



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARCELO CARDOSO CHILÓ

**A FORMAÇÃO POLÍTICA NO MATERIAL DE SOCIOLOGIA E
PROJETO DE VIDA DO ENSINO MÉDIO DA REDE
ESTADUAL PAULISTA**

São Carlos-SP

2023

Marcelo Cardoso Chiló

**A FORMAÇÃO POLÍTICA NO MATERIAL DE SOCIOLOGIA E
PROJETO DE VIDA DO ENSINO MÉDIO DA REDE
ESTADUAL PAULISTA**

Texto apresentado como requisito para defesa de dissertação no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Educação

Orientação: Profa. Dra. Luana Costa Almeida

São Carlos-SP

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Marcelo Cardoso Chiló, realizada em 30/08/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Luana Costa Almeida (UFSCar)

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

“Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade. O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é político. Sempre que o pedagogo deixou de “fazer política”, escondido atrás de uma pseudoneutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação” (Gadotti, 2012, p.75).

RESUMO

A presente investigação, de cunho qualitativo e metodologia de pesquisa documental, tem como objetivo compreender a proposta de formação política presente no material didático “Currículo em Ação” (2022) do Ensino Médio, da rede estadual paulista, nas disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida. Para tanto debatemos o contexto do Ensino Médio e a formação política na juventude. Com o intuito de compreender o que constitui essa formação, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico que subsidiasse a elaboração de uma tipologia para a formação política. Contextualizado no debate sobre juventude e política, mapearam-se discussões sobre “Educação para a Democracia”; “Aspectos da Socialização Política na Juventude”; e “Educação como Ato Político”, a partir do que propusemos uma tipologia para a formação política contendo: “Formação Cívica”, “Formação Democrática”, “Formação Autopromovida”, “Formação Emancipadora” e “Formação Empreendedora”. Mediante os dados analisados, observamos que o “Currículo em Ação” tende a desenvolver até três tipos de formação política. Em Sociologia, prioriza-se uma Formação Política do tipo cívica, reforçando a forma expositiva e conteudista sobre informações sobre política e, menos frequente, há momentos em que o material se aproxima da Formação Política Democrática, entretanto, essa depende de inúmeros outros fatores que extrapolam o material didático para a sua prática efetiva. Em Projeto de Vida, verificamos a forte presença da Formação Política do tipo Empreendedora, revelando-se um instrumento de avaliação de condutas e comportamentos dos jovens. Percebemos o esvaziamento de disciplinas das humanidades, já que a opção pela criação de um novo componente curricular, para abordar temas próximos à área, permite uma abordagem isenta do olhar crítico já oferecido pelas Ciências Humanas e Sociais.

Palavras-chave: Formação política. Ensino Médio. Material Didático.

ABSTRACT

This qualitative investigation and documentary research methodology aims to understand the proposal for political formation present in the didactic material "Curriculum in Action" (2022) in the area of Human and Social Sciences of High School in the state of São Paulo, in the disciplines of Sociology and Life Project. To do so, we debate the context of high school and political education in youth. In order to understand what constitutes this formation, it was necessary to carry out a bibliographic survey that would subsidize the elaboration of a typology for political formation. Contextualized in the debate on youth and politics, discussions on "Education for Democracy" were mapped; "Aspects of Political Socialization in Youth"; and "Education as a Political Act", based on which a typology was proposed for political formation containing: "Civic Formation", "Democratic Formation", "Self-promoted Formation", "Emancipatory Formation" and "Self-made Formation". Based on the data analyzed, it was observed that the "Curriculum in Action" tends to develop up to three types of political training: in Sociology, priority is given to Political Training of the Civic type, reinforcing the expository and content-oriented form of information about politics; there are times when the material tries to approach Democratic Political Formation, however, this depends on countless other factors that go beyond the didactic material for its effective practice; in Life Project, there is a strong presence of Self-made Political Formation, proving to be an instrument for evaluating young people's conduct and behavior linked to the conception of education conceived by business reformers. Finally, the emptying of disciplines in the humanities is concluded, since the option for the creation of a new curricular component to address themes close to the area is justified by an approach exempt from the critical look already offered by the Humanities and Social Sciences.

Keywords: Political formation. High school. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do primeiro bimestre da Primeira Série .	90
Figura 2 - 1º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do primeiro bimestre da Primeira Série	91
Figura 3 - Continuação do 1º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do primeiro bimestre da Primeira Série	92
Figura 4 - 2º e 3º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do primeiro bimestre da Primeira Série.	92
Figura 5 - Momento final da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do primeiro bimestre da Primeira Série	93
Figura 6 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do Caderno do Professor do primeiro bimestre da Primeira Série	94
Figura 7 - Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre da Primeira Série.	96
Figura 8 - 1º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre da Primeira Série	97
Figura 9 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre da Primeira Série	98
Figura 10 - 3º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre da Primeira Série	98
Figura 11 - 4º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre da Primeira Série	99
Figura 12 - 1º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio	100
Figura 13 – 1º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio	101
Figura 14 - Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre da Segunda Série	102
Figura 15 - 1º Momento da Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre da Segunda Série	102
Figura 16 - Continuação do 1º Momento Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre da Segunda Série.....	103
Figura 17 – Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio.....	104
Figura 18 – 1º Momento da Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio	105
Figura 19 - Culminância do 1º Momento e o 2º Momento da Situação de Aprendizagem 4	106
Figura 20 - Continuação do 2º Momento da Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre da Segunda Série	107
Figura 21 - Culminância do 2º Momento da Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre da Segunda Série	108
Figura 22 – 2º Momento da Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio	109
Figura 23 - Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série	111
Figura 24 - 1º momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série	112

Figura 25 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série	112
Figura 26 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série	113
Figura 27 - 3º Momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série	114
Figura 28 - 4º Momento e Momento Final da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série	115
Figura 29 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio	117
Figura 30 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio	118
Figura 31 – Apresentação da Situação de Aprendizagem 1 da Primeira Série do Ensino Médio.....	120
Figura 32 – Continuação da apresentação da Situação de Aprendizagem 1 da Primeira Série do Ensino Médio	121
Figura 33 – Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio.....	123
Figura 34 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1 da Primeira Série do Ensino Médio	124
Figura 35 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 da Primeira Série do Ensino Médio	125
Figura 36 – Continuação da Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 da Primeira Série do Ensino Médio	126
Figura 37 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio.....	127
Figura 38 – Continuação da Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio.....	128
Figura 39 – Conclusão da Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio.....	129
Figura 40 – Apresentação da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Aluno da Segunda Série do Ensino Médio.....	130
Figura 41 – Continuação da apresentação da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Aluno da Segunda Série do Ensino Médio.....	131
Figura 42 – Apresentação da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio.....	132
Figura 43 – Continuação da apresentação da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio.....	133
Figura 44 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Aluno da Segunda Série do Ensino Médio.....	134
Figura 45 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de Formação Política.....	63
Quadro 2 – Elementos alinhados aos tipos de formação: 1ª Série do Ensino Médio.....	85
Quadro 3 – Elementos alinhados aos tipos de formação: 1ª Série do Ensino Médio II.....	86
Quadro 4 – Elementos alinhados aos tipos de formação: 2ª Série do Ensino Médio.....	87
Quadro 5 – Elementos alinhados aos tipos de formação: 2ª Série do Ensino Médio II.....	88
Quadro 6 – Elementos predominantes na SA.....	95
Quadro 7 – Elementos predominantes na SA.....	101
Quadro 8 – Elementos predominantes na SA.....	109
Quadro 9 – Elementos predominantes na SA.....	118
Quadro 10 – Elementos predominantes na SA.....	129
Quadro 11 – Elementos predominantes na SA.....	136

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Resumo da Análise dos tipos de formação política nos documentos analisados	139
--	-----

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2. INTRODUÇÃO	17
3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO POLÍTICA NA LITERATURA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	28
3.1 Educação para a Democracia	32
3.2 Aspectos da Socialização Política na Juventude	42
3.3 Educação como Ato Político	53
3.4 Formação política encontrada na literatura: uma tipologia possível	62
3.5 Elementos imprescindíveis para uma formação política no ambiente escolar	65
4 CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS DA LEI 13.415/2017	67
4.1 Contexto político e econômico do Novo Ensino Médio	67
4.2 Apontamentos sobre o delineamento do Novo Ensino Médio	71
5 CAMINHO TRILHADO PARA EFETIVAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: OPÇÕES METODOLÓGICAS	76
6 A FORMAÇÃO POLÍTICA NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO	81
6.1 Exemplos ilustrativos da análise do material do Caderno do Aluno e do Professor da disciplina de Sociologia	89
6.2 Exemplos ilustrativos da análise do material do Caderno do Aluno e do Professor da disciplina de Projeto de Vida	119
6.3 Situações de Aprendizagem de Sociologia e Projeto de Vida: tipos de formação política nos documentos analisados	136
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
8. REFERÊNCIAS	147

1 APRESENTAÇÃO

Desde jovem, quando aluno de uma fundação escolar de uma grande instituição financeira brasileira, pairava sobre o meu pensamento a possibilidade daquele ambiente se tornar um espaço muito mais atrativo e saudável para os jovens, ao invés do determinismo imposto pela empresa dessa grande rede educacional. Estar mergulhado numa educação disciplinadora, com regras e comportamentos ao estilo empresarial, com uma forte relação verticalizada entre gestores, professores e alunos, em que o autoritarismo e a hierarquização das relações eram pilares inquestionáveis do ensino, fez com que me despertasse um outro sentido de educação. Talvez por esse pensamento crítico em relação à escola em que estudava, que à época renderam algumas idas à coordenação e à direção, meu futuro profissional tenha se atrelado à educação. Contrariado pela forma como a escola não escutava os seus alunos, passei a me interessar e defender cada vez mais uma escola democrática, nas relações complexas desse ambiente tão diverso e cheio de desafios.

Angustiado pela ânsia da participação dos alunos nas decisões escolares, desde jovem olhava para a escola com outros sentidos e caminhos de aprendizagem. Nesse sentido, optei pela graduação em história, permitindo uma formação teórica e conceitual mais sólida, contribuindo para uma maior compreensão dos processos históricos e sociais, assim como da história da educação em nosso país.

Já no início da graduação, minha preocupação era estar em sala de aula. Assim, iniciei o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e fui tendo contato com a realidade da escola pública estadual de São Paulo. Encontrei, durante esse período, os mesmos desafios que enxergava enquanto estudante do Ensino Básico.

A motivação de um jovem estudante de ensino superior naquele momento era promover uma relação de ensino e aprendizagem com os alunos, diferente daquela em que fui formado. O objetivo era construir uma interação dialogada, respeitosa e prazerosa com os educandos, priorizando a escuta e a participação no ensino de história.

Àquela época, meados de 2014, as universidades e, especialmente, as áreas das Ciências Humanas e Sociais, sofriam ataques de setores conservadores e reacionários da sociedade brasileira. A ex-Presidente Dilma Rousseff fora deposta do cargo, em um modelo próximo a como os estados de exceção se concretizam na contemporaneidade, e a agenda de redução do Estado, elevada ao máximo pelo curto

período de tempo em que o Michel Temer ocupou o cargo da Presidência da República, contribuiu para que o país se aproximasse de um governo de extrema-direita.

[...] Apesar de forte inclinação do mundo, sobretudo nos últimos anos, ao autoritarismo na ordem política à extrema-direita, com o ressurgimento da ampla circulação de discursos racistas, sexistas, homofóbicos, xenofóbicos, ainda assim os estados de exceção precisam agir de modo distinto do que se operava há um século. Os estados de exceção contemporâneo precisam do Direito em fiel submissão, participação ativa, adesão franca, porque o Direito confere um verniz de racionalidade. O Direito, onde se instalam os estados de exceção atuais, é necessário para elaborar alguma aparência de coerência (preocupação ausente no passado), um sentido lógico qualquer, a produção de uma narrativa - mesmo falsa - de legitimidade. Para conseguir existir e sobreviver na atualidade, os estados de exceção não podem simplesmente subjugar o Direito, precisam dele como parceiro, *voluntariamente a serviço* e com amor à causa. Perceber e compreender esta realidade é fundamental ao pensamento crítico para desarticular o autoritarismo contemporâneo, uma alternativa para despertar a consciência de resistência e resgatar o Direito ao local em que deveria estar, o de contenção e de definidor de limites à vontade política (PIRES, 2021, p. 27)

Naquele contexto, a violência política se acentuava, e os investimentos na educação e nas instituições de fomento à pesquisa foram cortados. Iniciava a minha carreira como professor do Ensino Básico, quando o ambiente político brasileiro era cada vez mais intenso, e a eleição do presidente da extrema-direita em 2018 deu sequência à implementação da Reforma do Ensino Médio aprovada de forma aligeirada no governo de Michel Temer, que somada ao esvaziamento do Ministério da Educação, preocupado apenas em disputar as narrativas políticas e ideológicas dos noticiários, tornaram o país um ambiente insuportável aos educadores e educadoras.

A defesa e a luta dos professores que defendem uma educação progressista foram importantes para resistir e conter os avanços reacionários na educação brasileira, durante o mandato de um governo negacionista e extremista. Esse mesmo governo, durante a pandemia de COVID-19, colocou o Brasil no topo da lista dos países com mais mortes no mundo, utilizando-se do aparato estatal para a

propagação de *fake news* e até mesmo do próprio vírus, como evidenciado na Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia de 2021¹.

Naquele cenário, todos os setores da sociedade que defendiam a ciência, a democracia e a dignidade da vida humana foram atacados. Vivíamos, e vivemos, um período de violência política, tendo nas redes sociais uma importante aliada que tira a atenção da população dos sérios problemas sociais, esvaziando o diálogo e o ambiente político do país.

Nesse cenário, dentro da escola, a história e as demais disciplinas de Ciências Humanas e Sociais foram desmoralizadas, durante os quatro anos de um governo inimigo da educação. As disciplinas foram "enxugadas" dos currículos, algo previsto e percebido durante a implementação do Novo Ensino Médio, agravada pela falta de coordenação do MEC.

Envolto em um contexto político-social bastante complexo e tendo a minha trajetória pessoal e profissional totalmente ligada aos acontecimentos daquele tempo, despertou em mim o interesse por compreender melhor a relação entre educação e participação política. Atualmente, como professor do Ensino Básico², nas disciplinas de História e Sociologia, e diretamente envolvido com as mudanças no cotidiano escolar, instiga-me o fato de não conseguirmos promover uma formação política que considere os jovens capazes da ação política, portanto, da transformação social.

Enquanto historiador, procuro compreender os problemas do presente a partir das permanências e rupturas do passado e, no caso brasileiro, constatamos que a educação e a cidadania foram desde sempre direitos restritos apenas a um pequeno setor da sociedade. Enquanto educador, priorizo uma educação emancipatória e democrática que fortaleça a formação política do educando, considerando-o sujeito histórico e político de seu tempo e capaz de participar democraticamente das decisões e dos saberes escolares, assim como na sociedade.

Acredito que o fortalecimento da democracia e de uma educação de qualidade só ocorrerá quando inserirmos de fato uma formação política sólida e emancipadora

¹ O relatório final da CPI da Pandemia aprovado e publicado em 26/10/2021 pode ser lido na íntegra através do site do senado federal: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>. Acessado em: 19/07/2023.

² Entre os anos de 2019 a 2022, fui professor na disciplina Projeto de Vida do fundamental II na rede particular de ensino. Escolhido dentre os colegas professores pela "proximidade" do conteúdo com as Ciências Humanas e Sociais e por ser jovem na escola, vivenciei na prática as propostas do material. A escola utiliza o material da FTD Projeto de Vida e Atitude Empreendedora do autor Léo Fraiman, criador da metodologia OPEE.

na trajetória formativa de nossos jovens, onde o aprender se constitui participando do processo de ensino e da comunidade escolar, reconhecendo o aluno como sujeito responsável por suas ações individuais e coletivas. É inequívoca a defesa da valorização das humanidades nos currículos e no ensino das escolas nesse processo, entretanto, essa formação política almejada deve extrapolar o campo disciplinar e passar a ocupar os corredores, o pátio, as salas de aula, as quadras e os espaços de decisões, fortalecendo relações democratizantes que possibilitem aos jovens se inserirem na cidadania, participando democraticamente, ao contrário do que nossa educação vem atingindo, que é preparar o jovem para a participação na democracia, coisas totalmente distintas.

Nesse contexto, a inquietação gerada efetivou-se como uma proposição investigativa sobre a formação política no Novo Ensino Médio. Objeto de estudo que após lapidação passou a focar a formação política no material didático utilizado pela rede estadual paulista, na formação dos jovens no Ensino Médio.

Vale destacar, todavia, que esse tipo de formação extrapola o lugar da escola, sendo condicionada por inúmeras variáveis e espaços que podem influenciar o perfil político dos jovens, como por exemplo, o âmbito familiar e de outros *locus* de socialização; se a família é ou não engajada politicamente, se consome noticiários, se as instituições sociais em que o jovem participa têm contato com a política e de que forma isso ocorre. Enfim, são inúmeros fatores que podem contribuir para o comportamento político na juventude (FUKS, 2012; 2014).

Ademais, a formação política pode abranger diferentes concepções e como existem inúmeras variantes que influenciam a formação política do jovem, inúmeros ambientes nos quais estes sujeitos se informam, participam e convivem politicamente desde criança até a vida adulta, é possível perceber que o conjunto de forças e a mobilização de movimentos e grupos sociais formam e reformam a visão de formação política no indivíduo. Nesse sentido, se apresentam à sociedade inúmeros “modelos” de formação política que disputam a hegemonia e a mentalidade da população.

Dentro de grupos específicos, como os movimentos sociais, a formação política promovida na militância imprime na educação dos jovens o tipo de sociedade que almejam construir, muitas vezes sendo mais eficiente que a própria educação formal. Grupos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e cursinhos populares, por exemplo, procuram apresentar uma formação política mais progressista, com a ideia da educação como meio de atingir a emancipação do

indivíduo. Já movimentos políticos como Movimento Brasil Livre (MBL), pelo oposto, produzem conteúdos alinhados a uma formação política mais conservadora, enquanto outros setores da sociedade, como instituições financeiras, pensam numa formação política empreendedora aos jovens e assim por diante.

Na crença, todavia, de que a escola é um *locus* de socialização muito importante na formação das crianças e jovens, faz-se importante compreendermos como nela está sendo promovida a socialização política, por qual vertente. Nesse sentido, a investigação mobilizada por todo esse movimento relatado se volta à compreensão da(s) concepção(ões) de formação política presente(s) nos materiais didáticos utilizados pela rede pública.

É necessário desvelar as intencionalidades de tais documentos, ainda mais por representarem a materialização do currículo na prática escolar e, portanto, que sociedade e cidadão pretendemos construir.

2. INTRODUÇÃO

Os avanços das reformas educacionais dos últimos tempos vêm minando a área de Ciências Humanas e Sociais. De acordo com a lógica de desenvolvimento dos países, baseada exclusivamente no crescimento econômico, os defensores da “educação para o lucro”, como argumenta Nussbaum (2017), assumiram uma concepção equivocada sobre a finalidade da educação, em que a área de humanidades se faz dispensável para os seus objetivos.

Obcecados pelo PNB [Produto Nacional Bruto], os países - e seus sistemas de educação - estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia (NUSSBAUM, 2017, p. 189).

Para a referida autora, estão ocorrendo mudanças radicais em relação ao que as sociedades democráticas estão ensinando aos seus jovens. Verificamos, entre essas mudanças, a exclusão das humanidades e das artes nos currículos do ensino fundamental ao nível superior, ao redor do mundo.

Conforme afirma Marcon (2015, p.378), “a democracia concebida tanto como forma de governo quanto como modos de vida vem sendo, nos últimos anos, objeto de contestação, mas também de afirmação enquanto possibilidade de participação e convivência em sociedades plurais”. Esse paradoxo é constitutivo das democracias, entretanto desde 2013, no Brasil, disciplinas curriculares vêm sendo alvo de deslegitimação e de narrativas políticas contra a efetividade da área de Ciências Humanas e Sociais, áreas do conhecimento fundamentais para o amadurecimento político e para modos de vida democráticos.

Ponciano et al. (2019) evidenciam grandes semelhanças entre a Lei nº 13.415/2017 sobre o Novo Ensino Médio e a Lei nº 5.692/71 do regime militar e a permanência de uma visão turva sobre a educação brasileira.

[...] A política pública de modificação do Ensino Médio, em síntese, segue a tendência aplicada pela lei nº5.692/71, pois busca apenas promover o conforto e a “harmonia das classes mais favorecidas, desconsiderando as subjetividades e prioridades sociais dos jovens de classes populares (PONCIANO et al., 2019, p.14)

Dentre esses retrocessos, verificamos desde o alinhamento entre o Estado e a iniciativa privada, passando pelo caráter profissionalizante do ensino que tem como alvo a juventude das camadas populares do país, até a desvalorização do ensino das áreas de Ciências Humanas e Sociais.

O artigo 8º da lei nº 13.415 impõe, de maneira concreta, a formalização de relações entre o Estado e a iniciativa privada, ao postular que a oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada na própria instituição de ensino ou em parceria com outras instituições previamente credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 2017a). Esta ação é muito semelhante à expressa pela lei nº 5.692/71, que oferecia às empresas privadas a possibilidade de prestação de serviços na área da Educação. A iniciativa em firmar convênios com instituições de educação privada também se manifesta no parágrafo 11º, afirmando que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017a). Além da aliança público e privado, esta legislação demonstra explícita intenção de implementar o ensino a distância também na Educação Básica, de modo que, aparentemente, esta oferta ocorra por meio da “privatização” dos serviços de educação a distância. (PONCIANO et al., 2019, p. 16)

Ademais, à época da ditadura militar brasileira, no processo de uma modernização conservadora da educação, constatamos o alinhamento do Estado brasileiro aos organismos de assessoria estadunidense no tocante à reforma universitária, à formação de professores e à gestão educacional com inspirações ao modelo universitário dos Estados Unidos.

A relação entre o governo federal e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) resultou na elaboração de um conjunto de ações, formalizadas por meio de acordos, que contribuíram para que a perspectiva de gestão e planejamento neoliberal e empresarial da educação tomasse corpo (SOUZA; TAVARES, 2014). Para que houvesse a efetivação e o desenvolvimento dos acordos e, por conseguinte, o recebimento dos recursos financeiros neles pactuados, o Brasil se submeteu à assessoria técnica dos EUA, além disso, teve que implementar uma proposta de gestão e planejamento que, até mesmo, viabilizasse a privatização das escolas, além de se estender à formação de professores e à produção e distribuição de materiais didáticos (SOUZA; TAVARES, 2014). (PONCIANO et al., 2019, p. 6)

A respeito da reforma universitária empreendida, durante o regime militar, a obra de Rodrigo Patto Sá Motta – a partir de uma análise que supera a dicotomia nos estudos sobre a ditadura militar brasileira entre opressão e resistência – apresenta evidências sobre o jogo político de conciliação e acomodação da ala mais radical e

também pragmática dos militares com intelectuais colaboradores e opositores ao regime para emplacar reformas de aspecto modernizante-conservador, no campo da educação. Isso permite compreender elementos importantes da cultura política brasileira e contribui também para reflexões sobre o cenário atual do sistema educacional e das reformas de cunho empresarial que o Estado brasileiro vem assumindo.

Essa regressão ao passado nos apresenta as permanências com que o Estado brasileiro pensa o projeto educacional do país, verificando de certa maneira uma consistência no alinhamento à iniciativa privada. Somado a essa questão, observamos também a persistência do conservadorismo na educação que repete a perseguição e o esvaziamento de disciplinas curriculares fundamentais para formação política e cultural do aluno, especialmente as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais.

À época da ditadura, durante o período mais duro do regime, verificamos toda uma estrutura para incutir nos jovens e nas crianças de todo o sistema educacional uma concepção de cidadania alinhada aos valores patrióticos. A intervenção nos currículos de ensino, com o Decreto n.869 de 1969, que determinava a inclusão obrigatória da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), pode demonstrar como essa medida contribuiu para a formação política dos adultos de hoje e do amanhã, visto que o conservadorismo se apresenta como uma característica marcante da cultura política brasileira e hegemônica na educação do país. Como destaca Motta (2014, p. 184):

[...] O contexto do AI-5 originou não somente repressão mais intensa, como também iniciativas visando a disputar com a esquerda a mente e o coração dos jovens. Se em 1967, com o Projeto Rondon, a ideia era criar atividades extracurriculares para estimular o patriotismo e a integração dos universitários, em 1969 decidiu-se interferir diretamente nos currículos escolares. Em setembro de 1969, a Junta Militar baixou o Decreto n.869, que “dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica (EMC) como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades”. A iniciativa tinha objetivos semelhantes ao Projeto Rondon, no entanto o plano era mais ambicioso e abrangente, por visar não só aos jovens, mas também às crianças, e por pretender intervenção mais aguda na formação dos valores das novas gerações por meio do sistema escolar.

Vale destacar que o ensino dessa disciplina vigorou até 1993, mesmo após o fim da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) em 1986, na gestão José Sarney, outra importante estrutura para viabilizar o projeto dos militares na conquista

da mente e dos corações juvenis brasileiros. Para efetivação da moralidade e do civismo julgados necessários pelo regime militar na sociedade, a formação de professores foi um ponto crucial na tentativa de desmoralizar o pensamento crítico dos agentes educacionais, em todas as esferas do ensino.

Questão fundamental para o sucesso da campanha pela moral e o civismo era a formação dos professores, trabalho a ser realizado pelas universidades. O tema ocupou o tempo não só da CNMC e do MEC, mas também do Conselho Federal de Educação e dos órgãos de informação. Em 1972, o CFE estabeleceu que os professores responsáveis pelas disciplinas EMC e OSPB seriam formados na licenciatura em estudos sociais. Os professores de EMC para o ensino primário poderiam cursar as licenciaturas curtas, com duração de 1.200 horas (em dois anos), enquanto para atuação no segundo grau era necessário cursar a licenciatura plena. Enquanto se preparavam os “especialistas” para as disciplinas de EMC, professores de história, geografia ou ciências sociais deveriam ministrá-las. Essa decisão gerou polêmica nas universidades, pois havia resistências contra disciplinas que serviam aos propósitos políticos do regime militar. Além disso, os cursos de estudos sociais eram igualmente malvistas, considerados fábricas de diplomas concebidas para esvaziar e despolitizar os cursos de ciências sociais e história. (MOTTA, 2014, p.189)

Além disso, a modernização emplacada na reforma universitária concentrou seus investimentos nas áreas científicas que contemplavam o projeto desenvolvimentista do governo militar, desvalorizando as áreas de Ciências Humanas e Sociais, que aos olhos da ditadura, mais atrapalhavam do que somavam aos objetivos econômicos.

Aspecto importante a considerar é a prioridade conferida à pesquisa de tecnologias e ciências aplicáveis ao desenvolvimento econômico. O campo de ciências humanas e sociais era secundário, inclusive em decorrência de restrições políticas, bem como o das ciências “puras”, cujo o conhecimento não teria utilização econômica imediata. De maneira geral, os técnicos da área econômica estavam mais preocupados com o desenvolvimento tecnológico do que com o científico, e isso teve implicações na distribuição das verbas oficiais, com tendência a valorizar mais a ciência aplicada em detrimento da ciência “pura”. (MOTTA, 2014, p. 261)

Essas análises mostram caminhos para o entendimento do estado atual da educação brasileira. A Lei 13.415, do novo ensino médio, como já destacado, possui certa similaridade com a Lei 5.692 da ditadura militar, principalmente em relação à organização do currículo entre ensino propedêutico e o ensino profissionalizante e também na aproximação do Estado à iniciativa privada. Em meio a isso, podemos

avaliar que há uma hegemonia conservadora a respeito da concepção de educação e em relação à formação política, tanto de jovens como de professores.

Essa perspectiva que permanece em nossa sociedade gera consequências nefastas para o projeto educacional do país. O conservadorismo encontra um grande espaço na mentalidade dos profissionais da educação, acarretando o distanciamento do educador como agente político.

O impacto da Lei 5.692, na formação dos professores, gerou certo esvaziamento da formação, desvalorização das ciências humanas e sociais e aprofundamento das desigualdades, através da dualidade da formação propedêutica e profissional. Ela promoveu marcas profundas de atraso na promoção de uma cultura democrática, permitindo a consolidação da perspectiva individualista, meritocrática e acrítica. Isso fica evidente a partir do debate público e político que, desde o golpe parlamentar de 2016, domina o frágil debate sobre a educação no país e que se relaciona à atual reforma do Ensino Médio.

Como destacam Souza, Silva e Burity (2020, p. 241), o contexto recente, com presença marcante de discursos moralistas na educação, agrava ainda mais esse cenário:

De um ponto de vista praxiológico, a polissemia de vozes a concorrer para a produção de significados à noção de cidadania internamente à escola, entre os agentes mais diretamente envolvidos no processo educativo, e a recente presença de um forte apelo à retórica do moralismo na educação, com a conseqüente "mistificação" de disciplinas como Filosofia e Sociologia (ou mesmo História e Geografia), facilitaram a difusão de discursos contrários à efetiva presença dos Estudos Sócio-Filosóficos nas escolas de ensino médio, principalmente a partir do ano de 2013;

Além disso, nesse contexto observaram-se no Brasil grandes movimentos de contestação às instituições republicanas e à democracia, além de descontentamento por grande parte da população em relação a políticos, dando forma a uma generalização equivocada sobre a ideia de política que dificulta as relações numa sociedade democrática que preza pela pluralidade de ideias, tolerância à diversidade e demais princípios que configuram uma convivência democrática. Alguns movimentos que cresceram nesse ódio à política se beneficiaram desse contexto.

Utilizando-se dos mesmos mecanismos democráticos que contestavam, esses grupos intitulados como a nova direita chegaram ao poder pautando reformas neoliberais que negligenciam as conquistas recentes de direitos sociais que

proporcionaram maior inclusão social, política e econômica, favorecendo os interesses do mercado, ao mesmo tempo que destilam pautas reacionárias no campo dos “costumes”. De acordo com Freitas (2018, p. 11, grifos do autor):

É possível que o impeachment da presidenta Dilma, e mais especificamente as manifestações de rua em 2013, sejam um marco na percepção pública desta forma de conceber a política no Brasil, especialmente com a eclosão do Movimento Brasil Livre (MBL), do Movimento Escola sem Partido e um conjunto de candidatos “outsiders” na campanha presidencial brasileira de 2018.

As consequências desse cenário parecem estar distantes de ser solucionadas, visto que o debate da opinião pública sobre a política nacional persistiu violenta e perigosa para a ordem democrática. A violência política é um sintoma de que os valores e o modo de vida democráticos estão fragilizados. Isso é acentuado e motivado por discursos que reforçam as diferenças como ruins, em que a política e o consenso são substituídos pela falta de diálogo e de discussões propositivas. Como destacam Giroux e Figueiredo (2020, p. 4):

A política da despolitização, com sua reconfiguração da esfera social, individualiza os grupos, apaga a memória histórica, intimida o pensamento crítico e agride a identidade intercultural, além de atacar a organização social dos coletivos.

Ainda que sem nos aprofundarmos no assunto, não poderíamos deixar de situar o impacto das tecnologias da informação para o acirramento dessa divisão na sociedade brasileira. Os efeitos dos algoritmos, o disparo em massa de informações falsas e, ainda, a fraca responsabilização no mundo virtual, contribuem para o acirramento das opiniões e das paixões. Como aponta Bruno Leal (2021, p. 160):

[...] Hoje, é possível ter a sensação de que há tantas informações falsas quanto verdadeiras circulando na internet. E como o aparato tecnológico avança num ritmo muito maior que o aparato jurídico, nossa capacidade para regular, coibir, punir ou apenas mitigar, no plano legal, as notícias falsas é muito limitada.

Muitos desses discursos são carregados de dubiedades e sem fundamentação, prevalecendo o ataque e a difamação ao invés da construção dialética do pensamento e das ideias. De acordo com Leal (2021, p. 159-160):

Se as notícias falsas já existiam no passado, foi em nosso tempo presente que elas adquiriram maior notoriedade, poder e influência. Com a ascensão das redes sociais online, no início da década de 2010, as Fake News se converteram em um problema incontornável para as maiores democracias do planeta. Notícias falsas, afinal de contas, são hábeis em desestabilizar instituições democráticas, tendem a gerar o efeito colateral da exigência de censura prévia e de cerceamento das liberdades, servem para justificar quebras de sigilo e deixam os atingidos desorientados na busca por justiça e reparação.

Nessa questão do discurso vazio de fundamentação, a História é frequentemente vítima de manipulação. Exemplo é uma fala do então candidato à presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, posteriormente eleito, sobre a questão das cotas raciais como reparação histórica da escravidão no Brasil. Perguntado sobre o assunto, respondeu dizendo que os próprios negros entregavam os escravos, em claro argumento de que essa dívida histórica não existiria. O historiador Marcos Napolitano (2021) aponta que esse tipo de estratégia de argumentação leva a uma distorção no conhecimento histórico.

De acordo com o referido autor, há uma dupla distorção do conhecimento do passado, a primeira diz respeito à mentira clara e objetiva, negando o fato histórico já comprovado por fontes e amplamente legitimado por pesquisadores: o negacionismo. E a segunda é sobre a seletividade de fatos comprovados nos discursos sem a devida complementação de informações: o revisionismo ideológico da História. Assim, não se faz necessário qualquer embasamento teórico-metodológico para o desenvolvimento desses argumentos. De maneira geral, a discussão de ideias, os projetos e as teorias são esvaziados de sentido e corroboram para a substituição da política pela “guerra”, criando um ambiente de “nós” contra “eles” que inviabiliza a convivência dos diferentes, pressuposto de uma sociedade democrática.

A escola não fica de fora dessa disputa. Reconhecendo a importância desse ambiente para imprimir sua visão de mundo, esses movimentos antipolíticos defendem a escola como um campo neutro, onde a “doutrinação” política deve ser combatida, evitando assuntos “polêmicos” e enfrentando a suposta “influência comunista” no sistema educacional, numa espécie de moralização do ensino com pautas como o Ensino Domiciliar e a Escola Sem Partido.

É através dessa lógica que as disciplinas de humanas e sociais perdem espaço nos currículos, pois é nessas áreas que se encontram temas espinhosos para esses

movimentos e em que os professores precisariam ser mais vigiados, para evitar a suposta doutrinação. Para Maria Ligia Prado (2021, p. 71-72):

Por essas e outras [se referindo a movimentos conservadores na Educação com pautas como o Escola Sem Partido e o Ensino Domiciliar], a escola, uma das instituições mais representativas da modernidade, tem sofrido fortes ataques, passando a ser vista, por certos setores da sociedade, como “espaço perigoso”. E o professor, especialmente aquele que ensina História, foi convertido em figura que precisa ser vigiada e controlada.

Napolitano (2021, p. 104) afirma que nesse cenário de polarização político-ideológica, a desqualificação do trabalho do historiador e professores de História tem sido bem comum nas sociedades em que essa disputa de narrativas ganha corpo. Para o referido autor, existem duas maneiras frequentes de argumentação que esses setores da sociedade utilizam para desacreditar os historiadores e os professores de História:

1. Os historiadores não são “neutros” e, por causa da suposta “hegemonia marxista” na área e nas universidades, são meros doutrinadores de crianças e jovens inocentes.
2. Os historiadores são meros emissores de opinião travestida de pesquisa científica que oculta sua vontade de doutrinar ideologicamente o estudante no presente ao estudar o passado.

Assim, esvaziam-se os conceitos e a potencialidade das disciplinas de História e das demais da área de humanidades para a construção de valores democráticos de um pensamento crítico - defesa histórica dos componentes curriculares dessa área, enfraquecendo a formação política pautada pelo pensamento crítico no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, defendem-se pautas reacionárias que coadunam com a finalidade da educação pensada pelos setores dominantes da sociedade, ou seja, a educação para o lucro, onde a politização durante a formação do jovem se volta a uma visão de mundo liberal, pautada na visão da liberdade individual e na meritocracia.

Aspecto a ser analisado, a partir da compreensão contextual das bases das atuais reformas educacionais que, como desvela Freitas (2018), estão voltadas ao sistema de responsabilização e de resultados por meio de avaliações nacionais e internacionais dentro de uma lógica gerencialista, o avanço de reformas educacionais que prometem transformações profundas na educação brasileira é originário da lógica

neoliberal e empreendido pelos chamados reformadores empresariais³. Por meio da padronização curricular e pelo sistema de responsabilização, aliado a uma falsa impressão de autonomia do jovem em relação às suas escolhas e ao seu futuro, essas reformas permitem a permanência dos mesmos setores dominantes nas decisões sobre a política educacional do país, só que com uma outra aparência - mais “moderna”.

Como aponta Fernandes (2019), a cultura e a educação no Brasil sempre estiveram ao gozo das elites econômicas, como um braço de apoio à manutenção de sua ordem. Atualmente, isto é aprofundado seguido de um movimento global de reformas neoliberais que aferem a qualidade da educação por meio de testes e avaliações sistematizadas e vinculadas a bonificações por desempenho, incorporando a educação a uma lógica empresarial desde a crise do Estado de Bem-estar social da década de 1970, aspectos que impactam fortemente no modelo de formação exigido para a juventude. Encontramos esse mesmo movimento, à época da ditadura militar na Lei 5.692, na qual o Estado brasileiro estabeleceu relações com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e outras instituições de assessoria estadunidense.

Apesar da Constituição de 1988 ser um marco importante na sociedade brasileira, por se pautar na noção de direitos, estendendo a noção de cidadania e ampliação das garantias sociais, se olharmos para a educação observaremos que as políticas educacionais têm, com maior intensidade na década de 1990, se inserido num movimento global de reformas da educação com finalidades bastante claras. Segundo Freitas (2018), a introdução da avaliação externa de larga escala e da padronização curricular são marcas desse movimento.

