas ficou uma tensão entre a concepção da Secretaria, ligada à pedagogia das Competências, visto que a Secretária e vários membros de sua equipe vieram do governo FHC, e a equipe de Sociologia, que partilhava dos princípios estabelecidos na OCEM-Sociologia, elaborada no governo Lula (aliás, é a única proposta da Secretaria que se refere a OCEM, já que as outras se filiam aos PCN). (MORAES, 2012, p. 135)

Na reunião seguinte Maria Inês Fini aceitou a proposta da SBS, desde que Heloisa Martins assumisse a coordenação da produção dos Cadernos do Aluno e do Professor. Também foi pedido que esse material fosse pautado por habilidades e competências, a fim de que estivesse alinhado com as demais propostas curriculares do São Paulo Faz Escola. Heloisa Martins aceitou a proposta e compôs sua equipe com duas ex-alunas da USP, Melissa de Mattos Pimenta e Stella Schrijnemaekers.

De acordo com relatos, o fato de o professor Amaury Moraes estar ligado às OCN de Sociologia, desvinculadas das teorias das competências e produzidas durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) foi um dos principais motivos para que o convite de organização da proposta curricular e dos materiais de apoio fosse dirigido à professora Heloisa Martins, que não estava diretamente ligada a uma produção sobre educação.

A partir das narrativas do grupo paulista ligado à campanha pela obrigatoriedade infere-se que, embora não fosse interesse direto da SBS participar da elaboração do documento base do Currículo, e, especialmente, dos cadernos de apoio, a decisão de atuar nesse processo, mesmo que se moldando às diretrizes do SPFE, foi tomada, em grande parte, para evitar a descaracterização da Sociologia, transformada em espaço para debate de temas interdisciplinares/transversais.

Os currículos são construções sociais, resultado de determinados processos históricos, de disputas e conflitos que, de certa forma, se consolidam no texto curricular. Não é possível, portanto, pensar o currículo apenas através de conceitos técnicos de eficiência de ensino ou categorias psicológicas de aprendizagem (SILVA, 2010, p.147).

No caso da Proposta Curricular de Sociologia de São Paulo, estes conflitos estão diretamente relacionados à historicidade da própria Sociologia como disciplina escolar e campo do conhecimento, tanto no que diz respeito ao seu processo de institucionalização na educação básica como no ensino superior. Essas particularidades contribuíram para a existência de uma comunidade epistêmica - uma rede de profissionais com especialistas reconhecidos, com autoridade legitimada em termos de conhecimento politicamente relevantes em determinada área de conhecimento (ANJOS, 2016). De certa forma, está comunidade epistêmica formada por professores universitários pôde disputar um espaço junto à outra comunidade epistêmica com forte ingerência na burocracia educacional e que sancionou uma concepção de educação, fundamentada nas pedagogias das competências e na avaliação externa, cuja influência pode ser percebida ainda hoje. Ao mesmo tempo, a participação da SBS na elaboração do Currículo de Sociologia também serviu para legitimar a adoção de um material elaborado sem a participação dos professores da rede estadual.

Schrijnemaekers e Pimenta (2011), que integraram a equipe que elaborou os *Cadernos de Sociologia*, ao refletirem sobre essa experiência, destacam o momento histórico do retorno da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio depois de um longo período de exclusão. As autoras relatam que

No caso do estado de São Paulo, a proposta curricular de Sociologia que atualmente vigora é fruto de uma longa discussão de quase 30 anos, cuja origem é um texto elaborado por volta de 1983 pela Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP) [...] A proposta aceita para o estado de São Paulo foi a formulada pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), por um grupo de professores e pesquisadores envolvidos com a questão do ensino de sociologia na educação básica, atuantes em diversas universidades públicas do país. (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p.408)

As autoras destacam que o Currículo de Sociologia do SPFE retoma currículos anteriores, elaborados na rede. No entanto, a sobre relação desses currículos de Sociologia com a universidade, Anjos (2016) faz a seguinte ponderação:

Os professores universitários, nos currículos paulistas, passaram da consulta em 1986, para a coordenação da proposta em 1992, até a participação exclusiva em 2009. A valorização dos acadêmicos na elaboração das propostas curriculares em São Paulo foi inversamente proporcional a participação de professores da rede em suas equipes de criação. Em 2009 nenhum professor da rede foi levado a colaborar com a proposta curricular, o que gera um descontentamento com a política por caracterizar imposição. (ANJOS, 2016, p.149)

Assim, segundo as autoras dos materiais curriculares, o Currículo de Sociologia teria sido elaborado a partir das Orientações Curriculares Nacionais e da LDB, tendo como princípio orientador o desenvolvimento do ser humano por completo, “por meio de uma formação ética que propicie o aprimoramento de sua autonomia intelectual e de pensamento crítico como forma de prepará-lo para a cidadania” (São Paulo, 2012). Em concordância com o texto das OCNEM – Sociologia, as autoras dos cadernos destacam que

Desde o início da elaboração da proposta até o final da execução dos trabalhos estava claro que o objetivo de um ensino nesse nível não é a formação de sociólogos, mas a construção de outro olhar sobre a sociedade brasileira e sobre o lugar do aluno na sociedade em que vive, por meio de ferramentas próprias à Sociologia. (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p. 407)

As autoras pontuam ainda que, como o objetivo da Sociologia no Ensino Médio não é formar sociólogos, não teria sentido adaptar materiais próprios do Ensino Superior para esta etapa de ensino. Quando descrevem o processo de criação dos

Cadernos, Schrijnemaekers e Pimenta (2011) observam que, sendo a formação do aluno como ser humano o ponto de partida para o currículo de Sociologia, o próximo desafio seria “propiciar ferramentas para que os professores pudessem criar as condições de desenvolvimento dessa sensibilidade em sala de aula, com os alunos da rede pública” (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p.409) por meio de sugestões de atividades práticas, adequadas ao formato exigido pela SEE-SP. Essa descrição das autoras merece certa atenção, pois traz um elemento que será melhor citação merece maior atenção, pois traz um elemento que será mais bem desenvolvido no próximo Capítulo: os Cadernos são, em realidade, dirigidos aos professores, não aos alunos, não para ambos. Foram elaborados para proporcionar ferramentas para o professor desenvolver o Currículo Oficial em sala de aula.

Schrijnemaekers e Pimenta (2011) registram que todo o material foi elaborado pela mesma equipe de Sociologia, sendo ancorado pelos mesmos princípios orientadores e que a editoração foi realizada por uma equipe da Fundação Vanzolini. O material está organizado em três grandes eixos articulados entre si, cada um correspondendo a uma série do ensino médio.

Os temas foram sugeridos de modo a estabelecer um contato gradual entre o aluno e a Sociologia, para construir cuidadosamente, por meio da leitura e interpretação de textos, aulas dialogadas, atividades de dramatização, interpretação de imagens e outros exercícios práticos de introdução à pesquisa de campo, cujo objetivo é ajudar os alunos na compreensão do que é a Sociologia, de como se constrói um olhar sociológico sobre a realidade e de princípios e discussões norteadores que servirão para despertar e desenvolver uma sensibilidade sociológica. (Schrijnemaekers e Pimenta, 2011, p. 410)

Depois de quase três décadas de disputas, discussões e campanhas pelo retorno da Sociologia na educação básica, após a aprovação da Lei n. 11,684/08, a Sociologia se torna parte obrigatória da matriz curricular do Ensino Médio. O parecer CNE/CEN n. 22/2008 estabelece que a Sociologia poderia ser incorporada de forma gradativa ao longo dos três anos do segmento a partir de 2009. Em São Paulo, a disciplina foi introduzida ao mesmo tempo nas três séries do Ensino Médio em 2009. Isso implicou que, entre a elaboração da Proposta Curricular de Sociologia, a aprovação pela SEE, o início da produção do material e a entrega do primeiro *Caderno*, o prazo fosse bastante curto.

Em entrevista a Anjos (2016), as redatoras dos Cadernos declararam que suas maiores dificuldades para a construção do material foi a falta de tempo: “Nossa maior

dificuldade devia-se ao curto tempo que dispúnhamos para elaborar cada caderno, cerca de um mês. Iniciamos o trabalho em outubro de 2008 e terminamos em julho de 2009” (ANJOS, 2016, p; 101). Deste relato é possível inferir que o tempo reduzido para a produção de todo material possa ter certo impacto no resultado do mesmo.

Foram 12 Cadernos do Professor, 12 Cadernos do aluno e 4 videoaulas a serem veiculadas on-line para os professores da rede a fim de orientá-los sobre o uso do material. As videoaulas dizem respeito à formação (ou capacitação) dos professores, em diversos momentos destacada por Castro e Fini (2008) como parte fundamental para a consolidação da reforma curricular.

Essa introdução concomitante em todo o Ensino Médio, não foi gradativa, ou seja, a disciplina foi incorporada à matriz curricular das três séries do ensino médio em 2009 e os alunos da 2ª e 3ª Série já começavam seu contato inicial com a Sociologia estudando temas específicos como *Diversidade, cultura e identidade* e *Cidadania e participação política*, respectivamente, sem que houvesse nenhuma forma de introdução ao estudo da Sociologia. O material recebido pelos alunos partia do pressuposto de que eles já tinham estudado a disciplina por 1 ou 2 anos, inclusive com referências termos e conceitos estudados nos anos anteriores. Essa introdução ficava unicamente a cargo do professor, no entanto, sem material de apoio e sem previsão de tempo para essa introdução na organização dos materiais.

A SEE cobrou da equipe curricular que entregasse todos os materiais de uma só vez quando, na verdade, apenas seria necessário o conteúdo introdutório da 1ª série, considerando que todas as séries estavam sendo iniciadas ao estudo da Sociologia. Além disso, é importante lembrar que nos primeiros anos do retorno da Sociologia ao Ensino Médio, a carga horária da disciplina era de apenas uma aula semanal (50 minutos). Isso significava 50 minutos para desenvolver todo o conteúdo presente na proposta curricular de Sociologia, além de fazer a introdução da disciplina para a 2ª e 3ª séries. Ademais, os Cadernos da 3ª série foram organizados para duas aulas semanais, o que não correspondia às condições concretas dos 50 minutos de aula.

A carga horária reduzida, pode-se dizer, resultou mais em um arranjo institucional para cumprimento da obrigatoriedade do que uma implementação efetiva da Sociologia, uma vez que “na prática, a Sociologia foi mantida em segundo plano, criando dificuldades e prejuízos ao trabalho do professor em virtude da falta de tempo

para desenvolver, adequadamente, os conteúdos de ensino da disciplina” (Almeida, 2014, p. 50).

Importante ressaltar que as condições de trabalho do professor são cruciais para pensar sua relação com os materiais de apoio didático: um professor com uma carga horária de 32 aulas de sociologia (jornada integral) teria, no momento da implantação, 32 turmas para compor sua jornada, deixando-o ainda mais dependente do material disponibilizado pela Secretaria. Apple (1982) aponta que a proletarização e a racionalização do trabalho do professor têm gerado grande e consistente efeito nas atividades educacionais.

Mesmo com todas essas adversidades, Heloisa Martins avalia positivamente o Currículo de Sociologia e os Cadernos e defende a participação da SBS neste processo:

Eu acho que, não sei, eu não sei se porque eu estou tão envolvida com a questão, e acho que os cadernos representam, se bem sabendo usar, porque ali não tá dito que é o único material, [...] com o diálogo é feito com professor, ajudando a desenvolver aquilo... Recomendando leituras, sabe! O caminho da aula dele, ele vai construir. Aquilo é um instrumento a partir do qual ele vai montar sua aula, isso é uma contribuição para o trabalho dele [...] Olha aqui, a gente está dizendo, o de sociologia, não li todos os cadernos, (o filme tal, você pode usar o filme tal, ler o texto", [...] O erro foi esse: a secretaria que impôs, agora, sinceramente, qualquer material que você for fazer, para mim, é um ponto de partida. Se você for consultar, democraticamente, todos os professores [...] se for APEOESP que for fazer, desculpe, mas eu não confio também no resultado que vai sair. Sabe, não foi a secretaria que fez o caderno, [...] é (*sic*) a SBS que assumiu essa tarefa, entendeu? [...]. (Almeida, 2014, p.128)

A partir dessa análise do contexto de produção do Currículo de Sociologia, no próximo capítulo serão investigados de forma mais detalhada o texto base do documento curricular e os Cadernos do Aluno e do Professor, a fim de compreender, a partir da dinâmica de construção desses materiais e seu processo de implementação nas escolas paulistas, quais sentidos e significados podem ser a eles atribuídos. Uma vez que as questões políticas, sociais, econômicas e de poder fazem parte dos textos curriculares, serão discutidas também algumas das políticas elaboradas pela Secretaria de Educação e que marcaram o processo de implementação e consolidação dos documentos curriculares de 2008/2009.

CAPÍTULO 4 - O Currículo de Sociologia no São Paulo Faz Escola

A Secretaria de Educação iniciou as ações de seu plano de metas – Uma nova agenda para a educação pública – em 2008. Tendo como foco a meta 4, recuperação da aprendizagem, as escolas receberam material para a recuperação (Jornal do Aluno e Revista do Professor) para os 45 primeiros dias letivos, já como parte do programa SPFE.

A Revista do Professor continha textos com indicações de como realizar as atividades do Jornal do aluno. A equipe gestora e professores também receberam vídeos com orientações sobre o uso desses materiais.

Nessa estratégia do governo paulista é possível vislumbrarmos uma concepção de divisão do trabalho pedagógico, já analisada por outros autores e presente em diferentes momentos de nossa história, ou seja, cabe à burocracia estatal pensar e planejar o trabalho que será “aplicado” pelo professor em sala de aula. De certo modo, essa concepção curricular, expressa no material divulgado pela Secretaria de Educação de São Paulo, reafirma o que Hypólito (1991) sinaliza ao analisar o contexto das reformas curriculares do final do século XX: a opção por um modelo técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola. (ZAN, 2012, p.61)

Esta forma de organização dos materiais de recuperação, com orientações ao professor sobre os procedimentos de condução e organização da aula, foco na leitura e produção de textos se repetiram nos Cadernos do Professor, encaminhados às escolas ao final do período de recuperação, um para cada bimestre, em todas as disciplinas, baseados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

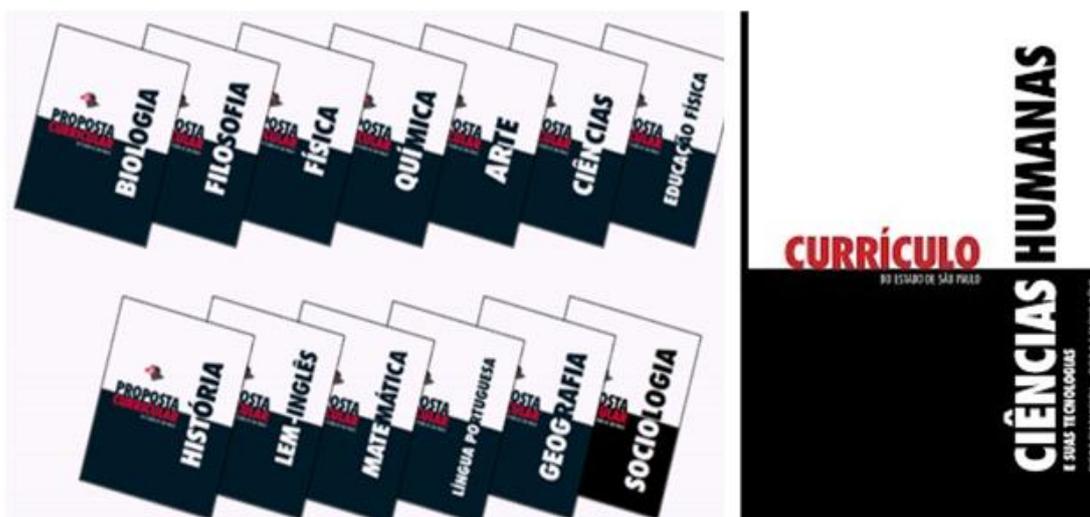
Em 2009, além dos Cadernos do Professor, as escolas receberam também os Cadernos do Aluno, sem o material para a recuperação. Esses materiais tornaram-se o grande suporte da política curricular paulista desde então. Nessa direção, também foi importante no processo de implementação do Currículo o Caderno do Gestor, que trazia orientações do trabalho do coordenador pedagógico, profissional responsável pela gestão do currículo na escola, conforme descrito na introdução do texto curricular.

Além desse documento básico curricular, há um segundo conjunto de documentos, com orientações para a gestão do Currículo na escola. Intitulado Caderno do Gestor, dirige-se especialmente às unidades escolares e aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores. Esse material não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo. (SÃO PAULO, 2012, p.7)

A Sociologia retornou às escolas paulistas trazendo sua historicidade, mas precisando se adaptar a “Nova agenda para a educação pública”, com suas metas, ações e programa curricular. Assim, a Sociologia volta a fazer parte da matriz curricular em 2009, contando com um currículo previamente elaborado e com os Cadernos do Aluno e do Professor como materiais de apoio para o desenvolvimento desse currículo. Cabe ressaltar que neste momento a disciplina não fazia parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD¹²) – apenas passou a fazer parte do programa em 2012 – e os cadernos eram, normalmente, o único suporte para o trabalho do professor. Um professor que, na maioria das vezes, não tinha formação específica na área.

As escolas receberam versões do Currículo do Estado de São Paulo organizadas por área de conhecimento e versões organizadas por disciplina.

Figura 1 – Programa São Paulo Faz Escola (Propostas Curriculares)



Capa das Propostas dos Cadernos das Propostas Curriculares. Versão por disciplina. Edição 2009.

Capa do Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) – Edição 2012

O Currículo Oficial de Ciências Humanas se estrutura da seguinte maneira: Carta do secretário; Sumário; Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo; A

¹² A Sociologia passou a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apenas em 2012. A elaboração do Edital que contempla a Sociologia teve início em 2009 com a participação da Comissão técnica e a equipe da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologia para a Educação Básica do MEC. (SOUZA, 2017)

concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; Currículo de História; Currículo de Geografia; Currículo de Filosofia e Currículo de Sociologia. As versões com as encadernações individuais de cada disciplina estão organizadas de forma semelhante, se diferenciando por trazer apenas uma disciplina. Tomando como modelo o Currículo de Sociologia, após os textos introdutórios, cada disciplina tem o documento curricular assim organizado:

1. O ensino de Sociologia: breve Histórico;
2. Fundamentos para o ensino de Sociologia;
3. Sociologia para o Ensino Médio;
4. Sobre a organização dos conteúdos básicos;
5. Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos;
6. Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto;
7. Sobre a organização das grades curriculares – (série/ano por bimestre):
conteúdos associados a habilidades;
8. Quadro de conteúdos e habilidades de Sociologia

Como discutido anteriormente, no texto de “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo” o programa curricular é anunciado como o resultado de um “amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente”, que contou com consulta pública às escolas e aos professores para sua elaboração (SÃO PAULO, 2012). No entanto, a participação efetiva das escolas e dos professores foi bastante pequena (GOMIDE, 2019). O texto de apresentação também explicita suas principais diretrizes e princípios – Uma escola que também aprende; O currículo como espaço de cultura; Competências como referência; Prioridade para competência leitora e escritora; Articulação das competências para aprender; e, Articulação com o mundo do trabalho.

Para melhor compreender a discussão em torno desses princípios, e do próprio currículo, cabe retomar algumas discussões a respeito das políticas educacionais da década de 1990. Nesse sentido Silva (2007) destaca que as DCNEM normatizam e instituem uma obrigatoriedade de mudanças curriculares, num contexto em que as avaliações adquirem grande importância e orientam essas mudanças, reforçadas por uma ideia de busca de eficiência, sendo fortemente influenciadas por organismos internacionais, dentre eles a Unesco e o relatório Delors. O relatório indica a ampliação da educação básica, voltada para o pluralismo e tolerância, sustentando-se no que

seriam os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

[...] entre os diferentes textos que compõem o discurso oficial para o currículo do ensino médio, a noção de competências é tomada, como se pode notar, de forma fluida e ambígua. Ora se aproxima dos sentidos atribuídos a palavra competências no campo da educação profissional, ora se refere de modo mais restritivo a interpretação da perspectiva piagetiana de competência cognitiva, outras vezes estabelece a associação entre competências e desempenho, de forma semelhante a feita por Noam Chomsky. (SILVA,2007, p.142)

Isso quer dizer que, na prática, existe pouca clareza sobre o que exatamente se entende pela ideia de competência ou como ela deve ser desenvolvida na escola. Essa questão é especialmente relevante quando se considera que grande parte das ações da Secretaria de Educação relacionadas ao ensino/aprendizagem, a partir da implementação do da Proposta Curricular, estiveram relacionadas com desenvolver competências, avaliar competências, recuperar competências e formar o professor para o trabalho com competências e habilidades. Ainda no texto de apresentação do currículo, busca-se defender a importância de um currículo baseado em competências.

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. (SÃO PAULO 2012, p.12)

De acordo com a definição acima, para uma leitura crítica do mundo É preciso desenvolver competências e é através das competências e, provavelmente também das avaliações, que se pode inferir se a escola cumpre ou não seu papel. Desta forma, com apoio no currículo julga-se o êxito e o fracasso, o satisfatório e o insatisfatório, quem cumpre e quem não cumpre – alunos, professores, escola (SACRISTÁN, 2010).

A reflexão de Silva (2007) sobre a noção de competência, quando aliada a outros termos como interdisciplinaridade, contextualização, ética, estética, trazem uma aparência de inovação aos currículos que ajuda a refletir sobre as questões oficiais, produzindo legitimação e incorporação do discurso até mesmo pelos educadores.

Outra questão a ser observada é a articulação com o mundo do trabalho. Primeiro, o texto descreve as transformações profundas pelas quais passa o mundo,

mas não deixa claro o que seria essa articulação. Faz uma referência a respeito da contextualização, que seria um norte das DCN e PCN para o Ensino Médio, dando a entender que o ensino contextualizado faria essa articulação com o mundo do trabalho. Trabalho não é conceituado em nenhum momento, mas faz-se uma crítica à formação academicista e destaca:

Hoje essa separação já não se dá nos mesmos moldes porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas. À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (SÃO PAULO, 2012, p.23)

Eis, então, uma definição do que seria trabalho para o currículo: preparar o aluno para o mercado de trabalho, e não compreender o mundo do trabalho, trabalho como conceito, trabalho como relações sociais.

ANJOS (2016) alerta para as limitações da contextualização como recurso metodológico, uma vez que pode empobrecer a reflexão sociológica, transformando-a em mera opinião.

No entanto, alguns documentos curriculares, mesmo incentivando esta prática como metodologia didática, alertam que esta deva ser usada com parcimônia e com extremo cuidado, já que não quer se reduzir o conhecimento sociológico a uma mera opinião sobre um fato. A Sociologia é uma ciência e como tal tem preceitos teóricos fundamentais, ficar só na contextualização de algo empobreceria o conhecimento sociológico, e a sua função no Ensino Médio. Por outro lado, a contextualização sendo bem empregada pode ser uma propulsora de conhecimentos da teoria sociológica, tornando-a mais inteligível aos discentes (ANJOS, 2016, p.121)

O texto base do Currículo de São Paulo apresenta um documento ancorado nas DCNEM e PCNEM dos anos 1990, articulado em torno do desenvolvimento de competências, em especial as competências leitora e escritora, na articulação com o mundo do trabalho e na contextualização. Enquanto o texto de apresentação do Currículo refere-se às DCN e PCN, o Currículo de Sociologia remete-se, especialmente, às OCNEM cujos principais recursos metodológicos são o estranhamento, a desnaturalização e a pesquisa.

