

O DISCURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA, EM TRÊS ATOS: DEFESA, LEGITIMAÇÃO E SUSPENSÃO DA OBRIGATORIEDADE

THE PEDAGOGICAL DISCOURSE FOR THE TEACHING OF SOCIOLOGY, IN THREE ACTS: DEFENSE, LEGITIMIZATION AND SUSPENSION OF COMPULSORY EDUCATION

*Angelo Antonio Puzipe Papim*¹

*Sueli Guadalupe de Lima Mendonça*²

Resumo: A presença da Sociologia no currículo escolar decorre de políticas educacionais, as quais, embasadas na conjuntura política, estabelecem o discurso pedagógico que orienta os objetivos educacionais e reflete na classificação do conhecimento e seu enquadramento, na prática pedagógica. Nesse contexto, o objetivo deste texto é analisar a classificação e a integração do ensino de Sociologia e suas repercussões em três períodos históricos, de 1982 a 2022, que exemplificam a defesa, a inclusão e a exclusão da obrigatoriedade da Sociologia, no currículo escolar. Nos três períodos analisados, os dois primeiros elevaram a importância da Sociologia como disciplina escolar. No entanto, o terceiro período marcou uma reviravolta nas conquistas, representando um retrocesso para a educação científica.

Palavras-chave: Classificação, Enquadramento, pedagogia do desempenho, mercantilização do ensino.

Abstract: The presence of Sociology in the school curriculum is the result of educational policies which, based on the political situation, establish the pedagogical discourse that guides educational objectives and is reflected in the classification of knowledge and its framing in pedagogical practice. In this context, the aim of this text is to analyze the classification and integration of sociology teaching and its repercussions in three historical periods, from 1982 to 2022, which exemplify the defense, inclusion and exclusion of compulsory sociology in the school curriculum. In the three periods analyzed, the first two raised the importance of Sociology as a school subject. However, the third period marked a turning point in the achievements, representing a setback for science education.

Keywords: Classification, Framework, pedagogy of performance, commercialization of education.

¹ Graduado em Psicologia, Pedagogia e Ciências Sociais. Possui mestrado em Ciências Sociais e em Educação, e atualmente é doutorando em Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social e do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Atua como Psicólogo Clínico, com ênfase em Transtornos do Humor. Contato: angelopapim@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-0534-7607>

² Doutora em Educação (USP). Docente do Dep. Didática UNESP/Marília. Coordenadora Institucional do RP/UNESP. Coordenadora do ProfSocio/Unesp. Líder grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria Histórico-Cultural” e docente do Programa de PósGraduação em Ciências Sociais Unesp/ Marília. Contato: sueli_guadalupe@uol.com. <https://orcid.org/0000-0003-4585-4088>

<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2023.v16.n1.p25-46>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

A trajetória do ensino da Sociologia no Brasil, no decorrer das diversas reformas do sistema educacional, é caracterizada pela presença intermitente da disciplina, no currículo escolar. Ao longo dessa trajetória histórica, o discurso pedagógico sobre a inclusão e a exclusão da Sociologia no currículo escolar se origina de um campo de disputas sociais, políticas e econômicas. Com a intensificação do processo de mercantilização da educação, os conhecimentos de Sociologia, assim como o currículo das humanidades, são recontextualizados para se alinharem às tendências e concepções educacionais utilitárias e focadas em desempenho.

O discurso pedagógico do currículo escolar oficial é campo de disputa social, política e econômica, no qual os conhecimentos são classificados e enquadrados em práticas pedagógicas que pretendem atender a diferentes anseios de agências de contextualização (ensino superior e centros de pesquisa) e das agências de recontextualização (Ministério da Educação, Secretarias de Educação, entre outras), provocando a recontextualização da Sociologia, no currículo escolar. Desse modo, este texto tem por objetivo analisar a classificação e o enquadramento do ensino de Sociologia e suas implicações, no currículo escolar, com base em três períodos históricos, de 1982 a 2022, os quais ilustram a defesa, a inclusão e a exclusão da obrigatoriedade da Sociologia, no currículo escolar.

O foco na trajetória histórica do ensino de Sociologia, no sistema educacional nacional – desde o retorno aos currículos estaduais, chegando à obrigatoriedade no currículo nacional até os tempos recentes, quando sua presença volta a depender dos Estados – demonstra, por uma bibliografia variada, uma contradição associada aos meios e aos fins, a qual varia de um discurso pedagógico que defende um currículo centrado em competências e habilidades, alinhado às políticas neoliberais e ao movimento de regionalização do currículo de humanidades, em oposição ao currículo científico, o qual estabelece fronteiras disciplinares, valorização da Sociologia e do professor.

A luta pela inclusão da Sociologia, no currículo escolar, impacta diretamente nos princípios de classificação do conhecimento e de enquadramento das práticas pedagógicas propostas no currículo escolar, sendo esses aspectos fundamentais da política pública educacional. Vale destacar que tanto a classificação quanto o enquadramento são conceitos da análise do discurso que visam a especificar a natureza das regras que se espera que os professores e estudantes reproduzam, de maneira tácita, no processo de ensino e aprendizagem. Os princípios de classificação e enquadramento podem ser percebidos em diferentes graus, fortes e fracos, de intensidade. Se os princípios forem fortes, o conhecimento e a prática pedagógica estarão em consonância com seu respectivo campo de contextualização. No entanto, se os princípios forem fracos, serão

recontextualizados para se alinharem ao poder político e aos mecanismos de controle simbólico econômico (BERNSTEIN, 1996, 2003).

Em virtude disso, ao analisar o discurso pedagógico, é possível identificar as estruturas de poder e de controle simbólico presentes no currículo escolar. É importante ressaltar que cada contexto social, político e econômico influencia as agências de recontextualização e, conseqüentemente, a forma como o controle simbólico é exercido pelos agentes, no sistema educacional. No caso do ensino de Sociologia, compete esclarecer que a voz e a mensagem do discurso pedagógico mudam de acordo com o período histórico, sendo oportuno identificar as transformações sociais, políticas e econômicas que afetam a organização do conhecimento e prática pedagógica, no currículo escolar (BERNSTEIN, 1996, 2000).