As orientações curriculares que vêm sendo discutidas desde a década de 1990 vão inserindo as bases da formação da juventude. Todavia, é importante destacar que a padronização dos currículos é um movimento internacional:

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comum curriculares”, no interior de um movimento global de reforma

³ Termo utilizado por pesquisadores da área, dentre eles Luiz Carlos de Freitas, e que se refere ao que Diane Ravitch chama de “*Corporate reformers*”. Nas palavras de Freitas (2012, p. 380) “Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais”.

da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (Chauí, 2018). (FREITAS, 2018, p. 11-12).

Transformado o sentido da educação em mercadoria, essas reformas procuram diminuir cada vez mais a presença do Estado na garantia do direito constitucional à educação. A intervenção mínima do Estado na economia, o mérito do esforço pessoal, a concorrência e a disputa dos “mais fortes” e a ideia de liberdade de expressão irrestrita são discursos em voga nesse sistema econômico. Desse modo, esse modelo ignora as profundas desigualdades históricas e apela para os menos favorecidos a alcinha de fracassados.

Assim, as relações e os direitos são mercantilizados, e o Estado não se deixa ser o garantidor das liberdades sociais. Afasta-se cada vez mais o indivíduo da ação política, substituindo-a pela competição e pelo mérito na concorrência do mercado global, e a educação, em seus processos escolares, é importante campo para se pensar esse movimento.

Nesse contexto, a presente pesquisa se volta ao debate da formação política na juventude, com intuito de compreender mais especificamente a formação política do jovem no ambiente escolar. Mobilizados pelo debate sobre os desafios da educação para a sobrevivência da democracia em sociedades cada vez mais difusas e complexas e contextualizados nas discussões sobre juventude e política, mais especificamente sobre **(a) Educação para Democracia** (Benevides, 1996; Paro, 2000; Honneth, 2013; Marcon, 2015; Nussbaum, 2017; Dalbosco, 2018); **(b) Aspectos da Socialização Política na Juventude** (Carrano, 2002; Castro, 2009; Mayorga, 2013; Fuks, 2012; Fuks, 2014; Baquero e Baquero, 2014; Baquero e Baquero, 2007; Martins e Barros, 2018; Barros e Mota, 2020); e **(c) Educação como Ato Político** (Freire, 2001; Gadotti, 2012; Groppo et al., 2017; Giroux e Figueiredo, 2020), procuramos compreender a formação política da juventude na etapa de Ensino Médio da Educação Básica.

Para tanto, buscaremos compreender os sentidos que essa formação assume e como tem sido proposta no material didático “Currículo em Ação” (2022) da área de Ciências Humanas e Sociais do Ensino Médio da rede estadual paulista, nas disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida. A escolha do material didático “Currículo em Ação” se deve ao fato de ele materializar o instrumento que alunos e professores

farão uso e serão orientados na prática pedagógica, em sala de aula. Esse material está sendo utilizado na implementação da Reforma do Ensino Médio da rede de ensino do Estado de São Paulo e tem forte apelo a propostas interdisciplinares e que se utilizam do discurso do jovem, enquanto protagonista da construção do conhecimento.

Nesses cadernos, encontramos as disciplinas tradicionais separadas por áreas do conhecimento alinhadas ao Currículo Paulista de 2020, que teve a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 como documento norteador. O material didático da formação geral básica é separado do material diversificado do currículo - itinerário formativo, este oferecido pelo Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA) - e no caso específico do Caderno de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além das disciplinas conhecidas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), o material apresenta outras duas disciplinas fornecidas pelo Programa Inova Educação da Seduc-SP: Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação⁴.

Pela natureza da proposta, a metodologia que nos orienta na presente investigação está filiada à perspectiva qualitativa, sendo nosso instrumento de pesquisa a análise documental.

Na presente dissertação, para apresentação de nosso percurso investigativo, para além das seções de apresentação e introdução, organizamos o texto em quatro outras seções, acrescentadas, posteriormente, de nossas considerações finais:

- Na terceira seção do presente texto, apresentaremos as variadas temáticas encontradas na literatura e que consideramos constituintes da formação política;
- Na quarta seção, abarcamos, através de uma análise crítica, o contexto em que foram instaurados os documentos aqui delimitados, ou seja, a Reforma do Ensino Médio, procurando identificar as disputas de interesse que percorreram a produção do Novo Ensino Médio;
- Na quinta seção, apresentaremos nossas opções metodológicas e o caminho trilhado para efetivação da investigação;
- E, por fim, na sexta seção procederemos à apresentação e à análise de nossos dados.

⁴ Informações mais detalhadas sobre o material se encontra na seção 4, em que é descrito o processo de investigação da análise documental.

3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO POLÍTICA NA LITERATURA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

A formação política na escola é constituída por diferentes perspectivas. A investigação histórica, a respeito da participação política e da construção social da cidadania, é de suma importância para pensarmos os objetivos educacionais traçados para a formação do jovem.

A escola assume uma posição importante na sociedade, pois é um espaço privilegiado para a construção da definição sobre qual sociedade assumir/atingir e o papel dos jovens nessa construção, assim como seu lugar. Nessa perspectiva, a escola se torna um território político em disputa, pois ao mesmo tempo que se coloca como um ambiente fundamental para a formação humana e social, ela também é um ambiente onde se manifestam interesses políticos e econômicos que formalizam uma educação de acordo com os interesses dos setores dominantes.

Como destaca Fernandes (2019, p. 66), por vezes, determinados modelos de formação têm públicos certos de destino. A cultura cívica, segundo o autor, acaba restrita a uma minoria:

[...] Para essa democracia restrita é dispensável uma cultura cívica e, quando existe alguma coisa parecida com uma cultura cívica, ela é acessível somente àqueles que fazem parte de uma minoria privilegiada, em termos de riqueza, em primeiro lugar, em termos de poder, em segundo lugar, e em termos de saber, em terceiro lugar.

Considerando a cultura cívica como a apropriação de valores democráticos e princípios republicanos pelos cidadãos, que pode ser manifestada de inúmeras maneiras, como por exemplo, pelo comportamento, sentimento de pertencimento ou pela participação política da sociedade civil, diante das instituições e espaços públicos, é lógico que os setores dominantes criam obstáculos à sua efetivação de modo generalizado. Efetiva-se o acesso a essa cultura cívica de modo restrito, favorecendo as vontades e interesses dos setores dominantes.

Motta (2014) demonstra que historicamente o Brasil tem uma forte tradição conciliatória em suas relações políticas, de modo a representar uma característica marcante e definidora da cultura política⁵ nacional.

⁵ Em um artigo de 2018, Motta oferece contribuições a respeito do debate sobre “A cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico” ao propor uma definição conceitual de cultura política. “[...] conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas, partilhado por determinado grupo humano, que expressa/constrói identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro” (2018, p. 114).

A força da tradição conciliatória no Brasil talvez seja uma razão para o comitismo ter encontrado tantos adeptos no país. A divisa “ordem e progresso” é síntese perfeita do espírito conciliador que entre nós se materializou em arranjos políticos de perfil modernizante-conservador. (MOTTA, 2014, p.14)

Desse modo, um traço importante de nossa cultura política que se tornou hegemônica, ao longo do tempo, é a preferência de relações políticas de acomodação e conciliação em detrimento da ruptura. Essas relações fortaleceram principalmente as classes dominantes, que sempre tiveram o monopólio da educação para manter a ordem educacional e da sociedade ao gozo de seus interesses.

Assim, é forte entre nós o recurso à conciliação, à busca de soluções de compromisso que evitem o caminho de rupturas radicais. Procura-se acomodar os interesses de grupos em disputa, em um jogo de mútuas concessões, para evitar conflito agudo, sobretudo quando os contendores principais pertencem às elites sociais. (MOTTA, 2014, p. 14)

Como destaca Benevides (1996), não podemos pensar em uma sociedade civil ativa, isto é, uma cidadania participativa, sem vinculá-la a uma formação política emancipadora dessa dominação cultural, política e econômica. Enxergar o processo histórico sobre a cidadania em nosso país é um primeiro passo para compreender que tipo de formação política pretendemos assumir no ambiente escolar e democratizar a cultura cívica.

Nessa perspectiva, e a partir de levantamento bibliográfico⁶ sobre o que caracteriza a formação política da juventude na educação formal, evidenciamos a dificuldade de encontrar sua definição clara e objetiva. Todavia, observamos que o termo é frequentemente associado a outros conceitos, tais como as discussões sobre uma Educação para a Democracia; Aspectos da Socialização Política na Juventude e Educação como Ato Político.

Não restritos à área da Educação, mas vinculados também às áreas das Ciências Humanas e Sociais correlatas, como a Sociologia, História e Ciência Política, a revisão na literatura teve como intuito esclarecer o uso dos termos, apontando seus recortes, autores e fundamentos teórico-metodológicos, verificando no que se assemelham ou se distanciam, a fim de nos aproximarmos de possíveis delimitações

⁶A metodologia utilizada possui uma seção exclusiva para explicação e descrição.

de formação política que nos permitam a aproximação e análise dos materiais didáticos eleitos para investigação.

A partir de uma compreensão histórica sobre a formação da cidadania e da cultura política brasileira, as contribuições de Florestan Fernandes (2019) nos levam a pensar sobre os objetivos traçados pela educação para o convívio em sociedade, isto é, para a democracia brasileira e para que caminho estamos seguindo. Em seu texto “A Formação Política e o Trabalho do Professor”, Fernandes (2019) escancara as condições subdesenvolvidas e de dependência brasileira a pequenos setores dominantes e como isso afeta diretamente a formação política do professor. O autor aponta sobre como o professor sempre foi objetificado na história brasileira e complementa com a relação entre o trabalho do professor em uma sociedade extremamente desigual e o caráter político que carrega consigo nesse cenário o que, em nosso entendimento, acarreta marcas à formação política dos estudantes.

Para esclarecer essas problematizações, o referido autor procurou investigar o trato dos grupos dominantes para com a cultura e a educação, ao longo da nossa história, e como o professor foi instrumentalizado por esses mesmos setores, ao longo do tempo. Essas contribuições a respeito da formação política do professor são imprescindíveis para avaliar que formação política foi/é pensada para os alunos.

Compreendemos a ideia de formação como um processo contínuo e inerente ao ser humano. Partimos do pressuposto de que a realidade não seja determinada, sendo a vida um permanente devir que necessariamente exige do indivíduo constante construção de sua realidade enquanto sujeito histórico.

Nesse ponto, vale lembrar o que o Professor Antônio Joaquim Severino aponta sobre a formação através da educação:

Não se trata de fornecer ao estudante uma erudição acadêmica, mas de ajudá-lo a desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência que possa contribuir para a condução de sua existência histórica (SEVERINO, 2010, p. 58).

Para o referido autor, a complexidade da educação reside no fato de que o próprio processo de formação se confunde com o processo de humanização, isto é, o indivíduo natural se apropriando dos costumes, valores e conhecimentos fruto das relações e práticas sociais, concomitantemente à formação de identidade e o se reconhecer no mundo. Nas palavras de Severino (2010, p. 59), “[...] está em pauta a

transformação de um indivíduo puramente natural num sujeito cultural, na verdade, realizando sua condição de ente especificamente humano [...]”.

Compreendendo esse aspecto da formação humana, a educação como prática institucionalizada se mal interpretada corre o risco de considerar a escola apenas em seu mérito formalista, desconsiderando seus fatores políticos e culturais. Nesse sentido, atribuir à escola o papel de neutralidade é um equívoco, pois a ela cabe parte da responsabilidade de oferecer condições para a apropriação dos valores, costumes e conhecimentos das relações sociais constituídas, em determinada realidade histórica.

Para a análise da formação política do jovem no ambiente escolar, especificamente os sentidos que essa formação assume, é necessário compreender e situar as variadas definições encontradas na literatura sobre os sentidos que essa formação assume na juventude. Essa definição é importante na medida em que se constitui como chave analítica para o tema.

Assumir a formação humana como mencionado por Severino (2017), a partir de uma formação política que leve em conta a totalidade da dimensão do ser é, portanto, não se contentar apenas com uma formação academicista ou formalista, mas levar em consideração o indivíduo como sujeito histórico e cultural de seu tempo.

Nesse sentido, as possíveis definições de formação política podem se limitar a uma formação pensada apenas pela exposição de informações políticas (formação cívica), mas também ir além, tratando de outros elementos que permitam a construção de uma cultura cívica, em que a formação política abarca a formação cívica, a partir de informações, mas caminha para a formação para a democracia e, mais além, para seu exercício de forma autônoma, participativa e propositiva.

Na literatura consultada, pudemos observar diferentes estudos, com diferentes terminologias, as quais optamos por agrupar em três:

Educação para a Democracia, na qual os autores criticam a forma como é tratada a educação para a cidadania nos documentos legais de educação que se apresentam apenas como ornamento retórico dos políticos e se resumem a um conjunto de informações sobre a política de modo formalista e generalista. Em suas discussões, os pesquisadores têm levado em consideração a relação entre educação e democracia.

Aspectos da Socialização Política na Juventude, na qual os autores discutem os aspectos que contribuem para a formação do perfil político do jovem, trazendo a importância de vivências que o inseriam no campo da política. Em suas discussões apresentam os elementos para se verificar como os jovens se relacionam com a política no mundo contemporâneo. Embora não foquem na escola, vêm nessa um *locus* importante para essa socialização.

Educação como ato político, na qual os autores, amparados pela concepção de educação freireana, pensam a formação política considerando o jovem como sujeito capaz de promover transformação social em uma relação dialógica que fundamenta os processos de ensino-aprendizagem, sendo ele não um ser político a ser formado, mas capaz de exercer política de forma imediata e se formando e formando aos outros nesta vivência. Em suas discussões, mobiliza os processos educativos a partir da ideia de autogestão e formação política autopromovida, em que o sujeito político deve ter a possibilidade de ser ativo e protagonista nos processos.

3.1 Educação para a Democracia

Em busca de uma melhor compreensão sobre a ideia de formação política do jovem na educação, o termo Educação para a Democracia é frequentemente explorado em objetos de estudos. Por meio de diversas metodologias e concepções teóricas, esse conceito se torna uma ferramenta analítica importante para a problematização de temas que se relacionam à formação política do educando, como por exemplo o que se refere à qualidade da educação que estamos assumindo; a noção de cidadania incutida nas normativas e nos documentos legais da educação brasileira; a função social da escola e a relação entre educação e democracia.

A partir do aprofundamento do assunto sobre cidadania ativa e o significado de soberania popular em nossa Constituição de 1988, verificando mecanismos institucionais que proporcionam uma ação mais direta do cidadão, Benevides (1996) aponta a relação íntima entre democracia participativa e educação política do cidadão. Através da ampla discussão da área da Sociologia da Educação, o tema sobre política e educação ganha relevância quando vivenciamos profundas e variadas transformações a uma velocidade extremamente rápida e complexa, proporcionada pela evolução tecnológica, em um mundo cada vez mais globalizado.

A preocupação com o futuro da democracia frente a essas transformações ganha destaque nas discussões acadêmicas, principalmente o papel da educação na manutenção desse regime político mundial em que cada vez mais se ressaltam o individualismo, o consumismo e a redução do papel do Estado na consolidação de direitos sociais. No Brasil isso se agrava ainda mais, como destaca Benevides (1996), porque persiste uma cultura política oligárquica marcada pelo clientelismo, além de processos históricos que resultaram na redução de direitos e da cidadania e a minimização da atividade política, como, por exemplo, no período da ditadura militar. “Isso correspondeu a uma concepção economicista/produtivista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços” (BENEVIDES, 1996).

Esvaziam-se o diálogo, o pluralismo e o coletivo, elementos fundamentais da democracia, em prol dos interesses privados e do mercado, produzindo um distanciamento da relação entre cidadania e participação política. Com os avanços em relação ao acesso escolar proporcionado pela redemocratização do país e o reconhecimento de que o desenvolvimento econômico implica no desenvolvimento social e político dos indivíduos, a educação tornou-se peça fundamental para direcionar que tipo de cidadania os jovens deveriam assumir. De acordo com Benevides (1996, p. 224):

Hoje podemos afirmar que a cidadania é uma ideia em expansão; no entanto, a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o demandante de benefícios individuais ou corporativos. E sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido.

Observamos, ao longo da década de 1990, avanços nas políticas neoliberais na educação. Esses, amparados pelos conselhos e relatórios de organizações internacionais, como, por exemplo, o relatório Delors 1996, como ficou conhecido o documento “Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”⁷.

⁷ O referido relatório é uma espécie de guia para a tomada de decisões nas políticas públicas envolvendo os sistemas educativos. O que se pretendia era que o documento trouxesse direcionamentos para que o ensino do século XXI caminhasse na mesma direção das transformações provocadas pela globalização econômica e cultural do mundo. O relatório Delors, como ficou conhecido, nasceu em uma Conferência Geral da Unesco em 1991 e teve seu primeiro encontro em 1993 e amplamente apoiado por instituições financeiras, Banco Mundial e demais organizações.

Sem citar especificamente os avanços neoliberais, Benevides (1996) já na década de 1990 evidenciou que cidadania estava sendo posta e os desafios da educação para superá-la. É possível notar que a educação para a cidadania nessa concepção, isto é, reduzida apenas a formar o contribuinte e consumidor, persiste e se mantém com avanços significativos em reformas educacionais posteriores à década de 1990.

Em estudo mais recente, mas com a mesma base teórica da Educação para a Democracia sugerida por Benevides (1996), Marcon (2015, p. 284) aponta “que o poder do mercado resultante da globalização econômica tende a transformar a educação em mercadoria a serviço de interesses privados, ou seja, não democráticos”. Ambos os autores entendem que o funcionamento de uma democracia plena depende necessariamente de cidadãos politizados, caso contrário, corre-se o risco de vigorar uma democracia restrita apenas ao processo eleitoral, esvaziando o seu potencial crítico, participativo e construtivo. Para Marcon (2015, p. 284):

A defesa de uma democracia de alta intensidade é justificada em razão da necessidade de os cidadãos participarem de todos os processos nos diferentes espaços institucionais, na discussão dos problemas e na tomada de decisões. Dada a pluralidade de experiências sociais, não existe um único modelo de democracia.

Para aproximar essas duas importantes dimensões do exercício da democracia, participação política e cidadania, os referidos autores propõem uma formação política que somente a escola é capaz de proporcionar, chamando-a de Educação para a Democracia, a qual pode ser entendida como:

[...] a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (BENEVIDES, 1996, p. 225)

A democracia é pensada como um regime político baseado na soberania popular e no respeito aos direitos humanos. Segundo Marcon (2015, p. 284), “a democracia representativa continua sendo uma referência importante, condição efetiva para enfrentar e superar os interesses individuais e corporativos, bem como os conflitos sociais peculiares ao contexto atual”.

Através dessas perspectivas, observamos que a democracia depende necessariamente de cidadãos ativos e que a apatia política e a falta de participação

comprometem seu funcionamento. Ela exige processos educativos com o objetivo de formar cidadãos conscientes dos valores republicanos e democráticos, assim como atuantes na vida pública. Abordagem desafiada pela lógica do mercado, em que instituições financeiras e organizações internacionais tendem a mercantilizar a educação com interesses particulares e não democráticos (MARCON, 2015).

Contribuindo para esse ponto do debate, podemos assumir o trabalho de Vítor Henrique Paro. Em ensaio teórico, Paro (2000) problematiza a qualidade de ensino que é assumida em nosso sistema educacional, sem considerar o elemento da função social que a escola carrega. Para o autor, a escola assume duas dimensões importantes na formação escolar, a individual e a social:

A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o “viver bem” (Ortega y Gasset, 1963). Por sua vez, a dimensão social liga-se a formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade enquanto construção social. (PARO, 2000, p. 1-2).

Com relação à dimensão social, parece que a finalidade da escola para esse objetivo tem sido negligenciada em troca de uma qualidade de educação resumida aos resultados das avaliações externas de larga escala. O debate desenvolvido por Paro (2000) problematiza a noção de qualidade baseada nos testes e aponta para um elemento que falta aos esforços para uma educação de qualidade: a educação para a democracia.

Para examinar a inoperância da escola para essa finalidade, o referido autor (2000, p. 4) sintetiza quatro pontos para propor uma reflexão: a) a necessidade de um rigoroso dimensionamento do conceito de qualidade do ensino fundamental; b) a relevância social da educação para a democracia como função da escola pública; c) a importância de se levar em conta a concretude da escola e a ação de seus atores na formulação de políticas educacionais; e d) o papel estratégico da estrutura didática e administrativa na realização das funções da escola.

Nessa análise, a dimensão social da escola é esvaziada de sentido se não se efetiva a educação para a democracia. Contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, com vistas à formação de um sujeito com ação consciente e com responsabilidade social para enfrentar politicamente os problemas da realidade,

é cultivar o “viver bem” de todos, o que vem sendo substituído por uma lógica em que a qualidade se resume ao acúmulo de informações verificado pelo rendimento do aluno em testes e avaliações padronizadas. Nas palavras de Paro (2000, p. 5):

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida a partir da quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados.

Benevides (1996) aponta que o sistema de ensino brasileiro possui espaço para educação política dos cidadãos, mas que tratada como civismo resulta em aspectos formalista e generalista, tendo o foco apenas em instruir os jovens sobre a organização do Estado e sobre o reconhecimento de direitos e deveres. Desse modo, segundo a autora, a educação para a cidadania, como é colocada nos documentos e currículos de ensino, apresenta-se apenas como ornamento retórico dos políticos, transformando os cidadãos em súditos para governantes que preferem a docilidade de seus civis (BENEVIDES, 1996).

Ou seja, a Educação para a Democracia ainda não existe, já que o ensino não tem sido capaz de proporcionar “[...] universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes” (BENEVIDES, 1996, p.224). Além dessa crítica da simplificação da Educação para Democracia proposta pelo aspecto formalista da instrução cívica, Benevides (1996, p. 227) aponta também que:

[...] a educação para a democracia não se confunde nem com democratização do ensino - que é, certamente, um pressuposto - nem com educação democrática. Esta última é um meio, necessário mas não suficiente, para se obter aquela. A verdade é que, sem dúvida, uma organização democraticamente constituída pode desenvolver-se, no plano pedagógico, sem incluir a específica educação para a democracia.

A Educação para a Democracia consistiria em duas dimensões fundamentais: “[...] a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis [...]” (BENEVIDES, 1996, p. 226). Dentro dessa perspectiva, a Educação para Democracia se desenvolveria a partir de três elementos que se relacionam entre si, são eles: a formação intelectual e a informação, a educação moral e a educação do comportamento.

A formação intelectual e a informação se referem às áreas de conhecimento que o indivíduo deve ter contato para melhor decidir/escolher. A falta de acesso ao

ensino e aos diferentes modos de culturas contribui para o alheamento do indivíduo à cidadania. Já a educação moral está vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos pela consciência ética (BENEVIDES, 1996, p. 227).

Por último, a educação do comportamento tem o sentido de internalizar a tolerância para a diversidade e para o divergente, baseando-se no respeito e na aprendizagem, isso somente é atingido a partir do momento em que o cidadão seja educado para valorizar o interesse geral sobre o interesse pessoal. De acordo com Benevides (1996, p. 227), “Sem participação dos interessados no estabelecimento de metas e em sua execução, como já afirmava Dewey, não existe possibilidade alguma de bem comum”.

Desse modo, a Educação para a Democracia exige a noção de conhecimentos básicos da vida social e política, ligada à consciência ética e pelo respeito aos direitos humanos. “Essa educação, acrescento, tem uma metodologia própria, cuja estrutura é dada pelas regras da argumentação, com sua lógica própria, bem diversa da lógica da demonstração científica” (BENEVIDES, 1996, p. 228).

Alinhado com o pragmatismo deweyano, Benevides enxerga a escola como o local ideal para viver a experiência democrática, já que a democracia depende necessariamente de processos educativos. Para Marcon (2015, p. 386),

De algum modo, essas reflexões aproximam-se das preocupações de John Dewey, quando postula que a democracia está articulada organicamente com a educação. Para Dewey (1979), a democracia implica não apenas o governo da maioria, mas a formação dos cidadãos para que pensem e participem na elaboração das políticas públicas e no julgamento dos resultados. A educação para a democracia ocorre, dentro desse horizonte, pela persuasão e pela liberdade individual, que não podem ser sacrificadas por qualquer ideologia.

A partir dessa concepção de Dewey, a educação é responsável pela internalização do modo de vida democrático. Por meio dela é possível formar sujeitos críticos, participativos e responsáveis eticamente, pela qual o indivíduo espontaneamente não seria capaz de conseguir. Nessa mesma perspectiva, Marcon (2015, p. 387) acrescenta:

A democracia exige a superação do poder emanado de qualquer “autoridade externa”, porque ela traz como exigência o princípio de que os cidadãos assumem efetivamente a condição de sujeitos. O interesse pela participação não nasce espontaneamente, mas deve ser construído pela educação, ou seja, por meio de uma formação democrática.

Para Dewey, a democracia era vista para além da organização do poder ou sistema de governo, mas sim a própria experiência existencial do cidadão. “[...] é mais que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada [...]” (DEWEY, 1979, p. 93 apud MARCON, 2015, p. 287). Segundo Marcon (2015, p. 387), decorre dessa dimensão o desafio de uma educação republicana que assegure a formação ética de sujeitos ativos, isto é, participativos e responsáveis com a convivência de uma sociedade plural.

Dalbosco (2018) é outro autor que procura adentrar na filosofia deweyana para defender a relação inerente entre educação e democracia, para contrapor a corrupção política, a qual o autor considera uma forma de violência pública. Desse modo, partindo da noção de filosofia como crítica social pensada por Dewey, resume seu diagnóstico crítico sobre a sociedade industrial em detrimento da formação de valores democráticos, apontando que a ideia de democracia só se faz quando sua filosofia se constitui como forma de vida.

Segundo a crítica de Dewey, a sociedade industrial de seu tempo focou no espírito predador do industrial americano, baseado na economia liberal e no isolamento e exclusão social dele resultante. A partir desse entendimento, Dalbosco (2018) reconstrói o ideal de formação democrática pensada por Dewey, a partir da importância de experiências comunitárias locais. Coloca, em oposição ao isolamento provocado pela industrialização, o sentido de cooperação social que concebe a educação como fonte principal de experiências formativas baseadas no espírito de cooperação solidária.

Através desse caminho analítico, Dalbosco pensa em uma noção mais ampliada de democracia que permita, segundo ele, superar e se colocar como alternativa à violência política dos tempos recentes, aproximando o jovem das questões comuns que possibilitem exercitar o espírito participativo. Não dá para pensar em uma sociedade democrática se as instituições que a compõem não priorizam a participação de seus cidadãos.

No caso escolar, para se alcançar uma formação com valores democráticos, é necessário que os interesses comuns estabelecidos pela comunidade sejam considerados em experiências formativas concretas, que estimulem a disposição participante das crianças e dos demais agentes escolares. Segundo Dalbosco (2018,

p. 464), “[...] se os interesses sociais só se tornam comuns pela participação, esta, por sua vez, necessita de formação. Então, a formação participativa é o núcleo da educação democrática, simplesmente porque está na base da cooperação social”.

É precisamente isso o que o pensamento de Dewey exige quando torna familiar a devoção da democracia à educação. Tem plena consciência de que o espírito participativo exigido para a definição dos interesses comuns depende do processo educativo capaz de criar experiências formativas de cooperação solidária. Caso contrário, os interesses sociais comuns são impostos e, deixando de ser recíprocos, tornam-se autoritários. Portanto, sem educação no sentido formativo não há democracia. A participação ou a disposição humana participante define aqui o próprio sentido de formação. De outra parte, é preciso considerar que nem toda a educação é formativa e nem toda a formação é participante. (DALBOSCO, 2018, p. 464)

Na literatura internacional, encontram-se autores que discutem os problemas que afetam as democracias modernas e suas relações com a concepção reduzida de educação que se acelera no mundo todo. Axel Honneth (2013) é um dos que pensam que a educação e sua relação com a esfera pública têm sido negligenciadas dentro da filosofia política. A partir de referenciais clássicos da filosofia política liberal, Honneth defende que há uma relação interdependente entre uma boa educação e uma ordem estatal republicana. Com base nisso, estabelece um nexos importante entre educação e liberdade política e entre formação e democracia.

Para o referido autor, democracia e educação são teorias gêmeas que se distanciaram das discussões político-filosóficas por duas razões: uma concepção de democracia estática vinculada à tese de Böckenförd⁸ que se fundamenta em comunidades tradicionais e até mesmo de base religiosa para reproduzir suas bases ética, moral e cultural; e uma falsa ideia de neutralidade do Estado, tão restritiva que compromete até mesmo a formação pensada pelos princípios e valores democráticos.

A teoria da democracia, na diversidade de suas formas e vozes, silencia hoje amplamente sobre o lado educacional de seu métier, não se encontram mais nela reflexões sobre métodos escolares nem sobre o currículo. Qualquer noção de que uma democracia vital precisa primeiro gerar, através de processos de formação geral, os pressupostos de sua própria subsistência cultural e moral foi entrementes perdida pela filosofia política (HONNETH, 2013, p. 547).

⁸ De acordo com Honneth, a tese afirma que as democracias dependem necessariamente de confiarem na sobrevivência das comunidades tradicionais, pois estas são capazes de elaborar virtudes morais para a sustentação da democracia.

Sendo assim, observamos o negligenciamento dessa relação intrínseca entre educação e democracia em troca de uma submissão à autoridade externa que se constitui pela falta de cooperação e mobilização dos interesses comunitários, comprometendo a formação política em prol de uma conformação moral.

O tipo de educação escolar, seus métodos e conteúdos, pode repercutir de maneira desejável na consistência de uma democracia, promovendo, por exemplo, a capacidade de cooperação e a autoestima individual, ou então contribuir, de maneira negativa, para seu insidioso solapamento quando ela veicular a submissão à autoridade e o conformismo moral (HONNETH, 2013, p. 548).

Outra autora que verifica as finalidades que a educação vem assumindo nos últimos tempos no mundo, principalmente no nível superior de ensino, é Martha Nussbaum (2017). Em seu livro, evidencia a lógica do ensino voltada apenas para o aumento da produção econômica das nações que descartam competências para a sobrevivência das democracias.

A referida autora destaca como as disciplinas de humanidades e artes têm sido subtraídas em troca de disciplinas consideradas “técnicas” para suprir as necessidades do mercado e do lucro. Nesse sentido, os sistemas escolares têm em seu horizonte educacional o compromisso com o desenvolvimento econômico da nação. Em suas palavras, “no contexto do antigo paradigma do que significa para uma nação se desenvolver, o que todos dizem é que precisamos de uma educação que promova o desenvolvimento nacional entendido como crescimento econômico” (NUSBBAUM, 2017, p. 407).

Vale evidenciar que o crescimento econômico da nação não necessariamente corresponde ao bem-estar e à qualidade de vida para com seus cidadãos, muito menos estabilidade democrática e outros pilares que constituem a defesa dos direitos humanos. De acordo com essa lógica utilitarista da educação, a escola tem se organizado a fim de preencher as necessidades reivindicadas pelo mercado, reduzindo esse espaço de intensas relações sociais e possibilidades em local de competição e seleção de quem irá ocupar os melhores postos no mercado de trabalho. Ou seja, preparamos o jovem para os obstáculos e desafios do mundo do trabalho, mas não para viver em sociedade, com respeito e dignidade humana.

Um modo de avaliar qualquer sistema educacional é perguntar quão bem ele prepara os jovens para viver numa forma de organização social e política com essas características. Sem o apoio de cidadãos

adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável (NUSSBAUM, 2017, p. 302).

Afinal, então o que seria a Educação para a Democracia?

Resumidamente, a Educação para a Democracia seria a formação e consolidação de valores republicanos e democráticos, com metodologia própria, organizada por uma estrutura de regras argumentativas que propiciem a cidadania ativa, portanto, também a formação para participação na vida pública, contemplando assim as duas dimensões fundamentais dessa perspectiva. Amparados pelo pragmatismo, alguns autores defendem que a educação deve promover experiências democráticas que fortaleçam os três elementos indispensáveis para uma Educação para a Democracia (formação intelectual e informação; educação moral; e educação do comportamento), já que destacam a democracia a partir de processos educativos, sem os quais não podemos imaginar uma democracia plenamente efetiva.

Por meio dessa perspectiva, a formação política estaria vinculada a práticas e didáticas que reuniriam a assimilação de informação junto ao desenvolvimento intelectual, aliada a valores republicanos e democráticos com base na educação do comportamento, tendo em seu horizonte o desenvolvimento da consciência ética e o reconhecimento do indivíduo como cidadão ativo numa sociedade democrática, pois esse sistema exige do cidadão a participação a qual o indivíduo não adquire naturalmente, por isso a fundamental necessidade do processo educativo para o funcionamento pleno da democracia, portanto, uma Educação para a Democracia.

Com exceção de Paro, os demais autores buscaram fundamentar suas investigações em John Dewey e sua perspectiva pragmática, isto é, assumir a democracia como um modo de vida. Sendo assim, educar para a democracia seria proporcionar experiências que envolvessem a participação e a prática política, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

A concepção pragmática traz contribuições valiosas para se pensar uma formação política no ensino, ou seja, uma educação que fortaleça valores democráticos e republicanos no educando, preparando-o para a vida democrática. Entretanto, surgem algumas dúvidas a respeito de como seria isso na prática e o risco de tornar essas didáticas alheias aos problemas reais dos jovens, já que não há muita consideração a respeito dos saberes, condições e práticas políticas desses mesmos jovens estudantes.

Pressupomos que o jovem estudante não possui ainda a maturidade necessária para mobilizar seus próprios conhecimentos e os conhecimentos políticos para atuar na democracia e por isso há necessidade de didáticas estruturadas para estimular tais valores que prezam a educação para a democracia. Não que isso não seja importante, pelo contrário, mas parece que secundariza o conhecimento e experiência de vida dos alunos, professores e da comunidade escolar e, portanto, não os reconhecem como possuidores de saberes e ações políticas.

Ademais, como ensinar para a democracia sem considerar as proposições, curiosidades e interesses da comunidade escolar? Apresentar soluções através de práticas e conhecimentos preestabelecidos não demonstra valores democráticos.

Nesse sentido, Paro (2000) vai além da promoção de estímulos à participação na vida democrática, ao apontar a inoperância da escola pública em relação a sua própria função social, visto que as relações e a construção didática e administrativa que se constitui no espaço escolar estão longe de ser democráticas. Para superar isso, o autor propõe reconstruir a ideia de qualidade que foi usurpada por uma noção restrita do que é educação e sua finalidade, a qual nos leva a crer que o único método de avaliar a qualidade da educação é por meio de testes padronizados. Recuperar o sentido da função social da escola pública e priorizar uma educação para a democracia, a partir de relações democratizantes no interior da escola, é um começo para superar as relações enrijecidas e individualizantes que a educação tem proporcionado.

Concordamos com o pensamento de que não necessariamente organizações democráticas instituídas - no caso a escola - podem fornecer, no plano pedagógico, a educação para a democracia. Desse modo, para além de uma metodologia própria, é necessária a ocupação dos espaços de poderes constituídos na escola com o objetivo de democratizar as diversas relações desse espaço, contribuindo assim para a responsabilização de decisões e para o sentimento de pertencimento do aluno ao ambiente escolar, fortalecendo as decisões coletivas e a prática da auto-organização democrática, temas poucos explorados na perspectiva apresentada.

3.2 Aspectos da Socialização Política na Juventude

Outro termo que aparece nas pesquisas relacionadas à formação política são os de Socialização Política e Participação Política. Vinculadas aos campos da

Sociologia, Ciência Política e até mesmo Psicologia, as pesquisas procuram investigar o impacto da transmissão e internalização de normas e valores políticos na formação da identidade política do jovem, levando em consideração aspectos intergeracionais e de agências centrais de socialização e formação, como a escola, por exemplo.

Apresentam-se discussões e análises críticas a respeito da problematização sobre a relação entre juventude e política que reduzem a uma dicotomia que ora o jovem é colocado como desinteressado e apolítico, ora como protagonista e ativo politicamente, deixando de abordar as diferentes manifestações e maneiras pela qual os jovens se relacionam com a política hoje em dia. Segundo Mayorga (2013, p. 345, grifos do autor), “essa é uma armadilha teórica e política, uma vez que tal dicotomização pode ser impeditiva de uma análise do *processo* e da *complexidade* que marcam a relação entre juventude e política no contemporâneo”.

Alguns estudos levam em consideração a análise discursiva e a construção social da despolitização do jovem, apontado que “[...] nessa perspectiva, politização e despolitização são categorias que se fundam a partir do alinhamento (ou não) do comportamento dos sujeitos a certas práticas discursivas acerca de participação e engajamento na esfera pública” (SILVA; SOUZA, 2018, p. 4). Nesse sentido, o processo histórico relacionado a essas categorias são de suma importância para se refletir a aproximação do jovem com a política.

Dentro de nosso levantamento, corroboramos a observação do mapeamento sobre juventude produzido por Sposito (2009, apud SILVA; SOUZA, 2018), em que identificou que o tema juventude e participação política ou cultura política apresenta ainda poucos estudos na área da educação:

Em estudo recente organizado por Sposito (2009), com o objetivo de se avaliar o estado da arte dos estudos sobre juventudes no Brasil nos últimos anos, verificou-se que os temas: participação e cultura política ocupam um espaço relativamente incipiente nas pesquisas das três áreas tomadas como referência para o estudo: a Educação, o Serviço Social e as Ciências Sociais. [...] Do total dos 1427 estudos, entre teses e dissertações produzidas entre os anos de 1999 - 2006 em Universidades públicas brasileiras levantadas pelo estudo, constatou-se que na área da Educação 3,5% dos trabalhos tiveram por objeto o tema participação e cultura política, na área do Serviço social 3,47% e nas Ciências Sociais 7,37%. Destaca-se ainda a predominância do tema geral juventudes nos estudos da área da educação, o que representa 971 pesquisas no quadro geral das 1427 levantadas. (SILVA; SOUZA, 2018, p. 4)

Na área da Ciência Política, encontramos pesquisas preocupadas com os impactos de programas de educação para democracia em que há participação de jovens, tal como o programa “Parlamento Jovem Brasileiro” (FUKS, 2012, 2014; MARTINS e BARROS, 2018; BARROS e MOTA, 2020). Mais especificamente focado na exploração do conceito de socialização política, Fuks (2012) investiga os diversos fatores que estimulam tal socialização, apontando que a escola e a família têm efeitos diretos, mas que isso não diz tudo, sinalizando que outros fatores podem influenciar o comportamento, o intelecto e atitudes sobre o perfil político do jovem:

No que se refere à formação do perfil político do jovem, temos de levar em consideração as nuances que operam em sua expressão cognitiva, comportamental e atitudinal. Cada uma delas é constituída por um processo específico, a partir de um núcleo e de um padrão de interação entre os diversos fatores que compõem os ambientes socializadores, gerando um quadro em que convivem efeitos diretos, indiretos e tardios (FUKS, 2012, p. 101).