É importante destacar a referência constante aos documentos federais da década de 1990, mesmo porque, cabe lembrar o trânsito de figuras chave das discussões sobre reformas curriculares no MEC dos anos 1990 e da SEE-SP do São

Paulo Faz Escola (SPFE)¹³, onde foi, de certa forma, implementada a reforma idealizada no Ministério da Educação.

Após o texto de apresentação, comum a todas as disciplinas, segue um texto específico da área de Ciências Humanas, nomeado “A concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias” onde é realizada discussão geral sobre a área, que englobaria conhecimentos de vários campos de pesquisa, sendo portanto, uma área de caráter interdisciplinar, o que “corrobora a necessidade de se utilizar o seu acervo de conhecimentos para auxiliar os jovens estudantes a compreender as questões que os afetam, bem como a tomar decisões neste início de século.” (SÃO PAULO, 2012, p.25), finalizando com um parágrafo para cada disciplina. Os parágrafos de História e Geografia, retoma como as disciplinas aparecem no PCN, o de Filosofia relata como seu retorno “deve ser entendido como o reconhecimento de sua importância para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação” (SÃO PAULO, 2012, p. 23).

No parágrafo destinado à Sociologia, não existe referência às Orientações Curriculares Nacionais, documento ao qual o currículo da disciplina estaria vinculado, nem mesmo aos objetivos da disciplina explicitados dentro do currículo específico. Eis o porquê de estudar Sociologia, de acordo com o texto introdutório geral:

Por sua vez, a Sociologia, para além de um enriquecimento pedagógico, pode chegar à esfera da intervenção, na medida em que contribui, por exemplo, para politizar as relações escolares, transformando a própria instituição em objeto de estudo, o que inclui as relações sociais que a desenham e a formatação dos currículos que a devem animar. Isso não quer dizer que a formação dos alunos deva visar à solução dos problemas da escola – que, aliás, podem ser mais bem compreendidos se esse conhecimento for dirigido para fora dela, pois é da sociedade que a escola recebe suas influências e características fundamentais. (SÃO PAULO, 2012, 2020)

¹³ A trajetória de Maria Helena Guimarães de Castro, que foi secretária executiva do MEC em 2002, presidente INEP entre 1995 e 2002, ambos os cargos durante a gestão do presidente FHC (1995-2002), atuando ao lado do ex-ministro da educação Paulo Renato Souza (que foi Secretário da Educação em São Paulo entre 2009 e 2010) é um bom exemplo desta dessa relação de influências. No Inep, integrou a equipe responsável por implementar o Enem, SAEB, ENADE. Foi secretária da educação de São Paulo (2007-2009) e conselheira titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo entre 2010 e 2016. De 2016 a 2018 atuou como secretária executiva no MEC. Teve forte protagonismo na edição da medida provisória sobre a reforma do Ensino Médio, na aprovação e implementação da BNCC. Foi ainda membro do Comitê Técnico do "Todos pela Educação", do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação BUNGE, participando inclusive de vários comitês internacionais ligados a educação na UNESCO e na OCDE. Atualmente está atuando como consultora e afirmou, em entrevista ao jornal O Estadão, que não tem interesse mais de trabalhar em governo. (GOMIDE, 2019)

Esse trecho demonstra uma ideia utilitarista de educação e de possíveis usos do conhecimento sociológico, além de não manter diálogo com o próprio Currículo de Sociologia que apresenta. Ao longo dos textos introdutórios, o documento curricular não é de nenhuma forma problematizado, o conhecimento ali proposto (ou imposto) não é discutido como fruto de escolhas e valores, como se aquela forma de organizar os saberes a serem desenvolvidos nas escolas fosse a única possível, como se aquelas escolhas fossem parte de um consenso, tanto político como científico, numa pretensa neutralidade, como se aquela organização dos saberes a serem desenvolvidos na escola fosse apenas uma decisão técnica a ser tomada.

Após os textos introdutórios, de apresentação e de área, seguem os textos introdutórios das disciplinas específicas. O Currículo de Sociologia começa com um breve relato dos “quase 150 anos que a Sociologia reivindica seu lugar nos programas de ensino no Brasil” e de documentos curriculares anteriores, especialmente os das décadas de 1980 e 1990, que teriam sido considerados na elaboração desse documento (SÃO PAULO, 2012). Diferente de como a disciplina de Sociologia é definida no texto introdutório da Proposta Curricular, ou seja, como instrumento de intervenção politizada nos problemas da escola e da sociedade, no texto específico para a disciplina seu retorno é definido como:

[...] reconhecimento de que a democratização do acesso ao conhecimento científico tem na Sociologia, como ciência humana produtora de conhecimentos específicos, uma mediação indispensável para atingir o objetivo de incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos. (SÃO PAULO, 2012, p.132)

As influências citadas para construção do Currículo são Karl Mannheim e as OCNEM, bem como a proposta curricular da ASESP (1986) e a proposta da CENP (1992). Cabe salientar ainda que as propostas curriculares da ASESP e proposta da CENP, sejam mencionadas como documentos base, eles não aparecem nas referências bibliográficas do Currículo de Sociologia.

As OCN aparecem como base da proposta curricular, o que faz sentido posto que ambas foram elaboradas por membros da SBS. No entanto, os documentos possuem alguns pontos de divergência. Enquanto na OCN de Sociologia o trabalho com conceitos, temas e teorias é tomado como pressuposto metodológico, uma vez que “Um tema não pode ser trabalhado sem o recurso a conceitos e a teorias

sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim.” (OCNEM, 2006, p.117), as redatoras da proposta optaram por não trabalhar com teorias.

As orientações (OCN), na verdade, serviram como uma base para nossa proposta curricular. Ela não tem nada de parâmetros curriculares, ela tem as orientações curriculares. Então, toda aquela concepção, a questão do estranhamento, da desnaturalização, como é que você trabalha com o tema, conceito, teoria, [...] essas orientações serviram de base para a proposta curricular, só que nós definimos: não vamos ensinar teoria, vamos trabalhar com temas e vamos introduzir conceitos, os conceitos é que podem remeter à teoria [...]; não vamos ficar discutindo funcionalismo, dialética, hermenêutica [...]. Entrevista de Heloisa de Souza Martins (ALMEIDA, 2014, p.119-120)

O texto curricular salienta ainda que o currículo de Sociologia incorpora as contribuições da Antropologia e da Ciência Política e que é orientado pelos princípios de estranhamento e desnaturalização da realidade, conforme as OCNEM. Sobre a escolha dos temas:

a proposta se caracteriza, ainda, pela definição de recortes temáticos das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política, Sociologia), com o enfoque de questões que se apresentam também como problemas sociais que afetam a vida em sociedade, especialmente a dos jovens. Os temas têm, portanto, uma referência concreta, mas seu tratamento depende da articulação rigorosa com conceitos e teorias sociológicas. (SÃO PAULO, 2012, p.135)

Aqui é explicitada a questão do recorte, da escolha dos temas que foram selecionados para fazer parte do Currículo, uma vez que, como já foi mencionado, o currículo é uma escolha de conhecimentos e perspectivas em detrimento de outros, o que é sempre pertinente que seja explicitado.

Evidentemente, como todo recorte, uma variedade grande de outros temas e de escolhas conceituais e teóricas não foi considerada. Mas é preciso ter em conta que, em termos metodológicos, as Ciências Sociais, e, em especial, a Sociologia, foram marcadas não pelo consenso, mas por intensos debates entre as diferentes perspectivas. Este Currículo, portanto, é produto de opções feitas tanto no que se refere aos temas, como aos conceitos e autores que se situam em diversos campos teóricos. (SÃO PAULO, 2012, p.135)

Recorrendo novamente as OCNEM de Sociologia para discutir essa questão, em Sociologia não existe um *corpus* consensualmente definido e consagrado sobre os temas a serem desenvolvidos, “a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas”. (BRASIL, 2006, p. 115), o que poderia ser uma vantagem, de acordo com o documento:

Nesse sentido, a Sociologia fica à vontade. Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é

permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino. (BRASIL, 2006, p.116)

A forma como o Currículo Oficial de São Paulo foi organizado e, em especial, os cadernos de atividades, podem até ter as possíveis arbitrariedades e angústias do professor em relação aos temas a serem desenvolvidos em sala de aula, mas também reduziram a liberdade do professor realizar essas escolhas. E não apenas no que diz respeito ao tema. Os Cadernos, especialmente, interferem diretamente em relação às metodologias de ensino, trazendo listas de conteúdo para pesquisa, definindo os momentos de leitura e escrita, as competências, o tempo e as metodologias, estando assim alinhados ao escopo geral do SPFE.

O texto base do Currículo de Sociologia salienta ainda que os Cadernos seriam uma sugestão para o trabalho do professor e não uma cartilha a ser seguida indiscriminadamente.

A existência de um currículo não significa que o professor tenha que reproduzi-lo integralmente”, ou seja, o documento não é um receituário e sim uma contribuição, e que os recortes temáticos, conceituais e teóricos podem ser revistos e ampliados pelo professor (SÃO PAULO, 2012, p.136).

Os currículos são elaborados a partir de determinadas perspectivas políticas, sociais, econômicas, epistêmicas, se inserem em determinados contextos e travam uma série de embates. Um currículo nunca é neutro, pois reflete diversos processos de disputa. Analisando o texto base do Currículo de Sociologia é possível observar esses conflitos entre as concepções da SEE e dos redatores do Currículo de Sociologia manifestos ao longo do documento. Também não há neutralidade ou unanimidade dentro da Sociologia sobre quais conteúdos, metodologias, perspectivas ou teorias deveriam fazer parte de um Currículo.

No texto base do documento curricular de Sociologia, após a apresentação inicial da disciplina, é apresentado um quadro com conteúdos e habilidades indicados para serem desenvolvidos em cada bimestre, conforme figura abaixo.

Figura 2 - Quadro de Conteúdos e habilidades de Sociologia – 1ª Série/1º e 2º bimestres

Quadro de conteúdos e habilidades de Sociologia

1ª série do Ensino Médio	
1º bimestre	<p>Conteúdos</p> <p>O aluno na sociedade e a Sociologia</p> <p>Sociologia e o trabalho do sociólogo</p> <p>O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade</p> <p>Como pensar diferentes realidades</p> <p>O homem como ser social</p>
	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de observação da sociedade Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral Iniciar a construção de um olhar sociológico sobre a realidade Desenvolver a consciência de que não há olhar natural; todos os olhares são sempre construções Distinguir o conhecimento de senso comum do conhecimento científico Distinguir Sociologia de Filosofia e Assistência Social Compreender o papel da Revolução Industrial e da urbanização no nascimento da Sociologia Compreender o que faz um sociólogo
2º bimestre	<p>1ª série do Ensino Médio</p> <p>Conteúdos</p> <p>O que permite ao aluno viver em sociedade?</p> <p>Inserção em grupos sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> Família, escola, vizinhança, trabalho <p>Relações e interações sociais</p> <p>Socialização e o processo de construção da identidade</p>
	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender o que permite ao homem viver em sociedade Produzir uma reflexão sobre o processo de socialização Compreender as dinâmicas de interação e relações sociais Distinguir a inserção nos diversos grupos sociais de origem e convivência cotidiana Desenvolver a concepção de onde, quando e como vivemos: a noção de comportamento e sociabilidade Compreender, de maneira geral, como se dá o processo de construção identitária Reconhecer que a construção identitária é um processo contínuo e que vem da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio dos quais ele interage e participa da vida em sociedade Desenvolver a sensibilidade sociológica para observar as relações sociais entre os indivíduos

Fonte: São Paulo, 2012.

Como já citado anteriormente, os documentos curriculares foram acompanhados de material destinado aos professores e estudantes – os já mencionados Caderno do Professor e Caderno do Aluno. O Currículo Oficial e os Cadernos formavam parte de um conjunto e, ao longo do tempo, o Currículo Oficial (conhecido também, nas escolas, como *caderninho preto*) chegou a cair em desuso, acumulando-se em prateleiras. No entanto, os cadernos de atividades não deixaram em nenhum momento de fazer parte da rotina das escolas, presentes nas salas dos professores e nas salas de aulas.

O fato de que o documento curricular de base seja menos utilizado que os Cadernos pode significar que o professor realize menos escolhas em relação aos materiais, conteúdos, temas, metodologias ou seja, tem se tornado menos autônomo e mais dependente dos materiais que seriam de apoio ao Currículo.

Até 2012, os Cadernos do Aluno e do Professor eram organizados em encadernações bimestrais. A partir então passam a ser organizados por semestre.

Figura 3 - Cadernos do Professor e do Aluno – 3ª Série – Volume 1



Fonte: São Paulo, 2012.

Abaixo, é observa-se a organização dos temas de acordo com a distribuição semestral dos Cadernos, de forma que cada volume corresponde a um semestre. Os temas da 1ª série possuem um caráter mais introdutório no volume 1, cujo objetivo principal seria a construção do olhar sociológico e, no volume 2, destaca-se o diálogo com a Antropologia, através da discussão de temas relativos à cultura.

Quadro 3 - Distribuição dos temas dos Cadernos da 1ª Série

1ª Série	
Volume 1	Volume 2
Tema: “A Sociologia, o ser humano e os grupos sociais	Tema: “Cultura: unidade e diferença”
1. O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade	1. O que nos diferencia como humanos
2. O ser humano é um ser social	2. Conteúdos simbólicos da vida humana: cultura
3. A Sociologia e o trabalho do sociólogo	3. Características da cultura
4. A Socialização	4. A humanidade na diferença
5. Relações e interações sociais na vida cotidiana	5. Da diferença à desigualdade: comparação entre dois conceitos
6. A construção social da realidade	6. Desigualdade de classes
	7. Desigualdade racial e étnica
	8. Desigualdade de gênero

Fonte: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias. São Paulo: SEE. 2012. (Organizado pelo autor)

Os Cadernos da 2ª Série iniciam com um resgate da discussão de cultura, realizada no ano anterior para, em seguida, iniciar um estudo sobre a diversidade da sociedade brasileira. Cabe destacar que a discussão sobre diversidade e desigualdade não é bem definida ao longo das Situações de Aprendizagem, que

alternam dados sobre a desigualdade (de renda, saneamento, educação) com discussões sobre a formação da diversidade brasileira. Os demais temas da 2ª série trazem debates sobre consumo, trabalho e violência.

Quadro 4. Distribuição dos temas dos Cadernos da 2ª Série

2ª Série	
Volume 1	Volume 2
Tema: "Diversidade, cultura e identidade"	Tema: "Trabalho e violência"
1. A população brasileira: diversidade nacional e regional	1. O significado do trabalho: trabalho como mediação
2. O estrangeiro do ponto de vista sociológico	2. Divisão social do trabalho; divisão sexual e etária do trabalho; divisão manufatureira do trabalho
3. A formação da diversidade cultural	3. Processo de trabalho e relações de trabalho;
4. Consumo	4. Transformações no mundo do trabalho: emprego e desemprego na atualidade
5. Consumismo	5. O que é violência
7. Cultura de massa	6. Violência física, psicológica e simbólica
8. Construção da identidade pelos jovens	7. Violência contra o jovem
	8. Violência contra a mulher
	9. Violência escolar

Organizado pelo autor. Fonte: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias. São Paulo: SEE. 2012.

Os temas selecionados para a 3ª Série trazem um maior diálogo com a Ciência Política, como cidadania, movimentos sociais e Estado.

Quadro 5. Distribuição dos temas dos Cadernos da 3ª Série

3ª Série	
Volume 1	Volume 2
Tema: "Cidadania e participação política"	Tema: "O Estado e a não cidadania"
1. O que é cidadania;	1. Estado: conceito, elementos constitutivos e características;
2. O cidadão no passado e no presente;	2. Formas de governo no Estado no Estado Moderno (monarquia, república e democracia);
3. A formação da concepção de cidadania moderna;	3. Sistemas de governo (parlamentarismo e presidencialismo);
4. Direitos civis, políticos, sociais e humanos;	4. Constituição do Estado brasileiro: divisão dos poderes, Senado, Câmara dos Deputados, partidos políticos e sistema eleitoral brasileiro;
5. O processo de constituição da cidadania no Brasil;	5. O que é não cidadania?;
6. A Constituição de 1988 e os direitos e deveres do cidadão;	6. A desumanização e coisificação do outro;
7. Formas de participação popular na história do Brasil;	7. Reprodução da violência e da desigualdade social;
8. Os movimentos sociais e os novos movimentos sociais;	8. O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho.
9. A cidade como lugar de contradições, conflitos, associativismos e democracia.	

Organizado pelo autor. Fonte: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias. São Paulo: SEE. 2012.

Ao descreverem o material, Schrijnemaekers e Pimenta (2011) enfatizam – o que também acontece no texto curricular de Sociologia – que são propostas, sugestões de trabalho, que o material foi concebido como um caderno de atividades. Cada proposta de atividade é acompanhada por um conjunto de itens a serem seguidos passo a passo. Considera-se a possibilidade de realizar mudanças para adequar as propostas à experiência docente, ao seu atual grupo de alunos e condições de trabalho. Aqui, uma observação se faz relevante, a própria logística de entrega dos cadernos nas escolas – a cada dois meses – limitava alguma ação de reorganização que o professor quisesse fazer.

A fim de compreender os sentidos atribuídos pelos professores e estudantes de Sociologia do Ensino Médio às suas atividades de ensinar e aprender, Batista (2019) realizou um estudo empírico-teórico em uma escola pública da cidade de Marília–SP, onde observou o espaço escolar em sua dinâmica cotidiana e as aulas de Sociologia no Ensino Médio. Após um ano de trabalho de campo a autora elaborou algumas reflexões sobre os cadernos, seu uso em sala de aula e a possibilidade de o professor realizar adaptações do material:

Parece-nos ingenuidade, por parte dos elaboradores desse material, considerar que professores que ministram quarenta aulas por semana, com turmas de 40 a 45 estudantes, realidade que encontramos na escola que pesquisamos, consigam preparar materiais complementares para cada aula, em cada turma e utilizem os cadernos apenas como um complemento. Mais do que ingenuidade, concebemos que essas políticas de governo, por esses cadernos, legitimam um modo de formar sujeitos, em que nada se ensina. A realidade que encontramos foi a de um professor, que ministra aulas (Batista, 2019, p. 114)

Schrijnemaekers e Pimenta (2011) afirmam que as idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio dificultaram a elaboração de um Currículo e dos materiais para o trabalho com a disciplina, uma vez que não existia uma comunidade de professores de Sociologia no Ensino Médio e nem uma cultura de produção de materiais na área. Esse ponto é especialmente importante, pois, se por um lado a falta de maiores referências dificultou a elaboração dos materiais, também tornava esse material mais importante para o professor, uma vez que ele não possuía muitos recursos à sua disposição. No entanto, o que Batista (2019) encontrou em sua pesquisa demonstra que a existência de um material pronto, com as aulas preparadas com conteúdo, metodologia e atividade já definidos não resolve os problemas que de fato impactam na educação, como as condições de trabalho docente e a formação:

A realidade que encontramos foi a de um professor, que ministra aulas de Filosofia, sua área de formação, Sociologia e História nos três anos do Ensino Médio. Ao entrar nas salas de aula, ele leva pelo menos 15 minutos para conseguir falar. Então, ele abre o caderno que o Estado oferece e grita as informações apresentadas pelo material, por cima das vozes dos estudantes, por menos 30 minutos. A chamada é feita e a aula termina. (Batista, 2019, p. 114)

Como afirmou Lopes (2004), as políticas curriculares são influenciadas por diversos contextos. O currículo trata de determinada organização de conteúdo a ser desenvolvido com um público escolar específico, implicando a seleção dos conhecimentos e a sugestão de algum tipo de mediação didática e esta seleção sempre se dá num campo de disputas, especialmente no que diz respeito ao ensino médio. O contexto de sua produção do Currículo de Sociologia o marcou com uma série de particularidades e ambiguidades a partir da campanha pela obrigatoriedade, a consequente influência das OCEM-Sociologia no texto Curricular e o diálogo da SBS com a SEESP, disputando a pauta do currículo de Sociologia com outros grupos. Ao mesmo tempo, os redatores do Currículo e dos Cadernos tiveram que integrar a pauta educacional da SEE ao incorporar as pedagogias das competências e habilidades, com foco na competência leitora em detrimento do “aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico”. (SÃO PAULO, 1012, p.136)

Sacristán (2010) afirma que, admitindo a importância de um bom texto curricular, é preciso entender que existe uma separação entre as prescrições contidas nos textos e a organização pedagógica para provocar a experiência da qual se extrai os significados concretos do texto – essa provocação é feita pelos professores e pelos materiais. “En vez de pasar a ser la agência de su desarrollo, tendrían que criar condiciones y proporcionar medios, pero no suprir las funciones de los interpretes, más alla de ilustrar con ejemplos convincentes las novedades del texto” (Sacristán, 2010, p.35).

Com base em Sacristán (2010), pode-se compreender que, ao elaborar os materiais de apoio a SEE-SP procura controlar mais um dos espaços de construção de significados, suprir parte da função de intérprete do texto que ela mesma escreveu. A partir das indicações contidas nesses materiais é possível inferir uma concepção do docente como sujeito aplicador de currículos e cumpridor de metas e objetivos estabelecidos previamente por um *corpus* de habilidades e competências curriculares. Questões sociais, políticas e econômicas, são deixadas de lado numa estratégia que

coloca no terreno da escola a solução para problemas mais complexos que o poder público ainda não foi capaz de resolver, ao mesmo tempo em que se afirma que as escolas atuais não respondem nem aos interesses do Estado nem às expectativas da sociedade (PACHECO, 2000, p.146).

O professor foi excluído do processo de elaboração do currículo e de escolha de material didático; é uma mudança nas regras de funcionamento das estruturas, mas também das práticas, mentalidades e compreensão dos mecanismos de produção de mudanças no interior do território escolar.

Conforme já foi apontado, o programa São Paulo Faz Escola não apenas organizou uma série temas, conteúdos, competências e habilidades expressos em um Currículo. Os Cadernos de apoio, para alunos e professores, o material didático para desenvolvimento desse texto Curricular são parte fundamental do programa, a tentativa de garantir uniformização, sistematização e controle de todos os processos e conteúdos selecionados para uma disciplina escolar. Apoiado nesse pressuposto, para compreender melhor o funcionamento desse Currículo é importante conhecer como os Cadernos estão organizados, melhor o que dizem, e como dizem, esses Cadernos, buscando compreender como esta organização pode afetar o trabalho docente e o ensino de Sociologia nas escolas paulistas.

4.1 O que dizem os Cadernos de Sociologia

Nesta seção serão analisados como alguns temas foram abordados nos Cadernos do Aluno e do Professor. Os temas/conteúdos selecionados para análise foram: o processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade, cultura, trabalho e cidadania. Embora não haja consenso sobre os principais temas a serem desenvolvidos com estudantes de Sociologia no ensino médio, a escolha desses conteúdos para análise foi feita com base em sua indicação recorrente nos documentos curriculares nacionais como temas a serem desenvolvido em Sociologia. Os PCN+ trazem cidadania, trabalho e cultura como conceitos estruturadores para a disciplina (Souza, 2017). Já na OCNEM aparecem como sugestão de recortes a serem desenvolvidos pela Sociologia escolar como conceitos (trabalho e cultura) e temas (cidadania).

torno de três sugestões: cidadania, trabalho e cultura. presença recorrente nos Diferentes Currículos de São Paulo (1986, 1992) bem como a presença nas OCN.