A fim de identificar e relacionar os períodos históricos que influem na organização do conhecimento sociológico, no discurso pedagógico, é essencial traçar um percurso pelos momentos nos quais se instauram, no aparato burocrático, a regulamentação da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na Educação Básica e, conseqüentemente, sua presença legitimada no currículo e na prática pedagógica.

PRIMEIRO ATO: A DEFESA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO (1982-2007)

O ensino de Sociologia persiste na fronteira entre um currículo disciplinar e científico, e um currículo regionalizado, fundamentado em grandes áreas de conhecimento, de caráter utilitário e mercadológico. Esses são os pratos para os quais o fiel da balança pende, quanto aos rumos que esse nível de ensino pode assumir para a maioria da população brasileira. Em linhas gerais, a tônica de fazer do Ensino Médio um meio de suprir as carências do mercado de trabalho esbarra com a Lei nº 7044 (BRASIL, 1982), de 1982, como parte de um processo de redemocratização, que revoga a profissionalização compulsória que marcava o 2º Grau (OLIVEIRA, 1994). Ao determinar que a proposta curricular teria um núcleo comum, obrigatório para todo o território nacional, e uma parte diversificada, para atender às peculiaridades locais dos Estados, a divisão permitiu o retorno da Sociologia e da Filosofia ao currículo dos Estados brasileiros, como disciplinas optativas (AZEVEDO; NASCIMENTO, 2015; AZEVEDO, 2020). Algo semelhante, porém avesso à conquista da obrigatoriedade, acontece com a Sociologia com a REM e BNCC-EM, de 2017 em diante.

Em meio às transformações sociais e políticas do período de redemocratização, o primeiro projeto curricular a incluir a Sociologia como disciplina escolar foi implementado no Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE nº 236 (SÃO PAULO, 1983), de 1983. Ela possibilitou a inclusão da Sociologia na parte diversificada do currículo do, então, ensino secundário. Nos anos seguintes, a Secretaria de Educação

do Estado de São Paulo (SEESP) realizou um concurso público de cargo de professor de Sociologia e, avançando o projeto de consolidação da disciplina, na educação estadual, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) publicou a Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia, com análises, discussões, leituras e seminários, concretizados sobre o ensino de Sociologia, visando à consolidação da Sociologia como disciplina escolar (MACHADO, 1987; MORAES, 2003; 2011; MENDONÇA, 2017; AZEVEDO, 2020).

O processo de redemocratização foi, portanto, o palco a partir do qual os Estados promoveram as suas reformas curriculares, tendo a opção de reintrodução do ensino de Sociologia no Ensino Médio, que contava, à época, com o movimento em torno das propostas curriculares do Estado de São Paulo do Ensino Médio, formando um referencial necessário aos demais Estados. Porém, o processo de reintrodução aconteceu de maneira bastante diversificada entre os Estados, com início, em 1984, nos currículos das escolas de São Paulo e terminando com a Paraíba, em 2007, através da Resolução Estadual (RE) nº 277, sendo este o último Estado da federação a introduzir a disciplina no currículo (AZEVEDO, 2014).

O movimento de inclusão da disciplina de Sociologia, junto à Filosofia, encontra, mais tarde, com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, uma etapa difícil da luta, já que a LDBEN não assume a Sociologia como disciplina. A LDBEN vem no esteio do neoliberalismo e não das conquistas do processo de redemocratização do país. A luta pela inclusão da Sociologia e da Filosofia como obrigatórias no currículo destaca que ambos os conteúdos são relevantes para um projeto educacional, o qual, em linhas gerais, estreita o processo de escolarização com o exercício da cidadania, justificando a presença do pensamento crítico, pertencente ao currículo de humanidades, como um direito de todos os cidadãos brasileiros (OLIVEIRA, 1997; MONTALVÃO, 2010).

A LDBEN de 1996 define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, cujos objetivos presentes no artigo 35, embora fossem abrangentes, englobam a formação geral, destinada ao Ensino Superior, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho. Associar o Ensino Médio à formação básica objetiva romper com a dicotomia histórica existente entre o ensino profissionalizante e o preparatório para o ensino superior (OLIVEIRA, 1997; MONTALVÃO, 2010; BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Sociologia aparece destacada, em seu texto original, no Artigo 36, cujo primeiro parágrafo indica que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o estudante demonstre, conforme enfatiza o inciso III, domínio dos conhecimentos de Filosofia e

de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. A relação da Sociologia ao exercício da cidadania pouco contribui para esclarecer a sua diferença das demais disciplinas e qual seu papel no sistema educacional, pois os dois objetivos citados, normalmente elencados quando se trata de justificar a disciplina, podem ser alcançados por todas as demais e, de modo geral, são objetivos inerentes à própria atividade educacional (BRASIL, 1996; SARANDY, 2013).

Apesar da menção, os termos que garantiriam a inclusão da disciplina no Ensino Médio não estavam claros, iniciando-se um processo que procura estabelecer a natureza do ensino de Sociologia e a importância de sua obrigatoriedade, na educação. Essa condição gerou a luta para reconhecer a sua importância no currículo nacional para além da relação dos conhecimentos sociológicos com o exercício da cidadania. Nesse ínterim, enquanto se desenvolvia a luta pela obrigatoriedade, os Estados iam se posicionando em relação à inclusão da disciplina no currículo estadual (OLIVEIRA, 2013; SARANDY, 2013).

Com o propósito de influenciar na decisão de tornar a Sociologia uma matéria obrigatória no currículo da Educação Básica, as associações, com representações nacionais, entre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), atribuem ao movimento contornos substanciais para inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória, que serviram de plataforma para a criação do projeto de Lei nº 3.178/97, pautado pelo Deputado Padre Roque Zimmermann, do Partido dos Trabalhadores (PT) do Paraná, o qual propunha alterar o artigo 36 da LDBEN de 1996, com o objetivo de incluir a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio (OLIVEIRA, 1997; OLIVEIRA, 2013).