Em outro estudo, o mesmo autor explora os efeitos dos programas de educação cívica dos jovens participantes (FUKS, 2014). Nessa pesquisa ele analisa os condicionantes e os efeitos do “Programa Jovem Mineiro”, concluindo que o desenho do programa, a saliência dos objetos e o comportamento político por si só não expressam a totalidade de seus efeitos, mas também os aspectos estruturais e individuais da socialização e a motivação de onde se desenvolveu o programa influenciam na formação política dos jovens que participaram dele. O autor conclui:

1) valores são mais resistentes à mudança do que a motivação, o conhecimento político e as atitudes diante de instituições políticas; 2) os ganhos cognitivos e mudanças atitudinais ocorrem com maior intensidade quando o objeto pertence ao universo familiar da experiência; 3) os efeitos sobre a participação política não se manifestam no presente, mas os dados indicam a propensão a maior participação na vida adulta; 4) a qualidade do programa e a motivação do participante condicionam a influência dos demais fatores (FUKS, 2014, p. 442).

No mesmo caminho de análise, sobre os efeitos dos programas de educação cívica, Martins e Barros (2017) analisam os relatos de egressos do “Parlamento Jovem Mineiro”, a partir da seguinte questão: como os jovens avaliam os impactos educativos do PBJ em sua formação política? Destaca-se nesse estudo a discussão sobre a relevância da educação política como base para a construção social e política de uma cultura cívica que promova a manutenção de regimes democráticos.

Esses estudos apontam que programas que utilizam aprendizagens voltadas a problemas locais e envolvam os jovens em processos participativos e decisórios conseguem resultados superiores àquelas práticas tradicionais e restritas à transmissão de informações. Para Martins e Barros (2018, p. 49):

[...] além da formação política proporcionada pela experiência de simulação parlamentar, outros aspectos formativos são destacados nos relatos dos egressos, como capacidade analítica, maior compreensão da política e da atividade parlamentar.

Entretanto, Barros e Mota (2020), a partir de uma vasta revisão na literatura sobre os programas de educação para a democracia, apontam que os efeitos desses programas ainda é um assunto que exige maior exploração. Um aspecto a ser considerado é a falta de elementos para entender o papel dos educadores, já que, de acordo com os referidos autores, “[...] ainda não há nenhuma pesquisa sobre os agentes pedagógicos que atuam nesses programas, ou seja, os educadores, atores indispensáveis do processo educativo [...]” (BARROS; MOTA, 2020, p. 3).

Além disso, alertam através de relatos de agentes pedagógicos egressos dos programas que a existência de uma crise cultural se coloca como um grande desafio. Afirmam que é necessária uma sólida formação cultural para dar progressão a uma educação para a democracia.

Partindo do pressuposto de que a formação cidadã não produziu até então o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que valorizem os princípios democráticos, pesquisadores como Rute Baquero e Marcello Baquero podem nos auxiliar na compreensão dos sentidos e representações que os jovens assumem em relação à ideia de democracia, através do processo de socialização. Suas investigações procuram entender os desafios para uma formação cidadã num contexto de regime democrático híbrido, isto é, quando existe um certo descompasso entre valores democráticos e o regime político. “[...] Neste tipo de democracia híbrida, aspectos formais da democracia convivem com enclaves autoritários, ou seja, trata-se de sistemas políticos que se situam entre a autocracia e a democracia” (R. BAQUERO; M. BAQUERO, 2014, p. 61).

Verificamos através desses estudos o distanciamento da sociedade civil em relação às instituições políticas, sem que suas estruturas e funções desempenhadas sejam modificadas. Os referidos autores destacam a importância da juventude, enquanto categoria social e cultural e seus desafios à educação e à política,

procurando compreender a participação social e política por meio das mudanças nos padrões de comportamento dos jovens.

Além de apontar os fatores histórico-estruturais na formação da personalidade política dos jovens no Brasil, - que de algum modo se aproxima da análise de Benevides (1996), sobretudo em relação a uma cultura política brasileira hegemônica, historicamente estruturada a partir de sentimentos particularistas e sedimentada pela falta de distinção entre Estado e família -, Rute Baquero e Marcello Baquero analisam a manutenção de um processo de socialização política para os jovens no Brasil que “não conduz à formação de cidadãos críticos e de uma cultura política participativa” (2014, p. 62). É aqui que o conceito de socialização política ganha destaque, e a questão se debruça na investigação de agências socializadoras. Nas palavras dos autores, essas agências:

[...] têm sido impactadas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, o processo de globalização e a perda de referentes tradicionais de identidade coletiva, reforçando valores individuais e consumistas, ao invés de incentivar a formação de uma cultura cívica entre os jovens (R. BAQUERO; M. BAQUERO, 2014, p. 62).

Em referência a cientistas políticos estadunidenses da década de 1960 que inovaram os estudos, ao incorporarem outras áreas do conhecimento para análise do tema, como por exemplo Gabriel Almond, Marcello Baquero (2014, p. 63) define a Socialização Política como “[...] processo por meio do qual os jovens internalizam normas e valores políticos na formação de sua personalidade política.” Três aspectos devem ser levados em consideração para se investigar a socialização política: 1) que ela ocorre de forma direta (escolas, políticas governamentais, Igrejas) e indireta (observação de comportamentos de adultos e experiências externas); 2) que ela é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, de acordo com eventos que modificam as atitudes políticas, sendo que as experiências enquanto jovem demonstram ser mais duradouras; 3) que ela está relacionada aos padrões de socialização que podem provocar unificações ou divisões, na cultura política de um país (ALMOND et al., 2008 apud BAQUERO, 2014, p. 63).

Desse modo, para que a efetivação da Socialização Política ocorra é necessário que as agências atuem sobre os indivíduos e estimulem a formação e o comportamento político, isto é, a família, a escola, instituições religiosas e não governamentais, classe social, partidos políticos, meios de comunicação entre outros. Para Baquero (2014, p. 63),

[...] O papel desses agentes é igual em diferentes culturas políticas, entretanto, cada cultura política apresenta sua própria dinâmica de transmissão de valores políticos, dependendo de sua evolução histórica e do grau de desenvolvimento político.

O referido autor leva em consideração a influência dos fatores históricos e sociais da cultura política brasileira na socialização dos jovens, tendo como referenciais teóricos Sérgio Buarque de Holanda (1936) e Raymundo Faoro (1989). Em relação ao primeiro, da geração de 1930, aponta que a cultura política brasileira é marcada pela afetividade do homem cordial, pela qual tem dificuldade de distanciar os interesses particulares do interesse público, mantendo relações de pessoalidade no interior do Estado burocrático, como se fosse uma extensão dos seus interesses particulares. Já em relação a Faoro, toma o patrimonialismo como sendo o eixo central de nossa cultura política, que se constituiu em uma elite de estrutura estamental, distante da nação brasileira.

Ambos os pensadores citados levam em consideração o processo histórico de nossa colonização e do Império, marcado por relações íntimas no corpo burocrático do Estado e pela prática clientelista que configurou o político brasileiro. “A fragmentação política da sociedade brasileira, portanto, deriva de enraizamentos históricos e culturais de práticas clientelistas e corporativas, que têm impedido a coesão desejada” (R. BAQUERO; M. BAQUERO, 2014, p. 67).

Para compreender melhor a socialização política entre os jovens, os estudos de Castro (2009) e Mayorga (2013) contribuem com reflexões importantes a respeito do tema juventude e socialização política. Problematizam o próprio conceito de socialização política nessa faixa etária, apontando que existe uma dicotomia, ao se pensar a relação do jovem com a política.

Como destacam os autores, ora o debate é sobre o distanciamento, apatia e a indiferença do jovem para com a vida comum, ora a juventude assume um protagonismo de ressignificação e transformação da esfera política/pública. Existe um vazio nos estudos sobre a participação política dos jovens quanto à necessidade de compreender a relação que se estabelece entre a juventude e a participação política, já que existe uma diversidade de elementos e ações que caracterizam a experiência juvenil com a política, mas que não são estudadas.

Nesse sentido, Castro (2009) analisa criticamente a noção de socialização política, especificamente quando se trata da questão sobre o distanciamento do jovem

em relação à política. Para isso, aponta duas perspectivas relacionadas a esse conceito: a teoria identitária, vinculada à ideia de desenvolvimento da trajetória de vida e subjetividade do que é ser jovem; e a socialização política através do âmbito público e privado, na qual a transmissão geracional de cultura entre jovens e adultos fica restrita ao privado, sem considerar a contribuição da juventude em relação às decisões da vida em comum.

Já Mayorga (2013) evidencia o reducionismo desse conceito, quando ele analisa apenas o aspecto da apatia ou predisposição política do jovem, pois ao considerarmos essa dicotomia, negligenciamos as próprias experiências dos jovens com a política que, segundo a autora, se manifestam hoje em dia de diferentes formas que não necessariamente são apresentadas pela forma tradicional de se fazer política (filiação a partidos políticos; grêmios estudantis etc.).

A problematização sobre o que se nomeia como político no ativismo e na ação dos jovens é necessária. Consideramos importante problematizar a partir de quais concepções de política, sociedade e democracia esse ativismo juvenil tem sido analisado, o que tem nos levado a desconstruir concepções naturalizadas ou unívocas do que seria a participação política (MAYORGA, 2013, p. 344-345).

Nesse cenário, R. Baquero e M. Baquero (2014) sinalizam a necessidade de se compreender como os jovens engendram atitudes e comportamentos políticos, num contexto de democracia de regime híbrido. Como destacam os autores:

Assim, o regime político no Brasil é democrático, mas não consegue promover a construção de uma cultura política politicamente engajada por não conseguir diminuir a influência de uma política personalista. E neste cenário que assume relevância compreender como os jovens estruturam suas atitudes e comportamento político. (R. BAQUERO; M. BAQUERO, 2014, p. 68)

Por meio de uma revisão na literatura sobre esse objeto de estudo, os autores indicam, nas pesquisas da área da educação, sociologia e ciência política, estudos que apontam a educação política como fundamental para a formação juvenil. A partir da análise de Carrano (2002), especificamente o tema “jovens e participação política” que concentrou a produção das Ciências Sociais no Brasil em 1960, verificamos a fraca presença no campo da educação sobre os estudos a respeito da juventude, tendo sido localizados somente 23 trabalhos.

As pesquisas localizadas por Carrano (2002) demarcaram o tema, a partir da natureza histórica do contexto da ditadura militar, ou seja, investigam a participação política do jovem por meio das mobilizações estudantis, durante esse regime.

Ademais, surgiu timidamente, durante a década de 1990, outra investigação a respeito da participação juvenil na política, concentrando os trabalhos na análise dos motivos pelos quais o jovem deixa ou se envolve em questões de organização social e política.

Desse modo, R. Baquero e M. Baquero (2014, p. 69) apontam que,

Estudos sobre a educação política tratam de uma dimensão importante da formação humana juvenil, pois envolvem conhecimentos e habilidades cívicas, predisposições e atitudes em relação à participação social e política, crenças e valores em relação à democracia em si e lida com questões com implicações não só para a prática educacional, mas também para a prática política no país.

Apoiados em uma série de estudos da década de 1990, tais como Villegas-Reimers (1995), Rifkin (1999) e Garay e Schvartzman (1987), que analisaram como essa relação se configura na América Latina, os autores citados observam que a relação entre educação e democracia muitas vezes é contraditória. Afirmam que nem todo tipo de educação assegura a democracia, apresentando que muitas vezes países com altos índices de escolarização têm se distanciado desse tipo de regime político. Soma-se a isso o pouco conhecimento que os cidadãos latino-americanos têm sobre a vida democrática e seus diversos elementos.

Segundo R. Baquero e M. Baquero (2014), esse panorama na literatura tem levado os pesquisadores a problematizar que tipo de educação política é necessário para o funcionamento pleno da democracia. Isso porque, mesmo países desenvolvidos e com uma certa tradição em programas de educação cívica, como os Estados Unidos, tem-se a mesma dificuldade de avaliar as evidências desse tipo de programas e o efeito prático deles para o fortalecimento da democracia existente.

Mesmo nos Estados Unidos, onde a educação cívica já tem uma tradição no sistema educacional, resultados de pesquisas revelam que seus efeitos incidem somente em duas dimensões - competência democrática e valores democráticos -, dentre as três dimensões que constituem as características essenciais do que uma participação cidadã numa democracia deve envolver, não influenciando portanto, na dimensão do comportamento democrático. (BAQUERO, R.; BAQUERO, M., 2014, p. 70).

Aqui vale a pena destacar o que os autores definem como Competência democrática, Valores democráticos e Comportamento democrático. O primeiro está relacionado a habilidades e conhecimentos sobre política. O segundo está relacionado a uma gama de princípios, tais como tolerância e respeito à diversidade. Já o último está relacionado à participação política, tanto na esfera local como na nacional.

De acordo com o exposto, a educação política é minimizada pelos sistemas educacionais, e mesmo programas que proporcionam algum tipo de educação cívica não conseguem atingir especificamente a terceira dimensão do que se requer do cidadão numa democracia, isto é, a participação política. Para os referidos autores, a participação do jovem em associações estudantis pode contribuir para a vida democrática, a partir dela o estudante tem a possibilidade de interagir com outras organizações e novas formas de interação e capital social, repercutindo na socialização política do jovem. Isso não configura a escola como espaço único e exclusivo da educação política, já que essa formação se apresenta em diferentes momentos da vida.

A respeito da Socialização Política, R. Baquero e M. Baquero apresentam três modelos assumidos nos estudos sobre esse conceito, nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Em seu período mais tradicional, a Socialização Política foi levada em consideração pelos seus aspectos intergeracionais. No primeiro e segundo momentos, levavam em conta o *status* socioeconômico dos pais; depois se os pais eram ativos ou não em relação à vida democrática; por fim, já na década de 1990, os estudos começaram a apontar outras circunstâncias possíveis para esse tipo de socialização, dentre elas os meios de comunicação e pares.

Além disso, a abordagem desenvolvimentista no processo de socialização, assumindo o que Flanagan e Sherrod (1998) denominam de “plasticidade ao longo da vida”, tende a relativizar o poder de mecanismos de natureza intergeracional na transferência de comportamentos e valores nesse campo e hipotetiza que a escola e o currículo podem, sob certas condições, influenciar atitudes e comportamentos cívicos desejáveis. (BAQUERO, R; BAQUERO, M, 2014, p. 71)

Através desse caminho, de acordo com esses autores, independentemente do modelo usado, existe um consenso na literatura sobre a internalização de valores e normas enquanto criança que impacta e permanece, ao longo da vida adulta. Nesse sentido, “[...] subjacente a esse pressuposto está a ideia de que aquilo que se aprende na infância dificilmente será deslocado para experiências posteriores” (BAQUERO, R.; BAQUERO, M., 2014, p. 72).

Portanto, concluímos que o comportamento social e político é principalmente resultado de um processo de aprendizagens durante a infância, podendo ser complementado na adolescência e reorganizado na vida adulta. Por isso a

fundamental importância da escola enquanto agência socializadora, para a formação política e democrática do jovem.

A partir do pressuposto de que a formação cidadã dos jovens, direcionada por políticas públicas e programas educacionais, não tem gerado atitudes e comportamentos que se baseiam no modo de vida democrático, propiciando uma cultura política de indisposição, desconfiança e passividade, R. Baquero e M. Baquero analisaram o processo de internalização de valores e crenças no contexto político de uma democracia híbrida entre jovens de escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS, através de dados de natureza qualitativa e quantitativa (*surveys*).

No primeiro momento da pesquisa, os autores procuraram examinar como os jovens decodificam o conceito de democracia. Já na segunda etapa, foram coletados dados sobre a predisposição dos jovens para participar de ações de natureza democrática, no interior da escola, assim como fora dela.

[...] Tais respostas indicam que uma das agências centrais de formação da personalidade política dos jovens - a escola - não consegue estimular os alunos a se engajar em atividades do órgão que representa seus interesses junto à direção da escola. A escola, portanto, nos anos examinados, não se constitui em organismo pedagógico do exercício participativo, nem em mecanismo de construção de valores orientados para a valorização das instituições de mediação política (R. BAQUERO; M. BAQUERO, 2014, p. 74)

Apesar de os jovens reconhecerem a democracia com valores positivos, as respostas obtidas pelos autores coadunam outras pesquisas no sentido de a estrutura escolar centralizada não oferecer vivências e participação em debates e decisões escolares, não estimulando tais comportamentos para desenvolver o modo de vida democrático. Soma-se a isso o fato de a cultura individualista, em detrimento da coletividade, ganhar cada vez mais espaço com base na *autorrealização autônoma* (SANDOVAL, 2002, apud, BAQUERO, 2014), sendo esse o eixo do neoliberalismo com vistas ao funcionamento do mercado exclusivamente e, por conseguinte, a formação e o comportamento juvenil esperados nessa mesma lógica.

Com base em tudo isso, que contribuições o debate sobre os aspectos da socialização política na juventude tem para a educação?

As pesquisas voltadas para os aspectos da socialização estão mais preocupadas em investigar o impacto da transmissão e internalização de normas e valores políticos na formação da identidade política do jovem, levando em

consideração variáveis que vão desde relações intergeracionais até agências socializadoras.

Ressaltamos que muitas análises que verificam a relação entre juventude e política assumem uma posição tradicional quanto ao conceito de socialização política, reduzindo as discussões em uma dicotomia entre jovens apolíticos e jovens politizados, desconsiderando as novas formas de socialização que os jovens vêm estabelecendo na sociedade contemporânea (MAYORGA, 2013). Castro (2009) também aponta criticamente a noção de socialização política sob a perspectiva do distanciamento do jovem em relação à política, sinalizando que essa concepção está amparada em dois caminhos: a teoria identitária da juventude e a socialização através do âmbito público e privado. Desse modo, limitamos a nossa visão em relação aos novos modos com que a juventude se relaciona com a política, pois sempre os enxergamos como incapazes de assumirem decisões e responsabilidade participativa.

Já pesquisas que investigam programas de educação para a democracia ou de educação cívica e os diversos fatores que estimulam tal socialização política (FUKS, 2012, 2014; BARROS; MOTA, 2020) apontam que a escola e a família têm efeitos diretos, mas que isso não diz tudo. Existem outros aspectos da esfera cognitiva, comportamental e atitudinal que dependem do processo específico que ocorre a partir da interação constituída, em determinada instituição social. Os efeitos de programas como “Parlamento Jovem Mineiro” ou “Parlamento Jovem Brasileiro”, na formação política do jovem, concluíram que o desenho da proposta e a importância dos objetos de estudos não expressam a totalidade de seus efeitos, mas aspectos estruturais e individuais da socialização, e o ambiente em que esses programas foram desenvolvidos também influencia no processo de formação.

Um elemento importante, sobre essas análises de programas de educação cívica e política que essas pesquisas reafirmam, é o fato de que propostas que ocorrem com maior intensidade no campo da participação procuram atingir com maior facilidade ganhos na área cognitiva e atitudinal do jovem. Nos recortes de pesquisas aqui selecionados, que avaliam os efeitos dos programas de educação cívica e sobre o debate da socialização política na juventude, observamos que os valores democráticos não são adquiridos naturalmente, e que a participação política exige experiências em que o jovem possa participar de processos decisórios. As pesquisas parecem sinalizar que a escola tem influência importante, no perfil político do jovem.

A partir dos estudos sobre os processos pelos quais o jovem internaliza normas e valores políticos, ou seja, a socialização política em suas diversas dimensões, vemos ser questionada a educação para a cidadania planejada pelos sistemas de ensino e vivenciada pelos jovens. São questionadas principalmente a educação formal e sua contribuição para a formação de cidadãos democráticos.

Para a superação desses desafios, R. Baquero e M. Baquero (2014) sinalizam algumas contribuições teóricas de pensadores brasileiros, sobretudo para uma educação emancipatória, tais como Freire (1986, 2001), Gentili (2000) e Gadotti (1985). Em referência a Paulo Freire, apontam para o desenvolvimento da “curiosidade epistemológica” como caminho para o pensamento crítico e conseqüentemente para emancipação do sujeito, durante sua prática educativa. Entre as contribuições de Gentili (2000), as mesmas dialogam com seu questionamento sobre qual educação para qual cidadania. Por meio de Gadotti (1985), chamam a atenção de que uma educação popular e democrática só se concretiza como tal se esta acolhe criticamente os anseios e os problemas da comunidade escolar, sociedade e do sujeito, a fim de encontrar caminhos para superá-los.

Para potencializar essa formação na escola, os estudos que problematizam a forma com que a socialização política é analisada podem nos ajudar a pensar um desenho curricular pedagógico que valorize as próprias experiências políticas que os jovens vêm assumindo, nos tempos recentes. Apesar da mobilização estudantil e do grêmio estudantil ainda serem as formas tradicionais e de expressão máxima de engajamento político do jovem, devemos nos atentar às diversas ações que têm marcado a relação entre juventude e política atualmente, a fim de proporcionar no ambiente escolar práticas que fazem sentido aos alunos, especialmente os alunos do Ensino Médio.

3.3 Educação como Ato Político

Frequentemente referenciada em trabalhos que buscam analisar a educação popular realizada por movimentos sociais, tais como MST; a investigação das ocupações de escolas por alunos que promoveram a autogestão escolar; ou em trabalhos que se preocupam em refletir o papel do professor, a educação como ato político tem um importante papel no debate sobre a formação política da juventude. Aqui, autores que consideram a educação por si só como um ato político, tais como

Freire (1992), Gadotti (2012) e Giroux e Figueiredo (2020), se fazem importantes para a análise da finalidade da educação implícita no currículo.

A análise a partir dessa perspectiva permite questionar se as diretrizes curriculares almejam a transformação da sociedade ou se o currículo tende a promover a manutenção da ordem estabelecida. Com esse intuito, o trabalho de Groppo (2017) fornece a análise de experiências como a autogestão escolar nas ocupações de estudantes e o fortalecimento do grêmio estudantil que indicam caminhos possíveis para uma educação dialógica, horizontal e que propicie a participação dos sujeitos na construção do processo de ensino e aprendizagem.

A partir da compreensão de que a prática social e educativa é inerente à existência do ser e, conseqüentemente, historicamente datada, os indivíduos se formam e formam o coletivo. Sobre essas premissas, Freire (1992) aponta que é na liberdade que nos aventuramos, nos descobrimos e nos arriscamos. É nesse movimento de estar sendo, que os seres humanos, na interação com os outros, puderam experienciar ou até mesmo construir essa liberdade.

Nas palavras do referido autor, “foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo” (FREIRE, 1992, p. 35). Nesse processo dialético entre o individual e o social, o ser se constitui como indivíduo com suas especificidades, mas que também contribui para a formação do coletivo, do social. Através dessa liberdade que nos faz nos reconhecermos no mundo e nos outros, é que nos leva à impossibilidade de sermos neutros.

Como educadores, frente aos desafios do passado, presente e futuro, optar pela neutralidade é optar por se eximir da liberdade, da escolha e da responsabilidade. É negligenciar a historicidade do ser e, portanto, conceber o indivíduo como alguém a ser preenchido com os atributos considerados “corretos” e que foram predeterminados, ao longo do acúmulo de conhecimento pela humanidade.

Sendo assim, a neutralidade descaracteriza a essência do ser. Para os educadores, recai a responsabilidade de não se omitir, e sim manifestar o direito e o dever de exercer a prática educativa coerente com a opção política:

Daí que, se a nossa é uma opção progressista, substantivamente democrática, devemos, respeitando o direito que têm os educandos de também optar e de aprender a optar, para o que precisam de liberdade, testemunhar-lhes a liberdade com que optamos (ou os

obstáculos que tivemos para fazê-lo) e jamais tentar sub-repticiamente ou não lhes impor nossa escolha (FREIRE, 1992, p. 36).

Para o educador democrata, a ação e a finalidade da prática educativa não se satisfazem na mera repetição de conteúdos e na transferência de “pacotes” de conhecimento. Assumindo uma opção progressista, o educador democrata tende a levar em consideração o direito e o dever do educando de optar e testemunhar a liberdade com as experiências que já vivenciou. Freire (1992) propõe uma outra relação entre educador e educando, uma relação a partir de um processo dialógico e horizontal que se opõe à forma tradicional de transferência de conhecimento predeterminado.

Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo. Há muito de necrofilico no autoritário assim como há muito biofilico no progressista coerentemente democrático (FREIRE, 1992, p. 37).

Moacir Gadotti é outro autor que considera a educação por si só um ato político. Procurando esmiuçar a relação entre educação e poder para depois apresentar a sua pedagogia do conflito. Apresentando uma filosofia crítica da educação, defende que “na dúvida, opera-se a passagem à consciência crítica ou simplesmente à consciência, que significa que eu renuncio a me submeter ao julgamento de outrem, a toda a autoridade exterior, qualquer que seja o seu valor” (GADOTTI, 2012, p. 23-24).

O referido autor reconhece a tensa relação pedagógica existente entre os envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem, já que a educação envolve diversas dimensões das relações sociais de um tempo historicizado.

De um lado toda a relação pedagógica é fonte de tensão, de desequilíbrio para aqueles que a vivem, na medida em que ela os implica naquilo que são, os interroga, coloca em questão suas preferências, seus valores, seus atos, sua maneira de ser, seu projeto de existência. Por outro lado, esta tensão e interpelação os ultrapassam enquanto atores particulares e individuais, pois o que importa pedagogicamente é o projeto educativo-histórico de uma sociedade no interior da qual a pedagogia desempenha um papel importante (GADOTTI, 2012, p. 25).

Ao conceber a dúvida como ato de existência, de se situar no mundo, o referido autor avalia o que se espera do educador para exercer sua função. Desvelando a superestrutura ideológica que opera e condiciona os professores e educandos, afirma:

Primeiramente, nossos sistemas educativos fazem efetivamente a economia deste tipo de interrogação e de preocupação. Efetivamente, a vida espiritual do educador (e igualmente aquela do educando) fica frequentemente à margem dos sistemas educativos e do seu funcionamento, pois postulam e conservam uma dissociação entre o homem e sua função. A existência própria cederia, pois, o lugar às competências, às sabedorias, às habilidades, aos instrumentos e métodos pedagógicos; o indivíduo se apagaria perante o personagem (GADOTTI, 2012, p. 27).

Dentro desse debate, é a partir de uma roupagem neutra que as classes dominantes procuram minguar e dissociar o educador de sua *práxis*, descaracterizando o seu saber enquanto prática por um método em que a dúvida e a reflexão do próprio trabalho dão lugar a um tipo de conhecimento estipulado como “técnico”. Nesse movimento, observamos a supressão lenta e gradual de disciplinas que exercitam a consciência crítica e que estimulam a dúvida como princípio filosófico de vida, pois alega-se que essas disciplinas não resultam em profissões rentáveis para a ordem capitalista.

A supressão do ensino da filosofia e das ciências sociais está na ordem das coisas da rentabilização capitalista. Toda pesquisa e todo o sistema escolar capitalista precisam estar atrelados ao capital. Neste sistema, a filosofia e as ciências sociais não são apenas inúteis, mas igualmente subversivas. Daí, portanto, a necessidade de suprimi-las paulatinamente, “lenta e gradualmente”. Sua tarefa é facilitada enormemente por uma filosofia sacrossanta e “perene” que se reserva a iniciados ou especialistas, que medeia entre o capital e a busca de uma reflexão radical, a qual será sempre profanado e inacabado (GADOTTI, 2012, p. 34).

É assumindo uma abordagem supostamente neutra que se desenvolvem os sistemas educativos. Porém, o controle da dominação é maior quando obtém a “neutralidade”, já que a dominação vive da passividade e não da luta.

Através desse contexto em que a filosofia da educação percorreu é que Gadotti exclama por uma pedagogia do conflito. Um primeiro passo, para isso, é restabelecer a filosofia ao cotidiano da vida, a prática filosófica que foi relegada por muitos anos apenas aos filósofos ou acadêmicos. Assim, “Todos os homens filosofam quando se interrogam sobre a finalidade do seu trabalho, das implicações de sua vida em sociedade, das condições de sua existência” (GADOTTI, 2012, p. 46).

Além disso, reconhecer que a educação é *práxis* esclarece que caminhos podemos percorrer em direção de uma educação emancipatória. O reconhecimento de que a educação é *práxis* nos leva a considerar que mesmo a educação podendo

ser um braço do aparelho ideológico da classe dominante, por ser ato, possibilita abrir caminhos pedagógicos em que a ideologia dominante não se torne perene. “A educação, sendo *práxis*, porque ela é *práxis* é que pode escapar à ideologia. A ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um espaço livre” (GADOTTI, 2012, p. 47).

Nesse sentido, considerando o ato educativo como um ato político, é que a educação pode superar, mesmo numa educação dominante, o caráter ideológico impresso pelo sistema educativo. Segundo Gadotti (2012, p. 55), devemos conscientizar a educação:

Para educar (conscientizar) é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza do seu projeto, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades, explícitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz etc., mas, além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico.

Em estudos mais recentes, sob uma perspectiva crítica ao neoliberalismo, Giroux e Figueiredo (2020) defendem a necessidade de uma *práxis* política radical em defesa da democracia, frente aos desafios da educação contemporânea. A qualidade da educação no neoliberalismo subestima outros elementos da formação humana, sobretudo, uma formação crítica, emancipadora e dialógica, rotulando qualquer tipo de crítica à ordem dominante como “transgressora” ou “vândala”.

Vivemos atualmente em uma era neoliberal que destrói as mais importantes instituições democráticas, os valores humanistas e as relações de interdependência que nos conectam. Viola-se a prerrogativa republicana de separação entre os poderes. Implementam-se práticas institucionais autoritárias, os líderes assumem a mentira como método para suas manipulações políticas e adotam metáforas de guerra (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p. 4).

A forma com que a educação foi apropriada pela lógica do mercado é objeto de crítica dos referidos autores. A tecnificação do ensino e a formação humana exclusivamente direcionada a uma espécie de treinamento para o mercado de trabalho reduzem a complexidade do próprio ser.

Somado a isso, “a política da despolitização, com sua reconfiguração da esfera social, individualiza os grupos, apaga a memória histórica, intimida o pensamento crítico e agride a identidade intercultural, além de atacar a organização social dos coletivos” (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p. 4). Para os autores, a agressividade

desse movimento estimulado por grupos da extrema-direita brasileira vem ameaçando o contrato social através de um discurso de guerra e ódio que se materializa até mesmo em crimes políticos.

Assim, o que surge na ausência das instituições democráticas são narrativas políticas fascistas e ideologias econômicas neoliberais. Essa nova formação política e de monstruosidade punitiva é definida por uma cultura da vaidade e de consumo, pela crueldade, pela mercantilização, pelo fanatismo religioso, pelo controle tecnológico e pela privatização de empresas, bens e serviços públicos. Essa formação é o que Giroux (2018, 2019) vem denominando de fascismo neoliberal (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p.7).

Esse controle ideológico da educação repercute na desvalorização do conhecimento filosófico, sociológico, político e histórico, ou seja, nas áreas do conhecimento que estimulam a consciência crítica, a memória, o ensino ligado a questões de classe, gênero, raça, etc. Entretanto, esse controle não se resume apenas ao currículo, segundo Giroux e Figueiredo (2020) os professores também são afetados na medida em que sua *práxis* é desconsiderada e em seu lugar temos competências e habilidades a serem cumpridas em metas que se assemelham à gestão de resultados de uma empresa.

A perda de autonomia do professor a esse controle ideológico o faz refém das estratégias estipuladas pelo mercado financeiro e se este não cumpre, recai sobre ele, exclusivamente, toda a ineficácia da educação. Assim,

Nesse contexto de conflito, a *práxis*, teoria em ação na prática, é indispensável para a ação libertadora. O que importa para o poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já são, isolando-os em conceitos de gênero, de classe e de raça, criando e aprofundando, com isso, divisões entre eles, por meio de uma gama variada de métodos e de processos. Por isso, Freire (1980, p. 26) afirma que “[...] a pregação de uma educação neutra esconde o medo de uma educação crítica orientada para a ação de transformação social. Nesse sentido, os movimentos de crítica radical são imediatamente carimbados como perigosos. E eles realmente são, mas para os opressores”. (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p.16-17)

Desse modo, assumir uma *práxis* radical na luta pela democracia no ensino é fundamental para a qualidade da própria educação e, conseqüentemente, para o funcionamento da democracia. A qualidade do ensino não pode ser somente atrelada a resultados, produtividade e eficiência.

Assumir que a qualidade do ensino tem valores políticos, sobretudo, em relação à participação, à valorização da diversidade, ao diálogo e ao cultivo de relações mais

humanas que superem as desigualdades existentes é pensarmos em uma qualidade da educação que promova transformações positivas na sociedade, principalmente vinculadas à ampliação da democracia e da cidadania. Dessa forma, “Não haverá mudança no poder e na dinâmica ideológica do capitalismo se questões de soberania popular, lutas de classes e igualdade econômica não forem centrais para as lutas coletivas por justiça econômica, política e social” (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p.18).

Em reação a essa hegemonia neoliberal da educação se deram os movimentos de ocupação de escolas e universidades. Movimentos reativos às medidas que avançaram no congelamento de gastos públicos e alteração do ensino médio alinhado aos interesses dos empresários da educação, como respectivamente a PEC 55 e a MP 746.

Grosso et al. (2017) investigaram o aspecto formativo dessas ocupações. Por meio de referenciais sobre autogestão, formação política e diálogo intergeracional, o grupo de estudos procurou observar os componentes educativos envolvidos na ocupação das escolas.

O termo autogestão é um daqueles que tentam referenciar essa capacidade e esse desejo próprio dos humanos, a saber, o de tomar conta de seu destino, em vez de delegar a outrem esse poder. Há outros termos correlatos, como autonomia, auto-organização, democracia direta, participação, democracia participativa. A origem e o desenvolvimento do conceito de autogestão estão muito ligados às experiências cooperativas e anarquistas, desde o século XIX. (GROSSO et al., 2017, p. 146).

Entre os resultados obtidos, o grupo observou elementos educativos positivos que podem trazer reflexões importantes desse movimento, ao pensar alternativas de compreender a formação política dos jovens estudantes. Podemos dizer que a formação política dentro das escolas ocupadas é muito diferente do modelo tradicional de formação pensada pela ideia de socialização política⁹.

De acordo com Grosso et al. (2017, p. 147, grifos do autor), “Na concepção tradicional de socialização política, os sujeitos são trazidos à vida política, “socializados” para a esfera da vida pública, por meio de instituições comandadas por adultos, em especial a família e a escola”, já nas situações verificadas: (1) o jovem é considerado agente político, estabelecendo relações de horizontalidade que

⁹ Conceito já apresentado neste capítulo com a abordagem crítica de Castro e Mayorga (2013).

fortalecem a autossocialização política e até mesmo uma coeducação entre gerações; (2) tal formação rompe com “[...] os limites e os papéis das categorias etárias (jovens guiados por adultos)” (GROPPO et al., 2017, p.147), ou seja, promove a participação dos jovens nas decisões da escola, e (3) a formação política autopromovida durante as ocupações nega a ideia de que é preciso “amadurecer” politicamente, isto é, que necessariamente precisamos “qualificar” com valores e atitudes fundamentais para poder se apresentar à sociedade e agir politicamente. Segundo Groppo et al. (2017, p. 148), ao contrário, “concebe-se que o jovem já é um ser político, capaz de agir publicamente e promover mudanças relevantes na ordem social desde seu ponto de vista a respeito dos assuntos públicos”.

Assim sendo, de que maneira a concepção de educação como ato político contribui para o debate da formação política nas escolas?

Essas são reflexões importantes que devem ser levadas em consideração para averiguar a concepção política norteadora da educação brasileira que se reflete na organização do currículo e, conseqüentemente, na prática pedagógica entre educador e educando. Assumir a educação como ato político, portanto, expõe a ideologia revestida de neutralidade de nosso currículo, nossa prática e nossos objetivos. Revela que o verniz de neutralidade da educação oculta um projeto de poder político-econômico bem estruturado e planejado, alinhado aos valores do mercado em detrimento dos valores políticos.

Para esse movimento, a escola tem o papel de transferir o conhecimento apenas para que o indivíduo faça seu trabalho. Aqui não são levados em consideração outros aspectos da formação humana, incluindo a política e valores democráticos. Para os autores, “essa tendência colidiu com a visão de formação humana, crítica e de cidadania, que enfraquece e ameaça o indivíduo humano, mas dificulta principalmente o exercício da cidadania e enfraquece a democracia” (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p. 11). É nesse contexto que a violência política cresceu na sociedade brasileira, substituindo as relações democráticas por uma política do medo, em que conceitos são esvaziados de sentido por uma cegueira ideológica do fanatismo, proporcionada por essa formação política autoritária. Por isso que a extrema direita brasileira detesta disciplinas que aguçam o senso crítico nas escolas, e os professores se tornam alvo fácil de ataques e culpabilização dos “fracassos” do ensino brasileiro.