O processo de desnaturalização e estranhamento da realidade, aparece como um dos princípios norteadores da sociologia no ensino médio, de acordo com as OCN e com o currículo da disciplina pois entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. (Brasil,2006 p. 107)

É a partir do estudo do processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade e da discussão do ser humano como ser social que os alunos do Ensino Médio são introduzidos ao estudo da Sociologia na 1ª Série do ensino médio, uma vez que

O Currículo de Sociologia para o Ensino Médio tem como principal objetivo desenvolver um olhar sociológico que permita ao aluno compreender e se situar na sociedade em que vive. Para isso, toma como princípios orientadores a desnaturalização e o estranhamento. (SÃO PAULO, 2012, p. 136)

Os demais assuntos (cultura, trabalho e cidadania) representam temas centrais do diálogo da Sociologia com a Antropologia e a Ciência Política, tratando-se de questões clássicas das Ciências Sociais. Os Cadernos, do professor e do aluno, estão organizados em Situações de Aprendizagem.

Aa Situações de Aprendizagem são unidades didáticas nas quais os temas se desenvolvem. Esta nomenclatura, no entanto, possui ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, com vistas no que seria a adaptação dos educandos às novas necessidades do mundo atual, tomando como ponto de partida as situações de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, para desenvolver competências seria necessário trabalhar por meio de problemas e projetos, destacando-se o caráter prático e flexível que a educação básica deve assumir diante das novas exigências impostas (Souza, 2017). Assim, as situações de aprendizagem seriam sequências didáticas organizadas passo a passo, de forma quase mecânica, para desenvolver determinadas habilidades, como será apresentado mais adiante.

No Caderno do Professor as Situações de Aprendizagem estão estruturadas de forma a orientar sobre como o professor deve conduzir cada etapa da aula. Sempre inicia com um pequeno texto, definindo o objetivo daquela Situação de Aprendizagem

e um quadro com os Conteúdos e Temas, Habilidades e Competências, Sugestão de Estratégias, de Recursos e de Avaliação, conforme figura abaixo.

Figura 4 - Caderno do Professor. 1ª Série do Ensino Médio. Volume 1. Situação de Aprendizagem 1

Sociologia – 1ª série – Volume 1

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
O PROCESSO DE DESNATURALIZAÇÃO OU
ESTRANHAMENTO DA REALIDADE

O objetivo desta Situação de Aprendizagem é iniciar o processo de desnaturalização do olhar dos alunos, bem como estabelecer com eles uma diferenciação entre o olhar do sociólogo e o do senso comum.

Conteúdos e temas: a construção de um olhar de estranhamento sobre a realidade; a diferenciação entre o olhar do sociólogo e o do senso comum.

Competências e habilidades: desenvolver o espírito crítico dos alunos e sua capacidade de observação da sociedade; desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral; iniciar a construção de um olhar sociológico sobre a realidade; tornar o aluno consciente de que não há olhar natural, todos os olhares são sempre construções.

Sugestão de estratégias: aula dialogada; pesquisa de campo e interpretação de textos e imagens.

Sugestão de recursos: lousa; discussão em sala de aula; imagens.

Sugestão de avaliação: pesquisa de campo e pesquisa individual.

Sondagem e sensibilização

É necessário fazer uma pequena discussão histórica com os alunos antes de começar a sensibilização inicial. O momento é muito curricular obrigatória por quase 40 anos. Isso deve ser levado em consideração ao ser trabalhado qualquer tipo de prenoção que eles possam ter, já no início do ano. Sugerimos que reserve parte da primeira aula para expor aos

Fonte: SÃO PAULO, 2014 a.

As Situações de Aprendizagem, no Caderno do Professor, se organizam em Etapas. A primeira etapa é a de Sondagem e Sensibilização. No Caderno do Professor da 1ª Série, volume 1, Situação de Aprendizagem 1, em *Sondagem e Sensibilização* observa-se certa determinação de quais procedimentos o professor deve adotar. Em pouco mais de 1 página o professor é orientado a estimular o aluno a estudar essa nova disciplina, realizar um breve histórico das idas e vindas da Sociologia no Currículo do Ensino Médio e destacar a importância da disciplina na construção de

um olhar crítico sobre a realidade. Essa é introdução ao Ensino de Sociologia. A discussão introdutória não está presente no Caderno do Aluno, apenas no Caderno do Professor.

Na Etapa 1 – Processo de construção do olhar sociológico – o professor é orientado a destacar as particularidades desse olhar, diferenciando-o do olhar da História, da Geografia e da Filosofia, embora o Caderno do Professor não discuta qual é a especificidade do olhar sociológico, apenas que se trata de um olhar crítico e científico, que a Sociologia, como disciplina baseada em teorias e métodos científicos, lança sobre a realidade a fim de compreendê-la.

Por meio das imagens abaixo, que retratam diversos olhares sobre a cidade, o professor deveria “demonstrar que a Sociologia, enquanto ciência, possui preocupações próprias e, conseqüentemente, uma forma específica de voltar seu olhar para a realidade” (SÃO PAULO, 2014 a, p.9). A partir desta atividade de análise de imagens o professor introduziria o aluno ao eixo norteador do Currículo de Sociologia: o processo de estranhamento e desnaturalização do olhar.

Figura 5: Caderno do Professor. 1ª Série do Ensino Médio. Volume 1. Situação de Aprendizagem 1



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



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



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

Fonte: SÃO PAULO, 2014 a.

Em seguida, ainda nesta etapa, é sugerida uma pesquisa de campo, com o objetivo de treinar o olhar, para que os alunos tomem consciência de que o olhar não

é neutro, nem natural e sim carregado de pré-noções. A proposta é que os alunos visitem lugares que não conhecem ou não costumam frequentar, que marquem uma diferença de geração, gênero, religião, cultura, costumes etc. e relatem o que observaram. Com base na leitura desses trabalhos o professor iniciará a reflexão sobre estranhamento, neutralidade, preconceitos e estereótipos.

Depois desta etapa é sugerido que o professor apresente os temas que serão estudados na 1ª Série. A Etapa 2, *O imediatismo do olhar*, dá continuidade à etapa anterior discutindo “a importância de nos distanciarmos do olhar do senso comum para desenvolver um olhar científico”. Sugere-se a leitura de dois pequenos textos, um produzido especialmente para o *São Paulo Faz Escola* e outro, um trecho do texto “Sociologia e formação pessoal: a importância do estudo da sociologia”. A partir da leitura dos textos os alunos irão discutir as características do senso comum e da Sociologia. Em seguida é realizada a análise e discussão de algumas imagens de Escher¹⁴ para se discutir as diversas possibilidades de observar a realidade. Nesse ponto é possível notar uma alteração significativa entre os Cadernos de 2009 e 2014, pois na primeira versão as imagens eram discutidas sem que os alunos tivessem qualquer suporte teórico, embora esse suporte ainda seja insuficiente na versão de 2014. Essa reflexão sobre o olhar era realizada apenas com as explicações dadas pelo professor, pois não havia texto no caderno dos alunos, apenas as imagens.

Depois, como proposta de lição de casa, sugere-se que os alunos pesquisem uma situação atual na qual fosse permitido observar diversas possibilidades de posicionamento diante daquele fato. A Situação de Aprendizagem é finalizada com uma sugestão de Avaliação e outra de Recuperação. Como Avaliação o professor poderia utilizar a Pesquisa de Campo já realizada e/ou solicitar que o aluno redija um pequeno texto, na seção final do Caderno do Aluno “Você aprendeu”, com três características do senso comum e três características da Sociologia. A recuperação seria a escrita de um texto dissertativo explicando a importância de se afastar do senso comum para compreender a realidade.

¹⁴ Maurits Cornelis Escher (1898-1972), foi um artista gráfico holandês famoso por seus trabalhos com ilusão de óptica. Escher deixou uma produção de 448 litografias e xilogravuras e mais de 2 mil desenhos e esboços, além de ter ilustrado livros, tapeçarias, selos e murais.

Figura 6 - Caderno do Aluno. 1ª Série do Ensino Médio. Volume 1. Situação de Aprendizagem 1

 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
O PROCESSO DE DESNATURALIZAÇÃO
OU ESTRANHAMENTO DA REALIDADE

Estamos acostumados a olhar para o que acontece ao nosso redor, para as pessoas que nos cercam, e a encarar tudo como natural, como se o mundo fosse assim e sempre tivesse sido.

As explicações que somos capazes de dar para os acontecimentos da vida em sociedade são marcadas por uma forma de conhecimento orientado por prenoções e **juízos de valor**.

Para desenvolver um olhar sociológico é preciso mudar essa forma de encarar a realidade.



Juízo de valor é um juízo que enuncia uma apreciação negativa ou positiva das coisas, ou seja, um julgamento baseado em valores.

Fonte: SÃO PAULO, 2014 g.

No Caderno do Aluno a mesma Situação de Aprendizagem é introduzida com breves frases sobre o que é juízo de valor e pré-noções, e de como é preciso nos afastarmos destes para construir um olhar sociológico, seguidas de uma definição, igualmente breve, do que é estranhamento e objeto de estudo. Depois são reproduzidas as três representações de cidade (Figura 07), presentes também no Caderno do Professor. A próxima etapa são as orientações para a Pesquisa de Campo. Logo depois de uma “Leitura e análise de texto”, com 2 textos curtos sobre o olhar sociológico e o olhar do senso comum os alunos são orientados a preencher um quadro com as características do senso comum e da Sociologia:

Figura 7: Caderno do Aluno. 1ª Série do Ensino Médio. Volume 1. Situação de Aprendizagem 1

a) Características do senso comum.

Imediatista	
Superficial	
Acrítico	
Cheio de sentimentos	
Cheio de preconceitos	

b) Características da Sociologia:

Desnaturaliza os fenômenos sociais	
Reconhece as causas dos fenômenos	
Trabalha a partir de conceitos e teorias	

Fonte: SÃO PAULO, 2014 g.

Em seguida o aluno deveria responder a seguinte pergunta: “Por que é preciso se distanciar do olhar do senso comum para desenvolver um olhar científico?” e, a partir daí, iniciam-se as análises das imagens de Escher para discutir a relatividade dos pontos de vista, que terá continuidade com a lição de casa.

É interessante observar que esta Situação de Aprendizagem, que teria como objetivo central a construção do olhar sociológico e o processo de desnaturalização dos fenômenos sociais, o faz discutindo o olhar do senso comum ou analisando imagens genéricas, ou seja, sem discutir nenhum fenômeno social de fato, sem analisar nenhum tema/questão/problema sociológico.

Num momento em que se busca diferenciar o conhecimento sociológico do senso comum os exemplos e sugestões nem sempre parecem ir além do senso comum ou apresentar o aluno ao conhecimento sociológico, como é possível inferir a partir do trecho abaixo.

Para o fechamento desta Situação de Aprendizagem, dê exemplos de situações cotidianas em que é possível identificar diferentes pontos de vista ao analisar uma questão. Quando há um desentendimento em casa, por exemplo, muitas vezes ele ocorre porque as pessoas não conseguem se colocar no lugar das outras. Os pais parecem se esquecer de que já foram jovens e os filhos, por sua vez, não tentam se colocar no lugar dos pais para entender suas preocupações. Acontece o mesmo na escola, nas relações entre alunos e professores ou entre os alunos. (São Paulo, 2014g, p.19)

O Caderno do aluno encerra a situação de Aprendizagem com as seções: Você Aprendeu? Aprendendo a Aprender e Para saber mais. Esta estrutura é mantida em todas as Situações de Aprendizagem.

Figura 8: Caderno do Aluno. 1ª Série do Ensino Médio. Volume 1. Situação de Aprendizagem 1

LIÇÃO DE CASA

Como tarefa a ser realizada em casa, pesquise uma situação atual que está sendo debatida nos jornais e em outros meios de comunicação. O debate pode girar em torno de um projeto de lei ou de algum tema polêmico. Em seguida, expliquem:

- qual é a situação;
- quais são as possibilidades de se posicionar em relação ao fato.

VOCÊ APRENDEU?

Explique três características do olhar do senso comum e três características da Sociologia.

APRENDENDO A APRENDER

As obras de arte não servem apenas para ser apreciadas. Elas também podem nos dizer muito sobre um período histórico ou nos ajudar a refletir sobre questões atuais, ou ainda sobre questões atemporais (questões filosóficas). Toda vez que você for a um museu de arte ou encontrar um quadro que represente alguma pessoa ou situação do passado, procure prestar atenção na diferença que existe entre o modo de viver atual e os anteriores.

No caso desta Situação de Aprendizagem e das imagens criadas pelo artista plástico holandês M. C. Escher aprendemos também que, para apreciar um quadro, uma pintura, enfim, uma obra de arte, muitas vezes é preciso lançar um olhar mais cuidadoso e demorado.

PARA SABER MAIS

Sites

Gostou das gravuras e litografias de Maurits Cornelis Escher? Então você pode acessar:

- *The Official M. C. Escher Website*. Disponível em: <<http://www.mcescher.com>>. Acesso em: 17 maio 2013. Página oficial da Fundação M. C. Escher.
- *Escher in Art Palace*. Disponível em: <<http://www.escherinartpalace.nl>>. Acesso em: 17 maio 2013. Site do Museu M. C. Escher.

Existem muitos outros sites que você pode descobrir sozinho com ferramentas de busca.

O objetivo da Situação de Aprendizagem 1 é “iniciar o processo de desnaturalização do olhar dos alunos, bem como estabelecer com eles uma diferenciação entre o olhar do sociólogo e o do senso comum” (SÃO PAULO, 2014a, p.7). Embora se trate de uma etapa inicial de “construção do olhar sociológico”, não há nenhum ponto no qual se discuta o que é a Sociologia, quais são seus objetos de estudo ou mesmo a história da Sociologia como área de conhecimento. Existe apenas um breve histórico sobre a descontinuidade da disciplina no Ensino Médio, e, mesmo assim, apenas no Caderno do Professor. Apesar de algumas poucas mudanças entre as edições de 2009 e de 2014, o Caderno do Aluno continua sendo essencialmente um caderno de atividades. As discussões e explicações, ainda que superficiais, se concentram nos Cadernos do Professor. A primeira aproximação dos estudantes com o estudo da Sociologia é marcada por um esvaziamento teórico, textos fragmentados e analogias que proporcionam pouco aprofundamento das questões sociológicas e até mesmo da leitura.

Assim, mesmo partindo do pressuposto de que o objetivo de Sociologia no ensino médio não seria necessariamente ensinar/aprender Sociologia e sim desenvolver “uma relação com a realidade social mais nuançada e diferenciada do que a do senso comum” (SÃO PAULO, 2012) a primeira Situação de Aprendizagem é basicamente um conjunto de atividades, com poucos textos e apenas um que não foi produzido especificamente para o Caderno¹⁵. No Caderno do Aluno do 1º semestre, ao longo de 6 Situações de Aprendizagem, distribuídas por 72 páginas, foram citados ou abordados mediante pequenos trechos, textos de 9 autores: Celina Fernandes Gonçalves Bruniera, Daniel Defoe; José de Souza Martins, François Chamoux, Peter Berger e Thomas Luckmann, Erving Goffman, Norbert Elias e Claude Dubar. Apenas o texto de Bruniera possui mais que um parágrafo. O que faz questionar, inclusive, a proposta de desenvolvimento da competência leitora. Poucas autoras mulheres são citadas ao longo dos cadernos.

Todos os Cadernos do Professor seguem esta mesma forma de organização: objetivo, quadro geral, Sondagem e Sensibilização, Etapas, Avaliação e Recuperação.

¹⁵ Texto de Celina Fernandes Gonçalves Bruniera, “Sociologia e formação pessoal: A importância do estudo da Sociologia” publicado no UOL Suplemento Educação, de 10 jan. 2007. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/sociologia-e-formacao-pessoal-aimportancia-do-estudo-da-sociologia.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

O mesmo para os Cadernos do Aluno, que alterna pequenos textos, imagens e atividades, tratando os temas a serem discutidos normalmente de forma superficial.

Considere como exemplo a Situação de Aprendizagem 2, ainda da 1ª Série. O Objetivo desta Situação de Aprendizagem é “apresentar aos alunos a ideia de que o ser humano é um ser social que se encontra inserido em um conjunto de redes sociais mais amplas (família, amigos, comunidade religiosa, vizinhança, colegas de trabalho etc.)” (SÃO PAULO, 2014 a, p.20). Nela são sugeridas duas propostas para desenvolver o tema (é a única Situação de Aprendizagem na qual isso ocorre), e o professor escolhe qual utilizar: Ler e discutir alguns trechos de Robinson Crusoé, de Daniel Defoe ou assistir alguns trechos do filme Náufrago⁴. De acordo com os Cadernos, a partir dessas propostas seria possível realizar a discussão sobre a concepção do ser humano como ser social.

O Caderno do Aluno traz uma breve contextualização da história de Robinson Crusoé seguida de trechos selecionados (2 páginas) do momento em que Crusoé fica sozinho, naufragado em uma ilha. O texto é seguido de 7 questões de interpretação. Na proposta 2, com o filme “Náufrago”, existe um quadro com algumas informações sobre o filme, seguido de 11 perguntas para serem respondidas em casa, depois que o filme fosse assistido.

O tema central das duas propostas é apresentar a noção de que o homem é um ser social e que, mesmo vivendo sozinho, levará consigo tudo que aprendeu na sua vida em sociedade para sustentar a sua existência nas situações adversas retratadas tanto em “Náufrago” como em “Robinson Crusoé”. As personagens, mesmo isoladas, não focam sua energia apenas em satisfazer suas necessidades vitais. Continuam mantendo comportamentos exclusivamente humanos, adquiridos segundo sua herança cultural e que formam a base de sua identidade. No entanto, não há nada no Caderno do Aluno além dos resumos das obras e das questões de interpretação. Toda a reflexão sobre o tema da Situação de Aprendizagem fica por conta das explicações e discussões que seriam mediadas pelo professor, conforme orientados em seu Caderno.

Esta Situação de Aprendizagem é finalizada com a proposta de uma pesquisa em grupo na qual os alunos produziram um painel que comunicasse a um estrangeiro o que é a sociedade brasileira, atividade que guarda pouca relação com o que foi feito ao longo das aulas anteriores a partir da discussão de “Robinson Crusoé” ou do filme

“Náufrago”. Espera-se que “ao final, o painel deve expressar claramente a ideia de que somos uma sociedade que compartilha mais do que um território em comum, mas também a língua, valores, regras sociais, costumes e modos de agir, pensar e ser brasileiros” (São Paulo, 2014a, p. 32). A partir do que é solicitado como avaliação, o aluno deveria ter compreendido, ao longo da Situação de Aprendizagem, os conteúdos simbólicos da cultura, algo que não é discutido de forma direta em nenhum momento.

Uma vez que o Caderno do Aluno é apenas um caderno de atividade, na prática ele possui pouco conteúdo, impossibilitando qualquer tipo de autonomia do estudante. O Caderno do Professor alterna momentos de discussão teórica com momentos nos quais indica como o professor deve conduzir sua aula:

O comportamento do ser humano, como ser racional, caracteriza-se pela combinação destes dois fatores: a união dos conhecimentos herdados dos seus grupos sociais de origem e sua própria capacidade de raciocinar, questionar, criar e resolver problemas. Foi essa herança cultural que tornou possível a transformação dos recursos retirados da natureza em meios para a sobrevivência” [...]

Pensando dessa forma, **dê continuidade ao questionamento**: Vocês acham que é possível identificar a origem de Chuck Noland (onde, quando e como ele vivia), observando o seu modo de vida?

Sim. Afinal, os seres humanos são tanto produtores de cultura como produtos de sua própria cultura. É observando os artefatos deixados pelos povos do passado que os arqueólogos, por exemplo, procuram entender de que maneiras diferentes grupos humanos viviam no passado. (SÃO PAULO, 2014a, p.30, grifo nosso)

De acordo com a organização do texto curricular, o segundo semestre da 1ª série aproxima o diálogo da Sociologia com a Antropologia, por intermédio do estudo do tema cultura, discutido em 3 Situações de Aprendizagens: O caráter culturalmente construído da humanidade; Por que somos diferentes?; e, Como o ser humano se tornou ser humano? A ideia central do caderno do volume 2 é que o aluno compreenda que fato de o ser humano ser o único animal capaz de adquirir cultura é o que nos diferencia dos outros animais.

Ao longo da 1ª Situação de Aprendizagem deste 2º volume apresenta-se a noção de que quase nada é natural no ser humano, mas resulta das relações culturais. Para essa discussão são introduzidos os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural. A Situação de Aprendizagem 2 examina o fato de que são as nossas diferenças que nos une, discutindo as ideias de determinismo geográfico e biológico. Na Situação de Aprendizagem 3, será definido o que é cultura, quais são as

características das culturas e será debatida a relação dos seres humanos com seus instintos.

As três “Situações” orientam que o professor alterne aulas expositivas e dialogadas, com leituras e discussões de textos e imagens, tabelas e gráficos e a realização de debates em sala de aula. A estrutura é a mesma das demais “Situações”, organizadas em etapas e com a discussão apenas no Caderno do Professor, sendo o Caderno do Aluno um caderno de atividades.

Os autores apresentados para discussão de cultura são Michel de Montaigne e Claude Lévi-Strauss (Situação 1), Ralf Linton, Denys Cuche, José Carlos Rodrigues, Roque de Barros Laraia e Roberto DaMatta (Situação 3) – nenhuma autora desta vez. Dois destaques realizados quanto à abordagem dos Cadernos em relação ao desenvolvimento do tema cultura: na Situação de aprendizagem 2 quase toda a discussão sobre a ideia de determinismo geográfico e biológico é feita apenas com textos elaborados pelo *São Paulo Faz Escola* e o tema é tratado sem grandes problematizações ou discussões.

A Situação de Aprendizagem 1 alterna contextualizações e discussões teóricas ancoradas em textos, para que o aluno compreenda que toda cultura é uma construção histórica e social. As atividades perpassam a discussão sobre os significados das cores, roupas, alimentação e hábitos em diferentes culturas, seguindo para uma discussão sobre relativismo cultural e etnocentrismo. Como conjunto de atividades introdutórias sobre cultura, pode-se dizer que cumpre seu papel.

Por outro lado, ao discutir determinismo geográfico e biológico na Situação de Aprendizagem 2, do Volume 2, da 1ª Série, quando a discussão sobre cultura deveria ser mais problematizada, a contextualização fica envolta em questões do senso comum. Ao falar do determinismo geográfico trazem exemplos de roupas ou alimentação, mas não da dominação de povos. Sobre o determinismo biológico, as reflexões também não tocam em importantes questões sociais:

A partir desse tipo de raciocínio, cria-se uma série de estereótipos, tais como: os judeus e os árabes nascem para negociar; os alemães são bons de cálculo; os norte-americanos são todos empreendedores etc. E a justificativa é a de que isso estaria no sangue.

[...]

Não existem diferenças suficientes entre os grupos humanos para permitir separar ou juntar os seres humanos em “raças”. As diferenças visualizadas entre populações de continentes distintos são muito pequenas e superficiais, não se refletindo no genoma (constituição genética total de uma pessoa).

Mas, mesmo assim, há aquelas velhas questões: Se isso é verdade, por que tantos portugueses são padeiros? Por que tantos descendentes de árabes são comerciantes? Isso não está mesmo no sangue?
Se isso fosse verdade, então Portugal seria um país de padeiros e em todos os lugares onde os portugueses fossem morar eles seriam padeiros. E isso não acontece. (São Paulo, 2014h, p.22)

Depois afirmar que não existem raças humanas, usa-se o exemplo de estereótipos de portugueses como padeiros ou árabes como negociantes.

Não há uma discussão e problematização de questões sociais e históricas, especialmente as brasileiras como escravidão, racismo, xenofobia, machismo entre outras mais que contribuiriam fortemente para a desconstrução de ideias deterministas e maior compreensão da sociedade brasileira. Ainda assim, o aluno é orientado a explicar por que estas posturas devem ser evitadas.