Apesar de o texto da LDBEN de 1996 deixar vago qual domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia será exigido, a principal justificativa para a inclusão da obrigatoriedade estava no reconhecimento de que a disciplinarização curricular era importante ao processo de escolarização. Esse elemento tornava o texto da LDBEN de 1996, além de vago e insatisfatório, uma base difícil para a inserção do conteúdo de Sociologia, uma vez que a diluição de seus temas em outras disciplinas pressupõe que professores de outras áreas, sem a formação adequada para ensinar os conteúdos de Sociologia, estariam habilitados para essa tarefa (MENDONÇA, 2017).

Todavia, a despeito de o projeto que objetiva alterar a LDBEN de 1996 ter obtido a aprovação nas duas casas do Congresso Nacional, em 2001, o presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, vetou integralmente a proposta, sob a justificativa de carência de profissionais habilitados e, ao inserir mais duas disciplinas no currículo, acarretaria aos Estados e ao Distrito Federal um ônus econômico inviável

para o momento. Embora o veto presidencial não refute os argumentos presentes na proposta de Lei, o qual tem relação com aspectos pedagógicos, no mesmo ano de sua publicação, dos 27 Estados brasileiros, apenas cinco – Piauí, Roraima, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba – não tinham inserido a Sociologia no currículo estadual do Ensino Médio (SILVA JUNIRO, 2002; AZEVEDO, 2014; 2020; MORAES, 2011; MENDONÇA, 2017).

Com as eleições gerais de 2002, a conjuntura política se tornou favorável para importantes pautas educacionais, entre as quais estava a luta pela obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Assim, o Deputado Federal Ribamar Alves, filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB) do Maranhão, propôs o Projeto de Lei nº 1641, de 2003, que trata da inclusão de ambas as disciplinas como obrigatórias no Ensino Médio, defendendo, assim, a sua organização no currículo como disciplina escolar. À parte o foco na interdisciplinaridade atribuído à discussão sobre os currículos, o qual vigorava nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCN-EM), entre o estudo e o ensino da Filosofia e da Sociologia, o Conselho Nacional da Educação (CNE), por sua Câmara de Educação Básica (CEB), emitiu e aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38, de 2006, que veio a ser a Resolução CNE nº 04/2006, sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, atendendo ao ofício da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Vale destacar que o Estado de São Paulo não acata tal resolução, posição consubstanciada no Parecer ECCE/SP nº 63/2006, com argumentos parecidos ao veto de FHC, em 2001, acrescidos do argumento da ingerência do CNE nos Estados, ao indicar a obrigatoriedade da disciplina no currículo (AZEVEDO, 2014; 2020; MORAES, 2011; MENDONÇA, 2017).

A defesa pela obrigatoriedade prossegue com ações coletivas, com representação do Sindicato de Sociólogos do Estado de São Paulo, os quais fazem forte pressão, com a intenção de organizar o contexto político, inclusive de resistência ao discurso de desdisciplinarização do currículo, para que, finalmente, fosse sancionada a Lei nº 11.684, de 2008, que torna obrigatória as disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio (AZEVEDO, 2014; 2020; MORAES, 2011; MENDONÇA, 2017).

Com a alteração da LDBEN, em seu artigo 36, a qual afirma a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, fica consolidado o desafio de fortalecer o ensino de Sociologia e criar as condições adequadas à implementação de seu projeto de disciplina, realizado no limite da lógica científica, em promover as reflexões acerca das concepções de mundo, a fim de provocar a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais, com a intenção de romper com o discurso de formar, pura e simplesmente, para a cidadania. As OCN-EM de

Sociologia, como finalidade, apresentam, no recorte de objetivos, um conjunto de reflexões que embasam e suscitam a prática de ensino, desenvolvido prática pedagógica (BRASIL, 1996, 2006; LIEDKE, 2005).

O currículo, uma produção social que engloba ações didático-pedagógicas desenvolvidas na jornada de trabalho do professor, é efetivado no interior da escola e no contexto diverso de sala de aula, como proposta educacional humanizadora (que considera o professor e o estudante na qualidade de sujeitos sociais, históricos e culturais), na qual os saberes científicos são transformados em saberes escolares pela ação do professor, isto é, eles recebem uma interface educativa que caracteriza o contexto e a ação de ensinar, na qual é definido o tempo para desenvolver a atividade de ensino, são selecionados os conteúdos e os recursos didáticos a serem empregados, esclarecidos os métodos e as estratégias didáticas necessárias à aprendizagem dos estudantes e estabelecidos os processos avaliativos que se associam ao percurso de ensino (BRASIL, 2006a; TOMAZI; GOMEZ, 2007).

Ao se ressaltar a Sociologia como disciplina escolar, o professor e o ensino adquirem relevo e despontam como meio e condição do aprendizado do estudante. Ensinar a Sociologia requer uma linguagem, organizada em termos de temas, conceitos e teorias, bem como em metodologias de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino de Sociologia precisa oferecer as condições para que, no processo de ensino e aprendizagem, seja desnaturalizada a condição humana, no contexto social e cultural, revelando-se aos estudantes os processos que compõem a nossa humanidade e as ferramentas para compreendê-la (TOMAZI; GOMEZ, 2007).

Apesar de um intenso processo de luta pelo reconhecimento da Sociologia como disciplina indispensável ao currículo escolar, não apenas para compor uma formação cidadã, mas também por ser um campo de conhecimento com metodologia científica, a qual precisa de um profissional de educação formado na área, apto a ensinar seus temas, conceitos e teorias aos estudantes do Ensino Médio. Nesse período, a Sociologia começa com classificação e enquadramentos fracos, mas, por meio de um processo de luta social, acaba conquistando princípios fortes, que garantem sua inclusão no currículo escolar, em harmonia com seu campo de contextualização.

SEGUNDO ATO: LEGITIMAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO (2008-2017)

Considerando o período anterior, é preciso compreender que o currículo escolar não é neutro, nem alheio à política. Negar a dimensão política da educação, em última análise, significa direcionar seu pleno potencial de transformação social ao serviço de grupos no poder. Assim, embora a legalização da disciplina de Sociologia no currículo escolar represente uma conquista para o sistema educacional, emerge

o problema de legitimar o ensino de Sociologia como disciplina, no Ensino Médio, e, também, nos cursos de licenciatura, na Educação Superior, com o propósito de imprimir a sua lógica científica no currículo e nas aspirações do sistema educacional e político, como um todo (SILVA, 2012).