Esse contexto que se apresenta para educação nos faz refletir que formação política está sendo praticada, na trajetória educativa dos estudantes. Se essa formação se vincula apenas à ordem quantitativa e guiada pela lógica de mercado - avaliada por testes e resultados -, ou se essa formação atende a outras esferas do ser humano, guiada pela lógica emancipatória.

A aprendizagem individualizante, competitiva e avaliada por desempenho - que se assemelha à lógica produtiva da gestão empresarial privada - não oferece espaço para se discutir sobre a vida cotidiana, sobre os problemas sociais de diferentes ordens (classe, gênero, raça etc.), sobre a participação política. Portanto, os conhecimentos e atitudes que corroboram para o fortalecimento da democracia são excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, existem caminhos possíveis até mesmo na situação em que a educação é controlada pela classe dominante. Retomando Gadotti (2012), reconhecer a educação enquanto *práxis* nos faz abrir espaços livres para a emancipação do indivíduo. Nas palavras do autor, “mesmo numa educação da dominação, guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem chance de plantar neste espaço a semente da libertação” (2012, p. 46).

A partir das experiências de ocupações em escolas por jovens estudantes em 2016, em revelia à ausência de discussão sobre reforma do ensino médio, podemos verificar processos de ensino-aprendizagem que se fazem a partir da autogestão e da formação autopromovida dos educandos. Com base em referenciais anarquistas sobre os conceitos de autogestão, o grupo de pesquisa de Groppo et al. (2017) apresenta aspectos formativos interessantes para a formação política do jovem à medida que o aluno participa das decisões e elabora as próprias responsabilidades, tanto individuais como coletivas, numa relação de horizontalidade entre os agentes pedagógicos. Dessa maneira, o jovem já é considerado um ser político, negando a ideia etária condicionante da participação política e civil, o que corrobora para a diminuição dos conflitos intergeracionais, pois na dinâmica da autogestão, os agentes estabelecem uma relação de igualdade de voz diante das decisões.

É preciso refletir e repensar as dinâmicas de relações dentro do ambiente escolar, principalmente as de poder, prevalecendo em seu interior relações democráticas. Essas considerações são de extrema importância para ressignificar o sentido de educação que queremos assumir.

3.4 Formação política encontrada na literatura: uma tipologia possível

A partir da elaboração dessa trilha conceitual, feita com base em um levantamento bibliográfico sobre o tema, pudemos compreender melhor as dimensões que compõem a formação política do jovem e como isso se relaciona com a escola e com a educação. Para além da apresentação dos estudos dessa temática, o intuito foi esclarecer a complexidade da formação política e como ela é abarcada em diferentes abordagens e pesquisas que se preocupam em analisar esse tipo de formação do jovem, para assim constituir constructos sobre os tipos de formação política encontrados na literatura.

Nesse percurso, e preocupados com a operacionalização da análise documental, construímos uma tipologia de formação política a partir da literatura consultada. Para tanto, elaboramos um quadro sintético (Quadro 1) com tipos de formação relacionados aos debates encontrados na literatura, anteriormente apresentados, que contribuem para a definição da formação política. No quadro apresentamos os tipos de formação construídos, indicando para cada um deles se é defendido ou criticado em relação à formação política almejada.

Quadro 1 - Tipos de Formação Política

Tipos de Formação Política		Educação para a Democracia		Aspectos da Socialização Política na Juventude		Educação como Ato Político	
		Defendido	Criticado	Defendido	Criticado	Defendido	Criticado
Formação cívica	Relaciona-se apenas à instrução de aspectos formais e generalistas sobre política. Concepção criticada por se apresentar apenas como ornamento retórico nos documentos.		X		X		X
Formação democrática	Relaciona-se a experiências formativas concretas que estimulem a participação dos estudantes. Segundo Dalbosco (2018, p. 464), “[...] se os interesses sociais só se tornam comuns pela participação, esta, por sua vez, necessita de formação. Então, a formação participativa é o núcleo da educação democrática, simplesmente porque está na base da cooperação social”	X		X			X¹⁰
Formação autopromovida	Relaciona-se à ideia de “que o jovem já é um ser político, capaz de agir publicamente e promover mudanças relevantes na ordem social desde seu ponto de vista a respeito dos assuntos públicos” (GROPPO et al.; 2017; p. 148)			X		X	
Formação Empreendedora	Pensada pela ótica empresarial, numa perspectiva do sujeito empreendedor de si, parte da premissa meritocrática, individualista e competitiva pautada na lógica do mercado. Alinha-se com a ideia de flexibilidade e resiliência diante das transformações do mundo do trabalho.		X		X		X

¹⁰ A crítica não está na formação para a democracia e na necessária participação, mas em que não se prepara o estudante para a participação, considerando-se esse como sujeito político que deve ter a possibilidade de ser ativo e protagonista dos processos.

Formação emancipadora	Reconhece a impossibilidade da neutralidade na educação e considera o ato educativo por si só um ato político. Dessa maneira, defende a ideia de que a formação deve partir das experiências do educando no mundo e durante a <i>práxis</i> educativa junto ao educador. “A educação, sendo <i>práxis</i> , porque ela é <i>práxis</i> é que pode escapar à ideologia. A ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um espaço livre” (GADOTTI, 2012, p. 47, grifos do autor).			X		X	
-----------------------	---	--	--	---	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Em cada tipo de Formação Política, predominam certos elementos. Atividades e situações didáticas que apresentam elementos de competências democráticas formais, com o desejo de um educador neutro, se aproximam da Formação Cívica. No caso da Formação Democrática, predominam elementos de competências e valores democráticos, com o educador como mediador da aprendizagem, propiciando estímulos à participação dos jovens, no processo de ensino-aprendizagem. Já na Formação Política Autopromovida englobam-se três elementos focados no estudante: competência, valores e comportamento democrático, os quais são desenvolvidos junto ao educador em um movimento de promoção de mudanças na ordem social ou no próprio contexto escolar. A Formação Empreendedora é percebida na literatura a partir da crítica feita a uma formação voltada à meritocracia, empreendedorismo e flexibilidade, a qual não se encontra como defesa em nenhum estudo consultado, apenas como crítica. Por fim, na outra ponta, a Formação Emancipadora considera o educando um ser político, e que o educador deve garantir o direito do educando de optar e testemunhar a sua própria liberdade.

3.5 Elementos imprescindíveis para uma formação política no ambiente escolar

A partir dos referenciais teóricos que envolvem as pesquisas selecionadas, seja aquelas que apresentam uma ideia de Educação para a Democracia, tendo Dewey como aporte teórico, seja aquelas que adotam o olhar crítico de Freire, concebendo a educação como ato político, em um aspecto as investigações convergem: a democracia enquanto regime necessita de processos educacionais e uma formação política para tal.

Ademais, reconhecendo os aspectos que interferem na socialização política dos sujeitos e valorizando a educação enquanto práxis, aprimora-se a intencionalidade de formar cidadãos ativos em uma sociedade democrática. Nesse sentido, sem esgotar as possibilidades e com a humildade de contribuir para a temática - longe de uma definição permanente, mas com o intuito de instigar a discussão e reflexão apontada –, ressaltamos elementos que consideramos imprescindíveis para uma formação política no ambiente escolar:

- a) considerar o jovem educando como sujeito político, capaz de agir politicamente na participação e na decisão das diversas esferas escolares;

- b) compreender as novas formas de socialização política dos jovens, que juntos dos modelos tradicionais de participação política estudantil (grêmios estudantis, centros acadêmicos etc.) são fundamentais para o desenvolvimento do espaço escolar como lugar de interações, ações e relações políticas;
- c) desenvolver e estimular as áreas que contribuem para uma formação política integral, tais como competências, valores e comportamentos democráticos;
- d) estabelecer uma relação dialógica, horizontal e colaborativa entre educador e educando, respeitando ambos como responsáveis pelo ato educativo e, portanto, comprometidos com o ato político;
- e) fortalecer vivências que estimulem o diálogo intergeracional, forçando a superação imposta pela autoridade etária das famílias, gestores e comunidade escolar para com os jovens educandos.

Vale ressaltar que o contexto político e econômico de ordem neoliberal vem impondo um enorme desafio para a educação atingir aspectos da formação humana que foram negligenciados em prol de uma visão limitada do mercado, a respeito da educação, e que inclusive vem solapando as áreas de Ciências Humanas e Sociais, nos currículos de ensino. É necessário desvelar a neutralidade com que a educação assumiu e que impede a natureza política do ensino, isto é, aquela pensada para transformar a sociedade, para superar os problemas existentes da realidade dos brasileiros.

Em síntese, superar a instrução cívica formalista e demagógica impressa nos currículos e contribuir para a formação de cidadãos éticos que valorizem as diferenças, que dialoguem com os divergentes, que respeitem, atuem e ocupem as instituições e as decisões coletivas, enfim, uma formação política progressista que contribua para o espírito público republicano e democrático que a nossa sociedade exige.

4 CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS DA LEI 13.415/2017

O debate sobre o ensino médio não é novo nas discussões sobre a educação brasileira, todavia, devido à Reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), sua discussão tem ganhado destaque. Alvo de interesses econômicos, o Ensino Médio tradicionalmente é palco de disputa entre lógicas distintas para atendimento de públicos diversos. Com início marcado pela promulgação de uma Medida Provisória, o chamado Novo Ensino Médio (NEM) envolve diversos e históricos debates.

Na busca por localizar a reforma em seu contexto político-econômico, procurando apontar as disputas sobre o destino dos jovens da educação brasileira, a presente seção procura dar o panorama em que os documentos analisados foram produzidos e estão se efetivando, já que o “Currículo em Ação” é a materialização da reforma, na rede pesquisada. Para isso, buscamos localizar o contexto político e econômico da lei, assim como entender as alterações curriculares e as críticas que vêm sendo apontadas pelos pesquisadores e professores da área.

4.1 Contexto político e econômico do Novo Ensino Médio

Segundo autores como Krawczyk e Ferretti (2017), Ciavatta (2018) e Furtado (2020), após o golpe parlamentar em 2016, tem ocorrido com celeridade a redução de direitos conquistados durante uma longa trajetória de lutas de movimentos sociais e da sociedade civil brasileira, principalmente em relação à esfera do trabalho. Silva e Pereira (2016) argumentam que o avanço da ideia neoliberal da redução do papel do Estado nas políticas públicas e o avanço da lógica gerencialista no serviço público vêm fortalecendo a cidadania de consumo, em detrimento da cidadania com valores de tolerância, diálogo, cooperação e respeito à diversidade.

Através da ideia de flexibilização, que pode à primeira vista repercutir de maneira positiva, mas impacta negativamente a possibilidade de justiça social e de combate à desigualdade econômica, observamos a precarização das relações de trabalho. Como destacam Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36):

A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras. [...] 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.

Durante o governo de Michel Temer, outras reformas e medidas que coincidem com a ideia de flexibilização foram implementadas, como a reforma trabalhista e a PEC 241 (ou 55) que estabelece um limite de gastos públicos. Todavia, as concepções assumidas para a formação do jovem no ensino médio e a forma com que a Lei 13.415/2017 foi imposta são essenciais para a compreensão das intenções que orientam a formação política da juventude e a construção dos novos currículos e materiais didáticos.

Originada a partir de uma Medida Provisória (MP 746 de 2016), a Reforma do Ensino Médio, segundo Nickel e Schmidt (2020), tornou-se lei sem discussão suficiente e democrática com a sociedade civil sobre os rumos do futuro dessa etapa de ensino. Nas palavras dos autores:

A Medida provisória, conforme reza o art. 62 da Constituição Federal, deve ser editada pelo Presidente da República em casos de relevância e urgência. Ocorre que no caso da reforma do ensino médio a opção por esse instrumento legislativo causou muita estranheza, pois, muito embora boa parte da sociedade tenha plena consciência de que referido ensino necessitava realmente de uma mudança significativa, a necessidade e urgência alegada pelo governo federal cai por terra, no momento em que editam tal medida sem a Base Nacional Comum Curricular, instrumento imprescindível para colocar a reforma em prática, mas que somente foi elaborado quase dois anos depois, no final de 2017. Na verdade, ficou clara a intenção do governo: aprovação da lei sem uma democrática discussão acerca do tema, pois na conversão da Medida em Lei, já havia um “pacote” pronto vindo do Executivo, no qual, pouco se mexeu (NICKEL; SCHMIDT, 2020, p. 270).

Como destacam Krawczyk e Ferretti (2017), as reformas introduzidas de forma aligeirada nesse contexto escancararam os interesses empresariais pela flexibilização das relações trabalhistas e flexibilização dos currículos escolares, de modo a condicionar os jovens a se adaptarem à nova realidade e às transformações tecnológicas e do mundo do trabalho. “São reformas que tiveram sempre no horizonte a perspectiva de resolver a tensão entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 35).

Sabemos que as políticas governamentais são resultado de embates e projetos políticos, muitas vezes antagônicos, que por meio de discussões e concessões

imprimem visões de mundo e futuro. Krawczyk e Ferretti (2017) argumentam que a universalização do ensino médio descontentou alguns setores pela ameaça à manutenção das relações capitalistas consolidadas, marcando de forma importante a delimitação do Novo Ensino Médio.

[...] também se sabe que o currículo escolar se destina à produção de determinados efeitos de duplo alcance. No plano imediato visa aos sujeitos a que imediatamente se refere (as crianças, os jovens e os/as docentes), bem como à escola. Mas, no plano remoto, pretende contribuir para a constituição da sociabilidade própria à organização da sociedade brasileira, que é capitalista e, portanto, para a produção, seja de bens e serviços, seja da força de trabalho que lhe convém, por meio da difusão e inculcação dos valores sociais e culturais que fortalecem tal forma de produção, tendo em vista a acumulação do capital (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 35).

Segundo Freitas (2018), desde a crise do Estado de Bem-estar Social na década de 1970, esse movimento de distanciamento da proteção social que cabe ao Estado e a cooptação privatista dos direitos conquistados são observados. No Brasil, esses fundamentos foram colocados em prática com maior entusiasmo na década de 1990 e persistem, mesmo em governos mais progressistas, até os dias de hoje.

Como destaca Cardozo (2018) e Furtado (2020), dentre outros, o movimento neoliberal na educação é alinhado ao projeto dos organismos internacionais financeiros que se colocam como técnicos e especialistas para a melhor condução dos gastos públicos e da educação frente aos desafios da contemporaneidade e da evolução tecnológica. Um relatório que expressa os fundamentos desses organismos internacionais e que repercutiu na construção da LDB de 1996 foi o relatório produzido pela Unesco, que ficou conhecido como Relatório Delors, também de 1996.

Nesse documento, apresentam-se os desafios para a educação do século XXI, levando em consideração a aprendizagem por competências e habilidades, ou seja, o comportamento e a subjetividade desejáveis para os jovens se adaptarem às novas formas de trabalho e sociabilidade. Como aponta a referida autora, “esse documento expressa as competências como um dos principais elementos que deve direcionar a prática pedagógica nas escolas de ensino médio e profissionalizante” (CARDOZO, 2018, p. 3).

No Brasil, a partir da aprovação da LBD 9394/96 a noção de competência passa a compor as diretrizes curriculares e a reorientar o trabalho pedagógico em favor da transmissão de conteúdos voltados para a construção de competências. As matrizes curriculares de referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apresentam um rol de competências, o que indica que a partir do

ensino fundamental o conceito de competência deve ser assumido como princípio organizador do currículo (CARDOZO; 2018; p. 3).

Na análise de Furtado (2020), as reformas recentes seguem essa mesma influência dos organismos internacionais:

Um exemplo clássico e recente da influência exercida por esses organismos internacionais no país foi a publicação do documento intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. O documento foi elaborado pelo Banco Mundial, sob encomenda do próprio governo brasileiro, ainda em 2015, no segundo mandato da então presidente Dilma Rousseff. Foi publicado oficialmente em novembro de 2017, já no governo em curso do presidente Michel Temer, surgindo em um contexto de avanço da implementação das reformas e políticas de cunho neoliberal, já iniciadas no segundo mandato do governo Dilma e aprofundadas no governo Temer (FURTADO, 2020, p. 27).

Além dessa influência internacional, pesquisadores da área, como Krawczyk e Ferretti (2017), Cardozo (2018), Furtado (2020), dentre outros, têm apontado que a reforma é uma versão piorada daquilo que já existia e vinha sendo construído. As discussões em torno das competências, bem como sobre o embate entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, são assuntos discutidos com muitas críticas sobre como esses aspectos são pensados dissociadamente. Como destacam Krawczyk e Ferretti (2017, p.40):

Do ponto de vista da educação profissional de nível técnico a Lei retoma o que já existia no Decreto 2208/1997, ou seja, a separação entre esta e o ensino médio propedêutico. Mas o faz de forma piorada. Enquanto, pelo referido decreto, a concomitância existia a partir da segunda série do ensino médio, pela Lei, a educação profissional dar-se-á, a partir da segunda série, como um dos percursos formativos, sem a concomitância com a mencionada formação propedêutica.

A concepção de educação adotada na reforma retoma o pensamento do livre-mercado como garantidor das liberdades e igualdades, ganhando destaque, nessa etapa do ensino, uma forma mais radical que o pensamento do liberalismo econômico do século XIX. A intervenção mínima do Estado na economia, o mérito do esforço pessoal, a concorrência e a disputa dos “mais fortes” e a ideia de liberdade de expressão irrestrita são discursos em voga nesse sistema econômico.

Como destaca Giroux e Figueiredo (2020), no cenário neoliberal, a democracia é dispensável, as relações e os direitos são mercantilizados, e o Estado não se torna garantidor de direitos sociais. Somado a isso, Ciavatta (2018) afirma que vivemos em

um Estado de Exceção (CIAVATTA apud AGAMBEN, 2004), ou seja, a Constituição Federal não é respeitada. “Há anomia na convivência civil, há uma desconsideração generalizada com as leis e as normas; há uma ruptura com os coletivos, defesa do individualismo, centralização autocrática das decisões” (CIAVATTA, 2018, p. 208). Ainda sobre o Estado de Exceção que ameaça a ordem republicana e democrática, Luís Pires (2021, p.155) afirma que a “educação e a cultura são domesticadas pelos estados de exceção”, resultando em projetos como “escola sem partido” que cerceiam a liberdade de educar, a pluralidade de ideias e a autonomia didático-científica.

4.2 Apontamentos sobre o delineamento do Novo Ensino Médio

Por meio de propagandas que ressaltam o caráter inovador e flexível da reforma, o governo afirma que será oferecida uma educação de qualidade que aproxima as escolas da realidade dos jovens e estudantes, possuindo uma base comum de competências e habilidades a nível nacional, mas também uma parte diversificada baseada em itinerários formativos que supostamente atendem às necessidades e às demandas dos estudantes do ensino médio, assim como às especificidades locais e regionais do país. Entretanto, os resultados da progressiva implementação do Novo Ensino Médio mostram o contrário, como analisa a nota técnica da REPU¹¹ (2022) sobre os efeitos imediatos da reforma no Estado de São Paulo.

A Lei 13.415, que alterou a LDB de 1996, compõe duas frentes de mudanças na estrutura e no currículo do ensino médio: a ampliação da carga horária escolar, que passou de 800 horas para 1.000 horas anuais; e um desenho curricular mais flexível composto por itinerários formativos organizados por cinco áreas de conhecimento, que são: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; e 5) formação técnica e profissional.

¹¹ Rede Escola Pública e Universidade - Criada por professores e pesquisadores da rede pública do Estado de São Paulo, motivados pelos acontecimentos da alteração da rede desde de 2015, assim como pelos movimentos secundaristas de ocupações nas escolas. Apontam para os efeitos recentes da implementação do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo. Dentre as análises, afirmam que a Lei vem reafirmando as desigualdades sociais e educacionais do Estado, além de apresentar a falácia da autonomia do estudante na escolha dos itinerários formativos, vista a precariedade das escolas e a condição da distribuição de verbas para as escolas oferecerem uma diversidade maior de itinerários.

A estrutura curricular do Novo Ensino Médio passa a ser composta por 3.000 horas totais, das quais 1.800 horas são dedicadas à formação geral básica, comum a todos os currículos, e 1.200 horas destinadas à formação nos itinerários na área de conhecimento que o aluno possui maior identificação e afinidade, inclusive com o adicional do ensino profissionalizante para aqueles alunos que rapidamente precisam ingressar no mercado de trabalho. Tal estrutura, em especial a oferta da parte diversificada, será desigualmente efetivada conforme apontam Nickel e Schimidt (2020, p. 270):

A MP acima referida [MP 746 de 2016 que se converteu na lei do novo ensino médio], previa a obrigatoriedade de a escola oferecer pelo menos dois desses itinerários, no entanto, já convertida na lei 13.415/17, essa obrigatoriedade foi retirada. A conclusão lógica é que a escola pública que já recebe recursos escassos, muito provavelmente não terá estrutura nem recursos para oferecer mais de um itinerário.

As propagandas, a partir da utilização do termo educação integral e da exploração da suposta liberdade de escolha do aluno diante dos itinerários formativos, não se efetivam, como destaca a nota técnica da REPU (2022). Conforme explicitam Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38) sobre a Educação Integral:

A jornada escolar completa ou, como é chamada na Lei, a “educação integral” é mais um aspecto abordado de forma totalmente aligeirada, como se se tratasse exclusivamente de extensão da jornada escolar e para a qual o governo federal se dispõe a colaborar financeiramente.

Ademais, como observam os referidos autores, a reforma reuniu diversos termos e um preocupante esvaziamento das disciplinas obrigatórias. Mantêm-se, durante todo o período do ensino médio, apenas Português, Matemática e Inglês.

O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio. Obrigatórias durante todo o ensino médio serão somente as disciplinas Português, Matemática e Inglês. O resto fica distribuído nas duas outras categorias que são: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia) (KRAWCZYK; FERRETTI; 2017; p. 37).

Outro aspecto questionado pelos pesquisadores é o discurso de que o Novo Ensino Médio garantiria aproximar a escola da realidade dos estudantes por meio de um currículo flexível, visto que a oferta de itinerários formativos depende da distribuição de recursos materiais, humanos e financeiros. Como destaca a Nota Técnica da REPU (2022), sobre o caso de São Paulo, escolas que recebem poucos

recursos, principalmente aquelas de pequeno porte, não ofertaram mais do que um itinerário, resultando no condicionamento sobre a escolha do jovem a partir do que é possível oferecer em cada contexto local.

Numa perspectiva histórica, a Reforma do Ensino Médio se aproxima de estruturas e proposições já conhecidas. Ciavatta (2018) destaca que o art. 4º da Lei 13.415/96 retoma propostas que foram colocadas em prática ao longo da história da educação brasileira, a organização do ensino profissionalizante como um dos itinerários formativos é um exemplo disso.

O art.4º da Lei reitera a reforma da educação dos anos 1940, a reforma Capanema, que separava os alunos do ensino médio no Clássico e no Científico, preparando para as duas principais áreas do ensino superior, as humanidades e as ciências da natureza. Em paralelo, ofertava-se a formação profissional com as Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1946) e do Ensino Agrícola (1946) (CIAVATTA, 2018, p. 219).

Relacionado a isso está a dimensão da privatização. A reforma trouxe ainda mais espaço para que as escolas públicas estabeleçam parcerias com instituições de ensino privado ou instituições reconhecidas com “notório conhecimento”, especialmente no itinerário da formação técnico-profissional.

Além disso, a reforma educativa concebida através da Lei nº 13.415 propõe explicitamente, para efeitos de “cumprimento das exigências curriculares de ensino médio”, que as propostas estaduais de itinerários formativos contemplem a privatização de parte do serviço educativo, através de parcerias com instituições que ofereçam educação presencial e/ou a distância em consonância com a flexibilização da alocação dos recursos, sempre que demonstrem “notório reconhecimento” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 39).

O ensino técnico-profissional ofertado como itinerário formativo corrobora para o sistema de parceria público-privado, já que a realidade das escolas públicas padece de recursos para lidar com o ensino médio por si só e seria ainda mais complexo ofertar o ensino profissionalizante que exige uma maior estrutura. Sússekind (2019, p. 101) afirma a partir disso que os reformadores “solucionam” problemas que eles mesmos criam e formulam “mágicas” curriculares através de propagandas que colocam a reforma como sendo inovadora.

Além disso, constituindo a formação técnica profissional como um itinerário possível a ser cursado, a lei propõe a dicotomia entre formação propedêutica, representada pela formação geral básica de 1.800 horas e a formação profissional,

representada pelas 1.200 horas da parte diversificada do currículo. Nas palavras de Ferretti (2018, p. 264):

[...] Ao proceder dessa forma a Lei afina-se, pelo menos em parte, com a dualidade entre formação geral ou propedêutica e formação profissional, cujas raízes como se sabe, são de classe, questão essa já exaustivamente tratada nas produções acadêmicas sobre a história da educação brasileira.

Na mesma linha, Ciavatta (2018, p. 219) aponta que a opção precoce dentro desse desenho curricular “conduz à opção pelas ciências e humanidades aos alunos que podem preparar-se para o ensino superior; e à opção técnica e profissional para os que precisam entrar mais cedo para o mundo do trabalho e suas adversidades”. Contraditoriamente, por outro lado, a defesa por um currículo que aproximasse a escola da realidade do jovem, com intuito de alinhar o interesse dos alunos à escola e combater, portanto, a evasão escolar que se apresenta com maior intensidade nessa etapa do ensino, justifica a parte flexível e diversificada com que a reforma propagandeou a inovação do ensino médio.

A parte diversificada em opções formativas foi justificada pela falta de adequação do que se ensina na escola aos interesses dos alunos e à falta de possibilidades de escolha do que aprender, o que estaria desmotivando os jovens a estudar. É interessante que se responsabilize a organização curricular pela trajetória estudantil dos jovens. Ignora-se que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem. Trata-se o jovem como um ser abstrato, negando suas condições objetivas e subjetivas de vida: enfrentam um processo de incerteza e desemprego crescente, precisam trabalhar para suprir necessidades próprias e da família, gravidez indesejada, mas também vivem numa sociedade onde o consumo está sendo cada vez mais valorizado (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38).

Corroborando as mudanças e precarizando o processo formativo dos estudantes, a legislação que regulamenta o NEM fragiliza a oferta das atividades e a mão de obra docente a atuar nessa etapa de ensino. Admite “cursos realizados por meio da educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias”, aceitando instituições de notório reconhecimento para essas ofertas, assim como possibilita, através do artigo 6º, a contratação de “profissionais com notório saber” e “graduados que tenham feito complementação pedagógica”. Todas essas medidas contribuem para a desvalorização da docência e esvaziamento dos profissionais da

educação, que ora vão ser substituídos por serviços terceirizados, ora terão em sua formação defasagens que são proporcionadas por cursos aligeirados e pensados pelo lucro obtido pela sua venda.

Nesse cenário, como destaca Furtado (2020, p.23), a reforma do ensino médio “ignora a importância do relevante papel que pode ser desempenhado por ele [Ensino Médio] na transformação social e no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes”. Aspecto ligado à crítica feita por Cardozo (p.8), ainda em 2006, de que a tendência do ensino médio público era a de não ser para a vida, mas para o trabalho precarizado, desemprego e formação de cliente para cursos técnicos particulares e aligeirados. Em estudos mais recentes e no calor da implementação da reforma, Ciavatta (2018, p. 212) aponta para as mesmas considerações ao dizer que:

O objetivo de diluir os conflitos sociais e manter a “ordem e progresso” a qualquer custo está inscrito nas políticas de educação e do trabalho que, historicamente, destina-se às classes de baixa renda: a educação profissional como uma formação funcional às necessidades do mercado, formação aligeirada na forma de cursos breves, em detrimento da universalização do ensino médio de qualidade para todos.

A partir de todas essas considerações, a compreensão da formação política no material orientado por tal reforma faz-se fundamental, já que tem relação direta com o objetivo que se tem para a juventude. O “Currículo em Ação” (2022) da rede estadual paulista pode desvelar importantes aspectos para pensarmos o delineamento da formação política da juventude, dentro das escolas.

5 CAMINHO TRILHADO PARA EFETIVAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação sobre a área de Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio nas escolas é imprescindível para analisar os sentidos que a formação política assume nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Essa área do conhecimento é considerada importante para a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do jovem e, portanto, pode imprimir marcas formativas importantes para a atuação política desses sujeitos na sociedade.

A análise da formação política dos jovens exige situar que formação é essa e como ela se apresenta no espaço educacional, no recorte aqui construído, mais especificamente, os sentidos que essa formação assume no material didático “Currículo em Ação”. Para tanto, temos de buscar desvendar que objetivos e interesses são traçados, levando em consideração o contexto histórico do documento, sua finalidade, disposição dos conteúdos e preferência por certo tipo de conhecimento em detrimento de outros.

Como pontua Sacristán (2017, p. 17), “de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Pensar os materiais didáticos como a tentativa da efetivação do currículo proposto e, portanto, como uma medida reguladora permite entender criticamente os objetivos que serão postos, desde a organização do tempo até os temas e conteúdos incluídos e excluídos, os quais irão condicionar a finalidade da educação, em um determinado contexto e localidade.

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (SACRISTÁN, 2017, p. 20).

Nesse sentido, compreender o papel regulador do currículo e sua materialização nos materiais didáticos orientadores da ação docente e do aluno se faz mister à medida que a própria seleção de conteúdos discrimina que projeto político se almeja para a educação, pois carrega consigo que conhecimento é imprescindível ou

não para formação do indivíduo, sendo espaço de disputa de poder. Já que, como pontua Arroyo (2013), o currículo é um território em disputa.

Definir que conhecimento deverá ser ensinado é uma preocupação latente para aqueles que detêm o poder, pois se configura que modelo de sociedade tal projeto pretende assumir. Nas palavras do referido autor:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovador, ressignificado [...] Quando se pensa em toda a diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (ARROYO, 2013, p. 13).

Na perspectiva assumida por Sacristán e Arroyo, podemos inferir que a redução da área de Ciências Humanas e Sociais nos currículos se revela um projeto de poder voltado para determinada forma de compreensão do mundo. Revelar esse poder regulador permite olhar criticamente para os interesses envolvidos e como isso afeta a formação política na área das humanidades.

Se um dos objetivos da educação, traçado nas diretrizes e nos documentos legais, é formar cidadãos plenos, a reflexão crítica sobre para qual cidadania estamos educando se faz necessária para compreender que modelo de sociedade almejamos e como a formação política do jovem se constitui, ao longo desse processo. Diante disso, cabe perguntar: Há espaço para a formação política no currículo formal de Ciências Humanas e Sociais do Ensino Médio? Para qual concepção de formação política estamos formando os jovens?

A partir dessas indagações nosso interesse é compreender como a formação política está inserida nos materiais didáticos de Ciências Humanas e Sociais do Ensino Médio, de forma a analisar os delineamentos que orientam o trabalho docente nessa área do conhecimento.

Nosso objetivo geral se delinea em compreender a formação política presente no material didático “Currículo em Ação” (2022) do Ensino Médio da rede estadual paulista, nas disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida. Mais especificamente objetivamos: 1) Identificar os elementos de formação política da juventude presentes no material didático de Ciências Humanas e Sociais do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo; 2) Classificar os elementos identificados nos diferentes tipos de

formação política; 3) Analisar que formação política tem sido priorizada nos documentos.

Dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa, assumindo-se como instrumento de investigação a análise documental (SEVERINO, 2010), o presente projeto analisa o material didático de Ciências Humanas e Sociais do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, em vias de entender como a formação política se manifesta nesses documentos.

A análise documental, segundo Gil (2002), apresenta uma série de vantagens: 1) os documentos constituem fonte rica e estável de dados; 2) como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo; 3) não exige contato com sujeitos de pesquisa que, em muitos casos, é difícil ou até mesmo impossível, além de estarem suscetíveis às circunstâncias que envolvem o contato.

Como esclarece Cellard (2008), a análise documental, ainda que com delineamento previamente colocado pelo pesquisador, deve se abrir para as possibilidades que o documento lhe traz, sendo importante a atenção às surpresas que o documento possa revelar, aspecto importante mesmo quando, como é nosso caso, uma tipologia analítica previamente delineada.

[...] Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento [...] (CELLARD, 2008, p. 303).

O desenvolvimento desta investigação foi realizado a partir da análise do “Currículo em Ação” da rede estadual paulista que, como indicado oficialmente no site do governo estadual, se constitui como “Caderno do Estudante e Orientações para o trabalho do professor em sala de aula”. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas:

ETAPA I: Elaboração da base conceitual e proposição de uma tipologia para formação política

Nessa etapa procedemos a um levantamento bibliográfico junto ao “Portal de Periódicos da CAPES” a fim de localizarmos trabalhos voltados à formação política da juventude. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: (1) Formação

Política; (2) Socialização Política, (3) Educação para a Democracia; (4) Formação Política AND Escola; (5) Juventude AND Política e (6) Formação política AND Ensino Médio. Como estratégia de pesquisa, foram utilizados alguns filtros: (1) artigos, (2) área de concentração: educação e (3) revisado por pares.

Após a realização do levantamento, foram encontrados 59 artigos e selecionados 16, os quais correspondiam aos seguintes critérios de inclusão: (a) estar relacionado com a temática do projeto (Formação Política no delineamento curricular de Humanas); (b) juventude e sua relação com a Política; (c) que se relacionasse à educação básica e ao contexto nacional; (d) que relacionasse a educação com a democracia, a cidadania e/ou a política.

Do total, 09 artigos são relacionados à Socialização Política e Juventude AND Juventude; 04, à Educação para a Democracia, Formação Política, Formação Política AND Escola e Formação Política AND Ensino Médio e 02, à Educação Política. Os trabalhos contribuíram para a compreensão conceitual da questão, permitindo a construção de uma tipologia de formação política.

ETAPA II – Levantamento e análise do “Currículo em Ação”

Assumindo a orientação de Cellard (2008) sobre a necessidade de atentarmos à veracidade dos documentos, consideramos como fonte dos dados o arquivo público disponibilizado pela rede estadual paulista e nessa etapa procedemos ao levantamento junto aos sites oficiais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo do material didático “Currículo em Ação”. Localizamos o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor que se constituem como material orientador e de apoio ao trabalho dos professores da rede.

Seguindo as orientações do referido autor (CELLARD, 2008), a primeira etapa da análise documental foi a pré-análise do material, a qual permite ao pesquisador encontrar pistas que facilitarão a análise em si dos documentos. Essa análise preliminar pressupõe a identificação dos conceitos-chaves e da lógica interna do texto documental, razão pela qual identificamos a forma organizativa dos documentos e fomos destacando todos os trechos que se relacionavam a temas ligados à formação política, seja textos, propostas de atividades ou imagens ilustrativas.

Observamos que os documentos são organizados em bimestres e congregam as áreas da Geografia, História, Filosofia e Sociologia. O documento do professor propõe que:

[...] O objetivo deste material é trazer para o estudante a oportunidade de ampliar conhecimentos, desenvolver conceitos e habilidades que os auxiliarão na elaboração dos seus Projetos de Vida e na resolução de questões que envolvam posicionamento ético e cidadão (SÃO PAULO, 2022, p.3)

As áreas são ligadas por uma situação-problema norteadora do volume e trabalhada de forma mais específica nas disciplinas. Cada disciplina apresenta quatro Situações de Aprendizagens referentes ao volume. Cada Situação de Aprendizagem envolve um problema que será trabalhado em momentos, variando no número e dependendo da situação proposta. Os volumes da terceira série do Ensino Médio não foram incluídos na análise, pois não faziam parte do novo material alinhado à reforma do Ensino Médio, fazendo parte do material “São Paulo faz Escola”, ao invés do “Currículo em Ação”. A forma apressada e atropelada de implementação do Novo Ensino Médio reflete-se nos materiais didáticos, e um exemplo disso é a confusão de como são separados os volumes do material. Enquanto a primeira série possui um livro por volumes e separados pelas áreas do conhecimento, a segunda série possui um livro contendo todas as áreas do conhecimento do volume.

Feita a pré-análise dos documentos, partimos para a fase nomeada por Cellard (2008) como análise em si. Nela levantamos e destacamos em uma planilha do Excel os trechos relacionados mais especificamente ao nosso objetivo de pesquisa, a fim de compreendermos seu conteúdo, relações textuais e, em seguida, organizá-los agrupando-os.

Com o intuito de esclarecer que sentido a formação política assume nos documentos analisados e qual é o lugar dela na Área de Ciências Humanas e Sociais, buscamos identificar o tipo de formação política a qual cada trecho remete. Nossa estratégia foi identificar os temas encontrados, relacionando-os a que tipo de formação política se filiam. Inspirados na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), agrupamos os dados a partir do núcleo de conteúdo das informações extraídas dos documentos e tratamos os dados, inferindo e interpretando nossos achados com base na tipologia de formação política proposta na seção 2 desse relatório.

6 A FORMAÇÃO POLÍTICA NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO

De acordo com o Currículo Paulista (2020), houve um enorme esforço por parte dos redatores ao desafio de tratar à altura os conceitos e princípios dos diversos componentes dessa área do conhecimento para atender às complexidades do mundo contemporâneo. Desse modo, pensaram em

[...] um currículo capaz de expressar as exigências de formação de sujeitos com composição intelectual capaz de responder aos anseios e oportunidades de efetivação de seu projeto de vida, com autonomia e protagonismo, e que ao mesmo tempo sejam responsáveis, solidários e cientes da importância do debate público para o amadurecimento de ideias, bem como, aptos a julgar e propor soluções para problemas sociais, políticos e ambientais, conforme explicitado no Artigo 35 da LDB [...] (SÃO PAULO, 2020, p.167)

O documento se refere ao Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que delimita o ensino médio como etapa de consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação básica para o trabalho e a cidadania; aprimoramento, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Todavia, como destaca Ferretti (2018), tal delimitação se conforma em uma perspectiva flexibilizada, dividida entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. A parte propedêutica, constituída pela Formação Geral Básica do currículo, incorpora, através de uma lógica gerencialista, as etapas do processo de ensino, sistematizando os conteúdos que julga necessários para os alunos atingirem as condições para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Apesar de se apresentar como inovadora, a proposta curricular parece evocar a preocupação com a autonomia e o protagonismo do jovem, ao mesmo tempo que o condiciona com determinados conhecimentos para se adaptar às condições impostas pelo mundo político. Nessa perspectiva, a cidadania estaria mais vinculada à formação de saberes pré-constituídos e necessários, para que o educando possa exercer a cidadania, ao invés de priorizar propostas pedagógicas que envolvam também atitudes e valores democráticos/republicanos que possam auxiliar na transformação dos reais problemas que afetam a sociedade brasileira.

