



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

Vinícius Gabriel Chaves dos Santos

A sociologia no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (2009-2019)

Brasília

2021

Vinícius Gabriel Chaves dos Santos

A sociologia no programa de avaliação seriada da universidade de Brasília (2009-2019)

Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília como um dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Sociologia.

Orientador: Marcelo Pinheiro Cigales

Brasília, novembro de 2021.

A Sociologia no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (2009-2019)

Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília como um dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Sociologia.

Orientador: Marcelo Pinheiro Cigales

Examinado por:

Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (SOL – UnB) – Orientador

Prof. Dr. Stefan Fornos Klein (SOL – UnB) – Examinador Interno

Prof. Dr. Mário Bispo dos Santos (SEE – DF) – Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

À Márcia Cristina, minha mãe, por sempre ter acreditado em meus sonhos e me incentivado a estudar. Por todos os desafios que já superamos juntos e por todos os conselhos.

Ao Francisco Rodrigues, meu pai, por sempre me ensinar que o importante é levar a vida não tão a sério e sempre manter o sorriso no rosto.

Ao professor Dr. Marcelo Cigales, por me orientar de forma tão dedicada que se tornou um grande amigo além de uma grande referência no meio acadêmico.

Às amigas que construí ao longo dessa trajetória, que estiveram comigo durante toda a graduação, dando conselhos, apoiando, emprestando livros e bibliografias e, principalmente, me fazendo rir nos momentos que mais precisava.

A minha amiga Letícia Pires, companheira desde o ensino médio, que sempre esteve comigo ao longo de toda a minha trajetória na graduação.

A minha amiga Weslainy, que me acompanha desde o ensino médio e sempre me apoiou durante a trajetória na graduação.

Ao meu padrinho e amigo Rafael Oliveira por todos os conselhos e lembranças inesquecíveis de momentos vivenciados durante esse percurso

Aos meus amigos Alan e Ladeira que foram presentes que a graduação trouxe para mim, fizeram com que esse percurso fosse permeado por companheirismo e boas gargalhadas.

À Gabi Costa pela amizade, puxões de orelha e conselhos que foram fundamentais para a minha trajetória.

Ao professor Dr. Sérgio Tavolaro pelas aulas ministradas e a orientação da minha primeira pesquisa na universidade.

Ao professor Dr. Stefan, que se tornou um grande amigo, pelo qual nutro um grande sentimento de admiração. Obrigado pelos conselhos, orientações e conversas sobre a NBA e a vida.

Ao meu amigo Matheus Ribeiro, que me ajudou de forma inexplicável na reta final da graduação me auxiliando na realização da pesquisa.

A todos os envolvidos na minha caminhada até aqui, meus professores da educação básica que contribuíram para minha formação e que me incentivaram a ingressar na universidade pública.

Em especial, agradeço à Marcela Maranhão, minha companheira de vida, que dividiu os melhores e piores momentos dessa jornada. Que sempre fez com que o caminho parecesse mais tranquilo e leve. Amo você demais, meu bem.

Resumo:

Este trabalho objetiva entender a presença da Sociologia na educação básica por meio de sua aparição no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) no período de 2009 a 2019. Dessa forma, a análise parte da própria trajetória histórica da disciplina na educação escolar e da posição ocupada pelas pesquisas que analisam as práticas avaliativas externas ao ambiente escolar dentro do subcampo do ensino de Sociologia. Dessa maneira, faz-se uso da teoria de campo de Pierre Bourdieu e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) para entender o grau de autonomia e legitimidade da disciplina no PAS/UnB. Compreende-se a avaliação em questão como um lugar de análise privilegiada das relações que permeiam a construção da Sociologia enquanto componente curricular obrigatório da educação básica. Por isso, o diálogo entre as práticas avaliativas e a Sociologia escolar permeia a construção da pesquisa, visando tencionar e investigar a possibilidade de ganho de legitimidade para a disciplina por meio desse modelo de enquadramento.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; práticas avaliativas; currículo; legitimidade e autonomia; Sociologia Escolar; vestibulares.

Abstract

This work aims to understand the presence of Sociology in basic education through its appearance in the Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) in the period from 2009 to 2019. Thus, the analysis starts from the historical trajectory of the subject in school education and the position occupied by researches that analyze the evaluative practices external to the school environment within the subfield of Sociology teaching. Thus, the field theory of Pierre Bourdieu and the Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCEM) are used to understand the degree of autonomy and legitimacy of the subject in PAS/UnB. The evaluation in question is understood as a privileged place of analysis of the relations that permeate the construction of Sociology as a compulsory curriculum component of basic education. Therefore, the dialogue between assessment practices and school Sociology permeates the construction of the research, aiming to intend and investigate the possibility of gaining legitimacy for the discipline through this model of framing.

Keywords: Sociology teaching; assessment practices; curriculum; legitimacy and autonomy; School Sociology; entrance exams.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das questões por eixos.....	53
Quadro 2 - Categorias Analíticas.....	54
Quadro 3 - Exemplo de abordagem teórico-conceitual disciplinar.....	54
Quadro 4 - Exemplo de abordagem teórico-conceitual interdisciplinar.....	56
Quadro 5 - Exemplo de abordagem com conceito disciplinar.....	56
Quadro 6 - Exemplo de abordagem com conceito interdisciplinar.....	57
Quadro 7 - Exemplo de abordagem temática interdisciplinar.....	58
Quadro 8 - Exemplo abordagem temática disciplinar.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de questões por subprograma.....	60
Gráfico 1 - Distribuição de questões por categorias.....	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A CAMINHADA DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	15
1.1 A Sociologia na Escola Secundária (1890 -1971)	16
1.2 A Sociologia no Segundo Grau (1972 - 1996)	21
1.3 A Sociologia no Ensino Médio (1996 - 2020)	27
2. AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS EXAMES DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	34
2.1 A questão dos sistemas de ingresso no Ensino Superior e a Sociologia.....	40
3. A SOCIOLOGIA NO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2009-2019)	46
3.1 O aparecimento da Sociologia no PAS/UnB.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64

INTRODUÇÃO

Ao longo da história dos meios de acesso ao ensino superior no Brasil, os vestibulares ganharam notoriedade por serem importantes mecanismos de seleção para o ingresso na educação superior, bem como de avaliação da qualidade de formação da educação básica dos estudantes. É notável que a maneira como as provas são aplicadas e a organização desses processos seletivos constitui um campo de estudo bastante promissor, uma vez que houve a diversificação desses processos dada a expansão do ensino superior no país. Conforme Neves, Sampaio e Heringer (2018, p. 21-22) o Brasil passou de pouco mais de 2,5 milhões de estudantes em 2000 “[...] para mais de 6,5 milhões em 2011 e ultrapassou a cifra de 8 milhões em 2015 (INEP, 2015)”.

Desse modo, corriqueiramente é possível encontrar trabalhos abordando os vestibulares e as formas de ingresso no ensino superior, boa parte desses trabalhos estão voltados para as avaliações de larga escala, como é o caso do trabalho de Fraga e Matioli (2014). A implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a partir de 2010, constituiu uma nova possibilidade de ingresso nesse nível de educação. A concretização do SISU não inibiu a permanência dos vestibulares, tendo em vista que algumas universidades preferiram manter ou elaborar os seus próprios mecanismos de seleção dos estudantes.

A presente pesquisa se insere no debate sobre as avaliações externas ao ambiente escolar e as suas influências para a compreensão do currículo da educação básica. É possível perceber como esse modelo de avaliação ajuda a compreender o que se entende como conhecimento essencial de determinado componente curricular e como atua conferindo legitimidade para a disciplina por meio desse enquadramento (FRAGA, MATIOLLI, 2014). Nessa perspectiva, a Sociologia pode ser investigada por meio de sua frequência e modo de aparição nessas avaliações.

Cabe destacar a trajetória de intermitências da Sociologia na educação básica. A sociologia percorreu um longo percurso até a sua obrigatoriedade nesse nível de educação em âmbito nacional quando foi aprovada a Lei nº 11.684/2008. Essa obrigatoriedade foi um marco para o ensino de Sociologia no Brasil, uma vez que garantiu um espaço disciplinar na grade curricular da educação básica e a possibilidade de um tratamento epistemológico e metodológico para o conteúdo da área.

Ressalta-se as lutas travadas para que essa obrigatoriedade fosse implementada, o papel ativo de vários cientistas sociais e profissionais da educação foi fundamental para essa realização. Segundo Santos (2012), essa conquista trouxe consigo inúmeros desafios enquanto

a organização, conteúdo, diretrizes etc. Não se pode dizer que essas prerrogativas pedagógicas estão totalmente solucionadas na contemporaneidade, mas já é possível identificar um denominador comum na maioria das Diretrizes Curriculares que organizam o ensino de Sociologia no Brasil (SANTOS, 2012).

Apesar do seu passado de intermitência e as dificuldades de construção dos eixos estruturantes da disciplina na Educação Básica, compreende-se que o ensino de Sociologia pode ser tratado a partir dos princípios epistemológicos: a desnaturalização e o estranhamento, e pelo princípio metodológico: os Conceitos, Temas e Teorias (BRASIL, 2006). Fundamental para essa busca de maior legitimidade da disciplina na educação básica é o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Esse documento auxilia a pensar como as questões de Sociologia estão presentes nas avaliações em larga escala, visto que busca-se compreender a relação entre aquilo que é ensinado em sala de aula e o cobrado nesses sistemas de seleção.