Dentro de um contexto político mais abrangente, o ensino de Sociologia precisa de um projeto disciplinar, com professores devidamente formado na área de atuação, como fundamento para sua legitimação. Nessa direção, ampliar as condições de formação do professor de Sociologia, assim como os seus instrumentos de trabalho – material pedagógico, livros didáticos, entre outros –, é algo necessário e indispensável de ser realizado. Esses elementos são fundamentais para preencher a lacuna deixada por sua ausência no currículo escolar, impactando a prática pedagógica no Ensino Médio (OLIVEIRA, 2016; BODART, SILVA; 2016).

Em decorrência do retorno da Sociologia à Educação Básica, o debate no campo da política educacional reacende tanto a discussão sobre o ensino de Sociologia quanto o papel do professor como mediador desse saber (SOUZA; RIBEIRO, 2012; AZEVEDO, 2014). Como resultado, as questões teóricas e pedagógicas, relacionadas ao conteúdo, às metodologias, aos recursos, às estratégias didáticas, à carga horária e à organização dos temas, conceitos e teorias, assim como à definição da identidade profissional diante da prática sociológica e da recepção dos estudantes, revelam, gradualmente, a necessidade de legitimar o lugar da disciplina na estrutura educacional, através das agências de contextualização e dos seus agentes, os professores (OLIVEIRA, 2016; CIGALES; MARTINS, 2015).

Para tanto, é necessário retirá-la de uma dimensão ideológica, que simplifica ou alinha esse saber aos interesses que não sejam sociológicos, mas associados ao poder e ao controle simbólico. As indagações que emergem com respeito ao ensino de Sociologia e aos conteúdos curriculares, à pedagogia praticada, à formação profissional e ao engajamento na carreira, que aparecem naturalizados e difusos, no conteúdo escolar, manifestam uma dupla leitura na qual, por um lado, cumpre a função de socializar valores morais fixos no currículo e, por outro, expressar a lógica científica que organiza esse saber em torno do estranhamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos, por meio de instrumentos metodológicos e teórico-conceituais (BOURDIEU, 1989, 1999; BRASIL, 2006a; VALLE, 2014).

A institucionalização da Sociologia no Ensino Médio insere uma situação-problema tanto para o campo político, que organiza o cenário educacional por meio de reformas, leis, planos, normas e saberes, quanto para os cursos superiores, os quais preparam os profissionais para atuar não apenas em pesquisa, mas também em educação (LENNERT, 2009; BRUNETTA; CIGALES, 2017; OLIVEIRA; CIGALES, 2019).

Nesse sentido, o ensino de Sociologia está vinculado a duas posições: a primeira, derivada do campo político e do processo que legaliza a Sociologia; a segunda, da legitimação no Ensino Médio e Superior, ao explorar o papel, a repercussão e as possibilidades do ensino dessa disciplina na formação e prática docente, nas três séries do Ensino Médio, da mesma forma que na formação para a docência e pesquisa (BODART; FEIJÓ, 2020; GOODSON, 2008; CHERVEL, 1990).

Historicamente, a trajetória intermitente da Sociologia no currículo escolar, dificulta o processo de legitimação da disciplina, condição que compromete o papel do professor como responsável por selecionar os recursos pedagógicos e as estratégias didáticas. A fragilização do papel docente adquire maior relevo com a subordinação da Educação Básica aos objetivos de mercado, o qual transforma a educação escolar em fonte predeterminada, eficiente e produtiva de formação de mão de obra, que impõe aos professores a exigência de executar cada etapa prescrita no currículo, de sorte a alcançar o desempenho previsto (SAVIANI, 1983; ENGUITA, 1991; CARVALHO, 2020;).

Contra à precarização do trabalho docente, que acompanha o processo de mercantilização da educação, são estabelecidas políticas públicas de incentivo aos cursos de licenciatura, em todo o território nacional. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) vigorou entre os anos de 2007 e 2012, tendo sido instituído pelo Decreto nº 6.096, de 2007. Esse programa foi formulado para promover a reestruturação dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) e teve como meta a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes na Ensino Superior. Inicialmente, o programa previa um aporte de verbas condicionado ao compromisso de aumentar as vagas nos cursos de graduação, adotando estruturas curriculares mais flexíveis, com vistas a uma reorganização do currículo e estruturação dos cursos de graduação e o trabalho docente desenvolvido nessa IFES (LENNERT, 2011; SANTOS, 2002; SANTOS, BARRETO, 2011; JUNGES, 2021).

Nessa perspectiva, o programa REUNI ajudou a promover a expansão de cursos de Ciências Sociais e Sociologia, aumentando o número de vagas, além de combater a evasão de estudantes das licenciaturas do ingresso à conclusão, com programas de permanência estudantil (BODART; CIGALES, 2017; BODART; TAVARES, 2020). Juntamente com a expansão dos cursos de licenciatura, ocorre um aumento no campo de pesquisa em Sociologia da Educação, com o foco na investigação do ensino de Sociologia na Educação Básica. Isso leva à formação de grupos de pesquisa, ao aumento de publicações científicas, à criação de dossiês temáticos, à publicação de coletâneas de livros, dissertações e teses, além da organização de grupos de trabalho em eventos científicos regionais, nacionais e internacionais, estimulando o desenvolvimento de debates acerca dos materiais didáticos, formação de professores e desafios associados ao

ensino e à consolidação da Sociologia, no currículo escolar, como disciplina (MEUCCI, 2000; MENDONÇA, 2003; JINKINGS, 2007).

Antes da sua obrigatoriedade, a institucionalização da disciplina de Sociologia na Educação Básica era a questão predominante. Mas, desde o momento em que se tornou obrigatória, o foco se voltou, em certa medida, para a caracterização do seu conteúdo, no currículo e na prática docente. Dessa forma, com a ampliação dos cursos superiores e de pesquisa sobre o ensino de Sociologia, foram-se amplificando as contribuições para consolidar não somente os temas, conceitos e teorias, como também o professor de Sociologia (BODART; CIGALES, 2017; BODART; TAVARES, 2020).