Além disso, é acrescentada ao currículo e aos novos materiais didáticos a disciplina de Projeto de Vida. De acordo com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020, p.33):

Com o Projeto de Vida busca-se oferecer ao estudante paulista condições de se posicionar diante dos contextos e desafios, limites e possibilidades deste século. Uma condição imprescindível para esse posicionamento é que, ao final da jornada escolar, o estudante tenha formulado um projeto de vida como sendo a expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro e defina os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo.

O conceito de Projeto de Vida se apresenta duplicado no Novo Ensino Médio: como componente curricular e como princípio pedagógico. Em relação ao sentido de componente curricular, o Projeto de Vida se torna uma disciplina, tal como as disciplinas tradicionais, possuindo material didático próprio e horas definidas para as aulas. Já como princípio pedagógico, a ideia de Projeto de Vida deve percorrer toda a jornada do estudante, como coloca o artigo 5º da Resolução nº03 de 2018: II – “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”. Ademais, essa ideia está apresentada na Base Nacional Comum Curricular em uma das competências gerais básicas da educação, especificamente a competência nº6,

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.9)

Alinhado à BNCC, o Currículo Paulista inclui tal princípio, assim como assume o Projeto de Vida como disciplina curricular. Essa disciplina está presente nos materiais didáticos do Currículo em Ação, documento de análise desta seção. Chama atenção a dedicação que os reformadores deram ao Projeto de Vida na estruturação do Novo Ensino Médio, considerado um dos pilares para atrair o jovem ao ambiente escolar.

Durante a análise do Currículo em Ação, não foi encontrado, na disciplina de Sociologia, o tipo de Formação Política Empreendedora, entretanto, na disciplina de Projeto de Vida, observamos aspectos de tal formação. A Formação Política Empreendedora é uma perspectiva alinhada às reformas empresariais da educação e criticada a partir das discussões teóricas sobre formação política e a Reforma do novo

Ensino Médio. Esses indícios ficam evidentes quando olhamos os parceiros que ajudaram na produção do material didático de Projeto de Vida: organizações ligadas a instituições financeiras e ao filantropismo, como Instituto Ayrton Senna, Instituto Corresponsabilidade pela Educação e Instituto PROA.

Em linhas gerais, a primeira coisa que devemos notar no material didático disponibilizado para o aluno, por meio do Currículo em Ação, é que se trata de um material didático diferente daquilo que era costumeiro nos sistemas de ensino. Não se trata de um livro didático do modo tradicional, com grandes textos, informações e imagens, mas sim um caderno que propõe Situações de Aprendizagem¹² a partir de um tema e seu objeto de conhecimento alinhados à situação-problema norteadora do volume.

Por meio dessas situações, o aluno é estimulado à aprendizagem através de atividades, tarefas, debates, trabalhos em grupos, produções e etc. Há também uma preocupação do material em promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, com desafios que percorrem os momentos da Situação de Aprendizagem. A situação-problema do Volume I do Currículo em Ação de Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, é “Como meus desejos podem ser compatibilizados com a cidadania?”, revelando uma certa preocupação do material didático em promover uma formação para a cidadania.

Para o desenvolvimento da análise, examinaremos elementos e trechos do material relacionado à formação política dos estudantes com intuito de compreender a formação assumida nas atividades propostas para os alunos, com base nas chaves analíticas constituídas a partir do levantamento bibliográfico. Assim, cada subseção apresenta uma Situação de Aprendizagem - SA que se aproxima a cada tipo de formação política encontrado na tipologia proposta neste trabalho: Formação Cívica; Formação Democrática; Formação Autopromovida; Formação Empreendedora e Formação Emancipadora.

São expostas as Situações de Aprendizagem do Caderno do Aluno e do Professor das disciplinas Sociologia e Projeto de Vida, com o intuito de analisar a totalidade do processo de ensino-aprendizagem proposto, verificando os elementos constitutivos da formação política no documento e na relação entre os agentes

¹² Esse termo será repetido ao longo de todo o texto. Para facilidade e organização, será substituído por SA quando repetida.

pedagógicos inseridos na construção do conhecimento, bem como nas competências e habilidades que o currículo exige.

Assumimos o foco na disciplina de Sociologia do primeiro e do segundo anos do Novo Ensino Médio da rede estadual paulista, pela aproximação dos conteúdos em relação ao mundo político, por serem os anos cujo material foi implementado até 2022. Foram identificadas e analisadas 32 Situações de Aprendizagem (SAs) do Caderno do Aluno e do Professor relacionadas ao nosso tema de investigação, sendo 14 consideradas alinhadas à Formação Cívica, 18, à Formação Democrática e nenhuma alinhada à Formação Autopromovida, à Formação Emancipadora ou à Formação Empreendedora.

Os Quadros (2, 3, 4 e 5) a seguir demonstram sinteticamente a classificação dos documentos. O levantamento foi realizado através de uma planilha mais aprofundada no Excel, na qual verificamos os elementos recorrentes de cada tipo de formação política nas Situações de Aprendizagem, classificando-as de acordo com a tipologia construída, mas para a exposição da análise, optamos em apresentar apenas as classificações de cada SA de Sociologia do primeiro semestre da 1ª e 2ª Séries do Ensino Médio.

O mesmo movimento analítico foi feito para o material do Caderno do Aluno e do Professor, na disciplina de Projeto de Vida. Foram analisadas 48 Situações de Aprendizagem, das quais todas se manifestaram alinhadas à Formação Política Empreendedora. Como estratégia de exposição formal do texto, optamos por descrever quatro situações de aprendizagem em Sociologia e duas em Projeto de Vida.

Ao final da análise de cada Situação de Aprendizagem, há um quadro-síntese dos elementos mais recorrentes encontrados nas atividades propostas pelos materiais e que, portanto, se aproximam de determinada formação política.

Quadro 2 – Elementos alinhados aos tipos de formação: 1ª Série do Ensino Médio

1ºAno EM - Volume I Currículo em Ação: Sociologia							
SAs 1ºBim	Tema	Objeto	Formação Política Cívica	Formação Política Democrática	Formação Política Autopromovida	Formação Política Empreendedora	Formação Política Emancipadora
S. A. I	Narrativas, Ideias, Eventos e Processo	Padrões e Normas da Sociedade: Cultura, Poder, Cidadania e Trabalho		X			
S. A. II	As contradições da civilização	Discursos racista, etnocentrista e evolucionista e sua contraparte nas sociedades contemporâneas: a eugenia, o arianismo, o colonialismo, o relativismo cultural e o multiculturalismo		X			
S. A. III	Desejos e ambiguidades do desenvolvimento científico, tecnológico e humano	Consequências do progresso para a sociedade: na tecnologia, no trabalho e no meio ambiente	X				
S. A. IV	Múltiplas linguagens no fomento da proatividade: acesso e uso da informação	Diferentes formas de manipulação da informação na sociedade: imparcial, tendenciosa e ideológica		X			
Total			1	3	0	0	0

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Quadro 3 – Elementos alinhados aos tipos de formação: 1ª Série do Ensino Médio II

1ºAno EM - Volume I Currículo em Ação: Sociologia							
SAs 2ºBim	Tema	Objeto	Formação Política Cívica	Formação Política Democrática	Formação Política Autopromovida	Formação Política Empreendedora	Formação Política Emancipadora
S. A. I	Os impactos do capitalismo no mundo contemporâneo	Minorias nas sociedades do século XX: negros/índios e imigrantes/refugiados, entre outros	X				
S. A. II	Cultura: equilíbrios e desequilíbrios entre o local e o global	Conceitos de aculturação e assimilação: nos grupos sociais; na Indústria Cultural; nos meios de comunicação e na memória local, regional, nacional e mundial	X				
S. A. III	As relações de poder e território	Territórios, fronteiras e vazios nas sociedades	X				
S. A. IV	As diferenças – do individual ao coletivo	Sobreposição de territorialidades étnico-culturais na constituição do espaço material e virtual: delimitação, governança e estabelecidos e <i>outsiders</i>	X				
Total			4	0	0	0	0

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Quadro 4 – Elementos alinhados aos tipos de formação: 2ª Série do Ensino Médio

2ºAno EM - Volume I Currículo em Ação: Sociologia							
SAs 1ºBim	Tema	Objeto	Formação Política Cívica	Formação Política Democrática	Formação Política Autopromovida	Formação Política Empreendedora	Formação Política Emancipadora
S. A. I	Desigualdades e vulnerabilidade: desafios e caminhos para uma sociedade democrática e inclusiva	Desnaturalização das formas de desigualdade e intolerância para a promoção dos Direitos Humanos		X			
S. A. II	Os desafios e princípios dos Direitos Humanos: viver e conviver no mundo que é de todos	Direitos Humanos e novas concepções de cidadania		X			
S. A. III	A indústria cultural e o consumismo	Indústria cultural, capitalismo e cidadania	X				
S. A. IV	Ciência e tecnologia em debate	Transformações da sociedade contemporânea: na ciência, tecnologia, produção e nos costumes	X				
Total			2	2	0	0	0

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Quadro 5 – Elementos alinhados aos tipos de formação: 2ª Série do Ensino Médio II

2ºAno EM - Volume II Currículo em Ação: Sociologia							
SAs 2ºBim	Tema	Objeto	Formação Política Cívica	Formação Política Democrática	Formação Política Autopromovida	Formação Política Empreendedora	Formação Política Emancipadora
S. A. I	Formas de organização e de articulação política em defesa da autonomia, da liberdade e da democracia.	Formas de autoritarismo nas sociedades brasileira e latino-americana; as instituições político-partidárias e manifestação da cidadania.		X			
S. A. II	Desigualdades e vulnerabilidade: desafios e caminhos para uma sociedade democrática e inclusiva	Relações de trabalho e mercado na sociedade globalizada: perspectivas do trabalho nos contextos urbano, rural e digital; garantia do emprego; precarização do trabalho (autônomo, <i>freelancer</i> , temporário, parcial, terceirizado, <i>trainee</i> etc.).	X				
S. A. III	Desigualdades e vulnerabilidade: desafios e caminhos para uma sociedade democrática e inclusiva	Inserção da juventude no atual mercado de trabalho, que se abre em múltiplas identidades: vínculos informais, terceirização, empreendedorismo e poli funcionalidade.		X			
S. A. IV	Estado, política, território e poder: concepções e significados.	Conceito e organização do Estado por meio de sistemas políticos: formas de governo (república, monarquia, socialismo, anarquismo, social-democracia, conservadorismo e progressismo); regimes de governo (democrático, autoritário e totalitário) e sistemas de governo (presidencialismo e parlamentarismo).	X				
Total			2	2	0	0	0

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

6.1 Exemplos ilustrativos da análise do material do Caderno do Aluno e do Professor da disciplina de Sociologia

Situação de Aprendizagem 3 do primeiro bimestre do volume I da Primeira Série do Ensino Médio

Observamos, na Situação de Aprendizagem 3 do volume 1 da primeira série do ensino médio (São Paulo, 2022, p. 156), a ênfase em aspectos mais gerais e formalistas da formação política, indicando elementos mais alinhados a uma formação política cívica.

Esse tipo de formação política tem como preocupação instruir os alunos de informações, teorias e conceitos sobre política, com intuito de desenvolver o jovem para a etapa da vida adulta, em que assumirá responsabilidades diante dos direitos e deveres constituídos pela sociedade. A formação cívica considera mais importante o estímulo às competências democráticas que desenvolvem a intelectualidade e a dimensão cognitiva do jovem do que as demais dimensões da formação, já que prioriza atividades baseadas na transmissão, assimilação e reprodução de conteúdo sobre política ou temas que contribuem para o conhecimento político, diferentemente do que ocorre na formação democrática, por exemplo, que além de atingir esse aspecto mais informacional, trabalham-se outras dimensões com valores democráticos em situações de aprendizagem que exigem maior participação do estudante. O educador, promotor da formação cívica, tem como papel conduzir a proposta pedagógica pela explicação e orientação das atividades do material didático.

Figura 1 - Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do primeiro bimestre da Primeira Série

156 CADERNO DO ESTUDANTE

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

TEMA: Desejos e ambiguidades do desenvolvimento científico, tecnológico e humano.

SITUAÇÃO-PROBLEMA: *Como os meus desejos podem ser compatibilizados com a cidadania?*

OBJETO DE CONHECIMENTO: Consequências do progresso para a sociedade: na tecnologia, no trabalho e no meio ambiente.

Caro estudante:

Nessa atividade, que é subdividida em tarefas, vamos discutir a unicidade do progresso que algumas sociedades usam como meio de impor sua visão de mundo para outras sociedades.

O ponto de conexão entre os componentes curriculares da área são os **desejos e ambiguidades do desenvolvimento científico, tecnológico e humano**, por isso, sugerimos que sempre faça correlação com o que está estudando nos outros componentes curriculares da área, pois muita coisa que aprende lá é útil aqui e vice-versa. Inclusive, em alguns momentos, usamos elementos dos materiais de Filosofia, Geografia e História.

Fonte: São Paulo, 2022, p.156

Apresentada a proposta (Figura 1), o material propõe a realização da leitura de três situações que relacionam a ideia de progresso e desenvolvimento científico com o tema estipulado (Figuras 2 e 3).

Em seguida, propõem-se três perguntas sobre os textos “1. O que cada situação tem de específico? 2. O que as três situações têm em comum? 3. Como a ideia de progresso se apresenta em cada uma das situações?” (São Paulo, 2022, p. 157).

Os momentos que seguem (Figura 4) continuam com a mesma proposta, a partir da análise de textos. Propõe-se o 2º momento da Situação de Aprendizagem III de Geografia, para elaborar um texto em que “a concepção de progresso tem de ser levada para todos os cantos do mundo” (São Paulo, 2022, p.158), a partir do diálogo estabelecido entre a sala com o texto. A culminância da SA 3 é a produção de um documentário sobre o tema abordado na situação (Figura 5).

Figura 2 - 1º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do primeiro bimestre da Primeira Série

1º MOMENTO

As três situações a seguir representam casos paradigmáticos, orientados por determinada perspectiva de progresso, gerando impactos na vida de seus protagonistas.

Situação 1 - (Consequências do progresso para a sociedade: na tecnologia)

[...] Há um aplicativo que podemos instalar em nosso dispositivo móvel e usá-lo para resolver problemas matemáticos. Sua operação é muito simples: você tira uma foto de um problema de matemática e o aplicativo resolve isso. [...] A ferramenta oferece o resultado final marcado em vermelho, mas se você quiser consultar a fórmula e as etapas a seguir para alcançar esse resultado, você pode fazê-lo com um clique. A questão que surge é: esta aplicação é realmente necessária e útil, ou é um avanço que, a longo prazo, será prejudicial para o desenvolvimento da aprendizagem? O último grande avanço que foi feito em termos de cálculo foi a própria calculadora. No entanto, as calculadoras não escolhem para você a fórmula que você deve usar para resolver o problema, é você quem deve desenvolvê-lo e usar sua ajuda para resolver os diferentes passos do problema. [O aplicativo,] por outro lado, dá a você todo o trabalho feito e, embora o processo possa ser consultado, quantos usuários acabarão olhando para ele, em vez da solução final?

Arthur Paredes

Disponível em: <https://www.iebschool.com/pt-br/blog/software-de-gestao/tecnologia/avancos-tecnologicos-vantagens-e-desvantagens/>, acesso em: 18/11/2020.

Fonte: São Paulo, 2022, p.156

Figura 3 - Continuação do 1º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do primeiro bimestre da Primeira Série

Situação 2 – (Consequências do progresso para a sociedade: no trabalho)

Um dos maiores fabricantes de computadores criou um robô, baseado em inteligência artificial, capaz de elaborar petições para quem quiser recorrer de uma multa, por exemplo. O interessado não precisa dar um único telefonema, nem para o despachante, nem para o defensor. Exemplos como esses se reproduzem em todos os setores da economia mundial. Eles ilustram um processo novo e muito importante: as empresas se automatizam cada vez mais, com softwares poderosos e inteligência artificial, de tal modo que se expandem empregando número muito menor de trabalhadores. É o que os americanos chamam de jobless growth, crescimento sem empregos. Há muitos anos se previa que isso poderia acontecer — e agora a previsão virou realidade. [...] O mesmo robô que faz as vezes de advogado consegue ler mil tomografias por hora; os médicos que avaliaram seus diagnósticos e resultados concluíram que estavam certos em 99% das ocasiões. Ou seja, uma das profissões mais valorizadas e intelectualizadas hoje em dia está sob ameaça. Em suma, a classe média está saindo do paraíso.

Paulo Feldmann

Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/era-dos-robos-esta-chegando-e-vai-eliminar-milhoes-de-empregos>, acesso em: 18/11/2020.

Situação 3 – (Consequências do progresso para a sociedade: no meio ambiente)

Economias vibrantes significam mais “progresso”, empregos, melhores salários e as amenidades que o dinheiro pode comprar. Apesar de centenas de milhões de pessoas ao redor do mundo continuarem abaixo da linha de pobreza, outras centenas de milhões progrediram, sob muitos pontos de vista, no último século. Este progresso tem um custo ambiental, porque à medida que o consumo aumenta é preciso ampliar a área dedicada à agricultura, construir novas indústrias, estradas e outros meios de comunicação. É impossível ter isso tudo sem interferir no meio ambiente em que vivemos.

O melhor exemplo disso é a própria construção de cidades, que caracteriza a evolução da humanidade há mais de 10 mil anos. Cidades não planejadas – que são a grande maioria – acabam por destruir toda a vegetação existente anteriormente, dando lugar a casas e ruas e poluindo os cursos d’água, que são usados como esgoto. Medidas corretivas podem atenuar estes problemas, mas é evidente que a própria existência de grandes cidades tem um grande impacto ambiental, que às vezes se agrava de tal forma que põe em risco a própria saúde e o conforto dos que nelas vivem.

José Goldemberg

Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/progresso-e-meio-ambiente/>. Acesso em: 18/11/2020.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 157

Figura 4 - 2º e 3º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do primeiro bimestre da Primeira Série.

158 **CADERNO DO ESTUDANTE**

2º MOMENTO

 Leia o texto “Impacto das hidrelétricas produz ‘refugiados do desenvolvimento’”, que está no 2º Momento, da Situação de Aprendizagem 3, do material de Geografia.

A partir da leitura, elabore um texto que contextualize a **concepção de que o progresso tem de ser levado para todos os cantos do mundo**. Utilize como parâmetro oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.).

3º MOMENTO

Defina com os demais estudantes da sala três ou quatro avanços científicos que reverberaram coisas boas, mais três ou quatro que reverberaram coisas ruins. A partir dos avanços selecionados, discuta com seus pares e professor alguns pontos:

- É possível que, em algum momento, seja inevitável que tecnologias criadas a partir da ciência em benefício da sociedade, levando-a a progredir, voltem-se contra ela?
- A distância entre a ciência e o trabalho é grande demais?
- A ciência contribui com a proteção do meio ambiente em muitas frentes, mas em outras, colabora para sua destruição?

Você e seus colegas devem anotar os questionamentos, as dúvidas, as concordâncias e discordâncias, as reflexões e todos os outros movimentos que surgirem no diálogo, para criar um mapa mental, de forma a delimitar a discussão. O mapa deve auxiliá-lo na elaboração de um artigo científico.

DICA: no blog Canal do Ensino há um tutorial de como escrever um artigo científico.
Disponível em: <https://cutt.ly/yEEwqIZ>



Fonte: São Paulo, 2022, p. 158

Figura 5 - Momento final da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do primeiro bimestre da Primeira Série

MOMENTO FINAL

Resgate no 4º Momento da Situação de Aprendizagem 3, do material de Geografia as instruções para realizar um documentário e produza, junto com seus colegas, um vídeo curto sobre os **benefícios** que o progresso trouxe para as sociedades em termos de tecnologia, trabalho e meio ambiente. É importante que o foco que se deu ao progresso (problemas causados por ele), estudado nesta atividade, em alguma medida transpareça no vídeo.

Os vídeos devem ser publicados nas redes sociais da turma e marcados com a **#curriculopaulistaCHS**.

Lembre-se de tudo o que você já estudou até aqui na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de forma a fazer um vídeo em sintonia com questões acerca de direitos e deveres.

Fonte: São Paulo, 2022, p.159

Observamos, nessa Situação de Aprendizagem, um foco maior na formação de competências democráticas (alinhado mais à formação política cívica) do aluno, já que os momentos oportunizados pelo material focam mais na formação intelectual, priorizando atividades mais tradicionais como análise de textos, respostas dissertativas e produção textual como no 1º momento, 2º momento e 3º momento da SA. Os alunos são estimulados a exercitar aquilo de que se apropriaram, a partir dos textos disponibilizados para articular ideias em forma de produções também determinadas, sendo predominantemente escolhida a forma escrita/textual.

Só no momento final a atividade pode contribuir em certa medida para a formação de valores democráticos, visto que a tolerância, a cooperação e a participação podem ser exercitadas, durante o processo de produção do vídeo sobre os benefícios que o progresso trouxe para as sociedades, entretanto, isso depende do engajamento dos alunos e do professor que podem ou não extrapolar o colocado, já que os valores democráticos são secundarizados durante a atividade, tendo espaço somente na culminância da SA.

O conhecimento do tema é relevante para o aluno ter conhecimento de direitos e deveres e contribui em certa medida para a formação de uma consciência mais crítica, diante dos problemas apresentados. Todavia, esta SA possui pouca oportunidade de alteração por iniciativa dos alunos e/ou dos professores, o que

poderia enriquecer a dinâmica e aprofundar uma discussão crítica sobre o tema em pauta.

A exemplo disso, podemos observar a maneira como as orientações do caderno do professor são colocadas no material. A forma como é apresentada induz o educador a reproduzir os comandos, sem qualquer outro material de apoio em relação às referências bibliográficas, para o aprofundamento da temática ou possibilidades de o professor estimular os educandos à participação na produção e investigação da temática. A orientação limita-se a indicar o próximo momento e a definição da metodologia aplicada para o desenvolvimento do conhecimento como mostra o exemplo (Figura 6) a seguir:

Figura 6 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do Caderno do Professor do primeiro bimestre da Primeira Série

2º MOMENTO

Após a realização das tarefas no momento anterior, é esperado que os estudantes tenham compreensão de que afirmar o progresso como absoluto é algo que precisa de cautela e análise. Para avigorar tal compreensão em construção pelos estudantes, oriente-os a ler o texto disponível no 2º Momento do material de Geografia: "Impacto das hidrelétricas produz 'refugiados do desenvolvimento'".

A **roda de conversa** é uma estratégia metodológica e deve ser utilizada nas escolas. Diferentemente de um debate, ela não tem o intuito de definir um posicionamento "vencedor". Sua eficácia reside na publicização de ideias, conclusões, dúvidas etc., aprimorando, ressignificando e/ou descartando compreensões.

A leitura desse texto, de forma crítica, mais o percurso até aqui realizado, deve embasar a elaboração de um texto argumentativo, de forma que o estudante trace contextualização do que seja o progresso dentro de oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

Em uma **roda de conversa**, mediada por você, os estudantes devem expor suas posições e argumentos utilizados no texto.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 290

A forma como estão roteirizados os momentos não oferece tanta oportunidade para atuação mais autônoma dos alunos e do educador diante do tema, esse último responsável pela orientação de cada momento indicado pelo material. Apenas em alguns momentos, conforme o debate ocorra, os alunos, junto com o professor, poderão adentrar em questões como: as novas condições de trabalho em relação ao progresso científico, as interações sociais e as tecnologias, educação e tecnologia, preservação do meio ambiente e etc. e estimular alguns valores democráticos, a partir da participação de trabalhos em grupos e na culminância da Situação de Aprendizagem que é a criação de um documentário.

Na criação desse documentário, elementos que consideramos imprescindíveis para uma formação política podem ser muito bem explorados, a partir daquilo que discorreremos na seção 3. Esse tipo de proposta pedagógica permite ao educador e ao educando estabelecerem uma relação mais dialógica, proporcionando relacionar os objetivos de aprendizagem com os interesses e a criatividade dos alunos, oferecendo maior oportunidade de estes conduzirem e participarem na construção do conhecimento. Além disso, a partir do processo de construção do documentário, é possível observar, compreender e valorizar as novas formas de socialização política dos jovens, que junto ao produto final, poderiam ser aproveitadas para promover discussões sobre a temática nos espaços escolares, fortalecendo vivências que estimulassem o convívio democrático e até mesmo o diálogo intergeracional.

No geral, essa SA estimula mais a formação para competências democráticas do que para valores ou comportamento democráticos, já que não envolve a participação e mobilização dos interesses comuns dos alunos em relação ao tema, estimulando muito pouco a cooperação e a participação política, durante o processo de ensino-aprendizagem. Contribui, assim, para a substituição da formação política que contemple todas as dimensões (competências, valores e comportamento democrático) pela conformação moral.

Isso fica evidente no conteúdo, pois as ambiguidades de um determinado “progresso” não são aprofundadas e discutidas com o intuito de promover uma reflexão coletiva que mobilize a mudança dessa problemática, mas sim ter apenas o conhecimento da problemática. Assim, analisamos que esta SA fornece ferramentas teóricas e conceituais para melhor decidir/escolher, mas que não utiliza a participação e ações durante o processo pedagógico, nem na atuação do contexto da comunidade escolar, invertendo a finalidade de decidir e escolher pelo conformismo dos problemas expostos.

Quadro 6 – Elementos predominantes na SA

S.A	Elementos				
	Competência Democrática	Valores Democráticos	Comportamento Democrático	Educador neutro	Educador Democrático
	X			X	

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Situação de Aprendizagem 3 do segundo bimestre do volume I da Primeira Série do Ensino Médio

Já a SA 3, do segundo bimestre do volume I (São Paulo, 2022, p. 175), avança um pouco em outros aspectos da formação política, mas ainda assim apresenta a exposição conteudista e informacional como aspecto marcante, isto é, uma formação política cívica, com a presença de competência democrática, com informações gerais sobre conceitos que envolvem a política, a cidadania e o governo.

Figura 7 - Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre da Primeira Série.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

TEMA: As relações de poder e território.

SITUAÇÃO-PROBLEMA: *Como os meus desejos podem ser compatibilizados com a cidadania?*

OBJETOS DE CONHECIMENTO: Territórios, fronteiras e vazios nas sociedades contemporâneas: na política (estados, formas e sistemas de governo), na legislação (cidadania, direitos, deveres) e na cultura (nação, subsociedade).

Caro estudante:

Nesta atividade, que é subdividida em tarefas ao longo de momentos, vamos discutir como territórios, fronteiras e vazios são apreendidos pelas sociedades contemporâneas. Ter clareza desse fato é uma questão de relevância inequívoca para a Sociologia, porque é situação basilar para compreensão de dinâmicas políticas, jurídicas e culturais no mundo atual. Logo, conflitos armados e civis, garantias e obrigações e hábitos e costumes passam a ter mais sentido quando contextualizados com base nas dinâmicas acima citadas. Por meio do tema *As relações de poder e território*, os outros componentes da área ajudarão a incrementar o percurso.

Bom trabalho.

Fonte: São Paulo, 2022, p.175

No primeiro momento da SA, inicia-se o contato com o tema a partir de sua apresentação (Figura 7). Em uma outra etapa (Figura 8), é proposta uma tarefa interdisciplinar, em grupos, de análise do Filme “Elysium”, em que os alunos devem examinar a obra, a partir de questões escolhidas dentre as oferecidas: Estado e Governo; Nação e Subsociedade; Cidadania, Direitos e Deveres. A culminância dessa tarefa é um cine-debate entre os grupos sobre o filme e as temáticas. O material fornece um roteiro e regras para a produção das apresentações em grupos para o debate.

Figura 8 - 1º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre da Primeira Série

ROTEIRO DE ANÁLISE DO FILME		
Tema 1	Tema 2	Tema 3
Estado e Governo	Nação e subsociedade	Cidadania, direitos e deveres
<p>Pontos a serem observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se percebe a existência do Estado, enquanto poder centralizado, no filme? E de um governo? • Quem governa? como se governa? para quem governa? • Como é(são) definido(s) o(s) território(s) no filme? • Quem controla esse(s) territórios? • Quanto aos espaços que parecem não haver presença do Estado, como se dão as relações entre os ocupantes? Que uso fazem desses espaços? Há alguma forma de organização que poderíamos considerar como governo? Como defini-los em territórios? 	<p>Pontos a serem observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique os elementos constitutivos da Nação existente no filme (traços identitários, história comum etc.) • Identifique as Subsociedades existentes no filme e seus elementos constitutivos. • Como as Subsociedades estão representadas no contexto da Nação? • O território da Nação é ocupado igualmente por todos os seus habitantes? • Que fronteiras identificamos no filme, a partir do que percebemos da relação entre a Nação e as Subsociedades? Como são definidas? 	<p>Pontos a serem observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique as noções de cidadão e de cidadania a partir dos habitantes dos diferentes territórios de Elysium. • Qual a concepção de cidadão que podemos depreender do filme? • Qual a concepção de cidadania? • Qual a relação entre direitos e deveres dos habitantes da Terra e dos habitantes da Plataforma? São iguais? • Como, no filme, as fronteiras são definidas a partir do que é ser cidadão e do que é a cidadania?
Texto do Desafio Interdisciplinar: Geografia	Texto do Desafio Interdisciplinar: História	Texto do Desafio Interdisciplinar: Filosofia

Portanto, mais de um grupo ficará a cargo do mesmo tema para debater em sala a questão-problema deste tema. A seguir, um roteiro de como desenvolver a tarefa:

- Os grupos devem selecionar um ou mais trechos do filme para ilustrar suas percepções e suas conclusões acerca do tema e da questão-problema. O texto do desafio interdisciplinar mais uma pesquisa por aulas de Sociologia no Centro de Mídias (Disponível em: <https://cutt.ly/ZEEoenj>, acesso em: 25 nov.2020), que abordem o tema do grupo, podem ajudar na direção do olhar ao assistir ao filme.
- Combine com os grupos com o mesmo tema a organização da sala, com a orientação do professor, para realizar um "cine debate".



Fonte: São Paulo, 2022, p.178

Nos momentos seguintes (2º, 3º e 4º) desta SA (Figuras 9, 10 e 11), cada grupo é responsável por relacionar uma das temáticas com o filme. Há uma breve explicação sobre os conceitos relacionados às temáticas e às questões norteadoras que irão compor o debate do grupo.

Apesar de o material roteirizar como será o andamento do cine-debate e as questões envolvidas, a atividade pode caminhar para um sentido em que considere as ideias e propostas dos alunos para essa discussão com o filme. Se for estabelecida uma relação dialógica entre educador e educando, esses momentos podem ser aproveitados para estreitar os conceitos apropriados com o contexto da comunidade escolar, como, por exemplo, relacionar as perguntas preestabelecidas das temáticas de cada grupo e elaborar a partir delas outros problemas voltados para a realidade concreta dos estudantes. Ou seja, relacionar o Estado, o Governo, a Nação, Subsociedades, Cidadania, Direitos e Deveres com o “viver no mundo” dos educandos, garantindo-lhes a liberdade de participar e refletir a partir de suas próprias

experiências e durante a prática educativa, elementos poucos explorados pelo material.

Figura 9 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre da Primeira Série

2º MOMENTO

Estado e Governo guardam forte relação com os conceitos de território, fronteira e vazios. Vamos entender um pouco mais sobre essa relação.

Uma breve definição de Estado	Uma breve definição de Governo
Anthony Giddens, sociólogo inglês, define Estado como "um mecanismo político (instituições governamentais e servidores públicos) que domina um determinado território, cuja autoridade é amparada pela lei e pela capacidade de utilizar a força". Já por Estado-nação, Giddens entende que se trata de "um tipo específico de Estado, característico do mundo moderno, no qual um governo tem poder soberano dentro de uma área territorial definida, e a massa da população é formada por cidadãos que estão cientes de serem parte de uma única nação".	Giddens também define governo, entendido como "representação regular de políticas, decisões e assuntos de Estado por parte dos funcionários que compõem um mecanismo político. Podemos falar de um 'governo' como processo, ou 'do' governo em referência às autoridades políticas que supervisionam a implementação de suas políticas pelos funcionários. Enquanto no passado praticamente todos os governos eram liderados por monarcas ou imperadores, na maioria das sociedades modernas, as autoridades políticas são eleitas e seus funcionários apontados com base na especialização e nas qualificações.

Giddens, Anthony. Sociologia / Anthony Giddens; tradução Sandra Regina. Netz. - 4. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2005. 600 p.; 28 cm. ISBN 978-85-363-0222-5.



A tarefa desse momento deve ser conduzida pelos grupos que ficaram responsáveis pelo tema **Estado e governo**. As questões-problema que devem nortear o **cine debate** são as mesmas disponibilizadas no Tema 1 do Roteiro de Análise do Filme.

Fonte: São Paulo, 2022, p.179

Figura 10 - 3º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre da Primeira Série

3º MOMENTO

Como vimos anteriormente, um desdobramento da formação dos Estados são os Estados-nações, relacionado aos aspectos culturais, históricos e identitários do povo sob seu domínio territorial.

Caderno do Aluno - 1ª série do Ensino Médio - 1º semestre.indb 179 21/12/2021 18:09

180 CADERNO DO ESTUDANTE

Uma breve definição de Nação	Uma breve definição de Subsociedade
Em seu Dicionário de Sociologia, Allan G. Johnson define nação como "uma sociedade que ocupa um dado território e inclui senso de identidade, história e destinos comuns". Johnson, Allan G. Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.	As subsociedades, também chamadas "subculturas" ou "tribos urbanas" (termo criado pelo sociólogo francês Michel Maffesoli) se constituem por grupos de pessoas cujos hábitos, valores, ideais, gostos, objetivos, crenças, entre outros, são convergentes e em oposição ao individualismo. Elaborado especialmente para este Material.

A tarefa desse momento deve ser conduzida pelos grupos que ficaram responsáveis pelo tema **Nação e subsociedade**. As questões-problema que devem nortear o **cine debate** são as mesmas disponibilizadas no Tema 2 do Roteiro de Análise do Filme.



Fonte: São Paulo, 2022, p.180

Figura 11 - 4º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre da Primeira Série

4º MOMENTO

Por fim, um desdobramento da formação dos Estados-nações é a definição contemporânea de Cidadania, que tem forte relação com as noções de território, fronteira e vazio.

Uma breve definição de cidadania

María Victoria Benevides propõe que cidadania diz respeito a "uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. Os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política. Daí, identificamos cidadãos brasileiros, cidadãos norte-americanos e cidadãos argentinos, e sabemos que variam os direitos e deveres dos cidadãos de um país para outro." A ideia de cidadania é eminentemente política, pois subjacente a decisões políticas, o que a caracteriza como mutável, variando conforme o contexto histórico e geográfico. Assim, cidadania não é algo universal, constituindo direitos e deveres específicos dos membros de um determinado Estado, de uma determinada ordem jurídico-política, em uma determinada época.

BENEVIDES, María V. Cidadania e Direitos Humanos. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.



A tarefa desse momento deve ser conduzida pelos grupos que ficaram responsáveis pelo tema **Cidadania, direitos e deveres**. As questões-problema que devem nortear o **cine debate** são as mesmas disponibilizadas no Tema 3 do Roteiro de Análise do Filme.

(São Paulo, 2022, p. 180)

O momento final da SA 3 culmina na elaboração de um ensaio sobre todas as questões levantadas, reforçando uma avaliação baseada na sistematização das informações recebidas pelo estudante. A proposta se estrutura compartimentalizada em temas e dividida em grupos de alunos, para cumprir os comandos e as orientações do material em conjunto com o professor. Como na imagem das placas, o saber deve ser produzido por caminhos distintos, como diversas estradas que vamos pegando ao longo da vida.

Apesar de apresentar noções de cidadania, organização do Estado e sobre direitos e deveres, a proposta pedagógica não é suficiente para a construção de uma formação política democrática, pois não abarca todas as dimensões que contemplam uma formação para tal, focando novamente na exposição e assimilação de conteúdos relacionados ao mundo político e social, para que no momento final seja feita uma produção escrita, articulando todas as questões levantadas pelos grupos. Até em momentos que possam, eventualmente, propiciar valores e comportamentos democráticos, o material determina que pontos, indagações e como devem agir diante da pesquisa relacionada à temática do grupo e do filme, havendo pouco espaço para a atuação do professor (Figura 12 e 13), cabendo a esse apenas orientar as instruções do caderno, e também pouco espaço para a atuação dos próprios alunos que são condicionados a seguirem as etapas determinadas pelo material, negligenciando a

participação nas decisões de como construir os objetivos propostos. Desse modo, reforça-se o caráter informativo e conteudista na formação política.

Figura 12 - 1º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio

1º MOMENTO

Chame os estudantes para uma **roda de conversa**. No material deles há um mapa que mostra os limites territoriais do Brasil, ilustrando o início da atividade, que problematiza as palavras "território" e "fronteira" a partir das perguntas:

- O que significa "Fronteira"? O que significa "Território"? E a relação entre estes dois conceitos?
- Como foram definidos esses limites (no mapa)? Quem os definiu? Como e por que são reconhecidos por outros territórios? Como esses territórios permanecem no tempo?