Sobre a Situação de Aprendizagem 3 – Como o ser humano se tornou humano – o conceito de cultura é discutido mais profundamente ao longo das orientações ao professor, indo muito além dos trechos de textos presentes no Caderno do Aluno, ou seja, existe um maior aporte teórico como referência para o professor, o que não acontece com frequência. Até mesmo o Caderno do Aluno desta “Situação” traz mais textos para discussão ao longo das atividades sobre cultura, instinto e símbolos. Ainda assim não deixa de ser um caderno de atividades, sem fugir da lógica de leitura e análise do texto, explicação do professor, responder a questões e preencher quadros.

A formação para o mundo do trabalho é uma das principais justificativas do Ensino Médio, de acordo com os PCN e DCN, documentos utilizados como referencial no texto de apresentação do Currículo Paulista.

O trabalho também é um dos principais problemas abordados pela Sociologia, dos poucos talvez consensuais, sendo o tema elencado no quadro de conteúdos e habilidades do Currículo de Sociologia para o terceiro bimestre da 2ª série. O assunto é abordado em três Situações de Aprendizagens: O trabalho como mediação; Divisão Social do Trabalho; e, Transformações no mundo do trabalho: emprego e desemprego na atualidade.

A Situação de Aprendizagem 1, volume 2, 2ª Série introduz os estudos sobre trabalho a partir da Situação de Aprendizagem “O trabalho como mediação”. Os temas/conteúdos discutidos nessa Situação de Aprendizagem são: o trabalho como mediação entre o ser humano e a natureza; o processo de humanização do ser

humano por meio do trabalho; a distinção entre trabalho humano e trabalho animal; diferenciação entre trabalho e emprego.

Ao contrário do que foi observado em algumas Situações de Aprendizagem da 1ª Série (1 e 2, volume 1; 2, volume 2) as três unidades didáticas sobre trabalho trazem referências a autores clássicos da Sociologia, como Marx e Giddens, além de discutir conceitos como divisão social e divisão manufatureira do trabalho, relações de trabalho e alienação.

Como já foi mencionado, cada unidade didática do Caderno do Professor inicia com uma sugestão de Sondagem e Sensibilização. Nesta etapa o professor é orientado a incentivar os alunos a dizerem o que entendem por trabalho e depois explicar a origem da palavra tomando por base um pequeno texto.

A próxima etapa, tanto no Caderno do Aluno como no do Professor é um texto intitulado “O que é trabalho?”. Os textos dos dois Cadernos são parecidos, diferenciando-se pelo fato de que o texto do Caderno do Professor é permeado de sugestões de intervenção:

“Mas não se limite a isso. **Insista com seus alunos:** Além desses sentidos, o que é trabalho?” [...]

“**Chame a atenção dos alunos** para o fato de que a definição enfatiza que o trabalho é uma atividade humana, ou seja, só os seres humanos trabalham. **Pergunte aos alunos:** Você conhece outros seres vivos que também empregam suas forças e faculdades para conseguir um objetivo?”

Pergunte se eles se lembram da fábula “A cigarra e a formiga”.

Peça aos alunos que prestem atenção nas imagens apresentadas, também disponíveis no Caderno do Aluno, e que forneçam outros exemplos de animais considerados “trabalhadores”. (SÃO PAULO, 2014 d, p.10, grifo nosso)

O objetivo do trecho de texto, é problematizar que o trabalho é uma atividade essencialmente humana, uma atividade que ajuda o ser humano a construir sua condição humana.

Observando a figura abaixo é possível visualizar como as orientações e explicações presentes ao longo do material do professor o difere do material do aluno. Trata-se da mesma atividade, mas onde no Caderno do Professor existe algumas problematizações sobre o tema e orientações ao professor, o Caderno do Aluno traz apenas um trecho de texto sobre o que é trabalho, duas imagens e um espaço para que o aluno “apresente outros exemplos de animais que trabalham” (SÃO PAULO, 2014 j).

Figura 9: Caderno do Professor. 2ª Série do Ensino Médio. Volume 2. Situação de Aprendizagem 1

O que é trabalho?

Na civilização ocidental, a percepção de que o trabalho é algo que traz sofrimento é reforçada por outras ideias influenciadas pelas tradições greco-romana e judaico-cristã. Lembre aos alunos que, para os gregos, de uma forma geral, o trabalho era visto como algo que "embruteia os espíritos" e tornava o ser humano incapaz da prática da virtude; era um mal que a elite deveria evitar. Por isso, era executado por escravos, ficando a cargo dos cidadãos as atividades mais nobres, como a política. No cristianismo, o episódio bíblico da expulsão de Adão e Eva do Paraíso, como consequência do pecado original, condenando-os ao trabalho, a ganhar o "pão com o suor do rosto", ampliou a conotação negativa do trabalho. Assim, ele apresenta, em nossa sociedade, também os sentidos de fadiga, luta, dificuldade e punição.

Mas não se limite a isso. Insista com seus alunos: *Além desses sentidos, o que é trabalho?* Com o objetivo de mostrar a eles outra concepção, leia com os alunos a definição a seguir, disponível também no Caderno do Aluno:

Trabalho: conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim.

Fonte: Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.

Chame a atenção dos alunos para o fato de que a definição enfatiza que o trabalho é uma atividade humana, ou seja, só os seres humanos trabalham. Peça aos alunos: *Focê conhece outros seres vivos que também empregam suas forças e facultades para conseguir um objetivo?*

Provavelmente, os alunos afirmarão que alguns animais também trabalham: as aranhas tecem teias, as abelhas constroem as colmeias,

as formigas constroem os formigueiros etc. Aceite, inicialmente, essa explicação. Pergunte se eles se lembram da fábula "A cigarra e a formiga". Existem várias versões dessa fábula, mas a sinopse pode ser uma só: a história da cigarra que só queria cantar e se divertir e da formiga que só trabalhava. Um dia, elas se encontram e a cigarra questiona o porquê de a formiga trabalhar. Esta responde que precisava trabalhar naquele momento para ter alimento no inverno. Como era verão, a cigarra riu da formiga e replicou que o inverno estava longe demais para que ela se preocupasse. Passados alguns meses, chegou o inverno e a cigarra quase morreu de frio e fome. Quando estava com pouca força, bateu à porta da formiga e pediu ajuda. Esta a ajudou, mas lembrou-lhe da importância de trabalhar e poupar.

Peça aos alunos que prestem atenção nas imagens apresentadas, também disponíveis no Caderno do Aluno, e que forneçam outros exemplos de animais considerados "trabalhadores".



Figura 2 – Formigas ao exercício de sua atividade.



Figura 3 – Jato-de-barrão (Pernambuco) no lado de sua casa.

Figura 10: Caderno do Aluno. 2ª Série do Ensino Médio. Volume 2. Situação de Aprendizagem 1

O que é trabalho?

Na civilização ocidental, a percepção de que o trabalho é algo que traz sofrimento é reforçada por outras ideias influenciadas pelas tradições greco-romana e judaico-cristã. Para os gregos, de uma forma geral, o trabalho era visto como algo que "embruteia os espíritos" e tornava o ser humano incapaz da prática da virtude; era um mal que a elite deveria evitar. Por isso, era executado por escravos, ficando a cargo dos cidadãos as atividades mais nobres, como a política. No cristianismo, o episódio bíblico da expulsão de Adão e Eva do Paraíso, como consequência do pecado original, condenando-os ao trabalho, a ganhar o "pão com o suor do rosto", ampliou a conotação negativa do trabalho. Assim, ele apresenta, em nossa sociedade, também os sentidos de fadiga, luta, dificuldade e punição.

Mas existem outros sentidos para a palavra "trabalho". Leia a definição a seguir:

Trabalho: conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim.

Fonte: Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.

5

SÃO PAULO, 2014, j

Sociologia – 2ª série – Volume 2

A definição enfatiza que trabalho é uma atividade humana, ou seja, só os seres humanos trabalham. Você conhece outros seres vivos que também empregam suas forças e facultades para conseguir um objetivo?

Preste atenção nas imagens mostradas a seguir e apresente outros exemplos de animais que são considerados "trabalhadores".



Formigas ao exercício de sua atividade.



Jato-de-barrão (Pernambuco) no lado de sua casa.

Fonte: SÃO PAULO, 2014 j

Fonte: SÃO PAULO, 2014 a

Em seguida são apresentados aos alunos uma breve biografia de Karl Marx, 2 pequenos trechos de textos sobre o trabalho, uma conceituação de trabalho do "Dicionário do pensamento social do século XX" e um trecho curto de "O capital", seguidos das perguntas: Quais são as diferenças essenciais que distinguem o trabalho humano do trabalho de outros animais? A palavra "trabalho" tem sempre o mesmo significado? (SÃO PAULO, 2014 j, p.7).

No Caderno do Aluno, depois dessas perguntas inicia-se outra seção: Distinção entre trabalho e emprego. Nessa seção não existe nenhum texto de referência, apenas as perguntas: O que você entende por emprego? Você sabe que trabalho não é sinônimo de emprego? O que você acha que distingue trabalho de emprego? (SÃO PAULO, 2014 j, p.8). Essas perguntas deveriam ser respondidas apenas com a explicação do professor. A orientação sobre como conduzir essa discussão, após a diferenciação entre o trabalho humano e animal, mais uma vez, está presente apenas no Caderno do Professor.

Ao final dessa Situação de Aprendizagem é proposto como lição de casa a leitura de um texto, elaborado para o São Paulo Faz Escola, sobre como o trabalho livre sucedeu historicamente a outras formas de trabalho. O texto servirá de base para que o aluno responda as questões: Como era o trabalho em outros períodos da história? Qual é a característica fundamental do trabalho no capitalismo? (SÃO PAULO, 2014 j, p.8). No Caderno do Professor estão presentes também as orientações de como corrigir a lição de casa: “Na hora de corrigir a lição de casa, você não pode se esquecer de destacar aos alunos qual o sentido da frase final do texto” (SÃO PAULO, 2014 d, p.13) Como atividade final é proposto que os alunos apresentem os principais argumentos da discussão sobre trabalho realizada na última etapa.

A Situação de Aprendizagem 2 – Divisão Social do Trabalho – tem como objetivo “trazer elementos para pensar sobre as diferentes formas de trabalho na história da humanidade” (SÃO PAULO, 2014 d), a partir dos conceitos de divisão social do trabalho e divisão manufatureira do trabalho. Os Conteúdos e temas desta Situação de Aprendizagem são trabalho e capitalismo, divisão social e manufatureira do trabalho, relações de trabalho e alienação.

Em Sondagem e Sensibilização é realizada a leitura de alguns cantos do poema “A trama da rede”, de Carlos Brandão. Após a leitura sugere-se a análise do poema. No Caderno do Professor, este é orientado a explicar que o poema tem referência em trechos de *O capital*. Cada Canto do poema tem uma explicação ao professor relacionando-o aos elementos da obra de Karl Marx.

a) Canto I: o trabalho de tecer a rede é exercido em “casa alheia”, ou seja, não na casa do trabalhador, mas no local determinado pelo seu patrão, na manufatura. Ali, são reunidos vários trabalhadores que, exercendo diferentes trabalhos, transformam os fios de várias cores em rede. A trama, o desenho da rede, é mostrada como a trama que enreda, que prende o trabalhador à máquina, que impõe seu movimento ao corpo do trabalhador.

[...]

g) Canto XII: o trabalho exercido na produção de uma mercadoria, a rede, submete o trabalhador e o seu corpo às determinações de seu patrão, aquele que lhe paga o salário. Seu corpo, suas energias, sua força de trabalho são vendidos em troca de um salário e usados na produção de uma mercadoria que não lhe pertence. (SÃO PAULO, 2014 d, p 16)

O Caderno do Professor possui o poema e orientações para a análise, ou melhor, uma análise pronta do poema, enquanto no Caderno do Aluno, consta apenas a orientação de que este será disponibilizado pelo professor, conforme figura 11, e um

espaço de três linhas para que o aluno realiza a análise de cada canto. Na maioria das vezes isso é um desafio, uma vez que os recursos de impressão nem sempre estão disponíveis na escola. Além disso, faz questionar qual a razão de um caderno de atividades impresso que não traga o texto base para a realização da atividade. Em um caderno de 72 páginas, a economia com a impressão das sete estrofes trabalhadas não faz sentido, embora possa ser uma das explicações. Outra possível explicação seja a falta de entendimento da dinâmica e recursos das escolas para que o professor tenha que disponibilizar um material que deveria ser parte do Caderno, uma vez que toda a Situação de Aprendizagem gira em torno desse poema.

Figura 11 - Caderno do Aluno. 2ª Série do Ensino Médio. Volume 2. Situação de Aprendizagem 2



O objetivo desta Situação de Aprendizagem é trazer elementos para pensar sobre as diferentes formas de trabalho na história da humanidade, com destaque para as características específicas do trabalho na sociedade capitalista. Nesse sentido, serão discutidos conceitos como divisão social e divisão manufatureira do trabalho, relações de trabalho e alienação.

Seu professor disponibilizará, para a leitura e análise, o poema “A trama da rede”, de Carlos Rodrigues Brandão.

O que você entendeu desse poema? Com a ajuda do professor, explique o que entendeu de cada canto.



Canto: cada uma das partes de um poema longo.

Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

a) Canto I:

b) Canto III:

Fonte: SÃO PAULO, 2014, j

Na Etapa 1 são introduzidos os conceitos de divisão social do trabalho e divisão manufatureira do trabalho. O professor é orientado a questionar os alunos a respeito do que entendem por sociedade moderna. A partir daí é realizada uma breve discussão sobre o início da sociedade moderna e do processo de industrialização.

Depois dessa explicação é indicada que seja realizada uma atividade de leitura e análise de um texto, elaborado para o *São Paulo Faz Escola*, que discute o esfacelamento do mundo feudal e a transição do artesanato para a manufatura de forma bastante superficial. O professor é orientado a explicar aos alunos o que é manufatura e a solicitar que os alunos registrem suas explicações no Caderno do Aluno. Depois dessa explicação, nova atividade de leitura e análise de texto, desta vez sobre divisão do trabalho, que introduz a discussão sobre a divisão sexual do trabalho. Conforme figura 12 observa-se, pelo tamanho dos textos, que dificilmente os temas poderia ser tratados de outra forma que não superficial e que trazem poucos elementos para reflexão sem que aja uma grande intervenção do professor.

Figura 12 - Caderno do Aluno. 2ª Série do Ensino Médio. Volume 2. Situação de Aprendizagem

Sociologia – 2ª série – Volume 2	Sociologia – 2ª série – Volume 2
<p> Leitura e análise de texto</p> <p>O esfacelamento do mundo feudal consistiu em um longo processo, no qual as velhas formas de trabalho artesanal foram sendo substituídas pelo trabalho em domicílio, a partir do campo, produzindo para as indústrias em desenvolvimento nas cidades. Assim, durante o século XIV, foram desenvolvidas as indústrias rurais em domicílio, como forma de aumentar a produção. Os comerciantes distribuíam a matéria-prima nas casas dos camponeses e ali era executada uma parte ou a totalidade do trabalho. Essas indústrias representaram uma forma de transição entre o artesanato e a manufatura e permitiram a acumulação de capital nas mãos desses comerciantes, além de formar mão de obra para o trabalho industrial nas cidades.</p> <p><small>Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.</small></p>	<p> Leitura e análise de texto</p> <p>A divisão do trabalho existiu em todas as sociedades, desde o momento em que os seres humanos começaram a trocar coisas e produtos, criando uma interdependência entre si. Assim, o artesão troca o produto de seu trabalho, o tecido, pelo algodão, cultivado pelo agricultor. A base da troca está na necessidade que o indivíduo tem de produtos que ele não produz. A divisão do trabalho deriva, portanto, do caráter específico do trabalho humano e ocorre quando os seres humanos, na vida em sociedade, dividem entre si as diferentes especialidades e ofícios. A divisão do trabalho em ofícios ou especialidades existiu em todas as sociedades conhecidas e um dos seus principais fatores é a divisão sexual do trabalho. Ou seja, havia uma divisão entre especialidades ou ofícios preferencialmente atribuídos às mulheres e outros preferencialmente atribuídos aos homens.</p> <p><small>Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.</small></p>
<p>1. Anote o significado de manufatura:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Em seguida, preste atenção na explicação do professor e anote os dois fatores necessários para o desenvolvimento da manufatura:</p> <p>a) 1º fator: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) 2º fator: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>12</p>	<p>1. Dê exemplos de trabalhos que antes eram executados só por homens e que hoje são executados também por mulheres.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Dê exemplos de trabalhos que antes eram executados só por mulheres e que hoje são executados também por homens.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>13</p>

Fonte: SÃO PAULO, 2014 j.

Esta Etapa se encerra com a retomada do poema de Carlos Brandão para verificar se os alunos podem compreendê-lo melhor após a discussão realizada. Em seguida, nova atividade de leitura e análise de texto é sugerida. Diferente dos dois textos anteriores, em sua maioria elaborados pelo SPFE, este texto, de Anthony

Giddens, em Sociologia.¹⁶, traz uma densidade teórica maior. A Situação de Aprendizagem continua seguindo a lógica das demais ao orientar o professor sobre o que deve fazer, inclusive em decisões bastante simples em relação à dinâmica da sala de aula: “Solicite a um voluntário que leia o texto a seguir, também disponível no Caderno do Aluno, na seção Leitura e análise de texto”, “Você pode realizar uma leitura individual ou compartilhada” (SÃO PAULO, 2014 d, p.19).

O trecho de Anthony Giddens discute a divisão do trabalho, da manufatura, produção em massa e alienação. Após o texto, são sugeridas quatro questões para a orientação de leitura e uma nova retomada ao poema de Brandão. Em seguida, o professor é orientado a discutir junto aos alunos sobre como a sociedade está organizada com indivíduos de ocupações diferentes e interdependentes, sugerindo, inclusive, que o professor pode sentir-se à vontade para formular outras questões e dar outros exemplos, como se o professor precisasse ser autorizado a complementar o plano de aula organizado no Caderno.

Seguindo a mesma dinâmica de leitura e análise de texto, além de retomadas do poema de Carlos Brandão (cantos VII e VIII), na etapa 2 será discutido “Relações de trabalho e alienação” a partir do que Marx chama de sujeição ou submissão do trabalho ao capital. O professor é orientado a enfatizar que “no processo de produção capitalista, temos não só a produção de mercadorias, mas essencialmente a produção de relações sociais”. (SÃO PAULO, 2014 d, p.22)

Como avaliação desta Situação de Aprendizagem o aluno deverá escolher três cantos do poema de Carlos Brandão e analisá-los com base nas discussões. As duas Situações de Aprendizagem examinadas basicamente se resumem a dinâmicas de leitura e análise de textos. Sendo o princípio do Currículo Paulista a competência da leitura e da escrita, talvez o Currículo de Sociologia possibilite trabalhar tal habilidade, mas não necessariamente “... o aprendizado de uma leitura e escrita sociológica capaz de relacionar o estudante ao contexto de sua realidade, como sujeito que age sobre ela, desenvolvendo sua consciência e transformando-a”. (Batista, 2019, p.119).

A última Situação de Aprendizagem sobre trabalho, “Transformações no mundo do trabalho: emprego e desemprego na atualidade”, tem como objetivo “discutir o desemprego como um fenômeno social, situando-o no contexto das transformações no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2014 d, p.22). A Situação de Aprendizagem

16 GIDDENS, Anthony. Sociologia. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 309.

está dividida em três etapas: Mercado de trabalho: emprego e desemprego; Transformações no mundo do trabalho; e, O sistema taylorista-fordista de produção e a acumulação flexível.

Mudando um pouco a dinâmica da Situação de Aprendizagem anterior, o Caderno do aluno inicia solicitando que o aluno realize uma entrevista a um conhecido que esteja desempregado. A próxima atividade é uma leitura e análise de tabela, com dados do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) sobre ocupação na região metropolitana de São Paulo (de 2010) e um gráfico com taxas de desemprego e de participação – Estado de São Paulo (2006). Cabe salientar que o Caderno analisado foi a nova edição, com vigência nos anos de 2014 a 2017. Ainda assim, os dados analisados eram de 2010 e 2006. As tabelas eram seguidas de um conjunto de questões para serem respondidas a partir das discussões e explicações do professor, não se diferenciando muito da dinâmica em relação às atividades de leitura e análise de textos descritas anteriormente.

As orientações ao professor sobre o trabalho de leitura da tabela e do gráfico seguem a lógica já relatada em outros momentos: “chame a atenção do aluno para”, “esclareça o significado de”, “mostre que”. Existe uma abordagem importante presente no Cadernos do Professor e que não está presente no Caderno do Aluno. Trata-se da orientação para sensibilizar o aluno sobre as vantagens do emprego com carteira assinada, enfatizando alguns direitos trabalhistas como FGTS, 13º salário, férias remuneradas, seguro-desemprego e inscrição no INSS. Essa questão é especialmente importante hoje, quando o Brasil vivencia um momento de forte desregulamentação dos direitos trabalhistas, conjuntura na qual o jovem é o grupo social mais afetado.

Sucedendo a essa etapa a discussão sobre *Jovem e Trabalho*, na qual os alunos irão discutir o fato de que o desemprego atinge mais os jovens do que os adultos. Serão realizadas duas atividades de leitura e análise de texto: um parágrafo, publicado pela Fundação Seade e uma reportagem publicada em *O Estado de São Paulo - Ipea*: jovens são 46,6% de desempregados no País – publicada em maio de 2008. O aluno é orientado a responder uma série de questões sobre o último texto, sendo uma delas a elaboração de uma tabela com as porcentagens de desemprego para cada faixa etária.

A organização das atividades dessa Situação de Aprendizagem, tanto pela forma que se organizam as leituras e análises das tabelas como a dos textos, permitiria inferir que existe uma maior preocupação com o desenvolvimento da habilidade de leitura e análise de tabelas, leitura e escrita, leitura e interpretação do que a compreensão do desemprego como fenômeno social e uma questão sociológica, como se as análises dos textos, gráficos e tabelas fossem uma atividade que se encerrasse em si mesma, e não uma ferramenta para a compreensão de um problema. Mesmo as habilidades que seriam específicas da Sociologia, anunciadas no Caderno do Professor, parecem estar em segundo plano ao observar o Caderno do Aluno.

No entanto, em entrevista a Almeida (2014), Heloisa Martins relata que as atividades relacionadas ao tema trabalho foram elaboradas por ela e, na mesma entrevista, esclarece que não entende (e discorda) das teorias das habilidades e competências para educação. Assim, as atividades foram primeiro elaboradas e, em seguida, as demais redatoras “encaixaram as habilidades”. Este fato por si denota a fragilidade das pedagogias das competências e habilidades que, de acordo com as diretrizes do SPFE, deveriam ser desenvolvidas em sala de aula, de forma prioritária aos conteúdos, quando esta sequer foi a lógica utilizada para a elaboração dos materiais de apoio (pelo menos no que diz respeito à Sociologia). Ao mesmo tempo que faz imaginar uma série de professores tentando desenvolver essa ou aquela habilidade presente no Caderno e que foi colocada ali apenas por formalidade, o que provavelmente aconteceu em outros momentos da redação dos Cadernos:

A secretaria funcionava em termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e uma grande questão que nos incomodava (a equipe de Sociologia) era questão das competências e habilidades. Essa era uma discussão que eu tive até o final: tinha que colocar competência e habilidade em tudo quanto era coisinha que você escrevia: [...] Então, olha, a Melissa e a Estela se viram muito bem com as competências e habilidades, elas escreviam os cadernos e eu fazer a revisão, mudava, alterava. Um caderno (sic) eu participei mais, escrevi mais: o Caderno sobre trabalho, que era minha área, e desde o começo elas queriam que eu escrevesse. [...] elas que colocaram competências e habilidades. Entrevista de Heloisa Martins. (ALMEIDA, 2014, p.2016)

Antes de finalizar essa etapa, outra atividade de leitura e análise de gráfico “Taxas de desemprego, segundo tipo – Região Metropolitana de São Paulo – 2003-2012 (em %)”. Como lição de casa é proposto ao aluno que “Leia o trecho do texto *A máquina e a revolta*, de Alba Zaluar, e escreva um texto com comentários sobre o

significado desse diálogo entre três jovens. Escreva-o em folha avulsa.” (SÃO PAULO, 2014 j, p.30).