Conseqüentemente, a Sociologia foi agregada a um conjunto de programas governamentais importantes, tais como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual inclui a Sociologia nos livros didáticos do Ensino Médio, nos anos de 2012, 2015 e 2018; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementado em 2009; e, recentemente, em 2019, a Residência Pedagógica (RP), voltada para a formação de professores. Esse conjunto de ações favorece a profissão docente e a construção da identidade profissional, a qual depende de uma cultura profissional proveniente da formação inicial e continuada, do currículo, da experiência profissional e de outras fontes, as quais resultam do desenvolvimento histórico da Sociologia, no sistema educacional (TARDIF, 2012).

Em síntese, os anos que se seguiram à obrigatoriedade da Sociologia resultaram em conquistas substanciais para conferir ao ensino de Sociologia um caráter disciplinar, o qual legitima, na Educação Básica, a lógica científica das Ciências Sociais, buscando superar a falta de tradição pedagógica que a ausência da disciplina imprimiu ao sistema escolar nacional, à organização do currículo e à formação docente. No entanto, em ressonância à luta pela obrigatoriedade, a identidade do professor de Sociologia adquire força, resultado da inserção dessa profissão na base coletiva do sistema educacional (BERNSTEIN, 2000; CIGALES; BODART, 2020; COSTA; EVANGELISTA; SOUZA, 2017).

Contudo, a partir de um avanço conservador no campo político, as conquistas obtidas na área de educação, principalmente associadas ao currículo de humanidades, como as conquistas na área da Sociologia, estão novamente em disputa no âmbito político, criando, para atender, mais uma vez, aos interesses do processo de mercantilização da educação, barreiras morais a temas sociológicos: família, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, política, entre outros (LOPES; PEREIRA, 2016).

De maneira aparente e objetiva, a escola democrática entra em crise desde 2014, por meio de cortes econômicos e de reformas que imprimem um retrocesso à

educação. O Projeto Escola sem Partido, Projeto de Lei nº 7.180, de 2014, tem por objetivo despolitizar a sociedade por via da educação pública, instaurando para o ensino de Sociologia, bem como para as demais disciplinas das Ciências Humanas, através das Secretarias Estaduais de Educação, a censura a determinados temas sociológicos, suprimindo a cientificidade do conteúdo em benefício de uma justificativa conservadora e moral de, supostamente, respeitar as convicções políticas e religiosas de estudantes e suas famílias. A despolitização da escola afeta a sociedade, ações que precedem e culminam no golpe materializado no *impeachment*, em 2016, da presidente Dilma Rousseff (COSTA; EVANGELISTA; SOUZA, 2017; CIGALES; BODART, 2020; SILVA, 2021).

A situação engendrada pela Escola sem Partido incitou a comunidade profissional e acadêmica a produzir o Manifesto da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), em 2015, sobre o retrocesso previsto para a Educação Básica, mediante um contexto social e político no qual avança o pensamento conservador e imperam sucessivos ataques à educação e ao ensino de Sociologia, promovendo, a princípio com forte resistência, o retrocesso nas políticas educacionais, ensejando, à disciplina de Sociologia e ao currículo de humanidades, incertezas sobre a qualidade de sua continuidade no Ensino Médio (BRUM, 2019, CIGALES; BODART, 2020).

Entre os anos de 2011 e 2015, as mudanças no Ensino Médio já estavam sendo debatidas pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, destinada a proceder a Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), por meio do Projeto de Lei (PL) nº 6840, de 2013, o qual, apesar de ter passado por várias audiências públicas, foi rejeitado por grande parte da classe política e de entidades da Sociedade Civil, não sendo encaminhado para votação, durante o governo de Dilma Rousseff.

Contudo, o currículo de humanidades e o conjunto da educação brasileira passam a ser alvo de questionamentos, que tem por alvo a educação com base democrática, para a implementação de um sistema educacional autoritário e mercadológico, pautado por princípios de classificação e enquadramentos fracos, que se afasta da perspectiva educacional científica e se aproxima de uma visão educacional moral e conservadora.

TERCEIRO ATO: SUSPENSÃO DA OBRIGATORIEDADE DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO (2017-2022)

Com o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e a conseqüente posse de Michel Temer, novos encaminhamentos foram postos para a educação, os quais atendiam aos anseios de grupos, sobretudo da iniciativa privada, em reformar o Ensino Médio. Para essa finalidade, foi criada a Medida Provisória (MP) nº 746, de

2016, a qual foi implementada de forma rápida e autoritária, sem ter sido amplamente discutida com educadores, professores, gestores e pesquisadores da área educacional. De imediato, a MP suprime a obrigatoriedade do oferecimento das disciplinas de Artes, Filosofia, História, Sociologia, Educação Física do Ensino Médio. Por conseguinte, com o novo arranjo legal para a educação, que escapa à discussão pública, o processo de legitimação da Sociologia perde espaço para a nova, porém, conhecida, política intervencionista do Estado (BRASIL, 2016; CORTI, 2019).

Acompanhando o movimento de reforma educacional do Ensino Médio estão os cortes de investimento na educação. Entre as mudanças drásticas nos rumos das políticas educacionais, pode-se citar o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 55, cuja finalidade consiste em realizar um corte de gastos e congelamento nos investimentos públicos por 20 anos, incluindo, principalmente, a educação. É retomada, com Michel Temer, a política intervencionista de Estado, velha e eficaz forma de implementar a política que pretende reformar o Ensino Médio e garantir que o sistema educacional, como instrumento do Poder, cumpra as funções que lhe são atribuídas, pelos instrumentos de controle simbólico (FERRETTI, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018; AZEVEDO, 2020).