*A **roda de conversa** é uma estratégia metodológica e deve ser utilizada nas escolas. Diferentemente de um debate, ela não tem o intuito de definir um posicionamento "vencedor". Sua eficácia reside na publicização de ideias, conclusões, dúvidas etc., aprimorando, ressignificando e/ou descartando compreensões.*

*O **ator social** é o agente transformador ou receptor de condições culturais, sociais e políticas, interagindo com outros agentes. Ora apoiando-se, ora contrapondo-se, ou mesmo permanecendo neutro. Um ator social pode ser uma pessoa física ou jurídica, está pública ou privada. Na Sociologia há uma pluralidade de abordagens a cerca deste agente, mas todas convergem para a ideia de que o ator social desempenha algum tipo de papel na sociedade. O que evidencia o empréstimo do termo teatral.*

- Que relações existem entre os ocupantes de determinado território e o espaço que ocupam? E entre os próprios ocupantes do território? E entre ocupantes de territórios vizinhos? Quais significados estes diferentes **atores sociais** atribuem a esses espaços? Será que todos os ocupantes de um determinado território usufruem desse espaço da mesma forma?

Problematize um pouco mais, adicionando as questões a seguir:

- As fronteiras e os territórios têm o mesmo significado para os diferentes sujeitos que ocupam determinados espaços?
- Quais relações existem entre os ocupantes de determinado território e o espaço que ocupam?
 - E entre os próprios ocupantes do território?
 - E entre ocupantes de territórios vizinhos?
- Quais significados estes diferentes atores sociais atribuem a esses espaços?

(São Paulo, 2022, p.324)

Figura 13 – 1º Momento da Situação de Aprendizagem 3, volume 1 do segundo bimestre do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio

Por meio das variadas respostas que surgirem no diálogo, leve os estudantes a compreender que na Sociologia as questões territoriais estão intrinsicamente atreladas às questões de poder.

Talvez os estudantes se concentrem em significados concretos, mas a ideia do abstrato deve ser expandida, caso eles pouco se manifestem a respeito, porque, para a Sociologia, tanto demarcações métricas quanto demarcações abstratas do território são importantes.

Logo, é preciso desenvolver o olhar sociológico do estudante que discute território. Situação em que eles devem ampliar a compreensão de que, por exemplo, "vazio" no território pode significar ausência do poder público na formulação, manutenção e garantia de direitos e não apenas um espaço entre um bairro e outro ou o abandono de espaços com infraestrutura pronta por pessoas economicamente favorecidas e empresas, mas não disponibilizados para os menos favorecidos economicamente. Situações que estão notadamente relacionadas a processos de especulação imobiliária e gentrificação, problemas que interessam à Sociologia e guardam relações com o objeto de conhecimento dessa atividade.

Portanto, discutir sociologicamente territórios, fronteira e vazio, é problematizar o fato de que um grupo de imigrantes compõe um território no lugar da cidade onde estão encerrados, constituindo fronteiras claras ali, ainda que não oficialmente demarcadas, tanto quanto os moradores de um bairro nobre compõem outro território. A relação desses e tantos outros grupos que constituem a sociedade pode ser tensa e combativa na ausência de legislação que promova a cidadania de todos em caráter de igualdade e, quando necessário, em caráter de equidade.

Depois da conversa inicial, para ampliar a compreensão dos estudantes acerca de o que seja territórios, fronteiras e vazio, relacionando-os a "estado e governo", "nação e subsociedade" e "cidadania, direitos e deveres", combine com eles a formação de grupos para que leiam textos dos materiais de Filosofia, Geografia e História, cada um se relacionando com um dos três temas acima citados. Os grupos deverão ficar a cargo de um único tema. Por serem apenas três e na possível inviabilidade de formar grupos com mais de 5 componentes, mais de um grupo será responsável pelo mesmo tema. O ideal é que o número de grupos dentro de um tema seja equivalente entre os temas. No material do estudante há uma tabela com as questões problematizadoras e orientações para leitura e organização do entendimento apreendido pelo grupo. Informe aos estudantes que os registros que elaborarem deverão ser entregues ao professor em data a ser combinada.

O debate é uma das atividades mais singulares no que tange o desenvolvimento de criticidade por parte dos estudantes. Ele demanda estudo prévio, construção de argumentos consistentes, expressão clara e objetiva, escuta ativa, respeito a posicionamentos opostos etc.

Explique aos estudantes que para próxima tarefa eles devem assistir ao filme Elysium ou outro que considere você mais adequado e acessível, com temática semelhante, professor. O filme deverá ser a base para um "cine debate". Existe no material do estudante um roteiro com pontos a serem observados quando assistirem ao filme, de acordo com o tema do grupo. Contudo, nada impede que grupos diferentes assistam juntos à película. Inclusive, essa situação é até desejável, pois possibilita, de antemão, que os temas sejam comparados.

DICA:

Essa é uma atividade longa, que começa em sala e se estende na organização dos grupos para realizar as próximas tarefas. Portanto, é preciso que as orientações sejam dadas na primeira aula da atividade.

(São Paulo, 2022, p.325)

Quadro 7 – Elementos predominantes na SA

S.A	Elementos				
	Competência Democrática	Valores Democráticos	Comportamento Democrático	Educador neutro	Educador Democrático
	X			X	

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Situação de Aprendizagem 4 do segundo bimestre do volume II da Segunda Série do Ensino Médio

Outra proposta pedagógica que reforça uma formação cívica é a SA 4 do segundo volume da segunda série. Trata-se da apropriação de conceitos importantes que permitem maior conhecimento sobre o funcionamento das instituições do Estado, como categorizar os sistemas políticos existentes, bem como analisar criticamente as formas de governo constituídas, ao longo do tempo.

Apesar de proporcionar trabalhos e atividades em grupos que envolvem debates e discussões de ideias, essa SA prioriza o conhecimento instrutivo e a gerência de etapas, reforçando a formação de competências democráticas, tendo o educador como executor de ações e momentos determinados pelo material.

Figura 14 - Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre da Segunda Série

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4

TEMA: Estado, política, território e poder: concepções e significados.

SITUAÇÃO-PROBLEMA: Como explicar e entender a "liberdade de escolha" no mundo em que vivemos?

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

Fonte: São Paulo, 2022, p. 241

No primeiro momento da SA 4 (Figura 14), há uma breve orientação sobre essa etapa apontando as transformações dos sistemas políticos brasileiros, desde que o país se tornou independente. Em seguida (Figuras 15 e 16), são apresentadas algumas Constituições brasileiras e suas leis para analisarem o sistema político adotado em cada Carta Magna e, posteriormente, uma breve explicação da ideia de poder, seguida de uma atividade em grupo.

Figura 15 - 1º Momento da Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre da Segunda Série

242 CADERNO DO ESTUDANTE – ENSINO MÉDIO

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL 1824	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL 1934	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 1988
<p>Art. 1. O IMPÉRIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros.</p> <p>Art. 3. O seu Governo é Monárquico Hereditário, Constitucional e Representativo</p> <p>Art. 11. Os Representantes da Nação Brasileira são o Imperador, e a Assembléa Geral.</p>	<p>Art 1º - A Nação brasileira, constituída pela união perpétua e indissolúvel dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios em Estados Unidos do Brasil, mantém como forma de Governo, sob o regime representativo, a República federativa (...).</p> <p>Art 2º - Todos os poderes emanam do povo e em nome dele são exercidos.</p>	<p>Art. 1º A República Federativa do Brasil (...) constitui-se em Estado Democrático de Direito</p> <p>Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente (...).</p>

Os trechos selecionados de cada uma das constituições apresentam características do Estado e da organização política da sociedade brasileira em diferentes momentos de sua história. Analisar essas características nos ajuda a compreender a distribuição e a organização do **poder** entre os distintos grupos sociais da sociedade brasileira, na sua relação com o Estado e com as estruturas e os processos de governo e de tomada de decisão, permitindo, por exemplo, compreender o processo de construção da cidadania no Brasil. Para esse tipo de análise, podemos mobilizar alguns conceitos políticos, tais como *formas de governo*, *regime político* e *sistemas de governo*. Organize-se em grupo e siga as orientações de seu professor para desenvolver a atividade.

PODER consiste na habilidade que os indivíduos, ou membros de um grupo, possuem de atingir objetivos ou ampliar os interesses que defendem. O poder é um aspecto que permeia todas as relações humanas. Muitos conflitos da sociedade são lutas em torno do poder, pois o grau de poder que um indivíduo ou grupo consegue alcançar determina até que ponto eles poderão realizar seus desejos às custas dos desejos dos outros.
Giddens, Anthony. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 573.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 242

Figura 16 - Continuação do 1º Momento Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre da Segunda Série

PESQUISA E PRODUÇÃO DE TEXTO		
TIME A	TIME B	TIME C
Formas de Governo O que são? Quais existem? Grupos 1 Grupos 2 Grupos 3	Regimes Políticos O que são? Quais existem? Grupos 4 Grupos 5 Grupos 6	Sistemas de Governo O que são? Quais existem? Grupos 7 Grupos 8 Grupos 9

SOCILOGIA 243

SUGESTÃO DE FONTES PARA TODOS OS GRUPOS:

<p>Dicionário de conceitos políticos Instituto do Legislativo Paulista</p>	 https://cutt.ly/MYcgOLc	<p>A publicação apresenta 54 verbetes com definições sintéticas de conceitos políticos como "Formas de governo" (p. 68), "Regime Político" (p.132) e "Sistemas de Governo" (p. 145), dentre outros.</p>
<p>#aguexplica Advocacia Geral da União</p>	 https://cutt.ly/EYccI2A	<p>Repositório de vídeos que apresentam definições de vários conceitos políticos, especialmente "República", "Presidencialismo x Parlamentarismo", "Estado Democrático de Direito", entre outros que ajudam no desenvolvimento da atividade.</p>

Fonte: São Paulo, 2022, p. 243

No Caderno do Professor, são apresentados a temática e o objeto de conhecimento, acrescidos da competência e da habilidade que o professor deve desenvolver nos alunos na situação proposta (Figura 17). A partir de uma breve explicação do que o professor irá encontrar nos momentos, o material inicia a primeira etapa (Figura 18) apontando que é uma atividade colaborativa com foco na construção de alguns conceitos políticos para que, posteriormente, possam aplicar na análise de alguns sistemas políticos espalhados pelo mundo.

Figura 17 – Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4

TEMA: Estado, política, território e poder: concepções e significados.

SITUAÇÃO-PROBLEMA: *Como explicar e entender a "liberdade de escolha" no mundo em que vivemos?*

COMPETÊNCIA 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

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

CATEGORIA: Política e trabalho

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

Caro professor:

Nesta Situação de Aprendizagem (SA), são propostas atividades para que os estudantes investiguem as diferentes formas como as sociedades contemporâneas organizam seus sistemas políticos. Para isso, serão mobilizados conceitos como poder, Estado, regimes políticos, formas de governos e sistemas de governo, a partir de estratégias como pesquisa e organização de Quiz, estimulando o aprendizado colaborativo.

Bom trabalho.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 188

Figura 19 - Culminância do 1º Momento e o 2º Momento da Situação de Aprendizagem 4

Exercício de fixação: Volte aos trechos das constituições mencionados anteriormente e classifique o sistema político brasileiro nos quatro períodos históricos, utilizando os verbetes produzidos:

	Forma de governo	Regime político	Sistema de governo
1824			
1934			
1988			

Organização do Estado Brasileiro
UNIVESP



<https://cutt.ly/qYImE07>

2º MOMENTO

As experiências políticas de cada país deram origem a variadas combinações entre *regimes políticos, formas e sistemas de governo*, resultando em sistemas políticos diversos. Olhar para essa diversidade nos ajuda a compreender como os processos políticos são complexos e estão relacionados à história e à cultura de cada lugar, bem como perceber, a partir de uma perspectiva comparada, o quanto alguns países e suas formas de organização do poder assemelham-se com uns e diferem de outros. Com quais países o sistema político brasileiro é mais parecido e por quê? Que outras formas de organização do poder existem além da brasileira? Toda república, como a brasileira, é democrática? Toda monarquia, como o Brasil já foi um dia, é parlamentarista? Vamos conhecer um pouco mais sobre outros sistemas políticos e compará-los com o brasileiro. Faremos isso em duas etapas:

Etapa 1: O objetivo é aplicar os conceitos estudados anteriormente para caracterizar os sistemas políticos de alguns países e organizar um desafio em formato de *quiz*. Para isso, reúna-se com seu grupo e siga as orientações de seu professor para desenvolver a atividade.

TIMES	GRUPOS	BLOCOS DE PAÍSES
A	1, 2 e 3	Américas Caribe África (Occidental, Central, Meridional)
B	4, 5 e 6	África (Setentrional e Oriental) Ásia (Oriente Médio) Ásia (Meridional, Sudeste asiático e Extremo Oriente)
C	7, 8 e 9	Europa Ásia (Setentrional e Central) Oceania

Fonte: São Paulo, 2022, p. 244

No segundo momento (Figura 19 e 20), dividido em duas etapas, os alunos devem realizar uma pesquisa de acordo com um bloco direcionado de países e analisar as formas de governo, os regimes políticos e os sistemas de governo de alguns países da região para elaborarem um *quiz* para a sala.

Nesse momento, a formação de valores democráticos pode ser explorada a partir da relação que se estabelecer nas pesquisas em grupo e na dinâmica da construção do *quiz*, possibilitando ao educador intervir e colaborar nos conflitos, diálogos e organização dos grupos e fortalecendo valores como tolerância, respeito, etc. Entretanto, a atividade e a atuação dos alunos ainda ficam restritas ao comando do material, havendo pouca liberdade do educador e dos educandos em direcionar o próprio processo de ensino-aprendizagem e expressar seus pontos de vistas, opiniões e escolhas.

Figura 20 - Continuação do 2º Momento da Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre da Segunda Série

SOCIOLOGIA 245

3. O seu grupo deve formular uma questão para cada país, tendo por base algumas de suas características relacionadas à *forma de governo*, ao *regime político* ou ao *sistema de governo* dos países selecionados;

Exemplo de questão para o Quiz

Brasil

No Brasil, são realizadas, a cada quatro anos, eleições diretas para presidente, que ocupa o poder executivo e acumula as funções de chefe de Estado e de Governo, com autonomia perante o parlamento para escolher os ministros e tomar decisões de governo. **O sistema de governo brasileiro é:**

A. Parlamentarista
B. Semipresidencialista
C. Presidencialista
D. Constitucionalista

4. Assim que seu grupo formular as questões, reúna-se com os outros grupos do seu *time* para compartilhar as produções e, conjuntamente, selecionarem até cinco países (ou seja, cinco questões) para compor o desafio;

5. Definidas as questões, é hora de organizar o *quizz* do seu time, usando um aplicativo para esse fim (<https://cutt.ly/OD5A9mr>), conforme as orientações de seu professor;

6. Conforme as regras estabelecidas coletivamente, é hora de se preparar para o desafio:

- 1ª rodada: Time A desafia os times B e C
- 2ª rodada: Time B desafia os times A e C
- 3ª rodada: Time C desafia os times A e B

Sistematização da Etapa 1

Identifique, entre os países abordados no *quizz*, aqueles que apresentam *forma de governo*, *regime político* e *sistema de governo* semelhantes ao sistema político brasileiro e reflita: **quais fatores poderiam explicar essas semelhanças?**

Fonte: São Paulo, 2022, p. 245

A segunda etapa do segundo momento é direcionada para que os alunos aprofundem os países apresentados no *quizz*, seguindo questões do material para orientar a pesquisa dos grupos, tendo como produto final a produção de um relatório sucinto de tudo que foi abordado no momento (Figura 21).

Figura 21 - Culminância do 2º Momento da Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre da Segunda Série

Etapa 2: O objetivo é analisar como diferentes sociedades se organizaram politicamente a partir do processo histórico de formação e constituição da *forma de governo*, do *regime político* e do *sistema de governo* de algum país abordado no *quiz*. Para isso, reúna-se com seu grupo e siga as orientações de seu professor para desenvolver a atividade.

1. O seu grupo deve levantar informações acerca do processo histórico que gerou o tipo de organização política existente em algum dos países pesquisados anteriormente;
2. Para incrementar a sua pesquisa, busque verificar se alguma das doutrinas políticas abordadas no componente de História, como o liberalismo e o socialismo, influenciou e/ou se faz presente na organização política deste país;
3. A pesquisa pode se basear nas seguintes questões norteadoras:

246
CADERNO DO ESTUDANTE – ENSINO MÉDIO

- Qual a atual *forma de governo*, o atual *regime político* e o atual *sistema de governo* desse país?
- Desde quando esse tipo de organização do poder e do processo político existe nesse país? Como era anteriormente?
- O processo de formação do sistema político desse país foi pacífico ou conflituoso? Descreva brevemente.
- Quais atores externos (organizações como a ONU ou outros países, por exemplo) atuaram nesse processo? Descreva-os, brevemente, relacionando os seus papéis no processo.
- Qual outro aspecto desse processo você considera relevante destacar?
- Alguma das doutrinas políticas (liberalismo, socialismo etc.) estudadas no componente de História se faz presente nesse sistema político?

4. Após o levantamento, colabore com seu grupo na sistematização dos dados e na elaboração de um relatório sucinto.
5. Ao final, compartilhe o relatório do seu grupo com os demais grupos em uma roda de conversa.

Fonte: São Paulo, 2022, p.245-246

No 2º Momento do material do professor (Figura 22), encontramos um exemplo de como aplicar o *quiz*, além de ferramentas e tutoriais para que o educador possa aplicar o jogo pedagogicamente com os grupos.

Figura 22 – 2º Momento da Situação de Aprendizagem 4, volume 2 do segundo bimestre do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio

2º MOMENTO

Professor, neste momento, o objetivo é que os estudantes apliquem os conceitos desenvolvidos, a fim de analisar a formação dos sistemas políticos de alguns países. Para o desenvolvimento da atividade, que se desdobra em duas etapas, sugere-se a manutenção dos grupos e dos times formados anteriormente.

Na primeira etapa, o objetivo é que os estudantes pesquisem sobre a *forma de governo*, o *regime político* e o *sistema de governo* de, ao menos, três países e formulem questões para desafiar os colegas em um Quiz. O passo a passo dessa estratégia está descrito no caderno do estudante. Confira na imagem a seguir um exemplo da dinâmica a partir do Time A:

TIME A		
GRUPO 1 BLOCO AMÉRICAS	GRUPO 2 BLOCO CARIBE	GRUPO 3 BLOCO ÁFRICA (Ocidental, Central, Meridional)
Cada grupo do Time define, ao menos, três países, conforme os blocos correspondentes. Em seguida, pesquisa as características de seus sistemas políticos (as formas de governo, os regimes políticos e os sistemas de governo de cada um dos países escolhidos) e formulam questões.		
CANADÁ COSTA RICA SURINAME	CUBA JAMAICA BARBADOS	BURQUINA FASSO ANGOLA BOTSUANA
Time, em comum acordo, define cinco questões que comporão o QUIZ.		
Características relativas ao SISTEMA DE GOVERNO do CANADÁ	Características relativas ao SISTEMA e à FORMA DE GOVERNO de CUBA	Características relativas ao REGIME POLÍTICO e à FORMA DE GOVERNO de BOTSUANA
Características relativas ao REGIME POLÍTICO da COSTA RICA	Características relativas ao REGIME POLÍTICO de BARBADOS	
Time prepara o QUIZ no aplicativo KAHOOT e, conforme os combinados, desafia os Times B e C.		
Elaborado especialmente para este material		

Para a realização do Quiz, sugere-se o uso de algum aplicativo (acesse aqui dicas de aplicativos: <https://www.appgeek.com.br/quiz/>; acesso: 14 abr. 2022), que dispõe de diversos recursos que facilitam a dinâmica dos desafios e o acompanhamento das aprendizagens. Acesse aqui um tutorial para uso de um aplicativo, disponível em: <https://cutt.ly/gY1ipmp>, acesso em: 23 fev. 2022.



Tutorial

Ao término do Quiz, é sugerido um exercício de sistematização para que os estudantes identifiquem, dentre os países abordados nos desafios, aqueles que apresentam *forma de governo*, *regime político* e *sistema de governo* semelhantes ao sistema político brasileiro, como é o caso dos EUA e da Argentina, e formularem hipóteses que poderiam explicar essas semelhanças. A ideia, aqui, é ampliar as hipóteses formuladas ao término do 1º Momento, a partir dos conhecimentos produzidos com a atividade do Quiz.

Fonte: São Paulo, 2022, p.193

Já a última etapa de fechamento da SA IV é destinada a uma reflexão sobre a participação política dos cidadãos, com base num vídeo do professor Mário Sérgio Cortella. Novamente, reforça-se a culminância da situação-problema em uma elaboração intelectual a partir de tudo que foi exposto durante a situação, focando nas competências democráticas do aluno, em detrimento de valores e comportamento democráticos.

Quadro 8 – Elementos predominantes na SA

S.A	Elementos				
	Competência Democrática	Valores Democráticos	Comportamento Democrático	Educador neutro	Educador Democrático
X			X		

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Situação de Aprendizagem 1 do primeiro bimestre do volume I da Segunda Série do Ensino Médio

Na SA 1, do volume 1 da segunda série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2022, p. 235), podemos notar a presença da formação política democrática. Nessa SA há um foco maior em momentos de diálogo, com horizontalidade da relação entre professor e aluno. A participação e a cooperação sobressaem em relação à aprendizagem baseada apenas na transmissão de informações e conhecimentos sobre política.

A formação política democrática tem como principal objetivo oferecer estímulos à participação do aluno em relação ao objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, parte-se de experiências formativas concretas que estimulam a participação dos estudantes. Considerando que os interesses comuns só nascem a partir da participação (DALBOSCO, 2018), essa exige um tipo adequado de formação.

Tendo a formação participativa como sendo núcleo da formação democrática, as atividades tendem a priorizar a combinação entre competências e valores democráticos, ou seja, Situações de Aprendizagem que estimulem a formação intelectual sobre política e propostas que exercitem o respeito, a tolerância, a diversidade, a pluralidade de ideias e outros valores que sustentam a democracia. Apesar disso, a SA não atinge a formação de comportamento democrático, pois não se projeta ao fim da proposta a ação política, ou seja, não se aproveitam os saberes construídos e adquiridos para a transformação da realidade, mas preferimos, por outro lado, realizar apenas uma sumarização daquilo tudo que foi discutido nas etapas da SA, deixando de lado uma rica oportunidade de unir a teoria à prática, que poderia ser aproveitada a partir da própria experiência do aluno no ambiente da escola, na comunidade escolar e nas relações estabelecidas nesses ambientes, com o intuito de transformá-la para melhorá-la.

De acordo com Benevides (1996), a formação para a democracia possui uma metodologia própria, cuja didática é dada pela lógica da argumentação. Desse modo, priorizam-se práticas que envolvam a participação dos alunos com o intuito de formar sujeitos críticos, participativos e responsáveis eticamente, para a tomada de decisões políticas em todos os níveis. Assim, os exemplos de SAs a seguir demonstram proximidade com a ideia de formação política democrática, visto que priorizam atividades que mobilizam os saberes apropriados dos alunos sobre o tema,

conciliando com a prática em grupos que exercitam o diálogo, pluralidade de pensamento, respeito, decisões coletivas etc.

Figura 23 - Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

TEMA: Desigualdades e vulnerabilidades: desafios e caminhos para uma sociedade democrática e inclusiva.
SITUAÇÃO-PROBLEMA: Como explicar e entender a "liberdade de escolha" no mundo em que vivemos?
OBJETO DE CONHECIMENTO: Desnaturalização das formas de desigualdade e intolerância para a promoção dos Direitos Humanos: laicidade, pluralismo e intolerância religiosa; preconceito e desigualdade na diversidade; mito da democracia racial e dos vários tipos de racismo.

1º MOMENTO

laicidade	Você sabe o que é?
laico	E essa palavra?
Estado laico	E essa expressão?

Fonte: Elaborado especialmente para este material.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 235

Apresentados o tema e os objetos de conhecimento (Figura 23), o primeiro momento é dedicado ao conhecimento dos alunos sobre o que seria laicidade, laico e Estado laico, numa espécie de sondagem dos conhecimentos prévios do aluno. Em seguida, é analisado o que está escrito no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, e seu inciso IV, para comparar com o que havia sido colocado anteriormente, quando perguntado sobre laicidade, laico e Estado laico.

Ainda no primeiro momento (Figura 24), após a comparação entre os conhecimentos prévios e a definição de laicidade, os alunos devem organizar um *Word Café*. De acordo com o material do professor, *Word Café* é uma metodologia em formato de discussão realizada “[...] em pequenos grupos sentados a mesas em estilo “cafeteria”. Diversos temas podem ser abordados, e as pessoas devem ir percorrendo as mesas para defender as próprias ideias, ouvir outras e/ou construir” (SÃO PAULO, 2022, p. 159). Após a discussão, a sala deve pesquisar sobre notícias que tratam sobre a intolerância religiosa com o intuito de realizar um mural de conscientização para exposição, no pátio da escola.

Figura 24 - 1º momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série

Conforme orientação do professor, anote suas respostas para as perguntas do quadro em um aplicativo de nuvem de palavras, ou na lousa, para identificar as palavras mais recorrentes. Agora leia o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 e seu inciso VI:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
[...]
VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Retorne a nuvem de palavras. Em uma análise criteriosa das palavras em destaque, verifique se as definições que você e seus colegas deram à expressão “Estado laico” convergem com o trecho da Constituição. Anote sua análise no caderno. Com orientação do professor, organize um Word Café para trocar e discutir as análises com seus colegas. Anote em seu caderno pelo menos uma análise que coadune com a sua e outra que divirja.

2a Serie EM Aluno MIQLO.indb 235 29/12/2021 14:52

236 CADERNO DO ESTUDANTE

Preste atenção à definição de “laico” que o professor trouxe do dicionário e sua explicação quanto a relação com a expressão “Estado laico”. Correlacione a explicação com as questões de **alteridade** e **empatia** disponibilizadas no 2º Momento, da Situação de Aprendizagem 1 de **Filosofia**, com a **tolerância** e o **pluralismo religioso**, em um artigo de opinião, que pode ser publicado em um podcast. Escute os podcasts dos colegas e discuta os posicionamentos em uma roda de conversa.

Para finalizar a tarefa deste momento, pesquise por notícias que abordem a tolerância/intolerância e a pluralidade religiosa, para montar um painel a ser exposto no pátio. As discussões realizadas pela turma devem ser sintetizadas em uma contextualização que deve aparecer em destaque no mural, de forma que o leitor compreenda sua intencionalidade. O mural também deve ser digitalizado e compartilhado nas redes sociais da turma com a #curriculoemacaoCHS.

Debate Interdisciplinar

Fonte: São Paulo, 2022, p. 235-236

No segundo momento (Figuras 25 e 26), novamente tende-se a priorizar atividades que exigem a colaboração em grupo e decisões coletivas. Em grupo, os alunos devem organizar trechos do livro "A revolução dos bichos" de George Orwell, dispondo de maneira que faça sentido para o leitor. Discutidos, analisados e organizados os trechos, os grupos devem responder às perguntas do material.

Figura 25 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série

2º MOMENTO

Os oito excertos abaixo foram retirados do livro “A revolução dos bichos”, de George Orwell, e estão dispostos em ordem aleatória. Forme grupos com seus colegas para realizar a tarefa, que consiste em vocês organizarem os trechos de acordo com a ordem que aparecem no livro. Não se preocupe em ordenar fidedignamente os excertos, o importante é dispô-los de maneira que façam sentido para o leitor. Uma vez reorganizados os trechos, responda as questões abaixo dos excertos.

ORWELL, George. A Revolução dos Bichos. Cornélio Procópio, PR: UENP, 2015 (obra em domínio público). Disponível em: <https://n9.ci/819iz>. Acesso em: 27 mai. 2021.

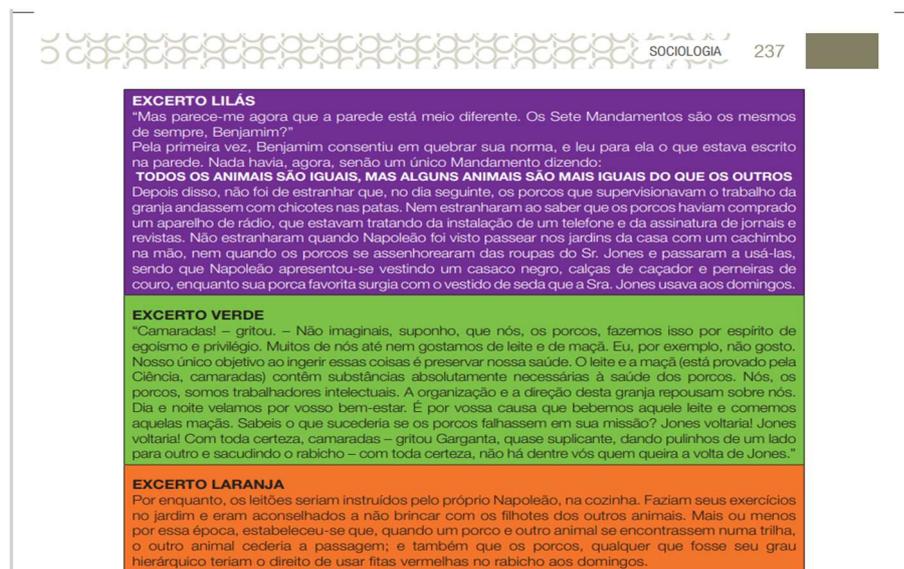
TODOS OS ANIMAIS SÃO IGUAIS, MAS ALGUNS SÃO MAIS IGUAIS QUE OS OUTROS.
George Orwell

A REVOLUÇÃO DOS BICHOS

A leitura do livro, além de ser um meio de encontrar a ordem exata em que os excertos aparecem, tornará a história clara e mais interessante, mas não é obrigatória.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 236

Figura 26 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série



Fonte: São Paulo, 2022, p. 237

Já no terceiro momento, o material orienta o professor a realizar com os alunos uma disputa argumentativa. De acordo com o caderno do professor (SÃO PAULO, 2022, p. 164):

A disputa argumentativa consiste na realização de um debate argumentativo, em que os estudantes decidem ou optam pela solução do problema ou pelo produto. Esta estratégia ajuda a desenvolver competências como argumentação oral, trabalho em equipe, resolução de problemas e tomada de decisão.

Nesse sentido, a sala é dividida em grupos que ficarão responsáveis pela análise e interpretação de duas teses de sociólogos brasileiros sobre a questão racial no Brasil, de modo que se preparem para a defesa ou para a crítica das teses. No final do terceiro momento (Figura 27), após as disputas argumentativas, o professor deverá realizar um fechamento e uma sumarização das informações discutidas.

Esse momento da SA 1, especificamente, coaduna com a ideia de que para uma formação democrática plena, uma didática argumentativa é necessária para o objetivo que é educar para a democracia. Nesse tipo de proposta, são mobilizadas interpretação e análise de textos coletivamente, em que o resultado final exige a prática do diálogo, respeito, pluralismo de ideias e tomada de decisão em grupo, para apresentar os argumentos necessários para o debate com outro grupo.

Figura 27 - 3º Momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série

240 **CADERNO DO ESTUDANTE**

Gilberto Freyre e Florestan Fernandes foram sociólogos brasileiros que tiveram posicionamentos divergentes quanto à questão racial, como você deve ter observado na leitura dos excertos acima. A tarefa deste momento é a realização de uma disputa argumentativa, que será pautada no posicionamento desses sociólogos. Conforme orientação do professor, que também dará as orientações quanto aos temas e será o mediador, forme um grupo com seus colegas para a empreitada.

Tema	Grupo	Objetivo
Tema 1: Gilberto Freyre e a existência da democracia racial	Grupos 1 e 2	O grupo deverá pesquisar e preparar argumentos em defesa das ideias do autor quanto ao tema.
	Grupos 3 e 4	O grupo deverá pesquisar e preparar argumentos para a crítica das ideias do autor quanto ao tema.
Tema 2: Florestan Fernandes e a inexistência da democracia racial	Grupos 5 e 6	O grupo deverá pesquisar e preparar argumentos em defesa das ideias do autor quanto ao tema.
	Grupos 7 e 8	O grupo deverá pesquisar e preparar argumentos para a crítica das ideias do autor quanto ao tema.

Para realizar a tarefa, você e seus colegas precisarão fazer uma pesquisa acerca dos dois sociólogos acima citados. Deverão, ainda, fazer uma análise criteriosa das informações que trarão para a discussão, de forma que seus posicionamentos tenham argumentos consistentes. Ao final das disputas argumentativas, o professor sumará as informações, fazendo um fechamento. Portanto, preste atenção ao que ele tem para dizer.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 240

O quarto momento (Figura 28) é dedicado para tratar da questão do racismo no Brasil e as implicações da lei para quem comete tal ato. Em grupo, os alunos devem pesquisar sobre notícias e reportagens sobre o racismo na atualidade.

Em seguida, os grupos devem elaborar um material de conscientização sobre os dados pesquisados. Além disso, o material propõe uma atividade interdisciplinar, tendo como objetivo complementar um infográfico do material de História. No momento final (Figura 28), a sala é convidada para uma roda de conversa para compartilhar e dialogar sobre os processos de aprendizagem ao longo da SA 1 e discutir possíveis ideias para mitigar os problemas retratados, nos diversos momentos.

Figura 28 - 4º Momento e Momento Final da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre da Segunda Série

4º MOMENTO

Segundo o inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei". Este item da constituição foi regulamentado pela lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Mas como identificar práticas de racismo em uma sociedade tão diversa, complexa e com tantas formas de desigualdade e violência? Será que existe mais de uma forma de manifestação do racismo?

Organize-se em grupo e, conforme as orientações de seu professor, pesquise notícias sobre algum tipo de racismo que ainda exista em nossa sociedade. Com base nos dados pesquisados, o grupo deve criar algum material informativo/educativo para compartilhar com a turma em uma rotação por estações.



Marcelo Elias de Oliveira/2021.



No 4º Momento, da Situação de Aprendizagem 1, do volume 1, no material de História, há um infográfico com informações sobre as questões raciais. Após os debates e a sumarização feita pelo professor, você e seus colegas devem fazer uma intervenção no infográfico do material de História, incrementando-o de forma que as informações nele contidas sejam

2a Série EM Aluno MIOLO.indb 240 28/12/2021 14:52

SOCIOLOGIA 241

expandidas e seja capaz de informar um público em amplo espectro. A turma toda deve trabalhar em um único infográfico. Ele deve ser construído em formato digital e compartilhado nas redes sociais da turma com a #curriculoemacao_CHS. Caso queiram, uma versão impressa também pode ser criada e exposta no mural da escola, ou em um espaço favorável, na inexistência deste.

MOMENTO FINAL

A roda de conversa é um dos instrumentos mais democráticos na educação. É o momento onde você pode expor o que aprendeu, ouvir o que os colegas aprenderam, aprender com eles e os ensiná-los também, dentre várias outras possibilidades positivas. Conte ao professor e colegas suas impressões e aprendizagens sobre os temas estudados nesta Situação de Aprendizagem. Escute-os. Pense com eles ações para mitigar ou mesmo erradicar os problemas abordados nesse trajeto.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 241

A SA 1 do volume 1 da segunda série do Ensino Médio oferece elementos importantes, tanto para construção de competências democráticas quanto para formação de valores democráticos, ao propiciar discussões que exerçam princípios dos Direitos Humanos, valores republicanos e valores democráticos. Contribui para a formação de competências democráticas, pois as atividades mobilizam informações sobre direitos, deveres e conhecimento sobre a Constituição que estimulam para o desenvolvimento intelectual do aluno sobre política, auxiliando-o a melhor decidir e assumir posições frente à realidade. Isso fica evidente no primeiro momento, já que propõe a discussão sobre Estado laico, garantido na Constituição Federal, e a violação desse direito nas diversas formas de discriminação e intolerância, culminando num material informativo no ambiente escolar.

O segundo momento também estimula o desenvolvimento intelectual, ao promover a análise crítica e discernimento em grupo sobre os trechos da literatura

escolhida pelo material, a qual resulta em questões que exploram a segregação socioespacial. Nesse sentido, os primeiros momentos focam na apropriação de conceitos e informações para melhor compreensão da realidade, estimulando os alunos a participarem colaborativamente na produção dos conhecimentos.

Já a respeito dos valores democráticos expressos nessa Situação de Aprendizagem, podemos verificar que além de temáticas que exigem o conhecimento sobre os Direitos Humanos, os momentos proporcionados por meio de grupos e debates corroboram para o exercício do diálogo, pluralidade de ideias, argumentação, respeito à diversidade, tolerância e demais elementos imprescindíveis para a construção de uma cultura democrática. O material recorre frequentemente a metodologias ativas, tendo como suposição o protagonismo do jovem.

Os métodos citados na descrição da SA, tais como *Word Café*; Disputa Argumentativa e Roda de Conversa, são explorados ao longo de todos os momentos, transferindo para o aluno um papel maior no processo de ensino-aprendizagem. O terceiro momento é um bom exemplo de como o material estimula essa dinâmica: através de uma disputa argumentativa, os alunos devem investigar, descobrir, decidir e argumentar sobre o tema e os pensadores propostos no material, colaborando para o modo de vida democrático do jovem estudante.

Já o papel do professor, ao longo dessa SA 1, expõe maior abertura para a participação e o conhecimento prévio dos alunos em relação aos temas, como podemos observar no primeiro momento. Além disso, as atividades exigem maior dedicação por parte dos alunos, colocando o professor no papel de mediador e orientador das propostas pedagógicas. Diferentemente daquelas analisadas anteriormente, ou até mesmo as SAs que possuem um esforço maior em promover a construção coletiva do conhecimento e momentos em que valores democráticos podem ser aproveitados (SA 4 do segundo bimestre da Segunda Série do Ensino Médio), nessa SA 1 os alunos possuem maior liberdade de atuação nas dinâmicas propostas. O debate promovido nessa AS é um exemplo, visto que os alunos, a partir do conhecimento construído, participam de uma disputa argumentativa na qual terão chances de discutir as opiniões, divergências e posicionamentos, enquanto nas outras SAs analisadas isso ficava por conta dos comandos do material.