A Universidade de Brasília possui três formas de seleção de seus estudantes através de provas para admissão. O Vestibular, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o SISU¹. Com isso, a presente pesquisa detém-se em uma dessas formas de ingresso, mais especificamente a preocupação está relacionada ao PAS. Portanto, busca-se analisar como os conteúdos da disciplina de Sociologia aparece nesse programa no período de 2009 a 2019.

Visando compreender o lugar ocupado pela disciplina na educação básica, o primeiro capítulo se propõe a investigar o processo de construção histórica da disciplina na educação básica. Demonstrado os conflitos relacionados a conquista de sua obrigatoriedade em momentos distintos da história brasileira. O entendimento do passado da disciplina é o que permite entender os desafios que estão presentes desde o século XX. Para isso, fez-se um levantamento das produções bibliográficas que versam sobre o tema e foi estabelecido um diálogo instrumentalizando uma metodologia teórico-interpretativa.

No segundo capítulo busca-se dimensionar a posição dessa temática dentro do subcampo do ensino de Sociologia. Visto que as produções bibliográficas presentes no subcampo de pesquisa da área do ensino de Sociologia permitem perceber agendas de investigações que influenciam as produções bibliográficas e os interesses dos pesquisadores, ao mesmo tempo que são influenciadas por estes. Os elementos constitutivos do subcampo do ensino de Sociologia permitem reconhecer a sua identidade, autonomia e legitimidade

¹ Salienta-se que a universidade possui um SISU próprio desde 2019, conhecido como SISU-UNB

(MOCELIN, 2020). Possibilitando analisar qual posição ocupam as pesquisas referentes à Sociologia nas avaliações externas ao ambiente escolar.

O terceiro capítulo versa sobre os dados encontrados ao se analisar o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília. Para a análise e interpretação dos dados, foi utilizado como referencial os recortes propostos nas OCEM, que viabilizam a identificação de uma gramática própria da Sociologia na educação básica, além de ser fundamental para a legitimidade da disciplina e para a operacionalização do seu ensino (MORAES, 2020)

A pergunta que norteou toda o trabalho foi: O PAS/UnB confere legitimidade e autonomia para a Sociologia? Nessa perspectiva, compreender a forma como a disciplina é mobilizada nessa avaliação favorece a reflexão sobre o grau de autonomia que ela dispõe nos currículos da educação básica. Esse processo de identificação deu-se com a operacionalização da teoria de campo do Bourdieu (2004), na qual destaca-se que autonomia perpassa a própria capacidade de refratar influências externas e a existência de uma linguagem específica dentro dessa relação.

Desse modo o maior grau de autonomia da disciplina de Sociologia poderá ser entendido na sua capacidade de refratar influências externas, ao mesmo tempo que a utilização de uma linguagem específica, tomada como os recortes conferidos pelas OCEM, demonstra a posição da disciplina no PAS/UnB. O período analisado vai de 2009 a 2019, perpassando nove subprogramas que são divididos em três etapas. A escolha da data ocorreu pelo fato de 2009 ser um ano após a conquista de obrigatoriedade em âmbito nacional e 2019 ser uma data estratégica do fechamento de um ciclo de dez anos dessa conquista.

O trabalho segue uma abordagem metodológica que envolve métodos qualitativos e quantitativos. Concerne em uma pesquisa com procedimentos simultâneos, que é definida por Creswell (2007), como: “[...] a convergência de dados quantitativos e qualitativos a fim de obter uma análise ampla do problema de pesquisa” (CRESWELL, 2007, p. 33).

Dessa maneira, a primeira parte da pesquisa relaciona-se à utilização de métodos qualitativos que visavam estabelecer um diálogo com as produções bibliográficas por meio da utilização de uma metodologia teórico interpretativa. Além disso, na primeira parte fez-se o uso de metodologia qualitativa para a coleta de dados textuais de uma fonte direta, as provas aplicadas, que possui caráter descritivo. Também, empregou-se a metodologia de análise de conteúdo com vistas a categorizar as questões em grupos para facilitar a operacionalização posterior da análise. Contudo, a última etapa da pesquisa utiliza metodologias quantitativas visando a investigação dos dados coletados ao longo do levantamento das provas. Por existir a

integração de métodos distintos, é considerada uma pesquisa de caráter misto que possibilita a obtenção de informações textuais e numéricas por meio da coleta sequencial de dados quantitativos e qualitativos (CRESWELL, 2007).

No primeiro capítulo foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a história da Sociologia na educação básica, visto que essa temática tem sido pesquisada desde a década de 1980 e reuni vários trabalhos que estruturam o subcampo do ensino de Sociologia (MEUCCI, 2020). Destaca-se aqui que esse levantamento subsidiou o restante da pesquisa, pois permitiu compreender e localizar a disciplina historicamente em seu processo de constituição, que foi permeado por conflitos em diferentes esferas.

No segundo capítulo examinou-se qual a posição ocupada pela temática da Sociologia nas provas de ingresso ao ensino superior. Para isso, foi feito um levantamento dos trabalhos sobre esse tema que foram publicados nos dossiês temáticos. Compreender as produções acadêmicas sobre o tema permite identificar se a temática possui prestígio ou não dentro das pesquisas sobre o ensino de Sociologia.

Por fim, foi realizada a análise das provas do PAS/UnB durante o recorte temporal estabelecido para a pesquisa, visando compreender as relações entre autonomia e legitimidade da disciplina nessa avaliação. Tomou-se as OCEM como ponto de partida de análise dos itens, compreendendo-as como a gramática própria da Sociologia escolar e que deve permear o ensino da disciplina por meio dos recortes que foram detalhados no referido documento. A categorização e a descrição dos dados refletem nas discussões sobre currículo e enquadramento curricular pelas avaliações externas.

O objetivo principal do estudo foi compreender a forma como a disciplina aparece e se essa avaliação confere legitimidade e autonomia para a Sociologia na educação básica. Mobilizando as produções já realizadas no subcampo do ensino de Sociologia e tencionando os limites e possibilidades da construção de uma identidade da disciplina por meio dessa avaliação, que é compreendida como lugar de análise privilegiada da realidade da sociologia escolar e sua posição nesse nível de educação.

1. A caminhada da Sociologia na educação básica brasileira

A introdução da Sociologia nos currículos oficiais está diretamente relacionada à inserção de Durkheim na Universidade de Bordeaux em 1887. Ao longo de sua obra, é possível identificar o esforço realizado por Durkheim para que a Sociologia se tornasse uma disciplina e um campo do saber valorizado. Nesse sentido, a sua obra “*As regras do Método Sociológico*”, publicada pela primeira vez em 1895, é um marco na definição do campo de estudo e da metodologia das Ciências Sociais².

Importante ressaltar o contexto no qual a ciência estava inserida no século XIX, período que a conferia maior legitimidade para explicar o cotidiano. Nota-se que as Ciências da Natureza estavam em ascensão enquanto campo do conhecimento possível de interpretar os fenômenos naturais e explicá-los. Foi nesse contexto que Durkheim elaborou a sua teoria e conseguiu sistematizar o campo do conhecimento da Sociologia. A obra de Durkheim foi influenciada pela produção de Auguste Comte, que foi uma figura importantíssima durante o século XIX com a elaboração de sua filosofia positivista, que buscava a utilização dos mesmos métodos das Ciências da Natureza para explicação dos fenômenos sociais.

Para Comte (1975), o conhecimento da sociedade só poderia ser alcançado através da utilização da investigação científica para a observação das supostas leis que governam a estabilidade e a mudança social. Comte estava em diálogo com o Iluminismo, movimento intelectual e filosófico do século XVIII, e buscava se afastar das explicações teológicas para a compreensão da realidade social. As contribuições de Comte atravessaram épocas e influenciaram uma gama significativa de autores das mais variadas áreas do conhecimento. Por meio dessa antecedência relevante da teoria positivista, a Sociologia passa a ser compreendida como uma ciência distinta e autônoma (DURKHEIM, 2007).

Entretanto o percurso da Sociologia na educação básica brasileira difere-se em grande medida de sua implementação nos currículos oficiais das universidades francesas. Em um olhar de maneira mais localizada para a Sociologia no Brasil, percebe-se que o processo de institucionalização da Sociologia na educação básica ocorreu de maneira lenta e com vários períodos de incertezas e intermitências. O processo de consolidação no ensino superior demonstra contradições internas sobre a habilitação dos cursos e como isso impacta na formação inicial dos professores voltados para a educação básica brasileira (MORAES, 2003).

² Para uma melhor compreensão da atuação de Durkheim para a construção da Sociologia vide Rodrigues (1999).

Desse modo, várias pesquisas procuraram entender o processo de institucionalização da disciplina na educação básica³. Não obstante esses trabalhos buscaram compreender e analisar a presença da disciplina e como isso reverbera em condicionantes para a operacionalização do conhecimento sociológico nesse nível de educação. Entende-se a educação básica como setor estratégico na formação pessoal e intelectual dos estudantes. Além disso, destaca-se que as reformas ocorridas na estrutura e no currículo do ensino médio brasileiro não são recentes e demonstram como essa etapa figura enquanto um campo permeado por relações de poder na historicidade da educação brasileira (CUNHA, 2017).