O Estado, ao instaurar a política de educação, intervém no sistema educacional, com vistas a implementá-la. Assim, independentemente dos efeitos que a MP nº 746 e a PEC nº 55 causaram, na educação nacional, com a supressão de conhecimentos da formação dos estudantes, o sistema educacional passa a agir no sentido da regulamentação da proposta, desconsiderando a resistência que se formava entre os representantes da educação (ADRIÃO; GARCIA, 2014). Por ser autoritária, a reforma do sistema educacional pode ser, por isso, relacionada a justificativas diversas, como a de baixo índice de aprovação dos estudantes nos sistemas de avaliação de larga escala, ao qual o Brasil aderiu, desde a primeira edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), concretizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2000. Entretanto, apesar de os índices oferecidos pela avaliação em larga escala não encontrarem representação no modelo educacional em vigência no país, eles são utilizados para promover a reforma (CORTI, 2019; FERRETTI, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018).

A propaganda veiculada pelo Ministério da Educação, à época da aprovação da MP, ressaltava a necessidade de flexibilizar o currículo, a fim de tornar o Ensino Médio atrativo para o estudante, mantendo neutras as questões mais urgentes e estruturais que obrigam muitos estudantes de baixa renda a deixarem a Educação Básica para trabalhar, tornando-a insuficiente e até dispensável para manter sua existência (FERRETTI; SILVA, 2017). A intervenção do Estado em educação cria justificações simplificadas, para que temas mais complexos, como a desigualdade social e econômica, pertinentes à

realidade histórica, não rejam a pauta das reformas, como parte das questões estruturais, as quais visam a melhorar as condições de trabalho para os professores, a adequação das instalações nas escolas, tais como salas de aula, laboratórios de informática, biblioteca, entre outras condições infraestruturais e profissionais necessárias ao desenvolvimento humanizado da educação escolar, assim como reduzir o número de estudantes em sala de aula (FEIJÓ, 2019; FERRETTI, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018).

Independentemente da resistência e das manifestações públicas de repúdio à MP, feitas por diferentes associações vinculadas ao sistema educacional, espalhadas entre os entes da federação, a reforma do Ensino Médio é aprovada sob a Lei nº 13.415, de 2017, alterando a LDBEN de 1996, com o objetivo de flexibilizar o currículo e implementar o Ensino de Tempo Integral (BRASIL, 2017). Com a REM, o papel e a função social da educação continuam a ser definidos fora de sua representação, de maneira que a problemática presente no formato educacional contemplado pela reforma, em fragmentar e dispersar os conhecimentos científicos por áreas amplas de conhecimento, a partir das quais os saberes são organizados e orientados, interdisciplinarmente, almeja reproduzir, na formação de competências e habilidades, as relações de produção estipuladas pelas forças sociais e políticas dominantes e ligadas ao capital (FERRETTI, 2016). A interdisciplinaridade, ao provocar o enfraquecimento tanto da classificação quanto do enquadramento das disciplinas, no discurso pedagógico, promove a segmentação dos conhecimentos e o fortalecimento da oferta de um conteúdo simplificado e deficitário para a educação das classes trabalhadoras (BERNSTEIN, 2000).

A intervenção do Estado na educação explícita, de maneira clara, nos documentos oficiais da REM, a função e o papel da educação. Desconsiderando as condições concretas da escola, o papel que professores e estudantes devem cumprir é universalizado. Aos estudantes, após cursarem as disciplinas obrigatórias, compete o dever de complementar sua formação de acordo com seu projeto de vida, optando por um dos cinco itinerários formativos, oferecidos de acordo com a instituição escolar: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Aos professores de Sociologia, cabe ocupar os lugares possíveis para garantir a sua permanência no sistema reprodutivo (BRASIL, 1996; FERRETTI, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018).

Vale destacar que, para o arranjo curricular da REM, somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias, nas três séries do Ensino Médio. O contexto para o ensino de Sociologia configura, novamente, um cenário de insegurança, fazendo com que pesquisadores e professores vinculados à Educação e às Ciências Sociais pressionem publicamente a inserção da disciplina de Sociologia

no currículo, bem como dos demais saberes escolares retirados. Todavia, a Sociologia foi incorporada em conteúdos e práticas, o que a torna dependente de como cada sistema de ensino vai elaborar o seu currículo, a partir dos Estados (AGUIAR, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018).

O ensino de Sociologia retorna para uma posição semelhante ao que ocorreu com a disciplina, entre os anos de 1980 e 1990, quando sua presença no currículo era optativa, diluída em meio a outros conteúdos, de sorte que sua inclusão no currículo do Ensino Médio ficava a cargo dos Estados. A reforma do Ensino Médio marca, por conseguinte, o retorno às tendências e concepções educacionais preconizadas no tecnicismo e no neoliberalismo, quanto ao ensino e à organização do currículo de humanidades, caracterizando um retrocesso diante das conquistas nas políticas educacionais obtidas desde o ano de 2008, ocasião na qual a Sociologia e a Filosofia, nominalmente, foram incluídas como disciplinas curriculares obrigatórias, no artigo 36 da LDBEN de 1996 (RUMMERT, 2000; AZEVEDO, 2014).

O fato é que a pretensão de socializar um modelo curricular que visa a alterar, controlar e gerenciar o espaço de disputa simbólica, com a intenção de socializar valores segmentados em políticas educacionais ambíguas, que ora valoriza o protagonismo de professores e estudantes, ora secundariza o seu papel aos determinantes curriculares, não é capaz de oferecer a professores e estudantes a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, tendo a educação como um espaço democrático de desenvolvimento humano, mas como um espaço que tem servido para reproduzir as ideologias características das sociedades dominantes (GIROUX; MCLAREN, 2002; SAVIANI, 1983; APPLE, 1989; SILVA, 1999).

Em virtude disso, a educação científica e crítica, que objetiva conectar os métodos científicos aos espaços educacionais, através da ação do professor e de sua organização didática do saber, perde espaço para o exercício do poder. Submetida ao poder e ao controle simbólico, a educação escolar surge como um fenômeno secundário do processo econômico, reconhecido como um produto que é distribuído ao grande público em parcelas desiguais: uma parcela detém o direito exclusivo ao conhecimento e seu processo de elaboração, enquanto a outra parcela recebe o conhecimento específico postulado para ela (SAVIANI, 1983; SILVA, 1999, 2016).