Isso fica claro quando no primeiro, segundo (Figura 29) e quarto (Figura 30) momentos, o professor assume uma posição de orientador das propostas, auxiliando

na maioria das vezes em atividades em grupo, e no terceiro momento, a presença do professor se faz na intermediação dos debates e na sumarização final.

Figura 29 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio

2º MOMENTO

Falar de preconceito e desigualdade na diversidade não é tarefa fácil, pois inúmeras questões permeiam a problemática. Portanto, é de uma irresponsabilidade atroz dar crédito, sem um mínimo de reflexão, a discursos que afirmam, por exemplo que: o negro tem preconceito contra a própria raça; fomentam a falta de sororidade quando mulheres são incapazes de ser empáticas com outras mulheres em casos de violência, muitas vezes culpabilizando as próprias vítimas ao questionarem sua indumentária, seu comportamento, sua recusa à subserviência por ser mulher etc.; os múltiplos ataques entre grupos LGBTQIA+, culpabilizando uns aos outros por acreditarem que os preconceitos que sofrem em sua maioria advêm do comportamento de certas comunidades do grupo; entre outras referências.



SOCIOLOGIA 161

É um tema delicado, mas que não pode ser abordado sem a importância e relevância que tem na sociedade, pois, em geral suas estruturas influenciam os indivíduos e a sociedade ao longo da história, e de tão rígidas e opressoras, são capazes de colocar em lados opostos aqueles que deveriam somar esforços na busca por proteção e efetivação de direitos. Além disso, é amplo, porque não se resume a negros, mulheres e LGBTQIA+. Logo, a intenção é pôr na pauta a ideia em si, sobre o que é "preconceito e desigualdade na diversidade". A proposição é continuar o desenvolvimento da habilidade relacionada ao objeto de conhecimento desta Situação de Aprendizagem por meio de uma metáfora a partir do livro "A revolução dos bichos", de George Orwell. A obra está em domínio público e tem uma edição livre no portal Baixe Livros, disponível em: <https://n9.cl/819iz>. Acesso em: 27 mai. 2021.



No material do estudante há oito excertos do livro, dispostos aleatoriamente. A tarefa consiste em os estudantes, em grupo, organizar os trechos de acordo com a ordem que aparecem no livro. Não é preciso que os excertos sejam ordenados fidedignamente, o importante é que os estudantes os disponham de maneira que façam sentido para o leitor. Enquanto empreendem a tarefa, eles devem responder as questões do desafio interdisciplinar, de forma a ajudá-los no exercício. Ao final, o grupo deve apresentar a organização dos excertos para os demais e discutir as questões do desafio interdisciplinar.

Eles não precisam ler o livro, mas estimule-os a isso, explicando que, além de ser um meio de encontrar a ordem exata em que os excertos aparecem, a história ficará clara e se tornará mais interessante. O link e o QR code acima, que direcionam ao livro, estão reproduzidos no material do estudante. A ordem dos excertos no livro é a seguinte: 1- excerto vermelho; 2- excerto branco; 3- excerto rosa; 4- excerto verde; 5- excerto azul; 6- excerto laranja; 7- excerto amarelo; 8- excerto lilás.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 161

Figura 30 - 2º Momento da Situação de Aprendizagem 1, volume 1 do primeiro bimestre do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio

3º MOMENTO

Discutir o mito da democracia racial é uma tarefa complexa. Especialmente porque a ideia foi e é propagada aos quatro ventos até hoje no Brasil. O sociólogo Gilberto Freire foi um dos primeiros a acolher e publicar a ideia de convivência harmoniosa entre portugueses, índios e negros escravizados, no seu livro clássico "Casa grande e senzala". A contrapartida vem de Florestan Fernandes, que afirma justamente o oposto. Ao estudar a temática a partir do viés sociológico, ele desnaturalizou a concepção da convivência pacífica, harmoniosa, igualitária e justa entre as raças.

A tarefa deste momento é uma **disputa argumentativa**, a ser desenvolvida em duas etapas:

Primeira etapa (Pesquisa):

1. Organize a turma em oito grupos, com a seguinte distribuição:
 - Quatro grupos estudarão a concepção de democracia racial formulada por Gilberto Freire;
 - Quatro estudarão a perspectiva de Florestan Fernandes sobre a inexistência de uma democracia racial no Brasil.
2. Cada grupo, portanto, deverá pesquisar sobre as concepções de um dos autores e preparar argumentos, com as seguintes características:
 - Com relação aos grupos responsáveis por Gilberto Freyre, dois grupos desenvolverão argumentos para a defesa e dois grupos desenvolverão argumentos para a crítica de suas concepções sobre a *existência* da democracia racial;
 - A mesma dinâmica valerá para os grupos responsáveis por Florestan Fernandes, ou seja, dois para defesa e dois para a crítica das concepções acerca da *inexistência* da democracia racial.
3. Oriente os grupos quanto às responsabilidades e estabeleça os combinados para a realização da disputa argumentativa.

Segunda etapa (Disputa argumentativa):

1. Os dois grupos de defesa, assim como os grupos que farão a crítica de cada autor, se reúnem previamente e trocam entre si os argumentos que prepararam para a disputa. Isso visa a aprofundar e a sistematizar os argumentos dos grupos. Estabeleça um prazo de 15 minutos;
2. Posteriormente, organize a sala em uma grande roda e chame ao centro representantes dos grupos de defesa e representantes do grupo de crítica de Gilberto Freire. Defina um tempo para cada representante apresentar os argumentos (5 minutos para cada) e outro tempo para a réplica (3 minutos). Após as exposições, abra um debate ampliado para a participação e escolha dos melhores argumentos, principalmente por parte dos que estudaram o outro pensador, que deverão dizer quem "ganhou" a disputa;
3. Faça o mesmo com relação aos grupos que pesquisaram Florestan Fernandes.

Ao final dos debates, você deve fazer a sumarização, professor. Por óbvio que não vivemos em uma democracia racial, muito menos estamos em uma sociedade onde inexista o racismo. Contudo, os argumentos a favor dessa ideologia, apresentados pelos estudantes, devem ser problematizados no fechamento, de forma a esclarecer o quanto ajudam na manutenção tanto do mito da democracia racial, quanto na afirmação da inexistência do racismo na sociedade.

A **disputa argumentativa** consiste na realização de um debate argumentativo, em que os estudantes decidem ou optam pela solução do problema ou pelo produto. Esta estratégia ajuda a desenvolver competências como argumentação oral, trabalho em equipe, resolução de problemas e tomada de decisão.
 CAMARGO, Fausto. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre:

Fonte: São Paulo, 2022, p. 164

Quadro 9 – Elementos predominantes na SA

S.A	Elementos				
	Competência Democrática	Valores Democráticos	Comportamento Democrático	Educador neutro	Educador Democrático
	X	X			X

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

6.2 Exemplos ilustrativos da análise do material do Caderno do Aluno e do Professor da disciplina de Projeto de Vida

No material da disciplina Projeto de Vida, ao contrário do que pudemos notar para a disciplina de sociologia, as SAs não reportam diretamente a situações que poderíamos compreender como preocupadas com a formação política dos estudantes, todavia sua ausência se evidencia de forma ainda mais intensa como potencializadora de uma determinada formação. Ao não abarcar debates e discussões que envolvam a coletividade, competências democráticas ou comportamento democrático, as SAs propostas efetivam exatamente o contrário, a individualidade de cada aluno com o seu Projeto de Vida.

As propostas não abarcam a discussão sobre política e a formação de valores, são direcionadas aos princípios empresariais, alinhadas sempre com a ideia do esforço pessoal, superação, tolerância à frustração etc. E ao efetivar esse movimento, ao invés de promover uma formação que fortaleça o modo de vida democrático, prioriza-se o individual em detrimento do coletivo.

Situação de Aprendizagem 1 do quarto bimestre do volume II da Primeira Série do Ensino Médio

No material didático de Projeto de Vida, encontramos diversas Situações de Aprendizagem sintonizadas com as premissas da Formação Política Empreendedora. Chamam especialmente a atenção o desenvolvimento das atividades, os momentos e as imagens utilizadas no material. Há a sensação de manual de autoajuda alinhado a conceitos do ramo empresarial/privado, combinando elementos potenciais de competências e valores democráticos, para fins exclusivamente individuais. A SA 1, Figuras 31 e 32, do quarto bimestre da Primeira Série do Ensino Médio é um exemplo nítido.

Figura 31 – Apresentação da Situação de Aprendizagem 1 da Primeira Série do Ensino Médio

PROJETO DE VIDA

4º BIMESTRE

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

ONDE ESTOU NESTE MOMENTO?

Competências socioemocionais em foco: Organização

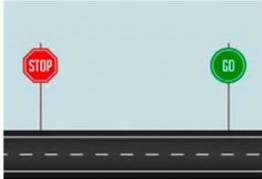


Fonte: Freepik

Mais um bimestre se inicia e todas as suas ações devem representar um avanço na execução do Plano de Ação do seu Projeto de Vida, pois é nas Ações que os seus resultados se configuraram. Elas apresentam um retrato do seu "querer ser", da realidade que se define e se modifica na direção dos seus sonhos. Mas **como podemos saber se nossas Ações estão nos levando aos resultados que esperamos?** Para responder a essa questão, vamos entender sobre Indicadores, a sua importância no seu cotidiano e na conquista dos resultados esperados. Para isso, vale lembrarmos que Indicadores são dados que representam um fenômeno e são usados para mensurar um processo ou seus resultados. Difícil de entender? Então, veja essa explicação:

Lembre-se: Indicador é um parâmetro que permite perceber a diferença entre o que alguém espera realizar e o que está acontecendo no momento.

Partindo disso, você sabe qual a tendência para conseguir alcançar as suas Metas? Quais os sinais que indicam que um existe um problema no seu Plano de Ação?




Fonte: São Paulo, 2022, p. 273.

Figura 32 – Continuação da apresentação da Situação de Aprendizagem 1 da Primeira Série do Ensino Médio

O principal objetivo no uso de Indicadores em Projeto de Vida é para que você possa acompanhar as suas Ações quanto bem a execução delas se encontram, permitindo as Metas que você pactuou no Plano de Ação sejam atingidas. Você se lembra das suas Metas traçadas nas últimas aulas? É importante que tenha em mãos o seu Plano de Ação para entender as explicações que seguem.

Para começarmos, precisamos lembrar que existem diferentes tipos de Indicadores. Nesta aula, vamos focar nos Indicadores de Processo:

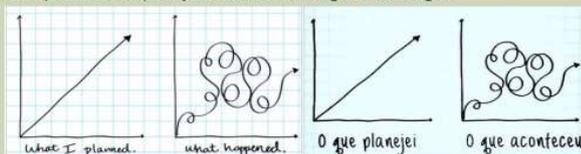
Indicador de Processo é aquele que monitora a probabilidade de certa Meta ser atingida durante o processo de execução das Ações, em tempo de corrigir o rumo e garantir o resultado esperado.

Sabendo disso, é importante que você defina quais os parâmetros devem ser monitorados no seu Projeto de Vida a cada Meta e qual será o período adequado para a coleta e análise de dados em cada caso. Os indicadores de Processo permitem que essa checagem aconteça.

Antes de explicar melhor tudo isso, vamos retomar aquela conversa sobre a importância do planejamento. Desde que começou a elaborar o Plano de Ação do seu Projeto de Vida, você deve ter evitado agir no automático, não é mesmo? Esperamos que o processo de planejar esteja cada vez melhor e que bom se ele estiver permitindo a você:

- Ter mais clareza do que quer;
- Colocar as suas ideias no papel;
- Saber como executar o que é preciso para tornar as suas ideias e sonhos realidade. É exatamente para isso que se planeja.

Para ilustrar a importância do planejamento, confira os gráficos a seguir:



É provável que você já tenha visto alguns destes gráficos. Eles aparecem com frequência nas redes sociais. Apesar de ser uma brincadeira, ela representa muito do que você aprenderá nesta aula sobre Indicadores. Esses gráficos podem nos passar a seguinte mensagem:

- O primeiro possui uma linha reta. Simbolicamente, considere como: “O que planejei”, fazendo referência a trajetórias que seguem uma linha reta, sem ter uma referência;
- Já no segundo vemos a mesma linha, porém com a diferença da trajetória seguir um caminho mais trabalhoso até chegar ao ponto final.

Essas imagens servem para ilustrar o que pode acontecer quando faltam Indicadores de Processo no planejamento, ou seja, quando faltam indicações que lhe permitem verificar em que pé as coisas estão a cada momento em relação às suas Metas. Tomando o exemplo dos gráficos, seguiremos conversando sobre o planejamento. Com seu Plano de Ação em mãos, vamos colocar em prática os seus conhecimentos nas atividades que realizaremos nesta atividade.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 274.

Ao longo de todo o ano, os alunos são instruídos pelo material de Projeto de Vida a elaborarem um Plano de Ação para seus sonhos e objetivos. Em cada bimestre, por meio de atividades e etapas, os alunos vão conhecendo de perto a construção de um Plano de Ação, cuja proposta é permitir que os alunos reflitam sobre suas trajetórias escolares com o intuito de projetarem o futuro deles, formando, nessa prática, competências socioemocionais que o material julga necessário ao jovem que frequenta o Ensino Médio. Como essa SA se localiza no último bimestre, a proposta tem como objetivo realizar um balanço sobre as expectativas e a realidade do andamento do Plano de Ação elaborado ao longo de todo o ano, a partir de instrumentos e conceitos próximos de ambientes corporativos e empresariais,

revelando-se em uma autoavaliação de desempenho e rendimento peculiarmente superficial.

Na Figura 31, enxergamos expressões como “indicadores”, “resultados”, “parâmetros”, “metas” etc., que fazem parte do jargão do empreendedorismo. Além disso, as imagens colocadas transmitem uma ideia de que imprevistos irão ocorrer e saber a hora de planejar e agir diante dos desafios é fundamental para redirecionar os caminhos a serem percorridos no Projeto de Vida de cada aluno.

Por meio dessa perspectiva, o material evidencia a importância de o aluno estabelecer “indicadores”, estipulados por eles próprios no Plano de Ação, que servirão de base para o acompanhamento de Metas. Adiante, o documento conduz o aluno a refletir sobre a ideia de “indicadores”, expondo questões e figuras para ilustrar a importância de um bom planejamento para realizações de sonhos (Figura 32).

Ressalta-se a importância do planejamento para a execução dos objetivos e dos sonhos. O material apresenta uma imagem (Figura 32) que mostra dois gráficos representando o que acontece, quando não se realiza um acompanhamento do plano elaborado. Para aqueles que utilizam “indicadores”, o percurso do desenvolvimento do planejamento ocorre sem muitos problemas. Já aqueles que não acompanham o desenvolvimento, possuem mais chances de não atingir o objetivo esperado. Através desse caminho, a disciplina alerta que há tempo para reajustar o planejamento, de acordo com as dificuldades encontradas.

Já no Caderno do professor (Figura 33), observamos que o educador tem como função conduzir a Situação de Aprendizagem, evidenciando aquilo que a orientação do material pede para trabalhar com os alunos. A respeito dos gráficos, o professor deve reforçar com os alunos os “indicadores” do processo, retomando com eles a competência “organização”. Desse modo, o material traz para o professor meios de reforçar esse aspecto da Situação de Aprendizagem.

Figura 33 – Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio

Essas imagens servem para ilustrar o que pode acontecer quando faltam indicadores de processo no planejamento, ou seja, quando faltam indicações que permitem verificar em que ponto as coisas estão a cada momento em relação às metas de cada pessoa.

Lembre-se de que essa etapa do Plano foi introduzida em aulas anteriores. Por isso, os estudantes já estão familiarizados com a palavra “indicadores” e com o seu significado. Inclusive, eles escreveram sobre **Indicadores de Resultados** na Situação de Aprendizagem “Tenho um sonho e um plano, mas aonde quero chegar?”. Assim, faça um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes para explicar agora o que são os **Indicadores de Processo**.

Para isso, considere que a construção e a aplicação de indicadores são grandes desafios para os estudantes. O primeiro passo é enfrentar o que significam, sua importância no dia a dia, nas suas atividades e na conquista dos resultados esperados. Vale lembrá-lo da sua definição:

- São dados que representam um fenômeno e são usados para mensurar um processo ou seus resultados.

E qual é o principal objetivo do uso de indicadores?

- É monitorar as atividades dos estudantes para indicar quão bem os processos se encontram, permitindo o alcance das metas pactuadas.

Registrar nossos objetivos em um Plano de Ação, monitorar quais passos já foram realizados e identificar aqueles que ainda precisam ser dados e em quais momentos é uma maneira de desenvolver a competência socioemocional **Organização**. Neste encontro, sinalize que a organização pode ser mobilizada nas etapas percorridas durante as atividades e na construção de indicadores que ajudarão os estudantes a acompanhar suas metas.



PARA SABER MAIS
Organização é ser ordeiro, eficiente, apresentável e pontual. A organização aplica-se aos nossos pertences pessoais e os da escola, bem como ao planejamento de nossos horários, atividades e objetivos futuros. Coordenar nossa vida e nossos planos de forma organizada e mantê-los assim requer o uso cuidadoso de tempo, atenção e estrutura.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 282.

Após essa introdução sobre a temática da SA, os alunos são instruídos pelo professor, na Atividade 1 do material (Figura 34), a realizarem um estudo dirigido, em dupla. A partir de dois textos sobre “desvios de atenção” e “ações complementares”, os educandos devem indicar três ações a serem realizadas ao longo do acompanhamento da execução do plano de ação: identificar erros possíveis; avaliar os desvios e ajustar o que for preciso. Por meio de perguntas do material, os alunos devem registrar suas reflexões acerca dos “indicadores de processo” que verificaram, durante a execução do Plano de Ação.

Figura 34 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1 da Primeira Série do Ensino Médio



ATIVIDADE 1: O QUE ACONTECE NO PERCURSO?

1. Em dupla, siga a orientação do(a) professor(a) para realizarem um estudo dirigido sobre Indicadores. Para isso, leia os textos que seguem e responda o que se pede sobre eles. Lembre-se de utilizar o seu Diário de Práticas e Vivências para registrar as suas respostas.



Texto 1: Desvios das Ações

Na fase do monitoramento do Plano de Ação, pode ser necessário interferir no curso de algumas Ações sempre que elas começam a se mostrar como uma “furada”, arriscando não levar as Metas que se pretende atingir. Isso quer dizer que é preciso identificar quando algo não está seguindo conforme o planejado, verificar os desvios, antes mesmo dos erros serem cometidos. Portanto, durante o processo das Ações, não deixe de avaliar os desvios de execução para, posteriormente, determinar onde aplicar as mudanças ou ajustes que incluem a melhoria do processo.



Texto 2: Ações complementares

Às vezes, pode não ser necessário propriamente modificar determinadas decisões, mas introduzir Ações complementares ao Plano de Ação que nem haviam sido planejadas. Isso acontece durante a execução das Ações quando se percebe que é possível dar mais foco ao que se espera alcançar. É comum, por exemplo, surgir Ações que só depois, no “quentinho” da execução, se percebe que deviam estar presentes na fase do planejamento.

3

Partindo dos aprendizados dos textos:

- a) Cite três coisas que são feitas na fase de acompanhamento das Ações do Plano de Ação;
- b) Por que às vezes é preciso introduzir novas ações ao Plano de Ação?
- c) Sobre o planejamento do seu Plano, houve momentos que você detectou que faltava planejar algo? O que foi e o que você fez quando isso ocorreu?

Como explicado anteriormente, os Indicadores de Processo servem para ajudar você a perceber como as coisas andam e, se for preciso, realizar mudanças durante o percurso. Por isso, é importante refletir sobre eles durante sua definição e criar Indicadores que realmente façam sentido em sua trajetória.

Ainda falando do planejamento, é necessário focar nas prioridades do seu Plano, pois não é possível alcançar os resultados esperados se você não planejou tudo de acordo com o que é prioritário alcançar. **Estabelecer prioridades significa concentrar esforços no que de fato é preciso.** Sobre isso, temos a certeza de que você não vai querer “suar a camisa” ou colocar energia em coisas que não vão lhe trazer os resultados esperados, não é mesmo? Não tem sentido, por exemplo, ter um Indicador se ele monitora resultados que não estão na sua lista de Prioridades.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 275.

Encontramos aqui a mesma disposição e dinâmica das atividades analisadas em Sociologia. Apesar de não abordar diretamente sobre política, verificamos uma predominância conteudista do material didático de Projeto de Vida, distante de promover formação de competências democráticas. Focada em formar valores e o comportamento do jovem, a disciplina se esforça em transmitir a responsabilidade única e individual ao aluno, o qual deverá sempre estar em constante avaliação de si mesmo para atingir determinados objetivos e sonhos de vida. Em vez de proporcionar a formação de valores e comportamento democrático para melhor decidir, participar e reconhecer os direitos e deveres do jovem que está prestes a sair da escola, o material proporciona uma racionalização dos sentimentos e uma sistematização das ações sob a concepção da ordem “empreendedor de si”.

Na atividade 2 (Figuras 35 e 36), manifesta-se de forma consistente essa sistematização de planejamento, de metas e de resultados de si mesmo. Verificamos

que o material prioriza a responsabilização individual diante dos desafios de execução do plano. Não cabem na disciplina a problematização e o questionamento mais amplo acerca dos fatores que impedem o avanço do aluno no desenvolvimento do seu Plano de Ação, mas sim uma contínua adequação e revisão de condutas pessoais.

Figura 35 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 da Primeira Série do Ensino Médio

 **ATIVIDADE 2: COMO SABER SE VOU CONSEGUIR?**

- Para a definição dos Indicadores de Processo do seu Plano de Ação, primeiro dedique alguns minutos para se "conectar" mais uma vez com o seu sonho e desejos de realização, pois um bom indicador mensura o que você faz, o que lhe deixa cada vez mais próximo(a) da realização do seu sonho.

- Em seguida, busque nas suas anotações os Indicadores de Resultados que você descreveu na aula "Tenho um sonho e um plano, mas aonde quero chegar?" e organize esses indicadores de acordo com cada Meta e Prioridade do seu Plano de Ação. Para isso, é só retomar as suas anotações das aulas anteriores. Siga o exemplo da planilha disponível na sequência:

Veja o exemplo:	
Prioridade 1: Produção do livro sobre a minha história de Vida.	
Indicador de Resultado: 100% do livro pronto para lançamento.	Meta: Dedicação de 2h/dia para escrever o livro.
Prioridade 1:	
Indicador de Resultado:	Meta:
Prioridade 2:	
Indicador de Resultado:	Meta:

Fonte: São Paulo, 2022, p. 276.

Figura 36 – Continuação da Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 da Primeira Série do Ensino Médio

PROJETO DE VIDA 277

3. Agora, partindo dos seus Indicadores de Resultado, escreva os Indicadores de Processo para cada uma das suas Metas em seu Plano de Ação. Também defina qual será o período adequado para a coleta e análise dos dados referentes a esses Indicadores, conforme planilha disponível na sequência:

Prioridade 1:			
Indicador de Resultado:	Meta:	Indicador de Processo:	Período:

Prioridade 2:			
Indicador de Resultado:	Meta:	Indicador de Processo:	Período:

Veja o exemplo:

Prioridade 1: Produção do livro sobre a minha história de vida.

Indicador de Resultado:	Meta:	Indicador de Processo:	Período:
100% do livro pronto para lançamento.	Livro pronto para ser editado em 9 meses.	100% dos capítulos do livro definido. Dedicação de 2 horas por dia para escrever o livro.	12 semanas

O que você achou da aula? Esperamos que você tenha conseguido definir os Indicadores de Processo do seu Plano de Ação. Para isso, você aprendeu que é preciso direcionar o seu olhar para as suas Metas e Prioridades, pois delas partem as informações básicas para a definição dos Indicadores. Assim como, que não basta definir os Indicadores, se você não definiu um período adequado para coletar e analisar os seus resultados, não é mesmo? A partir de agora ficará mais fácil identificar as variáveis interferirem nos seus resultados. Até a próxima aula!

Fonte: São Paulo, 2022, p. 277.

No Caderno do Professor, mantém-se o mesmo papel de instruir e apontar ponderações, à medida que vai ocorrendo a atividade. Notamos que o material reforça uma noção de educador neutro e até “punitivista”. Em algumas frases, as orientações apontam que é necessário evidenciar ao aluno a ideia contínua de avaliação e responsabilização de resultados, como por exemplo no tópico grifado do material: “Uma das razões do fracasso na obtenção dos resultados previstos se deve à perda de foco nas prioridades. Portanto, é importante instituir e praticar uma constante avaliação, comparando os resultados parciais com as metas planejadas” (SÃO PAULO, 2022, p. 284).

Figura 37 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio

 **ATIVIDADE 2 - MÃO NA MASSA: COMO SABER SE EU VOU CONSEGUIR?**

Nesta atividade, os estudantes devem definir os indicadores de processo do seu Plano. Para isso, eles precisam dedicar alguns minutos para se conectarem com os seus sonhos e desejos de realização, pois um bom indicador mensura o que cada um faz, deixando-os mais próximos da realização do seu sonho.

Após esse primeiro momento da atividade, solicite aos estudantes que tenham em mãos o seu Plano de Ação para que possam resgatar os registros sobre as prioridades, as metas e os seus indicadores de resultado e transcrevê-los na planilha. No Caderno do Estudante, há um exemplo da planilha preenchida. Explore as informações contidas nela para dar explicações aos estudantes.

Prioridade 1:	
Indicador de resultado:	Meta:
Prioridade 2:	
Indicador de resultado:	Meta:

Professor(a), note que cada indicador de resultado tem uma relação direta com as prioridades e as metas do Plano de Ação. Isso quer dizer que **o indicador de resultado representa o que foi feito, no conjunto de cada meta atingida, que leva aos objetivos. Portanto, só é possível medir os resultados ao final do processo.** Dessa maneira, existe uma especificidade do indicador de processo, que monitora o Plano de Ação no âmbito das ações. Veja as explicações sobre prioridades, para você apoiar melhor os estudantes sobre esse assunto.

- Estabelecer prioridades significa definir o que é mais importante e o que vem primeiro, o que fará a diferença na obtenção das metas. É importante refletir sobre cada um dos objetivos, elegendo como prioritários os pontos que provocarão maior impacto nos resultados ao longo do tempo.
- **Uma das razões do fracasso na obtenção dos resultados previstos se deve à perda de foco nas prioridades. Portanto, é importante instituir e praticar uma constante avaliação, comparando os resultados parciais com as metas planejadas.** Tudo que consta no Plano de Ação do estudante é importante, mas nem tudo é prioritário. As coisas se tornam urgentes em função de um planejamento ineficaz e insuficiente. Prioritário é aquilo que, ao ser levado a cabo, nos leva a alcançar os resultados esperados. Priorizar significa concentrar esforços. Deve haver um número moderado de prioridades com o qual o estudante possa efetivamente lidar, ou seja, algo em torno de uma a três prioridades para cada objetivo.

Dando sequência à atividade, após o registro dos indicadores de resultado, os estudantes devem definir os indicadores de processo do seu Plano, conforme planilha. No Caderno do Estudante, há um exemplo da planilha preenchida. Explore as informações contidas nela para dar explicações

Fonte: São Paulo, 2022, p. 284.

A SA 1 do Projeto de Vida oferece um material conteudista sobre “modos de ser” juvenil, definindo o perfil e as condutas necessárias para atingir sucesso nos objetivos. De forma geral, a situação não se preocupa em proporcionar a formação de competências, valores e comportamento democrático, mas sim disponibilizar ferramentas para auxiliar os alunos a atingirem seus sonhos calcados em valores de mérito pessoal e de superação permanente. As atividades negligenciam qualquer fator externo ao aluno que possa vir a comprometer o desenvolvimento do Plano de Ação, esvaziando discussões e questionamentos acerca dos problemas sociais que extrapolam a dimensão meramente pessoal, o que gera uma atuação política esvaziada socialmente. Já o educador fica responsável por dar os comandos do

material de forma instrutiva, reforçando aspectos que a disciplina julga importante, como nas Figuras 38 e 39, a seguir.

Figura 38 – Continuação da Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio

aos estudantes.

Prioridade 1:			
Indicador de resultado:	Meta:	Indicador de processo:	Período:
Prioridade 2:			
Indicador de resultado:	Meta:	Indicador de processo:	Período:

Para ajudar os estudantes nesse processo, confira as dicas a seguir.

Considerações importantes para definir indicadores de processo

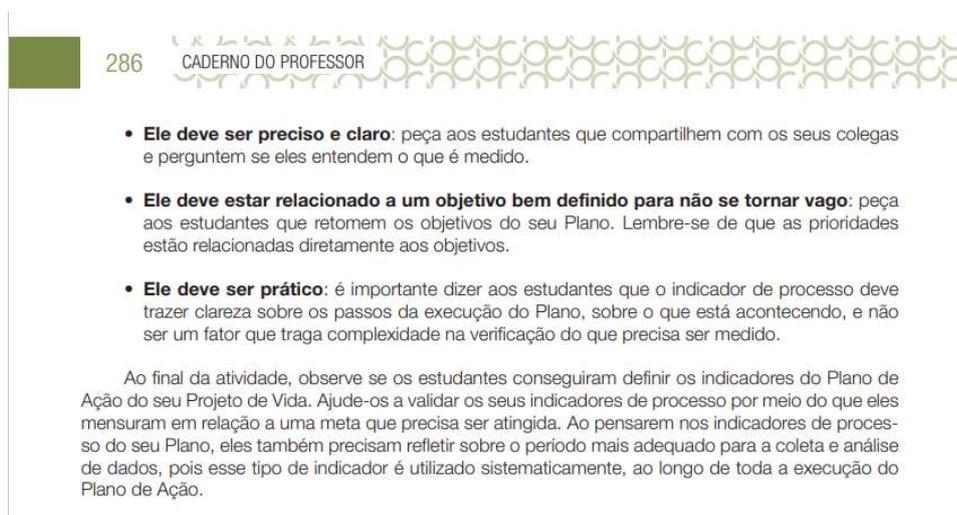
- Um indicador deve ser simples, claro, sem ambiguidade e precisa descrever com clareza o que está sendo medido.
- Palavras como "melhorar", "aumentar" e "reduzir", isoladamente, não são adequadas para um indicador. É importante estabelecer aonde realmente se quer chegar, se possível, quantificando.
- Um indicador é confiável quando serve para medir alguma coisa ao longo do tempo e da mesma forma, independentemente de que seja o observador.
- Para acompanhar bem o andamento do processo, não basta dar uma olhada e controlar "de vez em quando"; é preciso fazer isso com intervalos regulares, de acordo com as metas definidas. Isso evita surpresas, que algo não possa ser corrigido e/ou que as ações não possam ser alteradas.
- Nem sempre é possível quantificar as informações. Nesse caso, pode ser de grande ajuda ouvir pessoas que nos informem como percebem as coisas para as quais nos faltam indicadores "exatos".

Professor(a), compartilhamos explicações para instruir os estudantes sobre como eles podem saber se o indicador criado é confiável.

- **Ele deve ser confiável:** para os estudantes assegurarem que o seu indicador é confiável, sugira a eles que compartilhem os seus indicadores com os colegas, pois isso enriquece o olhar e pode dar mais segurança. Entretanto, considere que os comentários dos colegas são bem-vindos se forem construtivos e se mantiverem dentro do espírito da atividade, que é o de compartilhar para enriquecer o trabalho individual do Projeto de Vida de todos.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 285.

Figura 39 – Conclusão da Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1 do Caderno do Professor da Primeira Série do Ensino Médio



Fonte: São Paulo, 2022, p. 286.

Quadro 10 – Elementos predominantes na SA

S.A	Elementos				
	Competência Democrática	Valores Democráticos	Comportamento Democrático	Educador neutro	Educador Democrático
				X	

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Situação de Aprendizagem 2 do segundo bimestre do volume II da Segunda Série do Ensino Médio

O uso de exemplos de persistência, superação e sucesso é utilizado frequentemente na disciplina e especificamente nesta SA. O caderno procura dinamizar o esforço pessoal em personagens históricos e famosos com uma finalidade motivacional, reduzindo a criticidade ao problema que levaram essas pessoas a ter uma vida de “superação” ou de “sucesso”.

Figura 40 – Apresentação da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Aluno da Segunda Série do Ensino Médio

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 PODEMOS SER MUITOS!

Competência socioemocional em foco: autoconfiança e tolerância à frustração

Você já deve ter escutado várias vezes que “errar é humano”, mas quantas vezes foi capaz de refletir profundamente sobre a sua incompletude e imperfeição, por meio de um erro que cometeu?

Acredito que na maioria das vezes tenha sido comum se sentir envergonhado(a) e culpado(a) pelo que fez. Digo isso porque uns dos motivos de se sentir assim reflete questões culturais que foram interiorizadas por nós, ao longo de séculos e que nos fazem muito mal. Considerando que na nossa



sociedade, padrões de perfeição e sucesso foram sendo construídos, sem dar brechas ao erro. Contudo, é impossível não admitir, como já diz o ditado: errar é humano! Não sei o que você pensa sobre isso, mas errar faz parte da vida de qualquer pessoa e todos nós precisamos aceitar isso com menos julgamentos. Ao assumir essa postura, fazemos as pazes com a nossa própria humanidade. Acreditamos que essa postura é a melhor forma de ser honesto consigo mesmo e lidar com as próprias fraquezas.

Imagem livre de direitos autorais. Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-gratis/homem-de-lado-com-dreads-tocando-violao_9461278.htm>. Acesso em novembro de 2021.

Analisando o erro por outra perspectiva, convenhamos que eles nos permitiram ter grandes avanços na nossa sociedade. A título de exemplo, quem não estudou as tentativas e erros de Thomas Edison ao inventar a lâmpada elétrica? É difícil acreditar que ele testou 1.200 vezes, usando todos os tipos de materiais que se possa imaginar, como fios de cabelo, fibra de coco, cartas de baralho e bambu, até criar a lâmpada. O próprio Thomas dizia que errava de propósito para saber todas as maneiras que não dariam certo criar algo.

Partindo desse exemplo de Thomas, podemos dizer que errar é um aprendizado, que é errando que percebemos, de maneira mais rica, a realidade. Nesse sentido, o erro nos traz uma percepção que se transforma, ampliando o nosso terreno conhecido. Você concorda com isso? Podemos até dizer que: feliz de quem ao errar sempre descobre algo novo!

Fonte: São Paulo, 2022, p. 274.

Figura 41 – Continuação da apresentação da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Aluno da Segunda Série do Ensino Médio

PROJETO DE VIDA 275



Thomas Alva Edison.

Imagem livre de direitos autorais.

Ainda sobre a história Thomas Edison, você sabia que ele foi expulso da escola? Sim, sua mãe recebeu uma carta escolar alegando que ele não tinha interesse pelos estudos e que tinha dificuldades de aprendizagem. O conteúdo verdadeiro dessa carta só foi revelado após a morte da sua mãe, que na época do acontecimento, tinha lido o conteúdo da carta de forma diferente, para Thomas. Ela leu da seguinte forma: “seu filho é um gênio. Esta escola é muito pequena para ele e não tem professor ao seu nível. Por favor, ensine-o a você mesma”. Você deve estar se perguntando o que teria acontecido se Thomas Edison soubesse a verdade quando ainda frequentava a escola? Bom, não temos como saber, mas tenho certeza de que não duvidamos que ele foi um dos maiores inventores do século XIX.

Esse fato sobre a carta para a mãe de Thomas, nos possibilita **pensar no futuro, nos nossos sonhos, como fruto de muitas representações possíveis, que não devem ser limitadas por nossos erros e fracassos**. Pelo contrário, **devemos acreditar na nossa capacidade de realização e nas decisões acertadas que buscamos tomar**. Isso quer dizer que, devemos viver a experiência de realizar os nossos sonhos, sem medo de cometer erros, encarando a vida com autoconfiança. Imagine se Thomas Edison desistisse na primeira tentativa e erro? Você sabia que ele foi responsável por outras descobertas e inventos? Pois foi, ele inventou a estrada de ferro eletromagnética, a câmera cinematográfica, a bateria de carro elétrico, a embalagem a vácuo e outras invenções. Isso só demonstra o quanto podemos ser muitos.

Dessa forma, sendo você um viajante que constrói a própria história em busca da realização do seu sonho, o que você traz na sua bagagem? Você já pensou sobre isso? Será que a perseverança, determinação e esforço exercem um papel fundamental na forma como você lida com os seus erros? E a criatividade e ousadia, surgem diante da solução de um problema? Será que assim como Thomas Edison, você se sente capaz de muitos feitos?

Deixo você aqui com essas reflexões e termino dizendo algo muito importante: não se sinta fracassado diante de algum erro ou se acontecer de se perder numa parte do caminho, se houver momentos de confusões e escolhas ruins. Faça dessas situações referências para dar mais passos na direção do seu sonho. Mais que querer acertar sempre, é encontrar sentido na sua vida e construir a sua própria história.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 275.

No Caderno do Professor, verificamos a tendência do material em colocar o educador como condutor da proposta pedagógica, mas limitando-o a seguir as orientações e priorizando na SA a forma conteudista e expositiva da temática, reforçando uma sistematização do comportamento em tarefas e registros. Além disso, o caderno traz sugestões de mais exemplos de figuras que obtiveram sucesso em seus sonhos ou resiliência, diante das dificuldades da vida. Dentre as personalidades de inspiração aparecem Malala, Braille e Thomas Edison, por exemplo.

Figura 42 – Apresentação da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio



Professor, essa aula tem como proposta estimular os estudantes a acreditarem em si mesmos, valorizando as suas experiências por meio do que aprenderam com os seus erros e fracassos. Considerando isso, **autoconfiança** e **tolerância à frustração** são as competências socioemocionais em foco.