Na Etapa 2 – Transformação no Mundo do Trabalho, o objetivo “é esclarecer as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e que não só transformam o modo de trabalhar, como também levam ao surgimento de novas formas de trabalho e aumentam o desemprego.” (SÃO PAULO, 2014 d, p.30). Aqui os alunos retomam a pesquisa realizada no começo da Situação de Aprendizagem, tabulando as informações levantadas individualmente em dados gerais sobre desemprego entre homens e mulheres e por faixa etária. A lição de casa consiste em analisar essas informações. Em seguida, dois novos textos são lidos e analisados: *Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas*, de Maria Carla Corrochano e *Introdução de inovações tecnológicas e o trabalho*, elaborado pelo SPFE.

Por fim, os alunos passam a estudar o sistema taylorista-fordista de produção e a acumulação flexível. Esta etapa se desenvolve apoiada em explicações do professor e leitura e análise de textos: um produzido pelo SPFE e o outro, um trecho de *Condição pós-moderna*, de David Harvey. Ao final, na seção *Você Aprendeu?*, o aluno é orientado a realizar a seguinte atividade: “Escreva um texto dissertativo tendo como referência a exposição do professor sobre as transformações no mundo do trabalho e o texto apresentado a seguir. Escreva-o em uma página separada. Procure no dicionário o significado de palavras que você não entender” (SÃO PAULO, 2014 j, p. 37). O texto em questão é *A cultura do desemprego anunciado*, de José de Souza Martins.

Na seção “Para saber mais”, tem indicação de livro (*A ideologia do trabalho*, de Paulo Sérgio do Carmo) e filmes (*Chapeleiro*, *Garotas do ABC*, *Germinal* e *Tempos Modernos*).

Ao contrário do que acontece nos Cadernos de outras disciplinas, nos Cadernos de Sociologia não existe uma determinação de quantas aulas cada Situação de Aprendizagem poderá dispor. No entanto, de acordo com o texto curricular base, essas três unidades didáticas sobre trabalho foram elaboradas para serem desenvolvidas no terceiro bimestre, que normalmente acontece nos meses de agosto e setembro. Tomando como exemplo o ano de 2019, foram 16 aulas de sociologia no terceiro bimestre. Observando a descrição das atividades a serem realizadas acima é

possível deduzir que não é uma tarefa simples para o professor realizar todas as etapas propostas em 16 aulas, sem contar as aulas que são destinadas às avaliações, internas e externas, reunião de pais e demais atividades escolares. É importante, ainda, salientar que este roteiro de atividades era o mesmo nos dois primeiros anos da implementação da Sociologia, quando esta contava com apenas uma aula semanal, ou seja, os professores tinham por volta de 8 aulas para desenvolver toda a sequência de atividades.

Essas três Situações de Aprendizagens sobre trabalho permitem apreender uma série de reflexões a respeito do Currículo de Sociologia e os Cadernos, além da questão da adequação entre o volume de atividades e a quantidade de aulas, já tratada no parágrafo anterior. No texto introdutório do Currículo de Sociologia, foi destacado a importância da aula dialogada, no entanto, a falta de materiais e textos nos Cadernos do Aluno para subsidiar a reflexão leva a um grande risco de tornar a aula fortemente expositiva. Outro ponto, a descrição das sequências de atividades por si já é cansativa e repetitiva, especialmente da Situação de Aprendizagem 2: leitura, análise de texto, poema, retoma o poema. A realização da sequência por inteiro também pode ser bastante cansativa e repetitiva.

As sequências de atividades sobre trabalho são importantes para se pensar a relação entre os Cadernos e o Currículo. Novamente, não existe consenso sobre os temas que deveriam compor um currículo de Sociologia no ensino médio, no entanto, o trabalho é um dos poucos que provavelmente seria selecionado pela maioria dos professores. Desta maneira, poucos se oporiam à sua presença no Currículo Oficial de Sociologia. Por outro lado, se os professores escolhessem como desenvolvê-lo em suas aulas, as abordagens seriam as mais variadas.

Em relação às Situações de Aprendizagem citadas acima, a seleção de questões e subtemas, textos e conceitos realizados para os Cadernos talvez não seriam um problema, uma vez que são abordados autores, teorias e conceitos caros à Sociologia e, por isso, pode ser uma Situação de Aprendizagem com potencial de suscitar importantes reflexões sociológicas. No entanto, a reflexão se reduz em relação aos aspectos metodológicos, que podem ser resumidos em atividades de leitura e explicação do professor – já que não existe conteúdo ou explicações suficientes no Caderno do Aluno, que é basicamente um caderno de atividades a serem preenchidas. Se reduz também quando parte da ideia de que o professor é um

aplicador de material didático, uma vez que é orientado em cada questão ou intervenção que deve fazer. Além disso, cabe salientar que o material, no conjunto das políticas educacionais paulistas, não é tratado apenas como um material de referência ou suporte ao trabalho do professor pois seu uso em sala de aula, muitas vezes, se confunde com o próprio Currículo Oficial.

No entanto, por mais que os currículos determinem os conteúdos a serem abordados e ordene o tempo escolar, controlando externamente o trabalho docente, e estabelecendo um ordenamento sequencial desse trabalho (Sacristán, 2010), ao pensar o tempo a partir do conjunto das sequências de atividades descritas acima, um tempo restrito para que seja desenvolvido um conteúdo denso e um conjunto extenso de atividades, a adaptação e recontextualização desse material não é apenas uma opção do professor, ela acaba sendo necessária, uma vez que desenvolvê-la integralmente no tempo pré-determinado de um bimestre seria inviável. Assim, mesmo um professor que utilize o Caderno integralmente terá que realizar algumas escolhas, mesmo que seja continuar com o conteúdo das unidades didáticas no bimestre seguinte, transgredindo, de certa forma, o tempo estabelecido.

Aliás, simplesmente usar os Cadernos não significa que as atividades planejadas foram desenvolvidas. Batista (2019) relata o uso exclusivo dos Cadernos de Sociologia nas aulas que acompanhou em sua pesquisa de campo. A autora descreve o uso do Caderno do Aluno, sem preparo ou orientação, levando os alunos a perderem o foco da aula. Cabe destacar que o professor acompanhado não possui graduação específica em Sociologia e sim em Filosofia.

Na rotina das aulas de Sociologia que observamos, essa didática se repetiu. Podemos resumi-la em etapas: entrada do professor na sala; mesa próxima a porta, impedindo a passagem e as prováveis saídas da aula; gritos do professor sobre o conteúdo da apostila, que às vezes não era sua, e que ele segurava na mão direita, por 20 ou no máximo 25 minutos; anotações com as páginas dos exercícios a serem respondidos na apostila; e chamada. Fim da aula. (BATISTA, 2019, p. 150/151)

De acordo com o relato de Batista (2019) o professor fazia uso exclusivo do material do aluno, que, como pôde ser observado nas descrições acima, não possibilita qualquer aprendizagem sem que exista constante intervenção do professor. Nas aulas observadas pela autora o professor seguia os cadernos, apenas indicando as páginas e atividades a serem respondidas, sem explicações ou orientações.

A despeito de todas as insuficiências que os Cadernos possam ter, como de fato têm, não justificam os graves problemas apontados acima. Uma olhada rápida no Caderno do Aluno é suficiente para a certeza de que nenhuma atividade ali proposta poderia ser realizada sem a mediação constante do professor. Neste caso, realizar isoladamente os exercícios dos Cadernos do Aluno não é seguir o Currículo Oficial ou nenhum outro currículo ou mesmo um plano de aula. Isso demonstra que o uso dos materiais oficiais não garante a qualidade propagada pela Secretaria. Demonstram, na verdade, uma grande crise no que se refere à concepção de escola e do trabalho docente.

Para finalizar a análise dos temas selecionados (estranhamento e desnaturalização, cultura, trabalho e cidadania) falta discutir como a cidadania é abordada no Currículo Oficial de Sociologia. De acordo com o documento, a cidadania deve ser estudada no 1º bimestre da 3ª série. Sendo assim, o conteúdo é abordado no volume 1 dos Cadernos da 3ª Série nas Situações de Aprendizagem 1, 2, 3 e 4, denominadas respectivamente: “O que é cidadania”; “A conquista dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil”; “A Constituição Cidadã (1988)”; e, “Direitos e deveres do cidadão”. As demais Situações de Aprendizagem do volume, organizadas para o 2º bimestre dizem respeito às formas de participação popular e movimentos sociais.

Nas “Orientações sobre os conteúdos do volume”, presentes na introdução do Caderno do Professor, são retomados os temas desenvolvidos na 1ª e 2ª série, seguida de uma apresentação daqueles que serão trabalhados no volume (cidadania e movimentos sociais), bem como das competências e habilidades indicadas e das metodologias e estratégias utilizadas.

Na 3ª série esperamos que os alunos sejam capazes de retomar as questões que foram levantadas nas séries anteriores e que, como resultado do processo de construção do olhar sociológico, consigam afastar-se dos fenômenos sociais e estranhá-los, desnaturalizando as percepções iniciais. Ao discutir a questão do estranhamento da realidade, neste momento final do Ensino Médio, acreditamos ser oportuno refletir sobre formas de atuar sobre ela. Nesse sentido, é importante tornar o aluno apto a compreender o caráter processual da cidadania e perceber, portanto, que ela é um eterno vir-a-ser. (SÃO PAULO, 2014 e, p.6)

As Situações de Aprendizagem sobre cidadania trazem um forte diálogo com a história. De fato, a fim de buscar a compreensão do caráter processual da construção da cidadania, em alguns momentos, mais do que um diálogo com a história, existe

uma certa sobreposição da abordagem histórica para a compreensão do conceito em detrimento de uma abordagem sociológica ou da ciência política. As Situações de Aprendizagem se constroem de forma a resgatar os conhecimentos dos alunos sobre a cidadania na antiguidade clássica, Revolução Francesa, Revolução Industrial, 2ª Guerra Mundial e o movimento pelas Diretas no Brasil.

A perspectiva adotada para o desenvolvimento de diversos temas dos Cadernos do Aluno e do Professor, em vários momentos, se assemelha ao enfoque de Nelson Dácio Tomazi no livro didático *Sociologia para o Ensino Médio*.

Sociologia para o ensino médio, obra de Nelson Dácio Tomazi publicada pela Atual Editora, teve sua primeira edição em 2007, constituindo-se, nos últimos cinco anos em um dos manuais de Sociologia de maior aceitação nas escolas públicas e privadas. Quando passou a fazer parte dos livros a serem avaliados no primeiro PNLD de 2012, o livro foi publicado pela Editora Saraiva. (SOUZA, 2017, p.141, destaque da autora)

Considerando que Tomazi foi um dos sociólogos envolvidos na Campanha pelo retorno da Sociologia e na escrita das OCNEM de Sociologia não seria de estranhar que os Cadernos de Sociologia e o livro didático, ambos ancorados nas OCNEM, guardem semelhanças. No entanto, em alguns temas essas semelhanças são mais pronunciadas como, por exemplo, na adoção da perspectiva sobre cidadania moderna construída a partir da conquista dos direitos políticos, sociais e humanos:

Na unidade 5, denominada “Direitos, cidadania e movimentos sociais” há quatro capítulos e os temas centrais acionados são os de cidadania, movimentos sociais e direitos, destacando-se as áreas de Sociologia e da Ciência Política. No capítulo 14, direitos e cidadania são apresentados historicamente com referência a documentos fundamentais na concessão de direitos no decorrer dos tempos. Posteriormente, elenca-se um conjunto de autores para dimensionar o tema: Thomas Hobbes, John Locke, Jean Jacques-Rousseau, além dos clássicos Karl Marx e Émile Durkheim. A ideia do autor foi contextualizar em cada pensador referenciado a noção de liberdade e igualdade. T. H. Marshall é citado ao se desenvolver os direitos de cidadania na Inglaterra com o surgimento dos direitos civis, políticos e sociais. No final do capítulo o autor problematiza a cidadania na atualidade, ponderando-a entre o formal e o real. Boaventura de Sousa Santos é citado ao indagar sobre o efeito das numerosas guerras travadas e sua relação com os direitos humanos. (SOUZA, 2017, p.147)

Tanto os Cadernos como o livro, trazem os movimentos sociais como unidade didática desenvolvida na sequência das unidades que tratam da cidadania. Interessante destacar que, enquanto Tomazi (2010) faz referência a T. H. Marshall pela concepção de cidadania moderna adotada em sua obra, as autoras dos Cadernos não trazem essa referência, nem no material do aluno nem no material do professor,

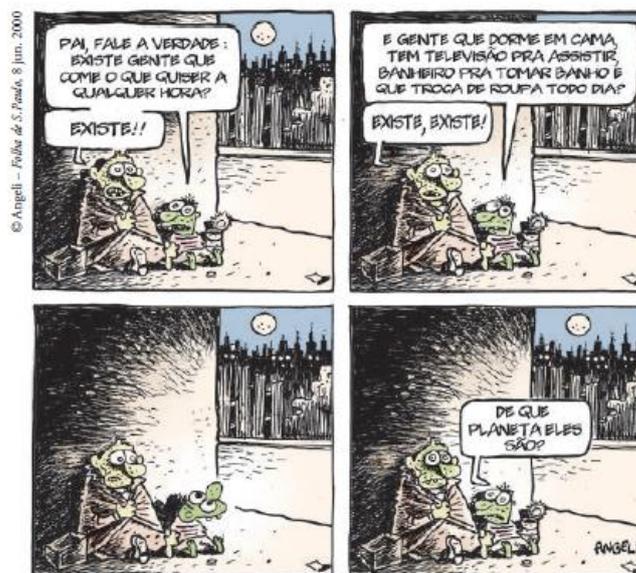
embora adotem exatamente a mesma abordagem – tampouco Tomazi é referenciado. Tomazi faz a seguinte introdução ao estudo dos direitos civis, políticos e sociais:

Na década de 1960, em seu livro *Cidadania, classe social e status*, o sociólogo inglês T. H. Marshall analisou a relação entre cidadania e direitos no contexto da história. De acordo com esse autor, a questão da cidadania só começou a aparecer nos séculos XVII e XVIII, e ainda assim de forma sutil, por meio da formulação dos chamados *direitos civis*. Naquele momento, procurava-se garantir a liberdade religiosa e de pensamento, o direito de ir e vir, o direito à propriedade, a liberdade contratual, principalmente a de escolher o trabalho, e, finalmente, a justiça, que devia salvaguardar todos os direitos anteriores. (TOMAZI, 2010, p.137)

Feita essa observação sobre a obra de Tomazi (2010), voltando à análise dos Cadernos, no Caderno do Professor, a Situação de Aprendizagem 1, *O que é cidadania*, inicia com a explicitação do objetivo de “introduzir a noção de cidadania, desde as origens do termo cidadão até sua concepção moderna, discutindo como chegou a forma que conhecemos atualmente” (SÃO PAULO, 2014 e, p.7). As primeiras atividades do Caderno do Aluno são refletir sobre o que é cidadania e ser cidadão e analisar duas charges, conforme figura 13:

Figura 13 - Caderno do Aluno. 3ª Série do Ensino Médio. Volume 1.

2. Após a reflexão, faça uma análise das charges.



Cidadania, de Anieli.

Fonte: São Paulo, 2014 k

Após essa atividade de *sondagem e sensibilização* os alunos são orientados a preencher um quadro, já na *Etapa 1*, de acordo com as explicações do professor, comparando quem era considerado cidadão e quem não era considerado cidadão, na

Grécia e Roma Antiga. O que no Caderno do Aluno são 4 pequenos quadros a serem preenchidos, no Caderno do Professor são duas páginas de explicações, orientações e textos de historiadores, conforme pode ser observado nas figuras 14 e 15.

Figura 14 - Caderno do Aluno. 3ª Série do Ensino Médio. Volume 1. Situação de Aprendizagem

Grécia Antiga	Roma Antiga
Eram considerados cidadãos	Eram considerados cidadãos
6	

Sociologia – 3ª série – Volume 1

Não eram considerados cidadãos	Não eram considerados cidadãos

Fonte: SÃO PAULO, 2014 k.

Figura 15 - Caderno do Professor - 3ª Série do Ensino Médio. Volume 1. Situação de Aprendizagem

Sociologia – 3ª série – Volume 1

questionando diretamente se ser cidadão é simplesmente votar, ter o direito de ir e vir ou ter respeito pelo meio ambiente, dependendo dos exemplos apresentados anteriormente.

Busque contextualizar os exemplos apresentados por eles com os assuntos já trabalhados na disciplina nos anos anteriores, como o conceito de estratificação social ou até o conceito de trabalho, desenvolvido na 2ª série. Isso possibilitará aos alunos uma primeira sensibilização para a ideia de que as noções de “cidadão” e “cidadania” são complexas.

As charges devem servir de estímulo para a continuidade do debate em sala de aula. Procure incentivar a participação e o interesse dos alunos utilizando outras questões como: *Por que se considera um cidadão? Por quê?* Identifique se há integrantes da turma que não se consideram cidadãos e quais suas razões para isso. Mesmo que todos assim se considerem, coloque o problema em discussão. Essa é uma oportunidade de oferecer a eles uma reflexão em torno do tema central da Situação de Aprendizagem: o direito à cidadania. A reflexão deve girar em torno de duas perguntas: *Atuamente, todo e qualquer pessoa tem direito à cidadania? Nas sociedades ocidentais, esse direito sempre foi o mesmo para todas as pessoas?*

Etapas 1 – Origem das palavras “cidadão” e “cidadania”

Retorne as questões discutidas durante a Sondagem e sensibilização para examinar a discussão. Destaque que o direito à cidadania nem sempre foi um direito universal. Procure identificar, a partir dos conhecimentos que os

alunos já têm a respeito do assunto, as origens dos termos “cidadão” e “cidadania”.

A origem do termo “cidadão” remonta a se forma de organização social específica da Antiguidade Clássica que se difundiu no Mediterrâneo a partir do século IX a.C. as cidades-Estado. “Cidadãos” eram os membros da comunidade e detinham o privilégio de participar integralmente de todo o ciclo da vida cotidiana da cidade-Estado, ou seja, das decisões políticas, da elaboração das regras, das festividades, dos rituais religiosos, da vida pública etc. Eram os únicos considerados indivíduos plenos e livres, com direitos e garantias sobre sua pessoa e seus bens.

É importante ressaltar que existiam variações entre as diversas cidades-Estado (Atenas, Esparta e Tebas, por exemplo); não havia um princípio universal que definisse a condição de cidadão. Além disso, os critérios para integração ao corpo de cidadãos variaram ao longo do tempo, e as cidades se tornaram mais ou menos abertas ou fechadas, dependendo da época. Porém, é possível indicar três grupos entre o restante da população, que geralmente não integravam o conjunto dos cidadãos:

- ▶ os estrangeiros residentes que, embora participassem da vida econômica da cidade, não tinham direito à propriedade privada e não podiam participar das decisões políticas;
- ▶ populações submetidas ao controle militar da cidade-Estado após a conquista, com os escravos, que realizavam todo e qualquer tipo de ofício, desde as atividades agrícolas até os artesanais, e eram utilizados, sobretudo nos serviços domésticos. Os escravos não tinham acesso à esfera pública nem quaisquer direitos.

É importante observar que, na Grécia Clássica, as mulheres também não tinham direito à participação política. No tocante às diferenças urbanas, provocada a autoridade dos mais velhos sobre os mais jovens, uma vez que havia limites estritos para os cargos mais importantes e atribuições de poderes diferenciados aos conselhos de anciãos.

A palavra **cidadania** deriva do latim *civis* (o ser humano livre), que gerou *civitas* (cidadania).

Cidadania é uma abstração derivada da junção dos cidadãos e, para os romanos, cidadania, cidade e Estado constituem um único conceito – o *ci* pode haver esse coletivo se houver, antes, cidadãos.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.). *História de cidadania*. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 61. <<http://www.sitiohistoriaonline.com.br/>>

Isso significa que, para os romanos, a cidadania ainda não constituía o conjunto de ideias e valores a ser defendidos, tal como conhecemos hoje, mas o próprio Estado romano. Em Roma, o direito à cidadania era baseado na noção de liberdade, então só podia ser concedido aos indivíduos que não se encontravam em situação de submissão ou sujeição a outra pessoa.

Uma vez obtida, a cidadania romana trazia consigo privilégios legais e fiscais importantes, pois permitia ao seu portador o direito e a obrigação de seguir as práticas legais do direito romano em contratos, testamentos, casamentos, direitos de propriedade e de guarda de indivíduos sob sua tutela (como as mulheres da família e parentes homens com menos de 25 anos).

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.). *História de cidadania*. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 60. <<http://www.sitiohistoriaonline.com.br/>>

Desse modo, não eram considerados cidadãos os escravos e os chamados clientes deviam fidelidade ao seu patrono em troca de benefícios. Inicialmente, ser cidadão era um privilégio reservado apenas aos grandes proprietários rurais, que detinham o monopólio dos cargos públicos e religiosos ou o acesso às posições mais importantes hierarquia militar (patrícios).

A história de Roma se caracteriza por profunda luta pela ampliação dos direitos dos cidadãos pelo restante da população (a chamada plebe), como o direito à participação de cargos públicos e ao voto no Senado ou o direito à propriedade privada (da conquistada) e à liberdade (o fim da escravidão por dívidas).

A partir da discussão desenvolvida, reafirme que os alunos reflitam sobre o que o estudo da História Antiga, especialmente a greco-romana, teve na História ocidental no século XVIII, no desenvolvimento das ideias iluministas que inspiram as concepções modernas de cidadania.

Aproveite a atividade para discutir a importância de tomar a cidadania no mundo moderno como referência para compreendê-la no mundo atual. Você pode questionar os alunos: *Qual é a importância de estudarmos a origem dos termos “cidadão” e “cidadania” e as concepções que os antigos gregos e romanos tinham acerca dessas condições?*

[...] a imagem que faziam da cidade antiga, no entanto, era idealizada e falsa, cidadania nos Estados nacionais contemporâneos é um fenômeno único na História. Não podemos falar de continuidade: mundo antigo, de respeito de uma experiência passada e sem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse mundo contemporâneo ao antigo. S

mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos.

GUARINIELLO, Norberto Luiz. Cidadão-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.). *História de cidadania*. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 29. <<http://www.sitiohistoriaonline.com.br/>>

É provável que alguns alunos atribuam certa continuidade entre essas noções e os ideais que defendemos hoje, baseados no estudo da História Antiga. Aproveite a oportunidade para destacar as diferenças entre as características atribuídas aos cidadãos no mundo greco-romano e aquelas explicitadas pelos alunos durante a Sondagem e sensibilização.

Finalmente, explique que o estudo da história e da vida cotidiana no mundo greco-romano, transmitido por meio das obras clássicas que chegaram até nós, inspirou os primeiros pensadores que buscaram uma definição do que hoje entendemos por cidadania. Os elementos que mais se destacaram foram as ideias de democracia, de participação popular nas decisões sobre o destino da coletividade, de soberania do cidadão e de liberdade do indivíduo.

O objetivo é fazer com que os alunos percebam que a apropriação das concepções do passado é uma forma de *releitura* da cidadania, e que esta se deu de uma forma específica, por razões particulares, em determinados contextos, decisivos para o desenvolvimento da noção de cidadania *moderna*.

Fonte: SÃO PAULO, 2014 e.