Como consequência, as soluções em torno da educação adquirem a velha perspectiva empresarial, as quais vinculam a reforma do sistema educacional às estreitas perspectivas educacionais presentes nas pedagogias das competências. Portanto, a organização do currículo de Humanidades, que comporta o ensino de Sociologia, na proposta da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), em consonância com a REM, prioriza os aspectos considerados mais importantes para

o mercado de trabalho, em detrimento dos conhecimentos relacionados às questões sociais e humanísticas, desconsiderando os avanços duramente conquistadas e que legitimam o lugar da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, ao longo das últimas décadas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A retomada da pedagogia das competências realça a conhecida ideia de se ter um Ensino Médio associado ao trabalhador flexível, composto por profissionais dotados de novas competências e habilidades, capazes de se adaptar e de resolver situações-problema práticas. A Educação Básica, utilitária, ganha protagonismo essencial para desenvolver a mão de obra adaptável. Em consonância com esse objetivo, as políticas educacionais passam a representar a função primordial da educação escolar, em desenvolver as competências necessárias à adaptação dos estudantes ao capital produtivo. A nova conjuntura política, pós-golpe, evidencia que a REM, assim como a BNCC-EM, é, antes de tudo, de natureza econômica e política, correspondendo aos interesses da elite no poder e dos organismos internacionais, financiadores da organização do ensino, nos países em desenvolvimento, de sorte a influenciar as decisões na política e na legislação educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O impacto mais significativo no ensino de Sociologia é a diminuição de seu caráter disciplinar, passando a ser ensinada de maneira diluída entre outros campos de conhecimento. Essa prática ignora as particularidades teóricas e metodológicas que são fundamentais para a construção do conhecimento sociológico, uma alteração realizada para corresponder aos parâmetros da pedagogia do desempenho. Dessa forma, a Sociologia, assim como outras disciplinas, é simplificada para se adequar ao conjunto de competências e habilidades enfatizadas pelo modelo educacional promovido pelo setor privado. A linguagem econômica e gerencial adotada pela BNCC-EM explica a fraca classificação do conhecimento e seu fraco enquadramento na prática pedagógica. Com bases fracas no campo de contextualização, o discurso pedagógico valida e justifica uma educação focada em competências e habilidades, além de favorecer itinerários formativos diversos, que carecem de critérios educacionais claros e objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença do ensino de Sociologia na educação e sua função curricular se inserem no processo dialético através do qual se dão as relações entre Poder e Saber, isto é, a forma pela qual a política educacional é definida e os conhecimentos são classificados e enquadrados no discurso pedagógico. Em síntese, ao se observar os três atos: a defesa, a legitimação e a suspensão da disciplina de Sociologia, no currículo escolar, vê-se que ela está submetida à política educacional e à perspectiva educacional hegemônica. Assim, um Saber, por mais que estruture sua base de representação, como

aconteceu com a Sociologia, no primeiro e segundo ato, ao se deparar com aqueles que detêm os mecanismos de Poder, é cooptado a cumprir as funções que lhe são atribuídas. Nesse cenário, o Estado, através de sua política educacional, assume o papel de mediar os interesses da classe dominante, sendo imperativo desmistificar o lugar da Sociologia no currículo.

Embora a ofensiva neoliberal no campo educacional não seja recente, ela reaparece, com maior vigor, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, encontrando resistência nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, os quais conseguem retomar as conquistas sociais, por intermédio de projetos públicos de Estado. No entanto, com o golpe parlamentar, o governo de Michel Temer acelera a REM e a aprovação da BNCC, a fim de retomar a socialização dos referenciais neoliberais na educação, a qual passa a estar intimamente ligada ao setor privado. Nesse sentido, o poder estabelecido, mais uma vez, subjuga a educação à lógica e ao domínio do capital, uma vez que o neoliberalismo não almeja assegurar os direitos das pessoas a uma educação emancipatória, mas como meio de controlar e manipular o currículo escolar, a fim de alcançar os objetivos particulares dos grupos dominantes, segundo sua visão de mundo.

Na conjuntura política de lógica neoliberal, a REM, realça o processo de transformar a educação pública em uma mercadoria e vai processando oportunidades de investimento do capital, através das parcerias público-privadas. Com o congelamento dos investimentos em educação, somado à reforma da previdência, à reforma trabalhista, ao ajuste dos gastos públicos na saúde, é instaurada, na área da educação, a urgência para o setor privado investir, de modo a atender às demandas de mercado, desconsiderando, no conjunto das REM e BNCC-EM, questões como desigualdade social e econômica, que permeiam a educação.

Nessa concepção, o Estado é alijado de sua função pelo setor privado, os quais passam a controlar os processos decisórios em relação aos rumos políticos e econômicos, tendo como seu maior refém os processos educacionais. A participação das empresas privadas no setor público constitui, na verdade, mecanismo para obter vantagens, difundindo entre a população dependente do ensino público os valores intrínsecos ao neoliberalismo. Assim, a educação, para as esferas de poder, precisa alinhar as instituições nacionais com as internacionais, as quais representam o capital, não com as necessidades internas associadas à educação.

A interferência na organização do sistema educacional brasileiro vai reconfigurando o saber e sua oferta, criando, além de um caos cognitivo, os polos de resistência, como acontece com a Sociologia. Em face do exposto, observa-se que é importante conhecer o modo como as políticas neoliberais interferem no sistema

educacional, criando uma série de justificativas para o poder manter uma hegemonia frente ao campo do saber, além de perceber as questões sociais propiciadas por uma educação que ensine a pensar e estabeleça uma relação com a memória histórica, cultural e social do país, cuja principal ferramenta é a oferta da Sociologia como disciplina.