Autoconfiança é um sentimento de força interior - é sentir-se bem com o que somos, com a vida que vivemos e manter expectativas otimistas sobre o futuro. Quando encaramos a vida com autoconfiança, não temos que nos preocupar e reclamar o tempo todo sobre nossas falhas, decepções ou contratempos. Em vez disso, temos pensamentos positivos, desejamos ter sucesso naquilo que fazemos e adotamos a mentalidade do "eu posso".

Tolerância à frustração é a capacidade de desenvolver estratégias eficazes para regular as emoções diante de situações desafiadoras ou com as quais discordamos ou que não aconteceram como prevíamos. Pessoas que apresentam essa competência desenvolvida conseguem controlar seus impulsos, manter-se relaxados e serenos.

Em roda de conversa com eles, realize a leitura do texto introdutório da aula. Aproveite esse início para coletar informações sobre como se posicionaram diante da vida, a partir do que vivenciaram até agora na construção dos seus Projetos de Vida.

É importante que você saiba, professor, que a aula não tem como foco tratar de erros e fracassos necessariamente, mas explorar junto aos estudantes como eles se enxergam, conseguem gerenciar seus sentimentos, se valorizam, são determinados e persistem na direção dos seus sonhos. O próprio exemplo trazido no texto introdutório da aula, sobre Thomas Edison, segue nessa direção. Ele é até hoje conhecido como o inventor da lâmpada elétrica, mas poucas pessoas sabem das suas outras invenções e criações, da sua tamanha persistência em tudo o que fez, para alcançar os seus objetivos. O erro e fracasso para algumas pessoas, como Thomas Edison, é visto como tentativas para buscar o que quer.

A partir do exemplo de Thomas, aproveite para ouvir os exemplos de vida dos estudantes, as suas próprias histórias de tentativas e erros. Assim como, de ousadia, criatividade, persistência, determinação, busca de sentido para a sua vida, diante do que realizaram até este momento. Será que eles acreditam no próprio potencial de fazerem as coisas acontecerem e nas suas possibilidades de realização? Convide os estudantes a identificarem e reconhecerem que as pessoas, inclusive eles próprios, são capazes de fazer coisas importantes para si e para o outro.

A seguir, apresentamos histórias de jovens incríveis pelo mundo, que lutaram por seus sonhos e causaram várias transformações em sua área de interesse e conhecimento. Utilize essas histórias como inspiração para que os estudantes não apenas busquem se empenhar diante do que acreditam, mas que possam valorizar a sua capacidade de realização. Afinal, existem muitas possibilidades de SER e atuar nesse mundo.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 92.

Observamos o papel do professor de instruir e ressaltar aspectos importantes da leitura e da conversa com os alunos sobre as competências exploradas na SA. Apesar de o material tentar estreitar as relações entre educador e educando, ele tende a mecanizar o professor, de acordo com as orientações de apoio no Caderno, sujeitando o professor a reproduzir os comandos da atividade. Além de tudo, parece que o material julga de antemão que o professor tenha a formação exigida para propiciar momentos em que o aluno possa se abrir e dialogar sobre assuntos pessoais, que no dinamismo de quem vive o dia a dia escolar, sabemos que por si só já é uma tarefa bem complicada. Por conseguinte, o livro didático simplifica problemas sociais em conquistas individuais como mote de superação.

Figura 43 – Continuação da apresentação da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio

1 - Dylan Mahalingam



Dylan mobilizou mais de 3 milhões de crianças e jovens pelo mundo (Foto: Divulgação/Dylan Mahalingam website)

O jovem norte-americano Dylan Mahalingam fundou aos nove anos a Lil' MDG, uma organização sem fins lucrativos que visa contribuir para o desenvolvimento dos jovens, bem como, oportunizar o exercício de suas capacidades para mudar o mundo.



Mais de três milhões de crianças já foram mobilizadas ao redor do mundo, trabalhando em diversos assuntos, com mais de 24 mil voluntários regulares em 41 países. Dylan tem atualmente 23 anos e já organizou diversas campanhas para ajudar a diminuir a pobreza no mundo. Ele é um dos jovens palestrantes das Nações Unidas e já recebeu diversos prêmios e reconhecimentos ao redor do mundo.

2 - Iqbal Masih



Iqbal Masih foi morto por lutar contra o trabalho infantil (Foto: Divulgação/ World's Children Prize)

O paquistanês Iqbal Masih tinha quatro anos quando foi vendido para uma fábrica de tapetes por sua família e forçado a trabalhar em um regime de escravidão, por mais de 12 horas por dia, sofrendo maus-tratos e privação de comida. Aos dez anos, Iqbal conseguiu escapar e passou a lutar pelo fim do trabalho infantil em todo o mundo.

O menino se tornou um ativista público do fim da escravidão e do trabalho forçado de crianças, encorajando diversas delas a escaparem. Em 1994, ele recebeu o Prêmio Reebok de Direitos Humanos, que reconhece o papel de jovens ativistas no mundo. Um ano depois, em 1995, ele foi assassinado no Paquistão, aos 13 anos. Muitos creditam a morte aos donos das fábricas de tapetes.

Iqbal se tornou um símbolo da luta contra o trabalho infantil. Em 2000, ele recebeu postumamente o Prêmio das Crianças do Mundo, que reconhece os jovens cujas iniciativas tiveram um impacto na sociedade. O Departamento de Trabalho dos EUA criou um prêmio com o nome do jovem paquistanês que reconhece esforços na redução do trabalho infantil.

3 - Katie Stagliano



Katie coordena hortas para doação de alimentos nos EUA (Foto: Divulgação/Katie's Krops)

Fonte: São Paulo, 2022, p. 92-93.

Após essa introdução da temática da SA, o livro segue com a Atividade 1 que prossegue com o desenvolvimento do Mapa Narrativo iniciado na SA anterior a esta. O Mapa Narrativo consiste na criação de um mapa pessoal sobre as experiências e momentos felizes da vida do aluno. Assim, a Atividade 1 consiste em relacionar essas experiências pessoais com o Plano de Ação do Projeto de Vida, realizando uma autoavaliação, de acordo com as instruções do material e tendo como produto final ilustrações no Mapa Narrativo que representam os tópicos elencados.

Figura 44 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Aluno da Segunda Série do Ensino Médio

 **ATIVIDADE 1: TERRITÓRIO COMUM**

1. Sabendo que todo mundo tem o que contar, que os narradores recorrem aos mapas para iluminar e contextualizar suas palavras, vamos dar mais um passo na construção do seu Mapa Narrativo.

276 **CADERNO DO ESTUDANTE – ENSINO MÉDIO**

tivo. Agora, integrando as informações do Plano de Ação do seu Projeto de Vida, com suas experiências. Para isso, represente as seguintes rotas no seu mapa:

a. **Rota de riscos e/ou oportunidades:** crie uma representação no seu mapa que descreva como você lida com os seus erros e fracassos. Para isso, você pode inserir ilustrações e/ou gráficos que demonstrem sua postura ou o que sente diante de um erro que cometeu.

b. **Rota de aprendizagem:** sendo você um viajante e que leva consigo uma bagagem de experiências e histórias para contar, o que você poderia descrever de aprendizados sobre algum erro que cometeu? Represente isso como sendo um endereço/localização que deseja visitar sempre que precisar;

c. **Rota de mudanças e transformações:** pense em algumas mudanças que realizou no Plano de Ação do seu Projeto de Vida, para evitar ou corrigir algum erro e procure representá-las no seu mapa, como sendo uma zona chamada "Atualizações de rotas", para que possa pontuar os principais ajustes que fez durante a sua jornada.



Imagem livre de direitos autorais. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/vectors/estrada-viajar-por-enrolamento-4376170/>>.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 275-276.

A analogia, representada pela imagem de uma estrada tortuosa (Figura 44), simboliza o desafio que é a trajetória do Projeto de Vida. O aluno deve estar disposto a estar atento ao seu desenvolvimento e resiliente aos problemas que surgem pelo caminho. O jovem deve, portanto, estar alerta na organização do seu planejamento, na ação, nas metas e nos objetivos traçados no Plano de Ação, permanecendo ou alterando a rota, de acordo com os resultados desejados. Entretanto, nem a imagem, nem a atividade trazem fatores que extrapolam a condição individual do sujeito, resultado de problemas sociais que impedem até de os jovens sonharem. Assim como na estrada que possui problemas como trânsito, violência e enchentes que dificultam o destino final; na dura realidade brasileira, há problemas estruturais que esmagam os alunos e jovens da escola pública e que o material não faz questão de problematizar. A transformação que a disciplina tenta promover é sempre da ordem pessoal, aspecto que impacta diretamente na formação política, já que uma atuação

política transformadora exige olhar para o social e trabalhar coletivamente em prol da coletividade.

Para o professor, a SA segue com as orientações para ocorrer a reflexão dos alunos diante do desenvolvimento do Plano de Ação e a elaborarem as rotas no Mapa Narrativo, conforme as instruções do material da Atividade 1. Já na Atividade 2, temos a conclusão da SA da qual o professor deve explicar a proposta e aproveitar para tecer motivações aos alunos.

Figura 45 – Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor da Segunda Série do Ensino Médio

2. Agora imagine que as rotas anteriores lhe permitiram ter clareza sobre a sua forma de ser e atuar na sua vida. Tomando-as como referências, marque qual das indicações apresentadas na sequência, você mais se identifica na sua jornada até aqui e converse com um colega sobre isso.

- Você continua sendo você, ainda que erre e a transformação pela qual tem passado se resume a muitas tentativas - erros - aprendizados.
- Ter clareza sobre o que você quer e assumir atitudes positivas o(a) têm permitido alcançar os seus objetivos e fazer dos seus erros aprendizados.
- A constância no alcance de objetivos e metas tem sido a prova que você nunca deixou de acreditar em si mesmo e de tentar, apesar dos seus erros e fracassos.

Por último, espera-se que as reflexões dos estudantes sobre os seus erros e fracassos tenham possibilitado muitos aprendizados e o principal, que consigam valorizar suas experiências e acreditar no potencial que possuem, mobilizando e fortalecendo a autoconfiança. Em roda de conversa, converse com eles sobre isso. Observe as “sementes” que potencialmente poderão se transformar em propósitos e os oriente em relação às oportunidades de se envolverem com elas de maneira significativa e produtiva. Crie um ambiente e oportunidades para estimular o estudante a fazer escolhas e tomar decisões sobre a sua própria vida, aprendendo com as consequências, tanto positivas quanto negativas. Isso é importante, em especial em contextos, nos quais eles são deixados de fora das decisões críticas sobre suas vidas. Um ponto importante a considerar quando estiver desenvolvendo essas aulas, professor, é que com frequência, os estudantes ouvem mais sobre suas limitações do que sobre o que



eles podem realizar. Comunicar as altas expectativas e mensagens positivas sobre as possibilidades futuras é uma estratégia a ser valorizada e notadamente recomendada. Os estudantes precisam de um ambiente que os inspire e que apoie as suas chances de realizarem as suas Visões de futuro.

Fonte: São Paulo, 2022, p. 98-99.

Nessa Situação de Aprendizagem, verificamos exemplos interessantes de valores alinhados ao mercado, calcados na ideia do esforço individual e da superação. Isso fica claro quando o tema foca nas competências “autoconfiança” e “tolerância à frustração”, ao falar sobre a condição do erro humano. A partir disso, o conteúdo discorre sobre o erro humano e as diferentes perspectivas que podemos aproveitar sobre essa condição humana. Apesar de situar brevemente sobre os fatores culturais que nos fazem ter medo de errar, o material procura evidenciar uma outra dimensão

do “errar”, não oferecendo mais espaço para discutir com mais profundidade sobre os fatores que nos levam a entender o erro como fracasso. Em outra dimensão, a SA tende a projetar no educando que o errar humano produz também, por outro lado, a evolução do indivíduo e da sociedade.

Nesse sentido, observamos que a SA não procura desenvolver competências democráticas, muito menos o comportamento democrático, visto que as atividades focam na individualidade de cada aluno para com o seu Projeto de Vida, não promovendo discussões sobre política nem o preparando para a ação política. A formação de valores é direcionada aos princípios empresariais, alinhada sempre à ideia do esforço pessoal, superação, tolerância à frustração etc.

Não verificamos a preocupação do material em desenvolver nos alunos valores democráticos, isto é, práticas que fortaleçam o modo de vida democrático, ao contrário, prevalece a ordem individual em detrimento do coletivo, já que as atividades priorizam sempre os resultados pessoais, em cada etapa da disciplina.

Quadro 11 – Elementos predominantes na SA

S.A	Elementos				
	Competência Democrática	Valores Democráticos	Comportamento Democrático	Educador neutro	Educador Democrático
				X	

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

6.3 Situações de Aprendizagem de Sociologia e Projeto de Vida: tipos de formação política nos documentos analisados

A partir dos documentos analisados, pudemos observar que o material didático prioriza a assimilação de conteúdo ao invés da construção coletiva do conhecimento, condicionando os alunos a produções escritas, ou em formato de *quiz*, não propondo atividades que priorizem o comportamento democrático. Em momentos que podem promover a exploração das outras dimensões da formação política, como por exemplo as atividades em grupo, o professor e os alunos acabam condicionados aos comandos do material, o qual determina o modo de agir, questionar e decidir o processo de

ensino-aprendizagem, o que compromete a participação espontânea, engajamento e capacidade de decisão dos jovens, negligenciando tão importantes aspectos para a efetivação do comportamento democrático.

Naquilo que corresponde à Formação Cívica, podemos observar que o material de sociologia efetiva o fornecimento de instrumentos para análise de informações sobre a realidade, o mundo político, direitos e deveres, problemas sociais, políticas públicas etc. Assim como tarefas que estimulam a análise de informações e breves resumos teóricos que contribuem para análise crítica das informações do dia a dia, como reportagens, documentos, músicas, notícias, dados estatísticos, dentre outros.

A formação de competências democráticas é predominante no material de sociologia, se destacando em relação aos demais elementos que compõem a formação política. Não que a formação de valores e o comportamento democrático não possam ser atingidos, durante as Situações de Aprendizagem, mas são secundarizados nas propostas diante das competências democráticas, pois muitas atividades não garantem a construção coletiva do conhecimento e da gestão do tema proposto, muito menos a resolução da situação-problema norteadora dos volumes, que acaba se resumindo a produções, recorrentemente escritas, que nada alteram a dinâmica, o espaço e as decisões escolares.

Sendo assim, observamos que as Situações de Aprendizagem voltadas à Formação Cívica estão mais presentes na disciplina de Sociologia, pela qual opta-se pela transmissão, assimilação e reprodução dos conteúdos políticos, por meio de etapas predeterminadas, restringindo-se apenas à instrução de informações e conceitos sobre política ao invés de aproveitar as proposições para exercitar outras dimensões da formação política, reconhecendo nos alunos, a partir do que construíram socialmente sobre a SA, a capacidade de mobilizar, participar e decidir sobre a realidade escolar.

Existem propostas mais avançadas, como a última Situação de Aprendizagem de Sociologia (SA 1, vol. 1 da 2ªSérie), apresentada na subseção 5.1. Nela extrapola-se a mera instrução intelectual e de informações sobre a política pelo estímulo de momentos de maior cooperação e diálogo que podem significar o desenvolvimento de valores democráticos. Isso ocorre em outras SAs ao longo do material, como por exemplo nas Situações I, II e IV do primeiro bimestre da primeira série do Ensino Médio.

Dessa forma, encontramos também aspectos da Formação Política Democrática em SAs na disciplina de Sociologia. A opção por metodologias que envolvem a participação em grupos, debates e discussões tende a estimular - com uma relação construtiva com o professor - a boa convivência, contribuindo para o desenvolvimento do modo de vida democrático do jovem, ao propiciar o diálogo, a convivência com os diferentes, o respeito e a participação. Entretanto, apesar de envolver atividades que exigem a participação dos estudantes em uma relação de horizontalidade entre o professor e os alunos, esses mesmos agentes são condicionados a reproduzirem os comandos e determinações do material didático.

Cabe salientar que isso pode mudar de acordo com a prática do professor no decorrer das situações, mas mesmo assim, o material não dispõe de espaço, para que o professor e o aluno decidam como construir o conhecimento. A construção do conhecimento pode até ser feita em momentos de cooperação e coletividade, como nas atividades em grupo, mas o percurso, o que e como estudar, assim como o motivo pelo qual é necessário saber e atuar diante do conhecimento adquirido são definidos pelo material. A culminância dos momentos da SA não oferece oportunidades de os alunos participarem de decisões e de indicarem propostas para a escola, a partir dos saberes adquiridos, tendo o objetivo final restrito apenas a pequenas intervenções de caráter informativo no espaço escolar.

Já na disciplina de Projeto de Vida, encontramos Situações de Aprendizagem que levam a uma Formação Política do tipo Empreendedora. Tais situações unem valores de acordo com os interesses do mercado às competências socioemocionais que desejam dos futuros cidadãos e trabalhadores.

Verificamos que aquilo que se discute sobre os temas em torno de um projeto de sonho para o aluno é, na verdade, um manual de autoavaliação de desempenho contínuo, muito próximo a valores e premissas empresariais, constituindo-se em um material que servirá de reflexão do aluno diante de uma trajetória escolar a qual ele mesmo não teve chances de escolher. Os assuntos abordados são temas que poderiam ser aprofundados em objetos de conhecimento discutidos no campo da sociologia, mas são substituídos por uma abordagem peculiar do que entendemos sobre as relações entre indivíduo e sociedade.

O que enxergamos é uma romantização das trajetórias da juventude alinhada a premissas e conceitos do ramo empresarial/privado. Competências e valores

democráticos são suprimidos em favor do desenvolvimento de temas voltados ao esforço individual, superação, organização de planos e metas para fins individuais.

Tabela 1 - Resumo da Análise dos tipos de formação política nos documentos analisados

SAs Analisadas		
Número de SAs analisadas	Sociologia	Projeto de Vida
SAs alinhadas à Formação Política Cívica	14	
SAs alinhadas à Formação Política Democrática	18	
SAs alinhadas à Formação Política Autopromovida		
SAs alinhadas à Formação Política Emancipadora		
SAs alinhadas à Formação Política Empreendedora		48
TOTAL	32	48

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A partir do quadro apresentado, é possível concluir que apesar de uma SA estar mais alinhada a uma determinada formação política, independentemente da disciplina, não quer dizer que ela não possa tangenciar aspectos de outro tipo. Isso fica evidente principalmente nas SAs que se aproximam tanto de uma formação política cívica quanto de uma formação política democrática.

O material oferece caminhos possíveis para integrar diferentes tipos de formação, inclusive aqueles que não estão presentes no documento. Todavia, isso depende inevitavelmente de inúmeros fatores, tais como a estrutura escolar, formação dos professores, proposta político-pedagógica da escola, entre outros que compõem indiretamente o currículo.

Não cabe aqui avaliar e analisar a atuação do professor diante do material, porque para isso precisaríamos acompanhar sua prática, nem tampouco responsabilizá-lo pela ausência ou natureza dos processos de formação política dos

estudantes, já que a precarização do trabalho docente e a forma pela qual a reforma do ensino médio vem sendo implementada, os coloca em situações complicadas de trabalho e com pouco espaço de ação efetiva. O material em si é empobrecido de informações e orientações complementares de apoio ao professor, resumindo-se a dar os comandos para que ele dê andamento à proposta didática previamente elaborada.

Ademais, observamos com os dados apresentados que o material não abrange os tipos de Formação Política Autopromovida e Emancipadora. Isso ocorre porque as SAs não consideram os educandos como sujeitos políticos, ou seja, não desenvolvem nos alunos o comportamento democrático para ação política, indiciando se localizar na compreensão de que o jovem ainda precisa amadurecer para poder participar das tomadas de decisão. Sendo assim, as finalidades das atividades não propõem articular o saber adquirido, almejando a transformação da realidade, seja da própria escola seja da maneira como conduzirão o processo de construção do conhecimento, por exemplo.

A partir dessas considerações e da tabela apresentada, vale enfatizar quatro pontos que chamam atenção nas análises do material didático das disciplinas Sociologia e Projeto de Vida:

- Em SAs alinhadas com a Formação Política Cívica, encontramos a predominância da forma conteudista e expositiva sobre a formação de competências democráticas. De forma geral, esse tipo de formação está mais presente nas SAs de Sociologia, quando o material aborda conceitos sociológicos, políticos e assuntos relacionados a direitos e deveres, cidadania, Estado etc.
- Em SAs alinhadas à Formação Política Democrática, verificamos a presença de atividades que exigem maior participação, prática e envolvimento dos alunos com o processo de construção do conhecimento, podendo fortalecer o desenvolvimento de valores democráticos como tolerância, respeito, diálogo, pluralidade de ideias, dentre outros. Em grande parte das SAs analisadas com esse escopo, observamos o esforço do material em aplicar metodologias ativas nos momentos, mas ainda de forma simplista e com pouco apoio ao professor.

Nesse sentido, corremos o risco de mecanizar a atuação do professor que não está familiarizado com as práticas pedagógicas, de forma que tenderá a reproduzir os comandos do caderno, de forma expositiva e conteudista.

- Encontramos a presença de SAs amparadas pela perspectiva de uma Formação Política Empreendedora exclusivamente na disciplina de Projeto de Vida. Apesar desse componente curricular se apresentar como uma proposta de construção de sonhos e um exercício de autoconhecimento dos alunos, as atividades promovem a formação de valores similares àqueles transmitidos no ramo empresarial, em detrimento dos valores democráticos. Há uma tendência de racionalizar, sistematizar e avaliar resultados de si mesmo, diante do projeto de vida traçado, ao longo do Ensino Médio.
- Maior presença de Situações de Aprendizagem em Projeto de Vida do que em Sociologia. Maior dedicação e prioridade na nova disciplina, que além de componente curricular é, também, um princípio pedagógico, base do Novo Ensino Médio.

Mediante os dados apresentados e das considerações a respeito, concluímos que o Currículo em Ação tende a desenvolver até três tipos de Formação Política. Isso pode ocorrer, pois dependendo da estrutura escolar e do amparo ao professor nas Situações de Aprendizagem, educandos e educadores podem atingir uma Formação Política Democrática. Entretanto, os dois tipos de Formação Política mais frequentes no material didático foram da perspectiva Cívica e Empreendedora.

No caso da Sociologia, as práticas tendem a priorizar o tipo de Formação Política Cívica. Apesar do esforço do material em trazer para as orientações do professor a ideia de metodologias ativas, se não familiarizado com tais abordagens, as atividades promoverão uma prática pedagógica tradicional, vinculada à transmissão e à assimilação de conteúdos, a partir de uma posição neutra do educador diante das orientações do caderno, ou seja, apenas reproduzindo as informações do material didático. Reforça unicamente a formação de competências democráticas, restringindo apenas o desenvolvimento intelectual e informacional sobre os assuntos vinculados à política e cidadania, não possuindo espaço para uma

Formação Política do tipo Autopromovida ou Emancipadora, já que o material condiciona educando e o educador, no processo de construção de conhecimento.

Já na disciplina de Projeto de Vida, notamos a forte presença da Formação Política Empreendedora. A atenção com que essa disciplina e esse princípio pedagógico são expressos no material é evidente. Tal componente curricular se torna um dos pilares do Novo Ensino Médio, pois está estritamente alinhado à parte flexível do currículo e relacionado à escolha dos Itinerários Formativos. Com base nisso, o Projeto de Vida se torna um instrumento de avaliação de condutas e comportamentos, ao longo da trajetória do jovem no Ensino Médio. Com um discurso próximo da área empresarial, a disciplina contribui para a difusão de valores do merecimento pessoal, de superação e de resiliência, diante dos objetivos traçados na última etapa da Educação Básica. O Projeto de Vida se materializa como um manual de comportamento para preparação do jovem para as incertezas do mundo contemporâneo.

Complementarmente, observamos o esvaziamento de disciplinas das humanidades. Os assuntos abordados na disciplina de Projeto de Vida poderiam ser abrangidos em disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, como Filosofia, História, e no caso aqui estudado, Sociologia. A opção pela criação de um novo componente curricular, para abordar temas sobre sentimentos, autoconhecimento, projetos e sonhos, pode remeter à tentativa de uma abordagem isenta do olhar crítico oferecido pelas Ciências Humanas e Sociais. Ao invés de formar para se colocar e mudar a realidade, a disciplina de Projeto de Vida proporciona ao aluno se adaptar às condições com base em planejamentos, objetivos, metas etc.

Nossa percepção sobre o material da disciplina de Projeto de Vida é corroborada pelas recentes pesquisas sobre a disciplina e a reforma do Novo Ensino Médio. Analisando documentos elaborados pelo MEC e/ou Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), para orientar temas específicos ofertados pelas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, como o Projeto de Vida, Souza e Silva (2021) afirmam que o conceito de Projeto de Vida se constitui como instrumento para governar comportamentos, moldando o jovem do Ensino Médio ao perfil desejável das premissas neoliberais. Para as autoras,

[...] Os textos curriculares estudados podem ser vistos como um manual que ajusta, homogeneíza, normaliza e uniformiza modos de vida, sempre enfatizando a importância de conhecer quem o aluno é

para fazer um planejamento cuidadoso de quem o aluno deve ser no futuro. (SOUZA; SILVA, 2021, p. 683).

O ciclo de debates “Golpe no Ensino Médio – o que nos dizem as pesquisas”, promovido pela Unicamp, no ano corrente de 2023, apresentou estudos interessantes sobre a temática. Especificamente o trabalho “O sequestro da Sociologia nos livros Didáticos de Projeto de Vida” de Sálvio Cavalcanti (IFCH/Unicamp) problematiza como essa disciplina aborda temáticas da sociologia como família, trabalho, indivíduo e sociedade etc., alinhadas à perspectiva da indústria 4.0. Ou seja, os livros didáticos de certa maneira abordam assuntos que dizem respeito ao campo da sociologia e outras áreas, mas utilizando-os para formar a subjetividade do indivíduo capaz de superar os desafios de um mundo de incertezas, principalmente do mundo do trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de análise documental teve como objetivo compreender a formação política presente no material didático “Currículo em Ação” (2022) do Ensino Médio da rede estadual paulista, nas disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida. O resultado dessa análise não esgota as discussões sobre formação política e juventude no ambiente escolar, pelo contrário, contribui para a importância de se fortalecer essa temática nas pesquisas, já que se apresenta ainda de modo incipiente, nas discussões acadêmicas em educação.

Para atingirmos o objetivo traçado, realizamos um levantamento bibliográfico com o intuito de compreender melhor o que se constitui como a formação política na juventude. Com base nisso, foi feito um levantamento bibliográfico com a intenção de elaborar uma base conceitual para a proposição de uma tipologia para formação política, que serviu como referência para analisar o material didático.

Como observamos no contexto histórico, a educação no Brasil sempre esteve ao gozo das elites econômicas, como um braço de apoio à manutenção de sua ordem. Atualmente, isto é aprofundado, seguido de um movimento global de reformas neoliberais que aferem a qualidade da educação por meio dos resultados quantitativos das avaliações em larga escala, incorporando a educação a uma lógica empresarial.

Ao observarmos esse traço já presente à época da ditadura militar, notamos certa similaridade à projeção e ao desenho curricular do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, notamos o traço marcante da cultura política brasileira de acomodação, ao verificar como os setores dominantes da sociedade brasileira, por meio de discursos ilusórios sobre inovação na educação, acabam por dar continuidade a um aspecto de modernização conservadora, agora mais alinhada ao projeto das instituições financeiras internacionais.

Transformado o sentido da educação em mercadoria, as reformas procuram diminuir cada vez mais a presença do Estado na garantia do direito constitucional à educação. A intervenção mínima do Estado na economia, o mérito do esforço pessoal, a concorrência e a disputa dos “mais fortes” e a ideia de liberdade de expressão irrestrita são discursos em voga nesse sistema econômico. Assim, as relações e os direitos são mercantilizados, e o Estado não deixa de ser o garantidor das liberdades sociais. Afasta-se cada vez mais o indivíduo da ação política pública, substituindo-a

pela competição e pelo mérito na concorrência do mercado global, sendo o campo educacional importante *locus* para esse movimento.

Das variadas temáticas encontradas na literatura que consideramos constituintes da formação política, pudemos organizar três agrupamentos: a) *Educação para a Democracia*, na qual os autores criticam a forma como é tratada a educação para a cidadania nos documentos legais de educação que se apresentam apenas como ornamento retórico dos políticos e se resumem a um conjunto de informações sobre a política de modo formalista e generalista; b) *Aspectos da Socialização Política na Juventude*, na qual os autores discutem os elementos que contribuem para a formação do perfil político do jovem, trazendo a importância de vivências que o insiram no campo da política. Embora não foquem na escola, vêm nessa um *locus* importante para essa socialização; c) *Educação como ato político*, na qual os autores, amparados pela concepção de educação freireana, pensam a formação política, considerando o jovem como sujeito capaz de promover transformação social em uma relação dialógica que fundamenta os processos de ensino-aprendizagem, sendo ele não um ser político a ser formado, mas capaz de exercer política de forma imediata e se formando e formando com os outros nessa vivência. Em suas discussões, os autores mobilizam os processos educativos a partir da ideia de autogestão e formação política autopromovida, em que o sujeito político deve ter a possibilidade de ser ativo e protagonista nos processos.

A partir desse retorno à literatura, propusemos uma tipologia para ancorar nossa análise, considerando que o “Currículo em Ação” (2022) da rede estadual paulista pode desvelar importantes aspectos para pensarmos o delineamento da formação política da juventude, dentro das escolas. Nossa tipologia ficou delimitada a quatro tipos de formação: (1) Formação cívica; (2) Formação democrática; (3) Formação autopromovida; (4) Formação Emancipadora (5) Formação Empreendedora.

No desenvolvimento da análise, examinando os elementos e os trechos do material relacionados à formação política dos estudantes, observamos que o Currículo em Ação tende a priorizar em sua forma e conteúdo dois tipos de formação política: Cívica e Empreendedora. É certo que o material abre a possibilidade de atingir a formação política do tipo Democrática, mas isso depende da prática de cada professor, da forma e das escolhas para o desenvolvimento da ação.

No que tange à Formação Política Cívica, verificamos sua forte presença no material de Sociologia, numa predominância da forma conteudista, expositiva e instrutiva de competências democráticas, reproduzindo a opção tradicional de transferência e assimilação de conteúdo. Já no que diz respeito à Formação Política Empreendedora, encontrada exclusivamente na disciplina de Projeto de Vida, notamos um forte discurso alinhado às premissas empresariais da Reforma do Ensino Médio. Aliás, a própria disciplina é um princípio pedagógico que norteia todo o desenho curricular do Novo Ensino Médio. Com base nisso, o Projeto de Vida se torna um instrumento de avaliação de condutas e comportamentos, ao longo da trajetória do jovem no Ensino Médio.

Não podemos nos eximir de afirmar que a introdução desse novo componente curricular tende a esvaziar as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, já que os assuntos abordados em Projeto de Vida poderiam ser abordados em disciplinas como a Sociologia, por exemplo. A opção pela criação de uma nova disciplina, para discutir sobre sonhos e projetos de futuro, provavelmente se pauta pela abordagem acrítica da Reforma do Novo Ensino Médio. Assim, a disciplina proporciona ao aluno se adaptar às condições com base em planejamentos, objetivos, parâmetros e metas, ao invés de oportunizar a problematização de tais condições e a possível transformação, desfavorecendo a juventude de se aproximar da Formação Política Emancipadora, na qual sua atuação é como protagonista.

Por fim, o debate sobre a formação política no ambiente escolar se faz fundamental para pensar a manutenção de uma democracia cada vez mais inclusiva, contribuindo assim para se pensar uma educação que tenha em seu horizonte a mudança da realidade e que favoreça tanto o aluno quanto o professor, como pessoas capazes da ação política, encurtando a distância que foi construída entre a política e a população brasileira. Pesquisas voltadas para a compreensão dessa ação no cotidiano escolar são essenciais. Entender como tem se efetivado o que o material propõe, compreendendo que pontos de ruptura e brechas de ação efetiva pelos professores e seus alunos são essenciais para pensarmos em meios de fazer frente ao esvaziamento da formação política autopromovida e emancipatória, essenciais para a construção de uma sociedade menos desigual e mais justa.

8. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BAQUERO, R; BAQUERO, M. Educando para a democracia: valores democráticos partilhados por jovens porto-alegrenses. **Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 11, n. 6, p.139-153, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/download/1506/1224/5255>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BAQUERO, R; BAQUERO, M. Formação cidadã de jovens no contexto de um regime democrático híbrido. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 59-82, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106640/000934708.pdf?sequence=>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BARROS, A. T de; MOTA, R. J. C. Olhares sobre a educação para a democracia: a visão dos educadores que atuam no Congresso Nacional. **Proposições**, Campinas, v. 31, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0150>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ctncKgHgtcV3pZQcMHWvgFK/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-64451996000200011>. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001384545>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CARDOZO, M. J. A reforma do Ensino Médio: competências para o “novo” mundo do trabalho? **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4587>. Acesso em: 05 nov. 2023.

CARRANO, P C. Jovens e participação política. In: SPÓSITO, M. P. (Coord). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002. p. 185-202.

CAVALCANTI, S. O sequestro da Sociologia nos livros Didáticos de Projeto de Vida. in: N. KRAWCZYK et al. (org). **Golpe no Ensino Médio: O que nos dizem as pesquisas**. Campinas: Unicamp, 2023. Youtube: Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: https://youtu.be/-blfPaqIG_s. Acesso em: 18 de junho de 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: Coleção Sociologia. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 295-316, 2008.

CIAVATTA, M. A reforma do Ensino Médio: Uma Leitura Crítica Da Lei n. 13.415/2017 – Adaptação Ou Resistência? **Holos**, Natal, v. 4, n. 4, p. 207–222, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7152>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>. Acesso em: 06 nov. 2023.

DALBOSCO, C. A. Formação para a vida democrática em John Dewey: alternativa contra a violência humana e política. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. p. 449-470, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43i2.16112>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16112>. Acesso em: 06 nov. 2023.

DE CASTRO, L. R. Juventude e Socialização Política: Atualizando o Debate. Psicologia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 479, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17434>. Acesso em: 06. nov. 2023.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Ed. 1. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, Natal, v. 4, n. 4, p. 261–271, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6975>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 06 nov. 2023.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. Ed. 5. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. **Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. Ed. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n.119, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVvy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 nov. 2023.

FUKS, M. Atitude, cognição e participação política. Padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil políticos dos jovens. **Opinião Pública**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 88-108, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8641402>. Acesso em: 06 nov. 2023.

FUKS, M. Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, v. 20, n. 3, p.425-449, 2014.

FURTADO, J. H. de L. A Reforma do Ensino Médio em Questão: Entre falácias e desafios. **e-Mosaicos**, v. 9, n. 21, p. 23–33, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/e->

[mosaicos.2020.46344](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46344). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46344>. Acesso em: 06 nov. 2023.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. Ed. 8. São Paulo: Ática. 2005.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. Ed. 16. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, H. A; FIGUEIREDO, G. O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014787, p. 1-25, 2020. DOI: <https://orcid.org/0000-0003-2724-8826>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14787>. Acesso em: 06 nov. 2023.

GROPPO, L. A, et al. Ocupações no Sul de Minas: Autogestão, Formação Política e Diálogo Intergeracional. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.19, n.1, p.141-164, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647616>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616>. Acesso em: 06 nov. 2023.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática. Um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p.544-562, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.3.16529>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16529>. Acesso em: 06 nov. 2023.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C, J. Flexibilizar Para Quê? Meias Verdades Da 'Reforma'. **Retratos Da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 06 nov. 2023.

LEAL, B. Fake news: do passado ao presente. in: PINSKY, J; PINSKY (Org). **Novos combates pela História: desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

MARCON, T. Educação e Democracia: Formação Política para a Convivência em uma Sociedade Plural. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 377–394, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v40i2.6548>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6548>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MARTINS, M. L; BARROS, A. T. de. Juventude e educação para a democracia: relatos de egressos do Parlamento Jovem Brasileiro. **Revista Sociologia e Política**, v. 26, n. 66, p. 49-78, jan. 2018.

MAYORGA, C. Pesquisar a Juventude e Sua Relação Com a Política: Notas Metodológicas. **Estudos De Psicologia**, Natal, v. 18, n. 2, p. 343–350, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BLsYfbdbnJvfYCGc8cs4fFn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MOTTA, R. P. Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NAPOLITANO, M. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. in: PINSKY, J; PINSKY (Org). **Novos combates pela História: desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

NICKEL, J. S. Da R; SCHMIDT, J. P. Os impactos da reforma do Ensino Médio em uma educação emancipadora e voltada para. **Argumenta**, n. 33, p. 259–554, 2021.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017; ebook.

PIRES, L. M. F. **Estados de exceção: a usurpação da soberania popular**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

PONCIANO, J. K., CASTANGE, R. D., LIMA, M. R. C. de, & LIMA, J. M. de. (2019). A "Base Nacional Comum Curricular" e a lei nº 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos "anos de chumbo". **Educação**, v. 44, e39/ 1–22. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644435824>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35824>. Acesso em: 06 nov. 2023.

PRADO, M. L. Defesa do ensino de História nas escolas. in: PINSKY, J; PINSKY (Org). **Novos combates pela História: desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em Ação**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013; e-PUB.

SOUZA, R. Costa; SILVA, K. E; BURITY, J. Conscientização Política E Prática Teórica No Ensino De Sociologia: Um Relato De Experiência. **Ciências Sociais UNISINOS**, v. 56 n.2, 2020, p. 240-50. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2020.56.2.11. Acesso em: 06 nov. 2023.

SOUZA, G.R.C; SILVA, M.A. Projeto de vida no novo Ensino Médio, em busca da regulação de condutas juvenis. **Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências**, v. 2, p. 669-685. DOI: 10.37885/201202621. Disponível em:

<https://www.editoracientifica.com.br/artigos/projeto-de-vida-no-novo-ensino-medio-em-busca-da-regulacao-de-condutas-juvenis>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o 'Novo' Ensino Médio: Reformas Arrogantes, Indolentes e Malévolas. **Retratos Da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 06 nov. 2023.