A *Etapa 2* discute a “Cidadania moderna: direito civis”, retoma alguns autores iluministas, partindo da ideia de que a cidadania moderna remonta ao iluminismo e ao surgimento dos diretos direitos civis, no século XVIII; os direitos políticos e sociais, no século XIX (cuja luta perdurou até o século XX) e os direitos humanos, no século XX, da mesma maneira que o assunto é abordado por Tomazi (2010).

Após um texto realizando essa contextualização, no Caderno do Aluno são destinadas 12 linhas para que ele explique as contribuições de John Locke, Voltaire e Rousseau para a constituição de novas formas de pensar a relação entre indivíduos e Estado. Essa explicação será realizada com base nas falas do professor, uma vez que apenas nos Cadernos do Professor existe qualquer explicação a respeito. Com a mesma dinâmica o aluno é orientado a preencher um quadro com o que aprendeu sobre os direitos. A explicação sobre esses direitos, novamente, está presente apenas no material do professor.

Ainda nessa etapa os alunos são orientados a responderem algumas questões sobre os direitos, partindo da leitura de trechos da Declaração de Independência do Estados Unidos. A mesma atividade é realizada como lição de casa, mas agora com a leitura de alguns artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.

As demais etapas da Situação de Aprendizagem discutem os direitos sociais, políticos e humanos. Na etapa 3 os direitos políticos são estudados com base nas Revoluções Inglesas, de 1640 e 1688; Revolução Americana, de 1776; e Revolução Francesa de 1789. Seguindo a mesma dinâmica da etapa anterior, após um breve texto introdutório sobre conquistas dos direitos civis, sociais e políticos, disputa de poder e participação, os alunos são orientados a preencher um quadro com as principais conquistas destes movimentos, de acordo com a explicação do professor.

Apenas na etapa 4, que trata dos direitos sociais, ao retomar a Revolução Industrial e a luta por melhores condições de trabalho, a sequência de atividades traz, além de duas imagens para serem analisadas, um trecho de texto de Friedrich Engels¹⁷ para uma primeira atividade de leitura e análise de texto. Outra atividade de leitura e análise de texto será realizada com suporte em uma cronologia da luta dos trabalhadores ingleses pela conquista de diretos sociais.

¹⁷ ENGELS, Friedrich. The great towns. In: *The condition of the working class*. p. 48. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/condition-working-class/index.htm>>. Acesso em: 20 maio 2013. Tradução Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins.

Figura 16: Caderno do Aluno. 3ª Série do Ensino Médio. Volume 1.



Figura 4 – Trabalho infantil nas fábricas inglesas no início do século XIX.



Figura 5 – *Os comedores de batatas* [*The potato eaters*], de Vincent van Gogh. 1885, óleo sobre tela, 82 x 114 cm. Museu Van Gogh, Amsterdã.

Fonte: SÃO PAULO, 2014 k.

A Situação de Aprendizagem finaliza na etapa 5, que trata dos direitos humanos retomando a Segunda Guerra Mundial e Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Esta etapa também inicia com uma atividade de leitura e análise de imagens.

Figura 17: Caderno do Aluno. 3ª Série do Ensino Médio. Volume 1. p.17

Cidadania moderna: direitos humanos

Observe as imagens a seguir. Você consegue identificar quando elas foram tiradas, o que elas retratam e o que estava acontecendo na época?



Campo de concentração nazista na Alemanha.



Vista aérea da explosão da bomba atômica lançada sobre a cidade de Hiroshima.

Fonte: SÃO PAULO, 2014 k

Em seguida, outra atividade de leitura e análise de texto, agora com artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, finalizando com uma sugestão de pesquisa em grupo:

Com base no documento estudado, você e seu grupo deverão realizar uma investigação de casos reais, noticiados em reportagens de revistas, jornais ou sites, em que se pode afirmar que os direitos civis, políticos, sociais ou humanos não foram assegurados, estiveram ameaçados de alguma forma ou foram efetivamente violados. (SÃO PAULO, 2014k, p.21)

O Caderno do Aluno traz instruções para a realização da pesquisa e um roteiro para apresentação. A seção *Você Aprendeu?* traz ainda quatro questões de revisão geral que buscaria aferir se os alunos adquiriram uma noção inicial do que é cidadania e de como surgiu a figura do cidadão. O Caderno do Professor orienta que estas questões sejam usadas como avaliação e traz ainda duas propostas de recuperação: um texto dissertativo ou uma pesquisa sobre os direitos políticos, civis, sociais e humanos.

A Situação de Aprendizagem 2, “A conquista dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil”, traz como conteúdos e temas a serem estudados a relação entre a formação do Estado brasileiro e a constituição dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil; e, O cidadão brasileiro ao longo da História. Seguindo as mesmas orientações de outras etapas, com leitura, análise de texto ou imagem, e resolução de atividades a partir das explicações do professor são estudados o impacto da escravidão na cidadania brasileira, relacionando aos direitos civis, em especial ao direito à liberdade. A expansão do direito à educação é tomada como enfoque para o estudo dos direitos sociais, seguida da discussão sobre cidadania ativa e cidadania passiva, para se estudar a conquista de direitos trabalhistas. Através do estudo da Ditadura Militar de 1964 em “A cidadania reprimida”, sem nenhum texto de suporte no Caderno do aluno, é encerrada a Situação de Aprendizagem.

A Situação de Aprendizagem 3, *A constituição Cidadã (1988)*, traz como conteúdos e temas: Constituição brasileira de 1988 (texto original); concepção de cidadania no Brasil; e, Cidadania formal e cidadania real. Como competências e habilidades são elencadas: capacidade de identificação de temas, conteúdos e formas de consulta de itens específicos no texto da Constituição, leitura e análise de texto, ou seja, as atividades se relacionam muito mais com a competência leitora do que com um entendimento sociológico do texto constitucional.

Diferente das Situações de Aprendizagem 1 e 2, a Situação de Aprendizagem 3, *A Constituição Cidadã (1988)*, é composta de apenas duas Etapas, nas quais o estudo de alguns artigos da Constituição se divide em duas partes. Na Etapa 1 – Estudo da constituição (parte 1), é proposta a leitura e análise dos artigos 1 e 5 da Constituição. Na Etapa 2 analisam-se os artigos 6, 7, 8, 9 e 14.

Finalizando o estudo da cidadania, a Situação de Aprendizagem 4, *Direitos e Deveres do Cidadão*, traz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Código de Defesa do Consumidor e o Estatuto do Idoso, a fim de “discutir a ampliação dos direitos de cidadania a grupos sociais específicos, bem como a razão de ser desses mecanismos, promulgados após a Constituição” (SÃO PAULO, 2014e, p.39).

É interessante fazer uma observação sobre a questão das competências e habilidades no material de Sociologia. Quando o Currículo de Sociologia foi pensado pelo grupo ligado a SBS, pensado a partir das OCN, ele não estava alinhado à pedagogia das competências e habilidades. No entanto, para que o Currículo fosse aprovado pela Secretaria, foi preciso adaptá-lo às teorias das competências, um dos principais pontos do programa SPFE.

As autoras dos cadernos não eram pesquisadoras diretamente ligadas à educação: Stella Christina Schrijnemaekers¹⁸ realizou estudos de mestrado e doutorado com ênfase em Sociologia e Antropologia urbana; Melissa de Mattos Pimenta¹⁹ desenvolve pesquisas nas áreas de teoria sociológica contemporânea, sociologia da violência e da conflitualidade e sociologia da juventude; e, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, orientadora geral do grupo, professora aposentada da Universidade de São Paulo, se destacou na carreira acadêmica através de estudos com ênfase em Sociologia do Trabalho, atuando principalmente com os temas trabalho, sindicalismo, juventude, desemprego e mercado de trabalho. Sendo assim, é de supor que o grupo não possuía grande familiaridade com a educação, incluindo as teorias das competências às quais tiveram que se adaptar. O perfil desse grupo pode explicar

18 Stella Christina Schrijnemaekers defendeu a dissertação “Os significados da casa: um estudo da relação dos moradores com o espaço da casa”, em 2002 e a tese “A casa e seus objetos: construções da identidade em famílias de camadas populares”, em 2011.

19 Melissa de Mattos Pimenta defendeu a dissertação “Jovens em Transição: um estudo sobre a transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo” em 2001 e a tese “Ser Jovem e Ser Adulto: Identidades, Representações e Trajetórias”, em 2007.

também uma série de problemas elencados nesse material e sua pouca funcionalidade em sala de aula.

Ao ter que os Cadernos às teorias das competências e, em especial, às competências leitora e escritora, presentes em praticamente todas as atividades, em diversos momentos descritos ao longo desta pesquisa observa-se que as sequências de atividades perdem foco da própria discussão sociológica. Se, por um lado, os Cadernos de Sociologia não apresentam erros conceituais e teóricos como aconteceu em outras disciplinas, em vários momentos se distanciam do objetivo principal descrito no texto base de Sociologia que é desenvolver no aluno o olhar sociológico através do estranhamento e desnaturalização da realidade. Isso pode ter acontecido devido a falta de familiaridade das autoras com a educação, mas também pela necessidade de enquadrar o material às orientações do programa SPFE. Observando as competências e habilidades descritas nos Cadernos de Sociologia que não dizem respeito diretamente a leitura e a escrita, verifica-se que elas em muito se assemelham com objetivos.

Isso faz sentido uma vez que uma das teorias sobre a origem da noção de competências na educação localiza sua raiz no tecnicismo e na pedagogia por objetivos, das décadas de 1960 e 1970. Desta forma, com nova roupagem e disfarçada da teoria adequada para que o aluno aprenda de acordo com os desafios do mundo contemporâneo, seriam um prolongamento das teorias tecnicistas.

O que no Brasil convencionou-se chamar tecnicismo delimitou uma produção teórica que visava a implantar uma racionalidade extremamente objetiva sobre as práticas pedagógicas, nos moldes propostos pela teoria dos sistemas. A influência norte-americana fez-se notar em muitos dos elementos constituidores do trabalho pedagógico. A teoria curricular pautada nos escritos de Ralph Tyler, a prática do planejamento de ensino como instrução programada, tal como proposta por B. F Skinner, e a avaliação organizada a partir da taxonomia dos objetivos educacionais de B. S. Bloom consolidaram a pedagogia por objetivos e marcaram fortemente o pensamento e ação pedagógica das escolas brasileiras no período. (SILVA, 2007, p.55)

O texto introdutório do Caderno do Professor da 3ª Série retoma que o principal recurso metodológico da disciplina de Sociologia é o princípio do estranhamento e a desnaturalização do olhar.

Como já afirmado nas séries anteriores, o recurso metodológico da disciplina de Sociologia está pautado pelo princípio do estranhamento. É importante que o aluno seja capaz de perceber que o olhar da Sociologia para o objeto de sua análise é de afastamento e de crítica com relação a tudo o que lhe aparece como natural, como verdadeiro e definitivo. Esse olhar sociológico

deve buscar uma explicação de como e por que os fenômenos sociais ocorrem, recusando as explicações de que sempre foram assim ou devem ser assim. Dessa maneira, o estranhamento é acompanhado da desnaturalização do olhar.

Em termos de estratégias, neste volume sugerimos que sejam intercaladas aulas expositivas e dialogadas sobre os principais conceitos a serem discutidos, incluindo análise de imagens, elaboração de textos dissertativos e composição de letra de música. (SÃO PAULO, 2014 e. p.6)

Após estudar diversas Situações de Aprendizagem dos Cadernos do Professor e do Aluno, verifica-se que nem sempre o estranhamento ou a desnaturalização da realidade foram metodologias de fato utilizadas e que a maioria das atividades propostas não necessariamente possibilitaram a construção do olhar sociológico. Além do estranhamento e da naturalização, outro eixo do ensino de Sociologia nas OCN é o trabalho com pesquisa e investigação. Tomando como base as atividades descritas, são poucos os momentos nos quais este recurso é utilizado, são apresentadas poucas sugestões de pesquisa e, na maioria das atividades, é solicitado que o aluno anote as explicações do professor.

Um Currículo valida, de certa forma, alguns conhecimentos socialmente construídos. É uma seleção de temas e conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas também dos temas e conteúdo que ficarão de fora. No caso paulista, o fato de o Currículo estar atrelado aos Cadernos, com orientações e atividades para alunos e professores, faz com que ele não selecione apenas o que será estudado em sala de aula, mas a forma como isso irá ocorrer, numa tentativa de interferir diretamente nas relações que acontecem em sala de aula.

Após analisar os Cadernos é possível notar que a formação teórica do aluno não é uma preocupação, o que fica exposto já no texto introdutório do Currículo. De forma geral as atividades se resumem a responder questões interpretativas de trechos e pequenos textos, ou preencher lacunas com a explicação do professor, trazendo, na maioria das vezes, apenas fragmentos de informações, o que pode ser um problema na formação do aluno.

Trechos de textos de sociólogos e filósofos, sem embasamento teórico, problematização e aproximação com fenômenos sociais, são apenas fragmentos soltos. Isso faz com que os cadernos se tornem uma mera reprodução naturalizada dos fenômenos sociais e a disciplina assume a função de interpretação de textos, impossibilitando a ação pedagógica e a formação crítica. (BATISTA, 2019, p.114)

Ainda assim, é importante ponderar que a participação da SBS na elaboração do Currículo, e de forma mais indireta, dos Cadernos, contribuiu para que a Sociologia

estivesse presente como um conhecimento específico na proposta curricular do estado, e não um apêndice de outras disciplinas, como era o projeto inicial da Secretaria.

Pela análise dos materiais e do contexto geral do SPFE observa-se que o Caderno do Aluno é apenas um caderno de atividades; o principal alvo do programa são os professores. Os Cadernos dos professores não são simplesmente um material didático de suporte, como seriam os livros. Eles são planos de aula detalhados para serem executados pelos docentes, ao menos em sua concepção. Eles materializam a ideia de capacitação docente descrita por Castro e Fini (2008) mais do que qualquer conjunto de videoaulas faria, e isso diz mais da política educacional paulista, centralizadora, que do Currículo de Sociologia propriamente dito.

Além disso, se os Cadernos fossem tomados como sugestão de material de trabalho para o professor, um recurso dentre vários outros, a discussão seria diferente. O principal problema é que Currículo Oficial e os Cadernos foram se confundindo, a partir de uma série de ações intencionais da Secretaria, de maneira que desenvolver o Currículo Oficial tornou-se, muitas vezes, sinônimo de utilizar os Cadernos, seja no todo ou em partes. Desde a implementação do Currículo Oficial, houve uma tensão em relação ao uso dos materiais, embora os problemas existentes na escola sejam muito maiores do que esse. Em parte, as tensões em relação aos materiais passam também por uma questão de legitimação, uma vez que se trata de material da rede, mas que não foi elaborado ou escolhido com participação efetiva de seus professores, que são, contudo, cobrados para que os utilizem em suas aulas.

Almeida (2014) entrevistou 14 professores de Sociologia da rede estadual. Em suas falas os professores destacaram as condições de trabalho como maiores empecilhos para o ensino de Sociologia: falta de tempo para preparação das aulas, a burocracia educacional, os baixos salários, desvalorização da carreira docente, a quantidade de alunos por sala, a falta de professores com formação inicial na área, mas também inserem críticas em relação aos materiais didáticos. Apontaram a falta de participação do professor na elaboração dos materiais como um problema.

Segundo Almeida (2014) a formação inicial deficiente foi abordada por vários professores em suas falas, que relatavam que professores com outras formações, ao trabalhar com Sociologia, acabam modificando a natureza dos conteúdos e temas da disciplina.

A disciplina sofre, em primeiro lugar, com a adaptação dos conteúdos acadêmicos para uma forma atrativa de disciplina crítica nas séries do ensino médio. Essa proposta reflexiva é um dos principais “dificultadores” na conversa com os alunos. Fora isso, a possibilidade de que professores de áreas como pedagogia, história, geografia, artes ministrem aulas faz com que o material não seja extrapolado e não haja continuidade entre os conhecimentos o que desfavorece o conhecimento da área (Professor 4). [...]

A Secretaria de Educação, desde o início da obrigatoriedade da Sociologia, não tem tratado o assunto com espontaneidade. Professores de outras áreas que tiveram Sociologia na graduação podem assumir aulas de Sociologia no ensino médio, fato que dificulta a continuidade do trabalho quando se trata de professor não efetivo. O material didático não oferece autonomia para o docente, ou seja, temas e situações de aprendizagens que não correspondem com a realidade social do aluno e muitas vezes não proporcionam a construção do senso crítico. Outro aspecto é o não apontamento dos clássicos da Sociologia: Marx, Durkheim e Weber. São apontados de maneira superficial e com pouca importância (Professor 10).” (ALMEIDA, 2014, p. 97)

Pelos relatos acima observa-se que, na visão dos próprios professores, a questão da formação docente tem grande impacto no ensino de Sociologia e o fato de existir um material produzido com foco no professor, para orientá-lo a cada passo de sua aula, não substitui a necessidade de uma ação docente de qualidade, que passa pelo conhecimento e formação. Na fala do professor 4 é possível inferir que os professores com outras formações seriam mais “dependentes” dos materiais. Isso não é uma questão apenas para os professores de Sociologia e não diz respeito apenas aos professores formados na área, mas também aos professores iniciantes.

Por outro lado, verifica-se que as ações de formação da Secretaria foram poucas e restritas, e com objetivos bastante instrumentais: de preparar o professor para atuar com o material; eram, na maioria das vezes, capacitações. Na fala do professor 10 observa-se ainda a necessidade de realizar adequações dos materiais, ou seja, o professor não é um receptor passivo daquele material que recebe.

Refletindo sobre as formas de superar as dificuldades encontradas, os professores entrevistados por Almeida (2014) destacaram a necessidade de concursos para professor de Sociologia, promover uma revisão dos materiais junto aos professores, melhorar as condições de trabalho e o plano de carreira docente.

“Uma sugestão seria que a configuração do material seja feita por docentes que estejam na sala de aula e não por doutores que desconhecem a realidade dos alunos na atualidade. Outra sugestão, porém, essa é em pró (sic) de todos os docentes, que seria condições financeiras dignas, pois se dedicam muitas vezes em períodos integrais para poderem ter uma melhor condição de vida, e isto é sintomático na educação brasileira e uma vergonha (Professor 4).” (ALMEIDA, 2014, p. 100)

Almeida (2014) relata que ao longo das entrevistas os professores deixavam claro o desejo de debater o Currículo de São Paulo. De forma geral, estavam insatisfeitos com os materiais didáticos e sugeriam que a tecnologia poderia ser uma importante aliada nessa questão e para a socialização de práticas entre os pares. Os professores também reclamam da falta de infraestrutura das escolas, do número reduzido de aulas e do controle excessivo da burocracia educacional. A partir da análise das entrevistas feitas por Almeida (2014) observa-se que os professores tecem maiores críticas aos Cadernos e não ao texto curricular base especificamente.

Martins *et al* (2020), em uma pesquisa sobre a Proposta Curricular de Ciências Humanas do Estado de São Paulo, realizada com 69 professores de Filosofia (33) e Sociologia (31) da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), constatou uma série de tensões nas relações entre os materiais curriculares e os docentes.

Os professores foram questionados sobre o objetivo do ensino de sociologia e filosofia. Entre as principais respostas foram citadas: 1. Desenvolver a cidadania (22%); 2. Cidadania (15%); e 3. Promover o conhecimento (10%). Questões que o Currículo Oficial considera como princípio, como desenvolver habilidades e competências e preparar para a vida ou para o mundo do trabalho, são citadas por apenas 2% dos professores²⁰.

Para cumprir seus objetivos os professores relatam que utilizam predominantemente livros didáticos e os Cadernos:

Para cumprir esses objetivos, 67 professores disseram que empregam livros didáticos ou algum material que direcione a seleção de conteúdo (o “caderno do professor” da rede, por exemplo), mas 4 deles afirmaram que seguem o currículo oficial do Estado, 2 trabalham de formas diversas (aulas expositivas, filmes, seminários/trabalhos) e 1 utiliza textos. À pergunta sobre se empregam livros didáticos, 22 participantes disseram sim e 47 deixaram a resposta em branco. As razões para o uso de livros ou Caderno do Professor envolve, em sua maioria, a obrigatoriedade e pertinência do currículo oficial do estado (19) e 3 professores indicaram que usam livros didáticos para terem suporte ao ensino. Sobre o uso do livro didático, 7 trabalham com leitura e discussão dos textos, e de outros materiais 5; outros 5 responderam lidam com a orientação do currículo oficial, 2 com mediação baseado em diferentes recursos, 2 com a articulação com os conhecimentos filosóficos, 1 com a linha do tempo, 1 por meio de pesquisas extras-classes e 1 com ênfase nos conceitos. (MARTINS *et al*, 2020, p.169)

²⁰ Fonte: Martins et al, 2020.

Da mesma forma que diversificam o uso de materiais didáticos, e nesse ponto o PNLD tem um papel importante²¹, os professores também são plurais em relação às estratégias metodológicas nas aulas, trabalhando com leitura, discussão, pesquisa, debate e aula expositiva. O mesmo ocorre em relação aos instrumentos de avaliações: 26% dos professores afirmam diversificar as estratégias e linguagens; 25% utilizam trabalhos e provas; e, 20% avaliações, provas e testes. Os instrumentos de avaliação menos utilizados e que são citados por apenas 3% dos professores são: disciplina, multimídia e livros filosóficos (Martins *et al*, 2020).

A diversidade de usos dos Cadernos, bem como os problemas decorrentes do programa não afetam apenas aos professores de Sociologia. Barros e Azevedo (2016), em pesquisa realizada com professores iniciantes de Língua Portuguesa observaram que, por um lado, o material limita a autonomia docente, mas por outro, pode ser considerado um facilitador para o professor sobrecarregado pelas próprias condições de trabalho que a estrutura da Secretaria impõe. Acompanhando um professor que apenas utilizava as estratégias dos Cadernos, os autores observaram aulas que transcorriam de maneira mecânica e alunos desinteressados. Um dos motivos do uso do material eram sua cobrança através, principalmente, das avaliações externas.

Concluimos, por meio das observações das aulas desse professor, que esse profissional utiliza o material do Programa *São Paulo faz escola* como a aula em si, e não como um suporte para se alcançar os objetivos pretendidos. Em todas as aulas assistidas em que o professor utilizou o *caderno*, testemunhamos o docente seguindo as atividades do material de forma rígida e sequencial e as corrigindo sem interação. (BARROS, AZEVEDO, 2016, p.371)

Por outro lado, em aulas de professores que mesclavam os cadernos com outros materiais e estratégias e adaptavam a organização de suas aulas com demandas específicas de suas turmas, Barros e Azevedo (2016), encontram situações mais dinâmicas, mas, no geral, o uso dos professores desses materiais é bastante diversificado:

21 De certa maneira, o Edital do PNLD não deixa de se amparar nas propostas curriculares presentes nos documentos oficiais que versam sobre os conteúdos de Sociologia para a escola média (PCNEM, PCN+ e OCEM), configurando um novo texto curricular recontextualizado pela esfera governamental (BERNSTEIN, 1996), destacando a importância do tratamento conceitual e teórico dos temas, assinalando a referência a temas, teorias, conceitos e autores das Ciências Sociais (SOUZA, 2017, p.129)

De três professores investigados, surgiram três situações distintas: encontramos aquele que defende o novo material e o utiliza praticamente página por página (professor A); aquele que não hesita em manifestar seu desagrado com os cadernos e utiliza estratégias diversificadas para realizar suas aulas (professor B); e outro que parece ficar em um meio termo entre os professores A e B, pois diz simpatizar com o material, mas utiliza outros recursos em suas aulas (professor C). (BATISTA, AZEVEDO, 2016, p.379).