1.1 - A SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA (1890-1971)

Apesar do aparecimento da Sociologia em currículos oficiais em 1887, levou um tempo até que essa disciplina e campo científico viesse a ganhar notoriedade nos currículos oficiais do ensino público brasileiro. A proposta de inclusão da Sociologia nos currículos data de 1870, através de Rui Barbosa com o seu parecer que propõe a substituição da disciplina Direito Natural para Sociologia. Nessa perspectiva, Oliveira e Oliveira (2017) esclarecem que:

a) o parecer de 1882 apresentado por Rui Barbosa intitulava-se “Parecer sobre Ensino Secundário e Superior”, e tinha a finalidade de justificar os projetos de lei apresentados à Câmara, os quais foram elaborados pela sua Comissão de Instrução Pública, mais que isso, visava suprimir as lacunas deixadas, na perspectiva do autor, pelo decreto Leôncio de Carvalho; b) tratava-se de uma reforma ampla que visava modernizar a instrução pública tomando algumas instituições como modelo para as demais, especialmente o Colégio Pedro II, indicando que o curso de bacharelado do ensino secundário teria duração de seis anos, nos quais seriam distribuídas as matérias várias disciplinas, dentre elas ele mentos de sociologia e direito constitucional; c) a sociologia também é referida nas novas disciplinas que seriam criadas para o curso de direito tal como medicina legal, introdução das ciências das finanças e contabilidade e sociologia. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 19).

Apesar desse esforço de promoção da Sociologia para os currículos oficiais, o parecer do conselheiro não foi sequer para a votação. Está presente nos documentos de Rui Barbosa certa insatisfação sobre a utilização de explicações passadas para compreender os dilemas de sua época. A proposta elencada por Rui Barbosa utilizava-se das proposições de Auguste Comte para justificar a importância da Sociologia para os currículos oficiais.

Destaca-se que o período que marca a passagem do Brasil Império para a República é permeado por conflitos nas mais variadas esferas. Uma mudança significativa se deu através

³ Conforme Meucci (2020) é possível identificar estudos sobre a presença da disciplina na educação brasileira em uma primeira leva de trabalho, que é datada do final da década de 1990 e início dos anos 200, e novas pesquisas que surgiram a partir de 2008.

da centralização política, pois até então, no Brasil, com uma economia altamente exportadora e que era fundada em um modelo escravista, o poder privado exercia um papel preponderante na organização social.

A força do patriarcado rural é uma das características que demonstram como a vida privada perdurou nas relações sociais no Brasil. Esse traço é perceptível através da dificuldade de aceitação de caráter normativo e impessoal no cotidiano, aliado com a resistência às demarcações sociais rígidas e intransponíveis (FREYRE, 2015). As contribuições de Freyre, em sua obra *Sobrados & Mucambos*, demonstram o percurso de mudança social que a passagem do Brasil Império para a República gerou. Até então o poder privado exercia sua força de maneira unânime e o crescimento da presença do poder público tencionou essas relações.

Nesse sentido, o período de transição para o Brasil República é marcado por uma acentuada desigualdade educacional. Essa característica elucida a dificuldade de promoção de uma educação com caráter nacional. Logo, mesmo que fosse aceita a proposta de Rui Barbosa é necessário compreender quais seriam seus impactos na totalidade da realidade brasileira. Uma sociedade desigual que buscou a sua estabilização através da permanência dos interesses privados nas relações públicas, mesmo nos momentos de centralização política.

Com essa característica patrimonial presente na política brasileira, a educação era destinada a grupos restritos. Isso acabou dificultando a implementação de uma educação pública e traduzia-se em descontinuidades na maioria das propostas de reformas educacionais. De fato, a educação na população brasileira era algo muito inacessível para uma parcela considerável dos brasileiros natos. Para melhor elucidar essa questão “(...) o censo de 1920 registrava 24% de alfabetizados, apenas 8% a mais do que em 1872” (CARVALHO, 2007, p. 23).

Esse dado atesta a dificuldade de se pensar a institucionalização da Sociologia de maneira alheia ao contexto social de sua época. As transformações vivenciadas no Brasil com a vinda da família real fizeram a estrutura social sofrer certas alterações, uma delas é a ascensão do poder público frente a hegemonia do poder privado (SANTOS, 2021). Verifica-se uma certa aproximação entre a Sociologia e o Direito, demonstrando a forma como essa disciplina é entendida e introduzida no Brasil (CÂNDIDO, 2006).

A nomeada Reforma Benjamin Constant que foi estruturada por meio do Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890, também apontava para a introdução da Sociologia. Inicialmente apresentada como disciplina de “Sociologia e Moral” que estava presente na proposta de

organização do ensino secundário e teria início a partir do quarto ano. A leitura do decreto apresenta uma visão de educação muito atrelada aos ideários positivistas, inclusive para a justificação da presença da Sociologia:

Considerando que isso só póde ser obtido por meio de um ensino integral onde sejam respeitadas as relações de dependencia das differentes sciencias geraes, de modo que o estudo possa ser feito de accordo com as leis que tem seguido o espirito humano em seu desenvolvimento, começando na mathematica e terminando na sociologia e moral como ponto de convergencia de todas as verdades, de todos os principios até então adquiridos e fóco unico de luz capaz de allumiar e esclarecer o destino racional de todas as concepções humanas (BRASIL. Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890).

Percebe-se o entendimento da ciência a partir da hierarquização dos campos de conhecimento (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Algo indispensável na compreensão positivista de ciência, além do mais, verifica-se uma visão universalista do destino da humanidade, característica que culminaria no estágio racional. Contudo, tal reforma não chegou a ser implementada.

Perante as frustrações assinaladas acima com as reformas, explicita-se a dificuldade de implementação da Sociologia na educação brasileira. A primeira experiência efetiva de Sociologia no currículo escolar aconteceu em 1982 no Atheneu Sergipense com a disciplina “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”. Nota-se que a disciplina de Sociologia está muito atrelada à outras áreas do conhecimento. Por essa característica, o currículo dessa disciplina no Atheneu Sergipense é considerado como “pouco sociológico” (SILVA, 2007).

Essa caracterização é sintomática da forma como a Sociologia era concebida na realidade brasileira. Conforme Cândido (2006), o surgimento da Sociologia no Brasil ocorreu de maneira muito peculiar, principalmente pela sua relação com o Direito e sendo influenciada grandemente pelo evolucionismo científico e filosófico.

Outro dado importante que elucida as dificuldades de delimitação das fronteiras da Sociologia está relacionado a criação de cátedras com a designação própria de Sociologia. Essa criação só ocorreu através da Reforma Rocha e Vaz, em 1925, e a subsequente Reforma Francisco Campos, em 1931, que são datas primordiais para a compreensão do processo de institucionalização da disciplina⁴.

A Reforma Rocha Vaz foi construída através do Decreto nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925, instituindo a organização disciplinar do ensino secundário através de uma ampla gama

⁴ Ver Silva (2010)

de disciplinas e nesse conjunto a Sociologia estava presente. Nessa reforma, a Sociologia estava no grupo de disciplinas com menor carga horária, junto com Alemão, Cosmografia, Instrução moral e cívica.

Com o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, o ensino secundário seria dividido em duas etapas: fundamental com duração de cinco anos, e complementar com duração de dois anos. Esse decreto ganhou o nome de Reforma Francisco Campos e nessa nova configuração educacional a Sociologia passou a compor os cursos complementares. Havia a indicação da Sociologia como disciplina obrigatória para a entrada em alguns cursos.

Importante destacar que o Ensino Secundário era uma realidade de uma parcela restrita da população brasileira. Logo, pensar no ensino de Sociologia nesse período é pensá-lo como uma prática pedagógica voltada para as elites (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Esse elemento nos remete à discussão sobre a produção do pensamento sociológico no Brasil, uma parcela muito restrita da população tinha contato com a disciplina e a grande maioria dos intelectuais que produziram sobre a Sociologia no Brasil eram autodidatas.

Os primeiros cursos de Ciências Sociais só surgem no Brasil a partir dos anos 1930, até então o pensamento literário acabava exercendo um papel expressivo para a compreensão e crítica da realidade social no Brasil (CÂNDIDO, 2006). Esses cientistas sociais e professores sem formação foram alvos de críticas por Guerreiro Ramos:

Os professores brasileiros de sociologia, em grande parte, têm exercido a cátedra por acaso. Ordinariamente, tem sido um fator aleatório em suas vidas o que os leva a ser professor de sociologia. Não se prepararam para tal. Aqui as cátedras de sociologia não surgiram para consagrar uma tradição militante de trabalho pedagógico, como é a regra em todos os países avançados. As cátedras aparecem de modo intempestivo e foram providas, inicialmente, mais ou menos, por pessoas que, no momento, ou eram diletantes, quanto muito; ou desconheciam completamente os estudos de sociologia. Muitos foram estudar a matéria depois de nomeados professores; durante algum tempo, ao menos, foram nos seus postos verdadeiros simuladores, aparentando um saber que realmente não possuíam (RAMOS, 1954, p. 46-47).

Tal contestação apresentada traz à tona a reflexão sobre a qualidade da Sociologia que era ministrada nas escolas secundárias. Além disso, conforme Meucci (2015) é necessário compreender as especificidades do ensino de Sociologia através do seu momento histórico, a Sociologia desse período difere radicalmente da Sociologia que retorna aos currículos escolares a partir do século XX.

Esse passado de intermitência da Sociologia na educação básica é explicado por muitos como resultado de perseguição pelo caráter crítico da disciplina, algo que não se sustenta quando observada a história da disciplina nos currículos (OLIVEIRA; OLIVEIRA,

2017). Percebe-se com os primeiros manuais de Sociologia, que a disciplina pode ter um caráter totalmente adverso da sua essência na contemporaneidade⁵.