Por isso, do ponto de vista do saber, é preciso repensar e avaliar a Educação brasileira, na tentativa de desvencilhá-la do caráter alienador da pedagogia do desempenho e sua lógica simplista focada em competências e habilidade, imposto pelo poder e sua relação com o neoliberalismo e uma educação de mercado. É essencial advogar por uma educação que promova o pensamento científico, em vez de simplesmente apresentar recortes de visões de mundo. Nesse contexto, o ensino de Sociologia no Ensino Médio desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, capacitando-os a compreender cientificamente as relações sociais.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, v. 7, n. 2, 2014.
- AGUIAR, M. A. S. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, 2018.
- APPLE, M. W. Reprodução, Contestação e currículo. In: APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, G. C. O ensino de Sociologia e a reintrodução da disciplina no Ensino Médio. In: BRUMETTA, A. A.; BODART, N. C.; CIGALES, P. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.
- AZEVEDO, G. C. **Sociologia no ensino médio: uma trajetória político institucional (1982-2008)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- AZEVEDO, G. C.; NASCIMENTO, T. B. V. O discurso de apoio à Sociologia no Ensino Médio nos anos 30/40 e nos anos 90/00: apontamentos sobre os dois períodos. **Café com Sociologia**, v. 4, n. 3, 2015.
- BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique**. Londres: Rowman & Littlefield, 2000.
- BODART, C. N.; CIGALES, M. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, v. 48, n. 2, 2017.

- BODART, C. N.; FEIJÓ, F. As Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, 2020.
- BODART, C. N.; SILVA, R. S. Um Raio-X do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 22, 2016.
- BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Quando o assunto é Sociologia escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. **Revista de Ciências Sociais**, v. 51, n. 1, 2020.
- BOURDIEU, P. Introdução à sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico: memória e sociedade**. São Paulo: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 12 ago. 1971. Seção 1.
- BRASIL. **Organização Curricular Nacional-Sociologia**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2006a.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016**. Brasília-DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL, **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 2017.
- BRUM, K. C. Os 10 anos da Sociologia no Ensino Médio no Brasil: considerações sobre a formação de professores de Ciências Sociais na UFSM. **Política & Sociedade**, v. 18 n. 41, 2019.
- CARVALHO, L. M. G. X. Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira. **Trilhas Filosóficas**, v. 1, n. 1, 2020.
- CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.
- CIGALES, M. P.; MARTINS, L. S. A Sociologia como objeto de pesquisa e ensino: Introdução ao dossiê Ensino de Ciências Sociais. **Em Debate**, v. 14, 2015.
- CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.
- COSTA, G. L. P.; EVANGELISTA, J. L.; SOUZA, K. C. A. Uma Análise dos Fundamentos da Escola Sem Partido em Relação ao Currículo de Sociologia do Ensino Médio. **Inter-Legere**, v. 1, n. 20, 2017.
- CUNHA, C. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Autores Associados, 1981.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- CUNHA, L. A.; GOÊS, M. **O golpe na educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- FEIJÓ, F. Ciências Sociais no Ensino Médio: pensando a Sociologia para uma formação democrática. In: BODART, C. N.; LIMA, W. L. S. **O ensino de Sociologia no Brasil**, Maceió: Café com Sociologia, 2019.

FERREIRA, W.; SANTANA, C. D. A reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. **Perspectiva Sociológica**, n. 21, 2018.

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, v. 6, 2016.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Holos**, v. 4, 2018.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. A reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JINKINGS, N. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**, v. 12, n. 1, 2007

JUNGES, B. S. M. **Ciências Sociais: Apontamentos sobre trabalho e profissionalização no Ensino Superior na Universidade Federal de Santa Maria**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, 2007.

LENNERT, A. L. **Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LENNERT, A. L. Condições de trabalho do professor de Sociologia. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIEDKE, F. D. E. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Dossiê Sociologias**, ano 7, n. 14, 2005.

LOPES, E. R. PEREIRA, P. B. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, 2016.

MACHADO, C. S. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n. 1, 1987.

MENDES, D. T. Existe uma filosofia da educação brasileira. *In*: SAVIANI, D. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MENDONÇA, S. G. L. Licenciatura em Ciências Sociais e Núcleo de Ensino/Unesp: trabalho diferenciado na formação de professores de Sociologia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2003, Campinas. **Anais [...]**, Campinas: Unicamp, 2003.

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

MENDONÇA, S. G. L. Neoliberalismo, (contra)reformas e educação. *In*: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. **Rumos da Sociologia na Educação Básica: reformas, resistências e experiências**. Porto Alegre: CirKula, 2019.

- MEUCCI, S. **Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos.** 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2000.
- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.
- MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, v. 2, n. 3, 2010.
- MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, v. 31, n. 85, 2011.
- NAGLE, J. A Educação na Primeira República. *In*: FAUSTO, B. **História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil Republicano.** São Paulo: Difel, 1985.
- NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**, v. 15, n. 1, 2007.
- OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, 2013.
- OLIVEIRA, A. O ensino de Sociologia e as Novas DCNEM. **Educare et Educare**, v. 9, n.18, 2014.
- OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. P. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Temas em Educação**, v. 28, n. 2, 2019.
- OLIVEIRA, D. M. **A prática pedagógica dos professores de Sociologia: entre a teoria e a prática.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.
- RUMMERT, S. M. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho.** São Paulo: Xamã, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.
- SANTOS, M. B. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal.** 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de Sociologia – 2º grau.** 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.
- SARANDY, F. Propostas curriculares em Sociologia. **Inter-Legere**, v. 1, n. 9, 2013.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. *In*: SAVIANI, D. **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR [on-line]**, n. 70, 2016.
- SILVA, I. F. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, v. 8, n. 2, 2012.
- SILVA, I. F. A Sociologia na Educação Básica: dos currículos democráticos aos currículos genéricos (1996-2020). *In*: LIMA, I. R.; OLIVEIRA, R. C. **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio.** Porto Alegre: Zouk, 2021.

SILVA, I. L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar:** as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no estado do Paraná (1970-2002). 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUSA, M. D.; RIBEIRO, M. M. G. Docência e identidade profissional do professor de Sociologia do Ensino Médio. **Inter-legere**, v.11, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

TOMAZI, N. D.; GOMES, L. F. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais. **Cronos**, v. 8, n. 2, 2007.

VALLE, I. R. Os herdeiros: uma das principais teses da sociologia francesa da educação. **Linhas**, v. 15, n. 29, 2014.

Submetido em: 22/08/2023.

Aprovado em: 23/11/2023.