Na mesma direção do trabalho de Batista e Azevedo (2016) as pesquisas realizadas com os professores de Sociologia demonstram que o Currículo e os Cadernos estão presentes na prática docente, mesmo que de formas variadas. Corroboram, contudo, que grande parte dos professores não restringem sua prática ao uso desse material – o que é um dado positivo, especialmente quando levamos em conta o relato de Batista (2019). Outra questão fundamental apontada pelas pesquisas de Almeida (2014) e Batista (2019) é que existem problemas na escola que ultrapassam as questões curriculares e os materiais didáticos a serem utilizados, como a precarização do trabalho docente e a formação.

Isso posto, tão importante como compreender o contexto de produção do Currículo Oficial de Sociologia e dos Cadernos é compreender o contexto do uso destes materiais e como eles se institucionalizaram nas escolas. Afinal, os Cadernos não foram apenas distribuídos para professores e estudantes. Desde 2008 (2009 no caso da Sociologia) uma série de ações foram adotadas de forma conjunta, visto que não se tratava apenas de implementar um novo currículo, mas de uma *Nova Agenda para a Educação*, com uma série de metas a serem cumpridas e ações a serem realizadas, todas elas afetando diretamente a prática docente.

4.2 Dez anos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e outras políticas mais

A adoção de um Currículo Oficial e materiais de apoio padronizados busca homogeneizar os métodos e conteúdos visando ao êxito nas avaliações padronizadas, ao mesmo tempo que responsabiliza os professores e as escolas por pelos resultados. Essa tentativa de controlar todos os processos e relações que acontecem na escola e na sala de aula demonstra uma visão superficial de currículo e de como o documento é ressignificado na prática cotidiana das escolas.

No entanto, cabe salientar que a política curricular não se restringe ao documento base e materiais de apoio, além de não ser uma política isolada, mas parte de uma série de políticas que se entrelaçam, compondo um projeto político que

envolve a educação. Nesse sentido, um dos principais pontos a serem considerados é a política de arrocho salarial, decorrente da política de desvalorização docente.

O sistema de bonificação a partir dos resultados do IDESP (SARESP e Fluxo) só faz sentido se atrelado aos baixos salários, pois deixa o professor refém dessa corrida para alcançar as metas, o que aumenta significativamente a adesão aos modelos de responsabilização do professor impostos pela Secretaria.

Além do sistema de bonificação, a Lei 1.097/2009 (SÃO PAULO, 2009), instituiu o sistema de promoção do quadro de magistério embasado em avaliações teóricas e práticas para a mudança de escalas de salários.

A Lei articula os resultados das avaliações teóricas, processos de permanência na mesma unidade escolar e assiduidade para a obtenção de aumento salarial e conseqüentemente evolução funcional na carreira (Almeida, 2014), transferindo novamente para o professor a responsabilidade individual por sua própria progressão salarial. A avaliação, que passou a ser conhecida como Prova do Mérito, traz questões teóricas das disciplinas e questões relacionadas ao currículo.

Desde 2014 o magistério paulista não tem um reajuste que se aplique a toda categoria, obrigando o professor a se engajar na “prova do mérito” e na política de bonificação (atrelada às avaliações externas), como única forma de obter uma mínima reposição salarial. Ao mesmo tempo, tanto o bônus por resultado como a prova do mérito geram uma diferenciação salarial dentro da categoria.

Em 2012, complementando a política de avaliação da SEE-SP, buscando uma intervenção mais rápida e pontual, o secretário Herman Jacobus Cornelis Voorwald instituiu a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). A avaliação, específica para Língua Portuguesa e Matemática, é elaborada pelas instâncias centrais da SEE-SP, enviada para as escolas e aplicada pelos próprios professores; seus resultados deveriam subsidiar o planejamento de ações de recuperação dos alunos com defasagem de aprendizagem.

As AAP são Avaliações de caráter diagnóstico, ficam nas escolas, seus resultados são analisados pelos professores, elas são por eles corrigidas e devolvidas aos alunos. Por esses motivos a SEE costuma caracterizá-las como avaliações internas, cujos resultados seriam da escola. Ao contrário, o SARESP é uma avaliação de sistema, uma avaliação externa que, não é aplicada pelo professor da turma, não fica na escola nem com os alunos e seus resultados são conhecidos meses depois

através de uma série de gráficos e estatísticas. As AAPs não possuem um documento específico de regulamentação e sua estrutura começou a ser compreendida por meio de videoconferências da SEE-SP.

No início da implantação das AAPs, os resultados das avaliações eram tabulados pela própria escola, mas ao longo dos anos passaram a ser digitados pelos professores na Secretaria Escolar Digital (SED), no SARA (Sistema de Acompanhamento e Registro da Aprendizagem). Os dados inseridos geram gráficos, tabelas e planilhas na própria plataforma, que trazem os resultados do desempenho dos alunos e das turmas, destacando as habilidades com maior ou menor defasagem. As questões são classificadas em graus de dificuldade – fácil, média ou difícil –, a partir do percentual de acertos dos alunos de toda a rede. Os professores também recebem um caderno de sugestões e recomendações para a análise de cada questão da AAP.

Em alguns anos as AAPs foram semestrais, em outros bimestrais, para todas as turmas ou para turmas selecionadas pela Secretaria (6º Ano, 9º Ano e 3ª Série), focando mais nas(os) séries/anos de fim de ciclo. Independente das variações, as AAPs são contínuas desde 2012, completando até o momento de fechamento deste texto 27 edições. Além disso, foram realizadas readequações para que a avaliação dialogasse com o SARESP e o SAEB. “As provas também vêm passando por adequações devido às constantes reclamações dos professores com relação aos conteúdos avaliados” (PINTO, 2016, p.92).

Nos últimos anos foram acrescentadas em alguns momentos a Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) ou Avaliação Diagnóstica Complementar (ADC), avaliações nos mesmos moldes das AAPs aplicadas nas primeiras semanas de aula.

Em 2016, as AAPs passam a ser referenciadas pela Matriz de Avaliação Processual – MAP, elaborada pela CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica). Conforme o Documento Orientador Planejamento 2016 - SEE/CGEB, “Essas matrizes explicitam os conteúdos, as competências e habilidades a que os alunos têm o direito de desenvolver ao longo do percurso escolar, destacando as que orientarão a elaboração das provas da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)” (SÃO PAULO, 2016, p.12). Desde então, 80% das questões das AAPs são elaboradas com base nessas matrizes. Os outros 20% são elaborados com “habilidades da Matriz de

Avaliação do SARESP, selecionadas conforme desempenho na plataforma Foco Aprendizagem” (SÃO PAULO, 2016).

É interessante notar que, embora as AAPs sejam realizadas apenas para Língua Portuguesa e Matemática, foram elaboradas matrizes para todas as disciplinas. As matrizes foram enviadas às escolas em números reduzidos e foram entregues aos professores, especialmente aos efetivos.

Os arquivos online das matrizes estão disponíveis na plataforma Foco Aprendizagem, onde também são disponibilizados resultados do SARESP.

Figura 18: Matrizes de Avaliação Processual



A Matriz de Avaliação Processual de Sociologia divide a encadernação com a de Filosofia. As matrizes, significam um encurtamento do Currículo Oficial e uma lista de itens para a prova. Ao examinar o Quadro de conteúdos e habilidades do Currículo de Sociologia (na figura 2) e comparar com o início da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (figura 4), verifica-se que a Matriz de Avaliação Processual unifica informações presentes nestes dois documentos.

Figura 19 – Matriz de avaliação processual 1º série e 1º bimestre

28 Matriz de Avaliação Processual

1º série – 1º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
<p>O aluno na sociedade e a Sociologia</p> <p>Sociologia e o trabalho do sociólogo</p> <p>O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade</p> <p>Como pensar diferentes realidades</p> <p>O homem como ser social</p>	<p>Situação de Aprendizagem 1 – O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver o espírito crítico dos alunos e sua capacidade de observação da sociedade. 2. Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral. 3. Iniciar a construção de um olhar sociológico sobre a realidade. 4. Tornar o aluno consciente de que não há olhar natural, que todos os olhares são sempre construções. <p>Situação de Aprendizagem 2 – O ser humano é um ser social Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver a capacidade de interpretação de texto narrativo ou de filme. 2. Memorização de informações. 3. Recuperação de eventos narrados em ordem cronológica. 4. Análise crítica de obra de ficção. <p>Situação de Aprendizagem 3 – A Sociologia e o trabalho do Sociólogo Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver habilidades de leitura. 2. Produção de textos contínuos e expressão oral. 3. Iniciar o aluno no contexto do surgimento da Sociologia e torná-lo apto a distinguir a Sociologia de outras disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, em fatos e situações, elementos básicos para a construção do olhar sociológico. • Identificar, em diferentes textos, elementos específicos do conhecimento sociológico. • Reconhecer, em situações expressas em textos e/ou imagens, a importância do estranhamento e da desnaturalização para a sociologia. • Identificar diferenças entre o que é natural e o que é social no contexto da sociologia. • Reconhecer, em obras de ficção, elementos próprios da crítica sociológica. • Identificar as características do trabalho do sociólogo na sociedade. • Relacionar o surgimento da Sociologia ao contexto histórico da Revolução Industrial e da urbanização.

Uma vez que as AAPs são digitadas, o SARA gera uma série de gráficos e planilhas, cujo resultado, deverá embasar ações de recuperação, não restritas apenas a Língua Portuguesa e Matemática. Pinto (2016), após entrevistar profissionais das Diretorias de Ensino e das Escolas relata que

Não são somente os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática que são envolvidos na responsabilização pelo desempenho dos alunos, mas também envolvem professores de todas as disciplinas nos esforços para a melhoria dos indicadores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Esta informação também nos remete às discussões da seção 3 da parte teórica deste trabalho e apontada por Baker et al (2010) que chama a atenção para o fato dos testes padronizados se restringirem às disciplinas avaliadas o que leva a um reducionismo do currículo e além disso envolve os professores de outras disciplinas por meio de realocação de reforços orientados para o atendimento das habilidades cobradas nas avaliações padronizadas. (PINTO, 2016, p. 110)

De acordo com as análises dos materiais de Sociologia e o enfoque geral nas competências leitora e escritora presentes nesses materiais observa-se essa orientação dos esforços para o atendimento das habilidades cobradas nas avaliações externas. As AAP e as Matrizes de Avaliação Processual tornaram-se mais um elemento ordenador das aprendizagens valorizadas. Elas também são Currículo e influem diretamente no trabalho docente.

Refletindo sobre o processo de operacionalização desta avaliação, desde a aplicação, digitação, análise e elaboração de planos de ação que demandam muito tempo da escola, Pinto (2016) questiona se esse tempo não faria falta no desenvolvimento de outras atividades pelo professor.

A partir das ponderações de Pinto (2016) e Gomide (2019) é possível inferir que a AAP realiza função de monitorar e controlar o cumprimento do Currículo Oficial de Língua Portuguesa e Matemática (e uso dos Cadernos do aluno e do professor), estreitando ainda mais o currículo, uma vez que se prioriza aqueles conteúdos (ou habilidades) que serão cobrados na avaliação, além de orientar também as ações das demais disciplinas, focando, por exemplo, atividades de leitura e interpretação textual. Neste processo, ocorre uma espécie de “treino” ao longo do ano para o SARESP, cujo resultado irá bonificar ou não, professores e escolas. Para finalizar essa questão, SARESP e AAP reiteram aqueles que são considerados os conhecimentos válidos, Língua Portuguesa e Matemática.

Além das avaliações, outro conjunto de políticas que influenciam o trabalho docente é a formação. Essa questão merece destaque dentre as políticas da SEE-SP na busca de maior adesão às suas diretrizes e ao Currículo em especial. Uma das principais ações em relação à formação docente é a criação, em 2009, na gestão do secretário Paulo Renato Costa Souza (ex Ministro da Educação no governo FHC), da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAPE como parte do programa +Qualidade na Escola (dando continuidade ao programa Qualidade da Escola). A EFAPE funciona como uma plataforma de EAD desenvolvida para a formação continuada dos professores da rede, mas também oferece algumas formações presenciais. As Diretorias de Ensino também podem elaborar cursos certificados pela EFAPE (e por ela previamente aprovados), desde que os docentes os realizem fora de seu horário de aula. A maior parte dos cursos oferecidos pela EFAPE são integrados ao Currículo Oficial e aos programas de avaliação em larga escala.

A principal finalidade da EFAPE, dentro do programa +Qualidade na Escola, era oferecer um curso aos professores ingressantes na rede, constituindo-se numa das fases do concurso público, combinando educação à distância, atividades práticas e presenciais nas diretorias de ensino, sendo parte da mudança no modelo de ingresso dos profissionais do magistério: curso de formação após o processo seletivo.

A maior parte do curso de formação está centrada no Currículo Oficial (Gomide, 2019, p. 237).

A análise de algumas das ações da Secretaria desde 2007 evidencia a afirmação feita no início deste texto sobre a continuidade das políticas educacionais paulistas. Na Secretaria de Educação, desde o Plano de Metas de 2007 (Nova Agenda para a Educação), que entre outras coisas instituiu o Currículo Paulista, observa-se um esforço dos secretários em intensificar as ações de controle do trabalho docente, especialmente por meio das avaliações e do currículo, mas também por meio de cursos de formação/capacitação. Trata-se de um conjunto de ações que se entrelaçam e trazem em seu cerne o desejo de um professor executor de tarefas, de controlar o trabalho docente até que gradativamente ele perca sua autonomia na condução dos processos de ensino-aprendizagem (Almeida 2014).

A questão da formação docente é frequentemente apontada como responsável pela qualidade na educação.

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. (Almeida, 2014, p. 89)

A falta de professores formados na área foi uma das justificativas para o veto de FHC ao PL n.3.178/97 e para a recusa da Secretaria de Educação de São Paulo em tornar a Sociologia disciplina obrigatória. Este ainda é um problema e uma das justificativas nos intentos de exclusão da disciplina. De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar 2017, no que diz respeito ao Indicador de Adequação da Formação Docente para a etapa de ensino, o pior resultado é observado para a disciplina de Sociologia, com apenas 27,1% das aulas ministradas por professores com formação específica. No entanto, o resultado em outras áreas não é muito melhor²².

Schrijnemaekers e Pimenta (2011) relatam que ao elaborar os Cadernos do Professor, consideraram o fato de que a maior parte dos docentes responsáveis pelas aulas de Sociologia não seria formada em Ciências Sociais, o que fazia premente a necessidade de tornar os Cadernos acessíveis para qualquer profissional que viesse

²² De acordo com o resumo técnico do censo escolar 2017, Artes conta com 41,1% dos docentes com formação específica e Física com 42,%. O melhor resultado é encontrado em Biologia, com 79,3% de adequação docente. Embora a situação da Sociologia seja a mais delicada estes números demonstram que a necessidade de investimento em formação docente é urgente.

a ser responsável por essa disciplina (SCHRIJNEMAEKERS e PIMENTA, 2011, p. 414), justificando, assim, as excessivas prescrições contidas nos materiais e demonstrando que, de fato, o principal enfoque do programa eram os Cadernos do Professor.

A intermitência da Sociologia na educação básica e a precarização da carreira docente, de forma geral, contribuiu para que não houvesse maiores investimentos em cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Desta forma, era sabido que a questão da formação docente deveria ser pensada após a reinserção da Sociologia na matriz curricular. No entanto, poucas foram as iniciativas a esse respeito no âmbito da SEE.

O Decreto Nº54.297, de 5 de maio de 2009, que criava a EFAPE, também estabelece a possibilidade de convênios com as universidades públicas e privadas. Neste contexto, em 2010 surge a proposta do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) em parceria com a UNESP, UNICAMP e USP para oferta de cursos de especialização para professores da rede estadual. No lançamento do programa a SEE-SP divulgou que pretendia formar mais de 30 mil professores da rede entre os anos de 2010 e 2012 (LACERDA, 2017). Os cursos duravam de 12 a 14 meses e a maior parte das atividades eram realizadas a distância, com avaliações de conteúdo teórico ao final dos módulos, mas os professores também tinham encontros presenciais nas Diretorias de Ensino e nas escolas – onde eram realizadas atividades mais práticas e relacionadas ao cotidiano da escola (ALMEIDA, 2014). Foram oferecidas especializações para todas as áreas, além de áreas da gestão escolar e educação especial.

Como assevera Almeida (2014), os cursos eram vistos de forma positiva pelos professores, mas contavam com alto índice de evasão devido às dificuldades destes em cumprir as exigências de prazos e acompanhar a dinâmica dos cursos junto à carga horária de trabalho. O curso foi oferecido de forma descontínua e depois de 2016, com turmas de Educação Especial organizadas pela UNESP, não voltou a ser ofertado.

A especialização *Docência de Sociologia no Ensino Médio* foi realizada pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP²³ e teve apenas a edição 2011-2012. A carga horária total era de 400 horas, sendo o curso composto pelas

²³ Em entrevista à Almeida (2014) Heloisa Martins relatou que houve grande resistência na FFLCH (Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas) da USP em organizar esse curso, que acabou sendo realizado pelas Faculdades de Educação e de Medicina.

seguintes disciplinas: Sociologia do Ensino Médio; Sociologia e Experiência Escolar; Temas Básicos e Abordagens Metodológicas em Antropologia; Temas Básicos e Abordagens Metodológicas em Sociologia; Temas Básicos e Abordagens Metodológicas em Ciência Política; Teoria Antropológica Clássica e Contemporânea; Teoria Política Clássica e Contemporânea; e Teoria Sociológica Clássica e Contemporânea. O curso poderia ser realizado por docentes de Sociologia, formados ou não na área. Com uma simples observação dos títulos das disciplinas observa-se que o curso não estava voltado ao treino do professor para o uso do currículo, como acontece com o curso de ingressantes.

Salvo este momento, os professores de Sociologia não costumam ser foco de formações específicas ou mesmo transversais. Fazendo um levantamento dos cursos listados no site da EFAPE, de 90 cursos já encerrados²⁴, além do Curso Específico de Formação aos Ingressantes – PEB II, os professores de Sociologia poderiam ser contemplados com temas desenvolvidos na disciplina, mesmo que não de forma específica, em 3 deles: Educação para as Relações Étnico-Raciais: Africanidades e Afrodescendência (apenas 1 edição em 2014); Gênero, sexualidade e diversidade sexual: desafios para a escola contemporânea (apenas 1 edição, em 2018); e, Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores (9 edições, sendo a última em 2017).

Dos 5 cursos em andamento e das 4 inscrições abertas, nenhum tema traz qualquer diálogo com a Sociologia. A maior parte dos cursos tratam de questões gerais como avaliação, tecnologia ou programas pontuais da Secretaria. Ou então, são específicos para os professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Vale ressaltar que processos formativos engendrados pelo Estado de São Paulo traz cada vez mais a perspectiva do professor executor de tarefas, deixando de lado o papel da reflexão-ação, principalmente nos cursos de formação continuada. Há uma percepção de que, cada vez mais, deva-se aumentar o controle dos gestores das escolas sobre o trabalho dos professores. E estes devem seguir, rigorosamente, as orientações dos programas e metas da SEESP, tendo como referência avaliações diagnósticas elaboradas de forma centralizada e aplicadas aos alunos. Considerando todos estes fatores, característicos dos processos gerenciais, observa-se a gradativa perda da autonomia dos professores na condução dos processos de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA, 2014, p.72)

²⁴ Cursos listados no site da Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Souza. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2971>

Em resumo, ao longo dos últimos anos a Secretaria de Educação, na figura de diferentes gestores, alinhavou uma série de políticas que buscava exercer maior controle da prática docente ao determinar materiais prontos para alcançar melhores resultados nas avaliações externas, ancorados em competências e habilidades e matrizes de referência dessas avaliações, com mais avaliações para testes pontuais, capacitação para usar esses materiais, instrumentos para leituras de dados das avaliações externas e bonificação para aqueles que atingiam as metas (punindo, automaticamente, aqueles que não as alcançam).

Foi nessa conjuntura que a Sociologia foi reinserta na rede estadual paulista e que foram produzidos o Currículo de Sociologia e os materiais de apoio. Foi nesse contexto que os textos curriculares passaram a ser traduzidos, por professores e alunos, ganhando sentidos e sendo recontextualizados na medida que eram usados na prática cotidiana. Esse cenário, de precarização do trabalho docente, avaliações externas e baixos salários, possivelmente teve mais impacto na prática do docente de Sociologia que os materiais em si, mas, por outro lado, contribuíram para que o professor se apoiasse mais nesse material do que faria em um contexto de maior autonomia e melhores condições de trabalho.

Kramer (1997) defende que o texto já traz em si uma visão de leitor, pois carrega um modelo de mundo, de homem, de sociedade, indo além de uma mera listagem de conteúdo. Por essa razão, um currículo deveria ser construído junto aos professores, tornando-os construtores do conhecimento e não executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram, dos quais são chamados apenas a implantar.

Este é um ponto de análise que merece ser visualizado, pois os gestores das recentes políticas públicas no Estado de São Paulo pautam suas agendas, predominantemente, por ideais de eficiência e eficácia, com ações que tendem a minimizar os efeitos dos demais problemas da escola que interferem no trabalho docente. Outra consequência desse processo tem sido a redução do espaço de autonomia do sujeito professor. Entendemos que não são somente os conteúdos que permeiam as relações de poder na escola. (ALMEIDA, 2014, p. 81)

Retomando o estudo de Barros e Azevedo (2016) com professores de Língua Portuguesa, observa-se que essas políticas atingem a prática docente em aspectos fundamentais e afetam tanto professores de disciplinas como a Sociologia, que buscou ao longo desse processo construir uma legitimação como campo de

conhecimento relevante para estar dentro das escolas como as disciplinas consideradas o foco das gestões das SEE, como Língua Portuguesa.

Uma política pública, como o Programa São Paulo faz escola, pode moldar o trabalho docente. Não que isso aconteça com todos os professores. Mas é possível que aconteça. No caso estudado, os materiais acabaram por gerar sentimentos diversos e por vezes antagônicos acerca do trabalho docente. Essa situação acaba por atingir dois aspectos fundamentais no trabalho do professor: a autoria e a autonomia, desfigurando sua profissão como alguém que não tem competência alguma para pensar, construir, intervir e ser docente de verdade. A forma como o Programa se apresenta, nos leva às seguintes considerações: ensino de qualidade é aquele que faz sucesso frente às avaliações externas? Se o que importa é o resultado final, qualquer pessoa poderia ser professor, já que é só seguir o manual? (BATISTA, AZEVEDO, 2016, p.377).

No entanto, por mais que a Secretaria tenha buscado desenvolver mecanismos de controle do trabalho docente, mesmo havendo um Currículo Oficial, e por mais que ele seja prescritivo, um currículo nunca é uma via de mão única. Independente da concepção de professor presente no texto curricular ou nas políticas públicas, o professor não é um sujeito passivo que executa as ações pensadas de cima para baixo. O Currículo é muito mais do que textos e atividades. Ele é texto, atividade, conhecimento, relações, poder. Ele se constrói a cada dia com as relações que se estabelecem dentro e fora de sala de aula.

O debate traçado ao longo deste texto demonstra que a institucionalização da Sociologia como disciplina escolar nunca esteve assegurada por completo, porque persiste no país um projeto de educação instrumental, utilitarista, voltado para o mercado de trabalho e para as metas nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática que deixa pouco espaço para o desenvolvimento dos conhecimentos Sociológicos.

Em 2012, quando a matriz curricular foi reorganizada e os alunos passaram a ter duas aulas de sociologia, depois de três anos da presença da disciplina na rede estadual, sua legitimidade voltou a ser alvo de novos debates, tanto entre professores como na imprensa. O editorial do Jornal Folha de São Paulo, de 21 de dezembro de 2011, intitulado Lição Errada, questiona a mudança da grade curricular, que aumentava aulas de Sociologia, Arte e Filosofia: “Não faz sentido que sejam acrescentadas ao currículo em prejuízo de matérias fundamentais. Ademais, não é desprezível o risco de que Filosofia e Sociologia se tornem meros pretextos para proselitismo ideológico de professores” (FOLHA DE SÃO PAULO, 21.12.2011).