Bodart (2019) investigou as preocupações didáticas nos compêndios de Sociologia nos anos de 1930. O autor conseguiu caracterizar dois grupos com interesses distintos que produziram compêndios sobre a disciplina. Verifica-se que os grupos possuíam percepções diferentes sobre a Sociologia e o ideal de nação. A vertente da Sociologia Laica está atrelada a produção de compêndios que visavam aproximá-la com o pensamento científico.

A Sociologia Católica estava muito apegada aos preceitos religiosos do catolicismo e buscava interpretar a relação entre educação e sociedade pautada nessa perspectiva. Com isso, na vertente da Sociologia Católica a disciplina possuía um caráter conservador na busca pela manutenção das posições sociais. De certa forma, ambas as vertentes possuíam intencionalidades na definição da Sociologia (BODART, 2019).

A Sociologia liberal, caracterizada pela sua laicidade e cientificismo, era representada pelo movimento da Escola Nova. Esse movimento contrapôs a vertente católica, buscando uma transformação intelectual e pensando a disciplina de maneira distinta. Apesar das críticas, é notório que o movimento da Escola Nova permitiu maior cientificidade da disciplina nos currículos escolares.

É através dessa perspectiva que a Sociologia começa a ganhar destaque nos cursos de formação de professores (Escolas Normais), foi nesse momento de nova formulação nos currículos de tais cursos que a disciplina ganhou popularidade e isso demonstra que a educação como um todo estava passando por reformulações na primeira metade do século XX (NAGLE, 1976).

A Reforma Capanema, em 1942, é crucial para a identificação da presença da Sociologia na educação básica. Pois, através dessa reforma, a disciplina acabou sendo retirada dos currículos da Educação Básica. Porém, é importante mencionar que a Reforma Capanema foi um conjunto de reformas que impactou na presença da Sociologia nos currículos por conta da extinção dos cursos complementares onde a Sociologia era lecionada.

Com essa reforma interrompe-se o período de estabilidade da Sociologia na educação secundária, trazendo uma incerteza sobre o seu papel na sociedade brasileira. Contudo, um ponto importante é a presença da disciplina nas Escolas Normais e o fato de o

⁵ Ver Cigales (2014)

desaparecimento da disciplina na educação básica ocorrer paralelamente a sua institucionalização na educação superior (LIEDKE, 2003)⁶.

A Reforma Passarinho em 1971 também gerou consequências para o ensino de Sociologia. Isso porque através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971) que discorre sobre a profissionalização dos currículos “2º grau”, no seu artigo 7º, apontava que “Será obrigatória a inclusão de Educação moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.”

No entanto, mesmo que expressamente os nomes de Sociologia ou Ciências Sociais não apareçam nos normativos dessa época, é bem provável que os conteúdos dessa área de conhecimento circulavam na prática pedagógica. Algo possível de ser especulado pela dificuldade de limitações rígidas sobre o campo de conhecimento da Sociologia. A elaboração de livros didáticos nesse período aponta para isso:

Não à toa em “O Livro Didático: sua utilização em classe”, material publicado em 1969 pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que estava ligada institucionalmente ao então Ministério da Educação e Cultura, que constituía o material básico dos cursos de treinamento para professores primários faz referência ao fato de que os Estudos Sociais “(...) abrangem conhecimentos que, além da Geografia e da História, vão às Ciências Políticas e Econômicas, à Sociologia e à Antropologia Cultural.” (BRASIL, 1969, p. 173). (OLIVEIRA; CIGALES, 2015, p. 282).

Com isso, não se pode limitar a presença ou não nos currículos escolares da disciplina de Sociologia nesse período a um espaço disciplinar reservado a esta. Não existir um espaço disciplinar para a Sociologia não é o mesmo que dizer que não existia o pensamento sociológico nas escolas, ainda mais levando em consideração que boa parte dos professores que lecionavam Estudos Sociais e Organização Social e Política do Brasil eram egressos de licenciatura em Ciências Sociais (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017).

1.2 - A SOCIOLOGIA NO SEGUNDO GRAU (1972- 1996)

A educação brasileira foi diretamente afetada pelo golpe militar em 1964 com a instauração da ditadura apoiada nas forças armadas e em grupos políticos, liberais e conservadores, que buscavam alinhar os seus interesses de classe (JINKINGS, 2017). O conflito relacionado ao controle do pensamento se fez presente nas instituições escolares, em

⁶ Conforme Liedke (2003), entre 1954 e 1976 houve um crescimento de cursos de graduação na área, elevando os números de 11 para 83 cursos.

um contexto repressivo almejava-se controlar a liberdade de pensamento. A reflexão a seguir demonstra como a condução política afetava as mais variadas esferas

A repressão e a censura – abertas ou veladas – não são práticas de política cultural que atingem apenas as publicações e os espetáculos. Atingem o próprio processo de criação intelectual, tanto na ciência como na arte, na sala de aula como na pesquisa, no teatro como no jornal. Ao proibir-se uma peça de teatro, apreender-se um livro, afastar-se um pesquisador do seu ambiente de trabalho, tornar-se suspeita a bibliografia que o professor precisa usar em aula, vetar-se a realização de um congresso científico, prender-se um estudante, professor, jornalista ou artista, o que se está fazendo é, ao mesmo tempo, introduzir no espírito do intelectual e do público a dúvida, a autocensura, a insegurança, o medo. Uns preferem emigrar do país. Outros confinam-se dentro de si mesmos, estranhos, estranhados. Mesmo quando continuam a produzir – e são muitos os que decidem continuar, persistir em suas atividades, em condições adversas – mesmo nestes casos, a criação intelectual sofre bloqueios, distorções. (IANNI, 1991, p. 162)

O modelo de educação nesse período dava ênfase na produção de indivíduos para serem incorporados no mercado de trabalho, visando adequar a educação ao modelo de produção capitalista (LIBÂNEO, 1990). Conforme Libâneo (1990) é durante o final dos anos 60 que essa tendência tecnicista acaba ganhando força e ocupando o lugar que pertencia a tendência escolanovista, isso na perspectiva de políticas oficiais, nessa perspectiva, os marcos de implementação da educação tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reestruturam o ensino superior juntamente com o ensino de 1º e 2º grau.

A política educacional implementada durante o período ditatorial produziu uma modernização e ampliação da estrutura acadêmica e administrativa das universidades públicas e federais, juntamente com a institucionalização da profissão docente e o crescimento das matrículas de estudantes, porém todo esse processo foi acompanhado com o estímulo do governo para que a iniciativa privada se expandisse na educação básica e superior no Brasil (CUNHA, 2014). Além disso, houve estímulos para a profissionalização docente de maneira precarizada, como a “licenciatura curta” ou mesmo cursos de formação a distância entre outros.

Conforme Saviani (2008), o direcionamento das políticas públicas de educação culminava no incentivo à iniciativa privada para o seu crescimento na sociedade brasileira. Nesse sentido, o autor caracteriza as políticas educacionais desse período como “concepção produtivista de educação”, essa concepção era fundamentada nos princípios de eficiência e produtividade. Essas ideias e concepções implementadas nas reformas realizadas durante esse período são retomadas nos anos 1990 com a implementação de uma política Neoliberal no Brasil (SAVIANI, 2008).

Para que tal modelo educacional fosse articulado, durante o período ditatorial foram implementadas mudanças curriculares que manifestavam em seu cerne uma concepção produtivista de educação. A ideia era a formação de mão de obra para o desenvolvimento capitalista nacional. Além disso, somava-se a esses aspectos as preocupações disciplinares do governo ditatorial articulando o discurso da ordem social e da segurança nacional (JINKINGS, 2017).

Importante ressaltar que as reformas educacionais que ocorreram no período ditatorial foram em meio a repressão política e militar. Por exemplo, a própria lei da Reforma Universitária foi promulgada quase que paralelamente a implementação do Ato Institucional nº 5, um dos atos mais violentos durante todo o período ditatorial. Durante o governo de Emilio Médici (1969-1974), período mais contundente da violência e repressão durante o período ditatorial e, por outro lado, foi nesse contexto que o crescimento das taxas econômicas caracterizara o “milagre econômico”. Foi nesse contexto que acontecera a reforma da educação básica de 1971.

Nessas circunstâncias, a reforma do 1º e 2º grau reformulou os objetivos de ensino e as disciplinas obrigatórias. É bem verdade que a educação nesse período tinha um caráter profissionalizante e almejava a formação de mão de obra para a introdução no mercado de trabalho. Destaca-se aqui a introdução de duas disciplinas: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Conforme Jinkings (2017), essas disciplinas possuíam o objetivo de conformação de uma educação conservadora e uma formação de individualidades disciplinadas. O destaque é feito por serem disciplinas que compunham o escopo das Ciências Humanas e foram inseridas como disciplinas obrigatórias do sistema escolar através do Decreto Lei 869/1969 e firmadas pela reforma de 1971.

Contudo, ambas as disciplinas já tinham aparecido nos currículos da educação básica antes do período ditatorial iniciado em 1964. A Educação Moral e Cívica apareceu nos currículos durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945) e a Organização Social e Política Brasileira foi introduzida em 1962 através da LDB de 1961. De acordo com Romanelli (2002), a Educação Moral e Cívica tinha funções de afirmação ou reafirmação da ideologia conservadora e dialogava bastante com a perspectiva fascista suscitando questões como nacionalismo e patriotismo.

Por outro lado, a Organização Social e Política Brasileira, consolidada na década de 1960, período de lutas políticas que buscavam a consolidação democrática no Brasil, almejava a construção de uma educação que contemplasse a instrução cívica necessária para a

consolidação de uma cidadania, conforme o parecer do Conselho Federal de Educação (FCE). Entretanto, com o golpe de 1964 esses ideários e objetivos foram ressignificados para servir de instrumento a ideologia conservadora do regime, subordinada às doutrinas de segurança nacional e ordem social (JINKINGS, 2017).

As duas disciplinas permaneceram na grade curricular da educação básica como obrigatórias no sistema escolar até 1993, pois a lei nº 8663 revogou o decreto lei 869/96, alterando a carga horária destinada as duas disciplinas que deveriam ser incorporadas a disciplinas das Ciências Humanas e Sociais e ainda conferiu autonomia para os sistemas de ensino e instituições de ensino definirem a melhor forma de incorporá-las.

Ao longo de toda a construção histórica da disciplina de Sociologia nos currículos da educação básica é notável os conflitos inerentes a conjuntura política vigente. Não obstante, a Sociologia não possuía um caráter crítico e transformador em toda a sua trajetória, por isso importante as análises das formas como essa disciplina era instrumentalizada nos currículos oficiais⁷. Nessa circunstância, como aponta Mészáros (2005), a educação não se limita a formação de mão de obra qualificada para a máquina produtiva, ela exerce também um papel basilar na estruturação ideológica através da reprodução dos valores que legitimam os interesses dominantes.

A forma como a Sociologia é tratada ao longo da história educacional brasileira revele as diferentes maneiras de se pensar o papel social da disciplina. Na segunda metade dos anos 1930 a disciplina passa a ser vista pela classe dominante como possível respaldo teórico para uma crítica social, diferente do seu papel atribuído no início da sua presença nos currículos quando a visão positivista de progresso e ordem social justificava, por assim dizer, a importância da disciplina na educação básica (JINKINGS, 2017).

Para a autora, a exclusão da disciplina da grade curricular obrigatória do ensino médio em 1942, ao longo da Ditadura do Estado Novo, impediu a socialização dos conhecimentos sociológicos que foram produzidos nas décadas de 1940, 1950 e 1960. Vale a pena ressaltar que durante esse período foram construídas diversas teorias que buscaram a interpretação da realidade social no Brasil.

Na segunda metade da década de 1940 com o fim do Estado Novo a importância da disciplina de Sociologia voltou a ser debatida e refletida em congressos e encontros científicos. Um importante congresso foi o I Congresso Brasileiro de Sociologia (1954).

⁷ Conforme Meucci (2020) não se sustenta o argumento que confere relação direta entre a presença da Sociologia na educação básica e regimes democráticos.

Nesse episódio, Florestan Fernandes retoma a temática com a comunicação sobre “O Ensino de Sociologia na educação Secundária Brasileira”.

Com o governo ditatorial é perceptível que a disciplina de Sociologia foi sendo marginalizada dentro dos currículos, sendo colocada em posição de disciplina optativa. Ademais, o conflito ideológico e a repressão podem ser considerados obstáculos fundamentais para o declínio da presença da disciplina nas grades curriculares. Além disso, a presença obrigatória da disciplina Organização Social e Política Brasileira contribuía para a marginalização da Sociologia, isso porque a (OSPB) utilizava das bases das Ciências Sociais para a sua estruturação.

Nesse período as Ciências Sociais sofreram grandes modificações no intuito de conceder legitimidade ao poder estabelecido. É o que demonstra Peruchi (2009), em sua pesquisa sobre a disciplina de (OSPB), a autora explicitou a utilização descontextualizada e distorcida de conceitos fundamentais para as Ciências Sociais nos livros que apresentavam uma sociedade brasileira harmônica. Com isso, é manifesto os limites impostos às Ciências Sociais alterando suas potencialidades e sua atuação na busca por um pensamento crítico.

Com o declínio do regime ditatorial desde os anos 1970 a educação começa a sofrer modificações significativas. Houve uma maior reflexão por parte dos educadores em torno do sentido político-social da educação, propostas para o alcance de uma educação pública de qualidade; preocupações sobre a própria viabilidade econômica para a sustentação do sistema educacional etc. (SAVIANI, 2007). Foi nesse momento que emergiram críticas à concepção educacional empregada no período ditatorial, a qual privilegiava uma pedagogia tecnicista de educação com um caráter produtivista (SAVIANI, 2007).

A partir da participação e mobilização dos profissionais de educação, surgiu a Lei Federal nº 7.044, de 1982, que modificava alguns dispositivos da lei que vigorava durante o período ditatorial e anulava a profissionalização compulsória do nível de ensino médio, esse que era um dos pontos mais criticados pela concepção crítica de educação. A resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação, em 1986, modifica o currículo do ensino médio que era chamado de 2º grau.

Com toda essa efervescência por uma nova concepção de educação no Brasil, surgem associações de sociólogos nos mais variados Estados do país que intensificam a luta pela presença da Sociologia no currículo da educação básica. Um exemplo dessas associações é a Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB) fundada em 1977. Em 1988 a (ASB) foi substituída pela Federação Nacional de Sociólogos (FNS).

Uma série de reformulações passaram a incluir a Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos oficiais de alguns Estados no Brasil. No Estado de São Paulo, a Resolução SE nº 236, de 1983, tratava das diretrizes para o ensino de nível médio nas escolas da rede pública estadual, propondo a inclusão da disciplina na parte diversificada dos currículos escolares. Ainda em 1983, ocorreu o “dia estadual de luta pela volta da Sociologia ao 2º grau”, que foi organizado pela Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP), produzindo um documento que foi entregue ao secretário de educação do Estado com esse pedido.

Porém, não havia um material didático ou a definição bem delimitada do que seria necessário ensinar pela Sociologia no ensino médio, dificultado ainda mais a sua volta. Houve mobilização para se pensar a atualização dos cursos e a melhor definição dos conteúdos de Sociologia para a Educação Básica e resultou na “Proposta de conteúdo programático para a disciplina de Sociologia- 2º grau”, em 1986 (MACHADO, 1987).

No Rio de Janeiro, a participação dos professores na mobilização proposta pela Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro culminou na obrigatoriedade da Sociologia através de lei estadual em 1989. No Distrito Federal a Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória da parte diversificada do currículo do curso acadêmico e profissionalizante do curso normal em 1985, através da reforma curricular. Em 1987 foi realizado o primeiro concurso para professores de Sociologia (SANTOS, 2004).

Resumidamente, essas conquistas e inserção da Sociologia aconteceram em vários Estados. Foi ainda na década de 1980 que ocorreu a regulamentação da profissão de Sociólogo. A mobilização visando essa conquista ocorreu, principalmente, por parte da Associação dos Sociólogos do Brasil (ABS). Essa regulamentação veio através da Lei nº 6888, de 10 de dezembro de 1980, Portaria nº. 3230, de 1983 e Decreto nº. 89.531, de 1984.

Contudo, a referida Lei possuía certas limitações para o exercício da profissão e uma desvalorização da licenciatura. Por isso, o Deputado Chico Alencar (PSOL-RJ) apresenta um Projeto de Lei 1446/2011, dentre outras modificações, estava a competência exclusiva dos licenciandos na área das Ciências Sociais para a oferta da Sociologia. Após uma longa tramitação, o projeto foi aprovado em 2015, sendo enviada ao Senado Federal onde aguarda apreciação final. Na contemporaneidade, pela medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, a Sociologia perdeu espaço enquanto disciplina obrigatória da educação básica. Nesse contexto, aplica-se maiores obstáculos para aprovação final do PL 1446/2011 (JINKINGS, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III estabelecia que o estudante ao finalizar o ensino médio, deveria demonstrar “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/98), o inciso foi interpretado como proposição de um tratamento interdisciplinar da Sociologia e da Filosofia, sem que para isso fosse necessário a organização em forma de disciplina. Nesse contexto, a Sociologia permaneceu à mercê de leis estaduais para ocupar a posição de disciplina obrigatória no ensino médio.

1.3 - A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO (1996-2020)

Durante esse período a presença da Sociologia no currículo do ensino médio é permeada por conflitos. A década de 1990 é marcada pelo jogo político em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases, a qual foi aprovada de maneira definitiva em 1996 com a Lei nº 9394/96. Para a Sociologia a referida Lei foi um retrocesso, visto que desde a Lei nº 7044/82 a disciplina não tinha sua consolidação na educação básica, pois aparecia como parte optativa do currículo, e com a nova LDB a Sociologia, juntamente com a Filosofia, perdeu o status de disciplina.

O Parecer CNE/CEB 15/98, da Conselheira Guiomar Namó de Melo, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM), reforçou o objetivo de conferir um caráter transversal a essas disciplinas, possibilitando trabalhar os conteúdos da Sociologia e da Filosofia de maneira interdisciplinar pelas outras disciplinas. Conforme Mendonça (2017), a situação da presença da Sociologia na educação básica ficou ainda complicada com o veto integral do presidente da República e sociólogo Fernando Henrique Cardoso ao projeto do Deputado Federal Padre Roque, PLC nº 9/00, que modificava a LDB deixando explícito a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia.

Em 2005, o professor Amaury Cesar Moraes emitiu um parecer sobre a presença da Sociologia no ensino médio, a pedido do Ministério da Educação, sugerindo a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no currículo do ensino médio. Esse parecer tornou-se uma consulta do MEC junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi analisada pelos conselheiros Cesar Callegari, Murilo de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. É importante ressaltar o cenário democrático e favorável para a consolidação da Sociologia e da Filosofia

na Educação Básica. Havia um cenário favorável de adoção das disciplinas nos currículos das redes de escolas públicas estaduais (MENDONÇA, 2017).