Em 2018, novamente o Jornal Folha de São Paulo publica um texto de dois pesquisadores do IPEA, Thais Waideman Niquito e Adolfo Sachsida, que, relacionando dados aleatórios sobre desempenho escolar entre jovens de 16 a 25 anos, “demonstram” que a inclusão de Filosofia e Sociologia teria provocado a queda de 11,8% no rendimento dos alunos em Redação, 8,8% em Matemática e 7,7% em Linguagens. Os pesquisadores descreveram alguns dados oscilantes, mas não relataram, por exemplo, que em 2015 quase 50% dos professores lecionavam em disciplinas nas quais não eram licenciados (e matemática não é uma exceção à regra), não mencionaram a baixa atratividade da profissão, os baixos salários, ou as dificuldades dos alunos do Ensino Médio em conciliar trabalho e estudo.

Desde 2008, mesmo com todos os entraves e vozes em contrário, com a disciplina deixada em segundo plano no que diz respeito às políticas educacionais, ainda assim, a presença da Sociologia nas escolas de Ensino Médio parecia assegurada. No entanto desde a MP 746 de 2016, uma das primeiras medidas tomadas após o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, a presença da Sociologia na educação básica se vê novamente ameaçada.

A medida provisória, transformada na Lei. Nº 13.415/2017, sob o pretexto de tornar o ensino médio mais flexível, mais atrativo aos jovens, diminuindo assim a evasão escolar, reorganiza o segmento, diminuindo a carga horária destinada à formação básica. O ensino médio passa a ser dividido entre formação geral básica e itinerários formativos, que seriam escolhidos pelos estudantes.

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas. (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017, p.36)

Análises reducionistas e propostas imediatistas que, além da reorganização da estrutura do ensino médio, diminuindo o tempo destinado à formação básica geral, altera a LDB e marca o fim da obrigatoriedade da Sociologia, num momento que sua presença no ensino médio parecia estar institucionalizada:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017)

A Lei e a nova configuração do MEC após o impeachment levam também a uma reorganização do que seria a BNCC para o Ensino Médio, que num retorno aos documentos curriculares dos anos 1990, volta a orientar as aprendizagens escolares por meio das habilidades e competências. A BNCC do Ensino Médio e a Lei nº 13.415/2017 garantem apenas a presença de Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas aparecem diluídas em áreas de conhecimento.

Não é ao acaso que personagens como Maria Helena Guimarães de Castro exercem papel importante nessas mudanças. Novamente, através de uma mudança curricular, no caso a BNCC, busca-se impor uma determinada visão de mundo, de sociedade, de política, do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado, agora com caráter normativo de alcance nacional.

De certo modo, com o golpe parlamentar de 2016, o país retoma velhos discursos, especialmente no que diz respeito à Sociologia. Maria Helena Guimarães de Castro, que estava como Secretária Executiva do MEC em 2017, em entrevista à revista Nova Escola, assim define a nova organização da Sociologia (e Filosofia, Arte e Educação Física): “Não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (CASTRO, 2017). A fala de Castro retoma o projeto inicial para Sociologia nos PCNEM e DCNEM, e na primeira proposta para Sociologia em 2008, antes do envolvimento da SBS na produção do Currículo.

Apple (1982) destaca que as teorias liberais de educação criam uma relação de dependência entre a ciência, a neutralidade e a ideia de educação como melhoria social, tornando-se incapaz de ver os acontecimentos como indícios das tensões sociais. Transformam questões sociais em problemas administrativos. É isso que acontece com uma Lei como a 13.415/2017 e a BNCC.

Moraes (2011, 2012 e 2014) defende a tese de que os motivos da intermitência da Sociologia na Educação Básica, ao longo dos anos, devem-se mais aos contextos burocráticos ou a questões internas do próprio campo da Sociologia do que pela alegada criticidade e potencial transformador da disciplina. No entanto, as causas

dessa nova potencial exclusão, num contexto de Golpe Parlamentar (2016) e crescimento do autoritarismo e conservadorismo, ainda precisam ser mais bem estudadas, assim como os desdobramentos concretos que a Lei 13.415/2017 e a BNCC terão nos sistemas de ensino e nas escolas.

Florestan Fernandes (1954) talvez possa, ainda hoje, contribuir com as reflexões sobre o ensino de Sociologia. No texto “O ensino da sociologia na escola secundária brasileira”, apresentado como comunicação ao I Congresso Brasileiro de Sociologia, Florestan declara que, para pensar o ensino de Sociologia na escola secundária é preciso também pensar a escola secundária e o Brasil.

Considerações Finais

A proposta desse trabalho foi analisar o Currículo Oficial de Sociologia dentro do programa São Paulo Faz Escola, discutindo como o documento curricular se articulou com as demais políticas educacionais da Secretaria de Educação e a campanha pela obrigatoriedade da Sociologia, buscando compreender como o contexto de produção do programa SPFE e a Campanha pela obrigatoriedade da disciplina se entrelaçam e se materializam no Currículo Oficial de Sociologia e nos Cadernos do Aluno e do Professor.

Ao longo da pesquisa foi possível constatar um ciclo progressivo de implementação das políticas neoliberais na educação do Estado de São Paulo. Ao redor desse projeto neoliberal gestado desde os anos 1990, especialmente durante o governo FHC (PSDB) emergiu uma comunidade epistêmica, um grupo de intelectuais e técnicos, não necessariamente pesquisadores em educação, que garantiu a circulação de determinadas ideias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais. Esse conjunto de ideias, fortemente ancoradas nas orientações para educação de organismos internacionais, nas teorias pedagógicas das competências, com ênfase nas avaliações externas e na perspectiva de um estado gerencialista passaram a nortear as políticas educacionais paulistas, especialmente após 2007, com a “Nova Agenda para a Educação”. Desde então, os diferentes governantes paulistas (todos eleitos pelo PSDB) e seus secretários de educação, vem mantendo uma coerência ideológica em relação às políticas educacionais.

A Nova Agenda para a Educação era um plano de metas que contava com uma série de ações para que as metas estipuladas fossem alcançadas. Dentre essas ações estava a construção de uma Proposta Curricular para todo o estado, através do programa São Paulo Faz Escola. Por meio desse programa o currículo da rede estadual foi reorganizado tendo por base as teorias das competências e habilidades, o foco nas avaliações externas, sendo ancorado nos documentos curriculares produzidos pelo MEC nos anos 1990, PCN e DCN. Outra importante vertente das políticas da Secretaria de Educação paulista é o caráter centralizador das decisões, que toma a escolas e os professores como executores das ações planejadas.

Desde a redemocratização, na década de 1980, se organiza uma campanha pelo retorno da Sociologia na educação básica. O grupo articulado em torno da campanha teve grande apoio do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo

(SINDESP) e da Federação Nacional dos Sociólogos (FNS), e, após alguns anos, da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Após um período de grande crescimento da presença da disciplina nas escolas, em meados da década de 1990, essa presença começa diminuir.

Esse momento coincide com a ampliação das políticas neoliberais na educação brasileira, cujo foco na avaliação das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e na formação do jovem para o mercado de trabalho não encontra utilidade nos conhecimentos da Sociologia. Isso pode ser observado tanto pelo veto presidencial de FHC ao PL nº 3.178/97, que estabelecia a obrigatoriedade da disciplina como pela Resolução Estadual nº 92/2007, de São Paulo, que vetava a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia, mesmo depois da aprovação do Parecer CEN/CEB nº 38/06, que estabelecia a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país. O veto de FHC em 2001 e a Resolução Estadual nº 92/2007 demonstram a coerência ideológica entre executivo paulista e o governo federal dos anos 1990 (especialmente os governos de Fernando Henrique Cardoso). A coesão entre esses governos também pode ser observada pelo trânsito de pessoas entre o MEC e a Secretaria de Educação de São Paulo. Trânsito, aliás, que se repetiu durante o governo de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB) cujo último Ministro da Educação (de abril de 2018 a dezembro de 2018), Rossiele Soares da Silva, foi nomeado Secretário da Educação de São Paulo em 2019.

Em paralelo a campanha pelo retorno da disciplina nos estados, o grupo engajado na campanha também se articulava com o MEC e com o Congresso Nacional para que houvesse alteração da legislação federal em favor da Sociologia no ensino médio. É nesse movimento que foi elaborada a OCNEM de Sociologia em 2006, foi aprovado o Parecer CEN/CEB nº 38/06 e, finalmente, em 2008, num cenário político mais favorável à presença da Sociologia no ensino médio, é aprovada a Lei nº 11.684/2008, que alterava o art. 36 da LDB e garantia a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia em todas as séries do ensino médio brasileiro. Assim, após longo processo de intensa campanha organizada por sindicatos e professores a sociologia volta a fazer parte da matriz de disciplinas do ensino médio.

O grupo organizado em torno da campanha pela obrigatoriedade, responsável pela produção das OCNEM de Sociologia buscou negociar com a Secretaria de

Educação, pouco antes da aprovação da Lei nº 11.684/2008, em defesa do retorno da disciplina no estado. Nesse processo de negociações, o grupo ligado a SBS e a produção das OCNEM de Sociologia é convidado para construir a Proposta Curricular de Sociologia e os materiais de apoio didático, para alunos e professores, nos moldes do SPFE.

Dentro deste contexto o currículo de Sociologia foi elaborado a partir de certos conflitos entre a concepção de Currículo e educação da SBS, atrelada às OCN e a concepção da SEE, alinhada às teorias das competências e habilidades e às DCN e PCN. Neste embate, o currículo de Sociologia foi escrito, sem a participação de professores da rede, por um grupo de pesquisadores pouco relacionados à educação, o que afetou muito sua legitimação. Na prática, o Currículo de Sociologia acaba sendo permeado por todo esse processo interno da disciplina, que passa pela legitimação de saberes e institucionalização da disciplina e por conjunto de ações e políticas da SEE, uma vez que um currículo não é uma ação isolada. Em São Paulo, a política curricular veio acompanhada de uma política de avaliações (para o professor e para o aluno), desvalorização salarial e controle do trabalho docente.

A partir do exposto, depreende-se que o Currículo de Sociologia do Estado de São Paulo traz as marcas da ação de diversos agentes e disputas em diferentes esferas como a sindical, política, acadêmica e a opinião pública. O histórico da luta da sociologia para estar no ensino médio e o fato do texto curricular ter sido elaborado por agentes envolvidos na campanha pela obrigatoriedade não evitou que o material fosse marcado por uma série de ambiguidades e que se tornasse alvo de diversas críticas, tanto de professores como de pesquisadores. Ao analisar o Currículo Oficial e os Cadernos, é possível problematizar, por exemplo, como a questão da autonomia do trabalho docente e a pluralidade da maior rede de ensino do país são minimizadas no decorrer dos textos

Neste sentido, ao mesmo tempo em que o Currículo de Sociologia conseguiu manter elementos das OCNEM – Sociologia, e, portanto, dos conhecimentos próprios das Ciências Sociais, ele teve que incorporar a pauta da Secretaria da Educação e a pedagogia das competências e habilidades. Mas o *SPFE* não estava restrito apenas a um documento curricular. Foram elaborados também um conjunto de materiais de apoio didático, para alunos e professores a serem utilizados em sala de aula. Os materiais foram elaborados sem a participação dos professores, o que, aliado a uma

linguagem impositiva dos cadernos, gerou, naturalmente, uma crise de legitimidade: afinal, quem tem o poder de pensar o que vai ser desenvolvido em sala de aula?

A partir da análise desses materiais, é possível observar que o Caderno do Aluno é basicamente um caderno de atividades, sem base teórica, sem aprofundamento, sem nada que permita alguma reflexão individual do aluno, que não possibilita a autonomia dos estudantes que, a todo momento são solicitados a preencher lacunas a partir das explicações do professor. O Caderno do Professor, por outro lado, prescreve cada passo da aula, como o professor deve agir, quais intervenções fazer, o quê perguntar. Qualquer explicação ou reflexão teórica, quando existe, está apenas no Caderno do Professor, que é mais do que um material de apoio didático, é um plano de aula pronto, que determina os tempos, saberes e intervenções a serem realizadas.

Em resumo, um professor com sólida formação em Sociologia pode fazer escolhas em relação ao uso ou não desses cadernos com maior facilidade. Ele pode selecionar outros materiais, textos, filmes, vídeos e estratégias, inclusive atividades do Caderno do Aluno. Um professor de outra formação, caso utilize o Caderno do Aluno, precisa estudar o Caderno do Professor, caso contrário, as atividades ali propostas não fariam o menor sentido. Há que se destacar, no entanto, que qualquer material utilizado sem o estudo e sem a interferência do professor incorre nesse mesmo problema.

Talvez, o maior problema, nos últimos anos, tenha sido a constituição de uma série de políticas de avaliações e formação/capacitação que induziram professores e coordenadores, bem como pais e alunos, a entender os textos curriculares e os Cadernos como sinônimo, cobrando cada vez mais que o professor fizesse uso desse material, fazendo, como vimos no relato de Batista (2019), que o professor, em alguns casos, simplesmente se tornasse um aplicador dos Cadernos. No entanto, como visto com Almeida (2014) e Martins *et al* (2020), embora os professores façam uso desses materiais, também utilizam o livro didático e materiais diversificados, e continuarão utilizando, quanto mais as escolas tiverem possibilidades de oferecer recursos variados para esses professores e formação, não apenas metodológicas, dentro da própria escola, mas também formação teórica, ampliando o conhecimento do professor sobre a própria disciplina.

Enquanto analisávamos o Currículo de Sociologia de 2009, outro currículo era concebido a partir da Lei nº. 13.415 de 2017, que não apenas altera completamente a organização do Ensino Médio como também relega novamente a Sociologia a conhecimentos e práticas a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar, tirando sua obrigatoriedade. Depois de quase dez anos, quando parecia que a sociologia alcançava certa institucionalização em relação à sua presença no ensino médio, novamente é preciso estar em campanha para que ela continue nos currículos escolares.

Embora o movimento pendular da Sociologia na Educação Básica, ao longo dos anos, não se deva necessariamente a questões ideológicas devido ao potencial caráter transformador da disciplina, as causas dessa nova exclusão, no contexto do Golpe Parlamentar (2016) e crescimento do autoritarismo e conservadorismo, ainda precisam ser mais bem estudadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carlos Fernando de et al. **As vicissitudes na implantação do componente curricular Sociologia no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo**. 2014.

AMORIM, Isabel Adelina Teixeira. **Capacitação e (re) construção de projetos de vida de pessoas em situação de pobreza: os contributos do projeto Cidadania Ativa**. 2015. Tese de Doutorado.

ANJOS, Bruna Lucila de Gois dos. **Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de propostas curriculares**. Rio de Janeiro, 2016.

APASE; APEOESP; CPP. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica**. São Paulo. APASE, APEOESP, CPP, 2009.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1982.

BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **O impacto do programa São Paulo faz escola em professores iniciantes**. Educação & Realidade, v. 41, n. 2, p. 359-381, 2016.

BATISTA, Nayara Alves. **A produção de sentido na atividade de ensinar e aprender**. 2019.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **Um Raio-X do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções**. Estudos de Sociologia: Pernambuco, v. 2, nº 22, 2016. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/591>> Acesso em: 20, dezembro. 2020.

BOIM, Thiago Figueira et al. **O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)**. 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude A. **A reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, Lisboa: Vega, 1992.

BRASIL. **Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em 05 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996. Seção I, p. 27833-27841. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 10 de março de 2018. .

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias In: **Orientações curriculares para o ensino médio, OCNEM**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-/2008/Lei/L11684.htm >. Acesso em: março de 2018

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf. Acesso em: 10 de março de 2018.

BRASIL. **Resolução Nº 1, DE 15 DE Maio de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf. Acesso em: março de 2018.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. **Pedagogia das competências e ensino de sociologia: adesão e resistência nas diretrizes curriculares das regiões sul e sudeste**. Em Tese, v. 12, n. 2, p. 153-173, 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; FINI, Maria Inês. **Uma renovação curricular muito além do currículo**. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 3, n. 5, 2008.

CASTRO, Maria Helena Guimaraes de. **Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio**. [Entrevista concedida a]. Laís Semis. Revista Nova Escola, Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo et al. **Os sentidos do SARESP para professores e alunos da rede pública estadual paulista e a gestão do currículo na sala de aula**. Práxis Educativa (Brasil), v. 11, n. 3, p. 657-675, 2016.

DAYRELL, Juarez. **A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. Sociologia: ensino médio**, 2010.

Dwyer, Tom. O ensino de sociologia na Educação básica e atuação da sociedade brasileira de sociologia - SBS. in SILVA, Ileizi; Gonçalves, Danyelle. (orgs.). **A Sociologia na Educação Básica**. Annablume: Pinheiros/SP, 2017.

FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. In: **Congresso Brasileiro de Sociologia. 1954**.

FINI, Maria Inês. **Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 57-72, 2009.

GOMIDE, Denise Camargo et al. **A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)**. 2019.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JINKINGS, Nise. Os processos de institucionalização da sociologia no segundo grau (1972 -1995). In: SILVA, Ileizi; Gonçalves, Danyelle. (orgs.). **A Sociologia na Educação Básica**. Annablume: Pinheiros/SP, 2017

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação & Sociedade, v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. **Flexibilizar para quê**. Revista Retratos da Escola, 2017

KRAWCZYK, Nora. Política Educacional, o ensino de Sociologia e a.in BRUNETTA, Antônio Alberto (org); BODART, Cristiano das Neves (org); CIGALES, Marcelo (org). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió, AL; Editora Café com Sociologia, 2020.

LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. **Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco**. 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 280p.

LOPES, A.C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; DELBONI, Tania. **O Currículo e seus Desafios na Escola Pública: práticas, políticas e atores**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 719-721, 2018.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2013.

MACEDO, Elizabeth. A Base é a Base. E o Currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1972.

MARTINS, Marcos Francisco *et al.* **Currículo e trabalho: concepções de professores de filosofia e sociologia de Sorocaba/SP**. Laplage em Revista, v. 6, n. 2, p. 161-173, 2020.

MENDONÇA, Sueli G. Lima. 3. Os Processos de Institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996-2016) in: SILVA, IF; GONÇALVES, DN. **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

MEUCCI, Simone. **Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil**. Estudos de Sociologia, v. 6, n. 10, 2001.

MEUCCI, Simone. **Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas**. Mediações-Revista de Ciências Sociais, v. 12, n. 1, p. 31-66, 2007.

MORAES, Amaury C.. Propostas Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo preliminar. In: HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa (Org.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers/Faperj, 2012, v. 1, p. 121-134.

MORAES, Amaury Cesar. **Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?**. Educação & Realidade, v. 39, n. 1, 2014.

MORAES, Amaury César. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Cadernos Cedes, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. **Por que sociologia e filosofia no ensino médio?**. 2009.

MORAES, Amaury. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Cadernos Cedes, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MORAES, Livia Bocalon Pires de. **Hierarquia, legitimidade e autoridade no processo de institucionalização da sociologia como disciplina escolar (1997-2008)**. Em Debate, n. 14, p. 24-43, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. Os processos de institucionalização da sociologia na escola secundária (1890-1971) in: SILVA, Ileizi; Gonçalves, Danyelle. (orgs.). **A Sociologia na Educação Básica**. Annablume: Pinheiros/SP, 2017

PACHECO, José Augusto. **Currículo entre teorias e métodos**. Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 139-161, 2000.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **A avaliação da aprendizagem em processo (AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista - Araraquara. 2016.

ROBBA, Giordano Gonzalez et al. **As transformações do currículo de sociologia em São Paulo**. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. ¿Qué significa el currículum? In: **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Ediciones Morata, 2010. p.11-31

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo-: Uma Reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2000.

SANFELICE, José Luís. **A política educacional do Estado de São Paulo: Apontamentos**. Nuances: estudos sobre Educação, v. 17, n. 18, 2010. Saviani (2010) - NEOTECNICISMO

SÃO PAULO. **Resolução CEE Nº 92, de 19 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais**. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. **Uma Nova Agenda para a Educação Pública**. Secretaria de Estado de Educação, 2007. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 21 setembro de 2018.

SÃO PAULO. **Caderno do gestor 2009: gestão do currículo na escola**. Secretaria da Educação; Coordenação Geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE-SP, 2009. Vol 1

SÃO PAULO. **Caderno do gestor 2009: gestão do currículo na escola**. Secretaria da Educação; Coorenação Geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE-SP, 2009. Vol 2

SÃO PAULO. **Caderno do gestor 2009: gestão do currículo na escola**. Secretaria da Educação; Coordenação Geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE-SP, 2009. Vol 3

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** Secretaria da Educação; coordenação geral, Fini, M. I; coordenação de área, Miceli, P.: SEE, 2010.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. São Paulo: SEE. 2012.

SÃO PAULO. **Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio /** Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. - São Paulo, SEE, 2012

SÃO PAULO. **Caderno do Professor. Sociologia: ensino médio. 1ª série**. São Paulo: SEE, 2014a. v.1.

SÃO PAULO. **Caderno do Professor. Sociologia: ensino médio. 1ª série**. São Paulo: SEE, 2014b. v.2.

SÃO PAULO. **Caderno do Professor. Sociologia: ensino médio. 2ª série**. São Paulo: SEE, 2014c. v.1.

SÃO PAULO. **Caderno do Professor. Sociologia: ensino médio. 2ª série**. São Paulo: SEE, 2014d. v.2.

SÃO PAULO. **Caderno do Professor. Sociologia: ensino médio. 3ª série.** São Paulo: SEE, 2014e. v.1

SÃO PAULO. **Caderno do Professor. Sociologia: ensino médio. 3ª série.** São Paulo: SEE, 2014f. v.2.

SÃO PAULO. **Caderno do Aluno. Sociologia: ensino médio. 1ª série.** São Paulo: SEE, 2014g. v.1.

SÃO PAULO. **Caderno do Aluno. Sociologia: ensino médio. 1ª série.** São Paulo: SEE, 2014h. v.2.

SÃO PAULO. **Caderno do Aluno. Sociologia: ensino médio. 2ª série.** São Paulo: SEE, 2014i. v.1.

SÃO PAULO. **Caderno do Aluno. Sociologia: ensino médio. 2ª série.** São Paulo: SEE, 2014j. v.2.

SÃO PAULO. **Caderno do Aluno. Sociologia: ensino médio. 3ª série.** São Paulo: SEE, 2014k. v.1.

SÃO PAULO. **Caderno do Aluno. Sociologia: ensino médio. 3ª série.** São Paulo: SEE, 2014l. v.2.

SÃO PAULO. **Orientações para o Planejamento 2016.** São Paulo: SEE, 2016.

Disponível em:

https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/38287/mod_resource/content/1/Documento_Orientador_Planejamento.pdf

SCARSELLI, Mayara Bezerra et al. **A institucionalização da sociologia no ensino médio: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT.** 2015.

SCHRIJNEMAEKERS, Stella Christina; PIMENTA, Melissa de Mattos. **Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o projeto São Paulo Faz Escola.** Cadernos CEDES. Campinas, SP. Vol. 31, n. 85 (set./dez. 2011), f. 405-423, 2011

SILVA, Ileizi; Gonçalves, Danyelle. (orgs.). **A Sociologia na Educação Básica.** Annablume: Pinheiros/SP, 2017

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista, v. 34, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas.** Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada.** Cortez Editora, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. -1ª reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Agnes Cruz de. **A Sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina.** 2017.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o ensino médio.** São Paulo: Saraiva, 2010.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante.** Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. **Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio.** 2005.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. **A Concepção de Ensino Médio e de Currículo Expressa na Proposta de São Paulo.** Horizontes, v. 30, n. 2, 2012.