O parecer foi aprovado por unanimidade pelo CNE, em 07 de julho de 2006, resultando na Resolução CNE nº 04/2006, publicada no Diário Oficial em 21 de agosto do mesmo ano. Essa nova Resolução conferia um prazo de um ano para que os sistemas de ensino incluíssem as disciplinas no currículo. Contudo, não foram todas as redes que seguiram essa determinação. Um momento marcante foi a consolidação da Lei nº 11.684/2008 aprovada pelo Congresso Nacional, que foi sancionada pelo Presidente em exercício na época, José de Alencar, em 02 de junho de 2008.

Através dessa lei, a Sociologia e a Filosofia ganham legitimidade enquanto disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio das escolas públicas e privadas em todo território nacional. Dessa maneira, o Congresso Nacional alterou o artigo 36 da LDB 9394/96. Conforme:

Art. 1.º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. V – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. § 1o. III – (revogado). Art. 2o Fica revogado o inciso III do § 1o do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 3o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, Lei nº 11.684/2008)

As Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM), de 2006, são fundamentais para a consolidação da Sociologia na Educação Básica. Esse documento ressalta a necessidade de consolidação de conteúdos comuns para o Ensino de Sociologia, ao mesmo tempo que orienta aquilo que deve estar presente no processo ensino-aprendizagem referente aos conteúdos dessa área de conhecimento. Com isso, a Sociologia ganha uma maior legitimidade, ao mesmo tempo que se reconhece os impactos de sua intermitência no currículo para a consolidação de seus conteúdos (SANTOS, 2004).

É possível identificar como a Sociologia foi diretamente afetada a partir da Res. CNE nº 04/2006, das OCEM e da Lei 11.684/2008. Esses marcos legais foram indispensáveis para a consolidação da disciplina na Educação Básica. Além disso, a inclusão da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2011, foi outro acontecimento marcante para a sua solidificação.

Conforme Mendonça (2017), nos fins da primeira década do Século XXI é possível perceber importantes iniciativas do MEC direcionadas para a formação de professores que atingiram a Sociologia na educação básica, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Plano Nacional para a Formação de Professores (PARFOR), Programa de

Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), as quais, juntamente com as outras conquistas destacadas, são vitais para conferir um novo peso para a presença da Sociologia na educação básica.

Contudo, a educação brasileira foi duramente afetada com as medidas tomadas após a concretização do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o qual foi orquestrado por meio de um golpe político e midiático. O presidente Michel Temer assumiu uma postura que visava privilegiar o congelamento dos gastos públicos em setores fundamentais para a sociedade. A privatização do Estado começou a ser a principal pauta que direcionava as políticas propostas pelo governo.

Uma boa demonstração do direcionamento proposto pelo presidente que assumiu após o *impeachment* é a Proposta de Emenda Constitucional n. 241 (Câmara de Deputados) e PEC n. 55 que foi aprovada em 2016 pelo Senado Federal e colocou um teto nos gastos públicos durante o período de 20 anos. Isso afetou diretamente os recursos destinados à educação, saúde entre outras áreas.

O ensino médio é diretamente acometido pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Por se tratar de uma MP, o instrumento ganha força de lei imposta pelo Presidente da República, em casos de relevância ou urgência. Importante ressaltar que já tramitava o PL6840/2013, que também visa promover mudanças no ensino médio. Isso, por si só, já demonstra como a implementação da Medida Provisória foi realizada de uma maneira que não abriu espaços de diálogo. Essa mudança brusca nessa etapa da educação básica afeta diretamente a vida e formação dos estudantes.

A busca pela dinamização dessa etapa da educação básica por meio da proposta apresentada ainda no Governo de Michel Temer pouca relevância deu aos percalços fundamentais que afetam a qualidade de educação ofertada, tais como: a baixa remuneração do corpo docente, a utilização do regime de contratação via contrato temporário, que acaba afetando na estabilidade empregatícia, a infraestrutura muitas vezes inadequada, a falta de investimento (FERRETI; SILVA, 2017).

Mendonça (2017) alerta para a “falsa” decisão dos estudantes em relação aos itinerários formativos, levando em consideração que cabe aos sistemas de ensino definir os seus itinerários formativos. Ademais, a obrigatoriedade das disciplinas é drasticamente reduzida, tendo Português e Matemática como únicas disciplinas obrigatórias ao longo de todo o ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que confere uma série de diretrizes para os Estados e Municípios elaborarem as suas propostas curriculares. Além disso, ela impacta diretamente a proposta pedagógicas das instituições de ensino da educação básica, bem como a definição dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula. Por esse motivo, a BNCC torna-se um documento basilar para a organização da educação básica em âmbito nacional. Silva e Neto (2020), trazem importantes reflexões sobre a maneira como a Sociologia é concebida dentro da BNCC.

Percebe-se que a mudança de governo ocorrida, através do golpe político e midiático sofrido pela ex-presidente Dilma Rousseff, culminou na mudança de comportamento do governo na elaboração da BNCC. A fase de finalização da BNCC, que vai de 2017 a 2018, foi diretamente afetada pela reforma do ensino médio que surgiu através da Medida Provisória imposta pelo, até então presidente, Michel Temer e foi estruturada através da ótica das *competências e habilidades* (SILVA; NETO, 2020).

Existiram rupturas entre o documento elaborado em 2014 e sua finalização em 2018. Na elaboração da BNCC de 2017 e 2018 o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) ganha maior centralidade frente ao Ministério da Educação (MEC). Com isso, a elaboração dos referências curriculares foi feita através da parceria de grandes agentes do setor privado. Essas agências do setor privado foram essenciais para a monopolização da discussão sobre a BNCC, os professores só foram consultados na fase final de elaboração do projeto para opinar via plataformas na internet (MICHETTI, 2020).

A BNCC em sua versão 2018 ordena o máximo de 1800 horas do ensino médio para a BNCC, enquanto 1200 horas são destinadas aos Itinerários Formativos, totalizando 3000 horas ao longo de todo o ensino médio. A configuração do ensino médio ocorrerá através de cinco itinerários formativos:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional
(BRASIL, Lei 13415, 2017).

A Sociologia permanece no ensino médio, porém ela acaba tendo seu status alterado. Pois, ela não possui lugar e carga horária definidas. Ela é colocada na referida lei como “Estudos e Práticas de Sociologia.”

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendi-zagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente **ao ensino médio incluirá obrigatoriamente** estudos e práticas de educação física, arte, **sociologia e filosofia**. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, Lei 13415, 2017).

O interessante é que apesar dessa possível perda de disciplinarização da Sociologia, a BNCC promove uma “*sociologização*” da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada (SILVA; NETO, 2020). Isso fica evidente na apropriação de conceitos e temas caros a Sociologia na estruturação dos exemplos de *competências e habilidades* presentes no documento. Mesmo não explicitando definições claras dos componentes curriculares que compõem essa área. Esse modelo mais genérico de currículo não é algo totalmente novo, observa-se que Bernstein (2003) já tinha assinalado sobre isso em seus estudos ao longo da década de 1970.

No contexto do Distrito Federal, percebe-se que a reforma do ensino médio já era prevista para ser implementada em 2020 em cinco escolas que foram selecionadas para serem “escolas pilotos” da reforma. Contudo, a pandemia ocasionada pela transmissão global do vírus SARS-CoV-2, que causa a doença COVID-19, impactou diretamente no planejamento pedagógico para o ano letivo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Cumprindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), a SEEDF optou por garantir o distanciamento social através do retorno das aulas de maneira remota no dia 13 de julho de 2020, sendo posteriormente adiado para o dia 31 de agosto (ANTUNES, 2020).

Nesse contexto adverso, o trabalho de Cigales et al. (2020) apresenta uma análise para se pensar os rumos da Sociologia na Educação Básica com o advento da reforma do ensino médio Lei nº13.415/2017, ao mesmo tempo que explicita os desafios impostos pela pandemia e adoção do Ensino Remoto Emergencial. Na versão homologada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) do Currículo em Movimento do Distrito Federal (SEDF, 2018) a

Sociologia compõe a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Geografia, História e Filosofia. Nesse sentido, é notável a persistência da Sociologia na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal, apesar da sua alteração a partir da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) que a coloca de maneira transversal, junto com Filosofia, enquanto estudos e práticas.

Esse é um diagnóstico importante e que poderá ser melhor compreendido através da implementação em maior escala da reforma do ensino médio, ou seja, pensar qual posição a Sociologia vai assumir de maneira pragmática. Os Itinerários Formativos no DF estão organizados em três unidades curriculares: as eletivas orientadas, as trilhas de aprendizagem e o projeto de vida. Com os resultados obtidos pelos autores, é evidente que muitas questões ainda não foram completamente elucidadas e isso leva a um questionamento sobre a própria maneira como os estudantes estão compreendendo a reforma do ensino Médio.

Contudo, a implementação da reforma do ensino médio foi altamente impactada pela organização educacional implementada no Distrito Federal tendo em vista a pandemia. Principalmente pelas dificuldades de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), entre elas, estão: as dificuldades de acesso à internet, ausência de espaço adequado para o estudo dentro de casa, autogestão do tempo de estudo entre outros (CIGALES *et al*, 2020), os resultados da pesquisa demonstram que a maioria dos estudantes sentiram, durante o ano de 2020, as suas formações prejudicadas pelo ERE.

Compreender o processo de reintrodução da Sociologia na educação básica remete, necessariamente, à importância dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia na educação superior. Conforme Bodart, Azevedo e Tavares (2020), alguns fatores históricos são fundamentais para compreender a ausência, quase completa, da disciplina durante o período de 1942 a 1990. Dentre eles, destacam-se: o histórico bacharelado dos cursos de Ciências Sociais e o desinteresse da comunidade acadêmica pelo ensino de Sociologia como objeto de pesquisa que geraram uma negligência para a formação de professores de Sociologia para o ensino básico.

O modelo formativo popularizado durante esse período era o 3 + 1, no qual ao graduando era ofertado uma base de disciplinas comuns nos três primeiros anos para obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais (MORAES, 2003). Somente após a conclusão desses três anos, o aluno tinha o contato com as disciplinas pedagógicas para que fosse obtido a graduação em licenciatura. Esse formato foi baseado no Decreto-lei 1.190, de 04 de abril de 1939, que orientou o modelo de formação de professores até o ano de 2001 quando foi

aprovado o Parecer CNE/CP 28/2001. Dentre as mudanças trazidas pelo referido documento, destacam-se a ampliação da carga horária do estágio obrigatório em um terço do tempo previsto anteriormente e as novas regulamentações sobre o estágio curricular supervisionado de ensino.

Conforme os autores explicitaram na pesquisa em questão, é possível identificar uma certa quantidade muito parecida de oferta de cursos de Ciências Sociais tanto no bacharelado como na licenciatura, isso é compreensível pelo modelo de oferta 3 +1. Nota-se uma expansão da oferta desses cursos a partir do ano de 1984, período em que se inicia a volta da Sociologia no 2º grau em alguns Estados. Para os autores, o período que vai de 1984 até 2008 é marcado pela abertura de vários cursos espalhados pelo Brasil, totalizando 77 novos cursos. A partir dos anos 2000 é notável o surgimento de maiores ofertas dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia no Brasil em modalidade presencial. Além disso, a partir de 2004 surgem novos cursos que são ofertados na modalidade da educação a distância (EaD).

Contudo, é importante ressaltar que o retorno da Sociologia ao currículo do ensino médio ocorreu de maneira paulatina e gradual em todo o território nacional a partir de 1984 (MORAES, 2011). Conforme Carvalho (2004), foi a partir da Lei Federal 7.044/82 que os profissionais de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Pernambuco reivindicaram com mobilizações o espaço da Sociologia no currículo do ensino médio. O clima de redemocratização do país foi essencial para a maior mobilização coletiva em torno da obrigatoriedade da Sociologia.

Um fruto desse engajamento foi a Resolução n. 236/83 (SÃO PAULO, 1983), que culminou na reintrodução da Sociologia no ensino secundário na parte diversificada do currículo. O Distrito Federal reintroduziu a Sociologia no ensino médio em 1985, através de uma série de reformulações curriculares. No Distrito Federal dois cursos já eram ofertados, no ano de 1985, sendo um de licenciatura e o outro de bacharelado (BODART, AZEVEDO; TAVARES, 2020).

O movimento em torno da reintrodução da disciplina na educação básica em nível nacional, efetivado em 2008, deu-se com intensa participação e mobilização dos estudantes e atores vinculados aos cursos de Ciências Sociais, fato que demonstra a relação potente entre a expansão da oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil e a volta da Sociologia escolar (BODART, AZEVEDO; TAVARES, 2020).

Esse movimento acadêmico, político e sindical se organizou, também, visando a inserção dos conteúdos da Sociologia em alguns processos seletivos de ingresso no Ensino

Superior. O movimento de retorno da disciplina deu margem para acrescentar a Sociologia dentro das disciplinas presentes nos processos seletivos. Conforme Guimarães (2004), em sua pesquisa sobre a inserção da disciplina nos mecanismos de avaliação para o ingresso no Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia, a inclusão da disciplina nas provas ocorreu através da mobilização dos profissionais da educação, que se fez necessária mesmo com a obrigatoriedade da disciplina expressa desde 1989 na Constituição Mineira. Ressalta-se o papel que os vestibulares exercem no currículo vivido e formal da escola, sendo uma maneira de assegurar a presença da Sociologia na educação básica.

Retomar o histórico da disciplina na educação básica permite melhor localizar o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia e contextualizar alguns fatores condicionantes para a presença da disciplina nos processos seletivos. Obviamente, por sua inserção tardia e o passado intermitente, os conhecimentos específicos das Ciências Sociais acabaram adentrando os principais processos seletivos de maneira paralela a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio. Uma hipótese é que esse passado tenha impactado a forma como a disciplina aparece nesses processos seletivos.

2 - As pesquisas sobre o ensino de Sociologia e os exames de ingresso no ensino superior

Para melhor compreender o ensino de Sociologia como objeto de pesquisa, utiliza-se aqui o conceito de campo de Pierre Bourdieu (1996). Nessa perspectiva, o campo é entendido como um espaço simbólico que possui uma relativa autonomia, ele é formado e estruturado pelo *nomos* e pela *doxa*. O *nomos* pode ser concebido como um conjunto de leis gerais e constantes primordiais para o funcionamento do campo, já a *doxa* é o senso comum, é aquilo que os agentes estão de acordo e engloba aquelas coisas que os indivíduos entendem como naturais dentro do funcionamento do campo (BOURDIEU, 1996). Nessa perspectiva, é importante retomar algumas definições trazidas pelo autor:

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem (BOURDIEU, 2004, p. 20-21).

Dessa maneira, o campo é possuidor de regras próprias e capaz de refratar premissas de outros campos e os seus agentes possuem posses desiguais de capitais. A importância da teoria, para a presente explanação, é o fato do campo ser entendido como produtor de *capital* e *habitus* que quando não são absorvidos pelo espaço simbólico e seus agentes, não são legitimados ou reconhecidos por outros espaços sociais.

Conforme o autor, o campo é necessariamente um espaço com certo grau de autonomia e, nesse sentido, o ensino de Sociologia ainda se encontra no campo mais amplo da Sociologia, visto que seus agentes ainda buscam se integrar nos principais espaços de

legitimidade acadêmica (FERREIRA; OLIVEIRA, 2020). Esses espaços são compreendidos por Bourdieu (2011) como espaços de consagração da vida acadêmica. É justamente por essa não completa integração que Ferreira e Oliveira (2020) caracterizam o ensino de Sociologia como um campo em processo de autonomização.

O ensino de Sociologia como campo de pesquisa nas Ciências Sociais no Brasil, sofreu uma alteração significativa com a reintrodução da disciplina de Sociologia no currículo nacional em 2008. Conforme Ferreira e Oliveira (2020), esse impacto evidencia como as transformações nos sistemas escolares podem gerar consequências para a agenda de pesquisa das Ciências Sociais. Contudo, como argumentam os autores, apesar do ensino de Sociologia estar na interface entre o campo da Sociologia e da Educação, a temática do ensino de Sociologia ainda não se encontra muito presente nas agendas de pesquisa da Sociologia da Educação. Justamente por esse motivo, o ensino de Sociologia é compreendido como um subcampo de pesquisa em processo de autonomização.

Outro exemplo de fator externo que impactou diretamente na produção sobre o ensino de Sociologia foi a inclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012 e edições subsequentes de 2015 e 2018. Esse acontecimento é importante para dimensionar a produção de artigos sobre os livros didáticos já que a maioria das pesquisas se debruçaram sobre a análise dos livros aprovados pelo PNLD. Além disso, esse programa foi fundamental para a construção de diretrizes e orientações para a sistematização do ensino de Sociologia no ensino médio, ou melhor dito, o processo de rotinização dos conhecimentos sociológicos na escola (MEUCCI, 2020). O caso do PNLD é marcante por ser uma política pública de grande alcance financiada pelo Estado brasileiro via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com Ferreira e Oliveira (2020), eventos como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) demonstram que o subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia vem ganhando maior notoriedade e autonomização dentro do campo mais amplo das Ciências Sociais. Para Bourdieu (2005), o campo é entendido como um espaço relativamente autônomo que possui leis próprias para o seu funcionamento, capaz de refratar influências de atitudes externas a eles.

Nesse caminho, compreender o Ensino de Sociologia como um subcampo tenciona os conflitos inerentes à legitimidade e autonomia deste frente ao campo da Sociologia. Essa relação acaba sendo perpassada por conflitos, um deles é a posição da educação dentro desse campo científico. Em conformidade com Gouveia (1989), a educação é compreendida como

um tema e objeto de pesquisa de menor notoriedade dentro do campo da Sociologia. Ao longo da história da Sociologia no Brasil, percebe-se que mesmo quando a educação era objeto de pesquisa, priorizava-se o ensino superior em detrimento da educação básica. Ao mesmo tempo, percebe-se que os programas de pós-graduação acabam sendo importantes termômetros para a compreensão de construção e definição de agendas de pesquisa dentro do campo científico.

É nessa perspectiva que a pesquisa realizada por Ferreira e Oliveira (2020), ganha destaque para se compreender a posição do ensino de Sociologia nas pesquisas acadêmicas realizadas no campo das Ciências Sociais. Pela especificidade da construção das Ciências Sociais no Brasil, os autores consideraram as produções realizadas em programas de pós-graduação em Sociologia, Antropologia e Ciência Política e, também, aqueles de caráter híbrido entre duas ou mais disciplinas. Dessa maneira, as sociedades científicas também exercem papéis fulcrais na definição de agendas de pesquisa, como é o caso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

Destaca-se que no período de 2007 a 2017 aconteceu um crescimento expressivo de dossiês temáticos sobre o ensino de Sociologia com a obrigatoriedade da disciplina através da Lei 11.684 de 2008. Conforme Brunetta e Cigales (2018), a referida obrigatoriedade da disciplina foi primordial para a inclusão das Ciências Sociais no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ademais, a criação de laboratórios de ensino e do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) são primordiais para o entendimento da estruturação do ensino como disciplina e campo de pesquisa na realidade brasileira (GONÇALVES; LIMA, 2019).

Pela posição do ensino de Sociologia no campo mais amplo das Ciências Sociais, é relevante compreender os papéis exercidos pelos dossiês como espaço de legitimação da disciplina. Para Oliveira e Ferreira (2020), essa é uma evidência de que a temática ainda não ganhou força suficiente para se autonomizar como campo de pesquisa acolhido e legitimado dentro do campo acadêmico. Por esses motivos expressos, a presente pesquisa buscou compreender como o tema da Sociologia nos sistemas de ingresso no ensino superior é tratada nos dossiês referentes ao ensino de Sociologia.

A metodologia utilizada deu-se através da consulta dos dossiês conjuntamente ao Portal de Periódicos da Capes, no mês de março de 2021, foram buscados os seguintes descritores: “Ensino de Sociologia”, “Sociologia e ENEM”, “Sociologia no ensino médio”,

“Ensino de Ciências Sociais”, “Sociologia e Vestibulares”, “Sociologia e PAS” etc. Para melhor direcionar a pesquisa, definiu-se o período de 2007 até 2020. Com isso, foram localizados vários artigos e foram priorizados aqueles encontrados em dossiês temáticos.

Além da busca realizada no Portal de Periódicos da Capes, foi feito um levantamento, no mês de março de 2021, no blog da Revista Café com Sociologia⁸. Esse deu-se pelo fato da revista ter realizado um balanço recente dos dossiês que tratam sobre a temática do ensino da Sociologia. Durante o período de 2007 a 2020, foi possível encontrar 41 dossiês referentes ao ensino de Sociologia. Vale a pena ressaltar que houve correspondência entre os dossiês encontrados na busca realizada no Portal de Periódicos da Capes e aqueles presentes no blog da Revista Café com Sociologia.

Brunetta e Cigales (2018) realizaram um trabalho substancial para a compreensão dos dossiês sobre o ensino de Sociologia. Conforme os autores, é possível identificar uma proximidade entre a temática com o campo educacional brasileiro. As principais publicações são feitas sobre a temática na área da Sociologia, mesmo que em periódicos que ainda não estejam nos estratos mais elevados de acordo com o sistema da qualificação da Capes. Essa constatação é importante, visto que a posição da revista dentro do modelo de qualificação da Capes é um importante instrumento para analisar o prestígio da temática dentro da pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil.

Handfas (2011) em seu artigo traz cinco categorias para classificar os trabalhos em nível de pós-graduação. Esse seu trabalho foi essencial e, de certa forma, pioneiro nos estudos sobre a tematização do ensino de Sociologia como campo de pesquisa na pós-graduação. Na busca pela atualização desse estudo, Handfas e Maçaira (2012) realizaram outro estudo e conseguiram ampliar o período de análise para os anos de 1993 a 2012, nessa nova pesquisa foram encontradas 41 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. As autoras classificaram os trabalhos em seis categorias: a) currículo; b) prática docente; c) concepções sobre a Sociologia Escolar; d) institucionalização das Ciências Sociais; e) trabalho docente e f) formação do professor.

Ainda no âmbito da pós-graduação, a pesquisa de Caregnato e Cordeiro (2014) foi realizada através do software Nvivo, as autoras analisaram 19 trabalhos, entre eles foram destacados 9 trabalhos que geraram a construção da análise de três grandes tópicos: a)

⁸ Destaca-se que o site é referência dentro do ensino de Sociologia. Além de contar com os materiais didáticos direcionados à prática docente, o site possui inúmeros dados e produções relevantes para o sub-campo do ensino de Sociologia.

formação e atuação do profissional egresso das Ciências Sociais; b) relação entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar; c) percepções que os atores possuem sobre a disciplina na escola. Por último, Bodart e Cigales (2017) identificaram 106 trabalhos que foram defendidos/apresentados em programas de pós-graduação *stricto sensu*. A busca foi realizada juntamente a Capes. Nessa pesquisa surgiram mais dois eixos temáticos: formação docente e livro didático. Para os autores, esse incremento ocorreu, a partir de 2012, com a entrada da Sociologia em programas como PIBID e o PNLD.

No escopo dessas pesquisas, encontra-se o trabalho de Oliveira (2016), que buscou analisar a produção relacionada ao ensino de Sociologia nos Grupos de Trabalhos (GT) sobre ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) durante o período de 2005 a 2015. Para o autor, duas temáticas se destacaram: A formação de professores de Ciências Sociais/Sociologia e as metodologias de ensino de Sociologia no ensino médio. Nessa mesma direção, Röwer (2016) também analisou esse GT, destacando seis categorias para mais recorrentes no conjunto desses trabalhos, sendo elas:

(1) Práticas pedagógicas, metodologias, recursos (livros didáticos), didáticas; (2) Institucionalização da Sociologia como disciplina (os primeiros manuais, história da disciplina escolar, disputas pela implantação da Sociologia no Ensino médio e ensino fundamental, ensino da Sociologia como disciplina em outros cursos de graduação, licenciatura em Sociologia); (3) Formação docente (formação básica e continuada); (4) Percepções sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio (discentes, docentes, sentidos); (5) Currículo (orientações curriculares, legislação); e, (6) Trabalho docente (saberes docentes, condições de trabalho do professor de Sociologia); além de serem identificadas pesquisas de estado da arte (RÖWER, 2016, p.137).

Essas pesquisas situam a análise sobre o ensino de Sociologia no Brasil, destacando algumas possibilidades metodológicas para o estudo do tema. Tendo isso em vista, esta pesquisa de trabalho de conclusão de curso baseando-se em Brunetta e Cigales (2018) e Bodart e Souza (2017) visa focalizar os trabalhos publicados em dossiês, dado que se entende essa produção como uma estratégia de legitimar a temática do ensino de Sociologia como um tema de pesquisa, desenhando, ao mesmo tempo, as principais temáticas que merecem atenção da comunidade acadêmico-científica.

Brunetta e Cigales (2018) avançam no panorama sobre o ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa. Conforme os autores, o principal campo de atuação dos atores que produzem sobre a temática é a docência. Além disso, é demonstrada a força da coautoria nas produções presentes nos dossiês, totalizando (34,9%) da amostra utilizada. Um dado relevante é buscar compreender o prestígio atribuído a essa temática e isso é possível através da

identificação de autores que são enquadrados na condição de Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPQ, visto que o mesmo pode ser compreendido como um lugar de prestígio e status dentro do ambiente acadêmico (BRUNETTA; CIGALES, 2018), entretanto, os autores demonstram que somente (2,1%) dos autores estão nessa posição.

Outro dado extremamente relevante é a atuação profissional dos pesquisadores. Conforme os autores, (58,7%) atuam ou atuaram na educação básica. Esse aspecto demonstra a relação entre o campo de pesquisa e a educação básica, em especial o ensino médio. Essa correspondência entre os níveis de ensino é favorável para a circulação dos conhecimentos socialmente construídos. Conforme a pesquisa, a quantidade de autores participando dos dossiês que atuam na educação básica é extremamente desbalanceada se comparada ao total de profissionais atuando com a disciplina na educação básica. Obviamente que o fato de muitos profissionais não formados na área atuarem com a disciplina na educação básica é um fator relevante⁹.

Esses dados são basilares para evidenciar a produção sobre o ensino de Sociologia e como ocorre. Conforme os autores:

A partir desse conjunto de dados, podemos pensar que a temática sobre o ensino de Sociologia vem crescendo no Brasil, principalmente entre os anos de 2007 e 2015, período analisado por esta pesquisa, e nesse sentido acompanha o ritmo de institucionalização do ensino e da pesquisa nessa área, não somente nos programas de pós-graduação (HANDFAS, MAÇAIRA, 2014; BODART, CIGALES, 2017), mas também nos eventos acadêmicos (RÖWER, 2016) e publicações em formato de livros/coletâneas (ERAS, 2014). Também evidenciamos que a opção desses(as) agentes em publicizar suas pesquisas em formato de dossiê, possivelmente recai sobre as circunstâncias históricas e políticas dessa temática no Brasil, determinada pela permanência da disciplina no campo educacional. É possível inferir que a constante reconstrução da identidade epistemológica e pedagógica da disciplina na educação brasileira, construída na dinâmica da sua instabilidade no currículo escolar, enfraqueceu a temática de pesquisa junto ao campo acadêmico. Nesse sentido, os dossiês são, por um lado, um movimento simbólico de afirmação e legitimação da área no campo acadêmico e, por outro, um espaço de socialização, hierarquização e classificação desse conhecimento entre seus agentes (autores e instituições) que reunidos disputam os sentidos (pedagógicos, históricos, curriculares, científicos, etc.) da Sociologia no campo acadêmico brasileiro. (BRUNETTA; CIGALES, 2018, p. 168).

Para aprofundar sobre a temática relativa aos dossiês, Bodart e Souza (2017) trazem uma importante contribuição. Conforme os autores, o trabalho buscou realizar uma “radiografia” das publicações acadêmicas relacionadas ao ensino de Sociologia em formato dossiê. A proposta tinha como objetivo trazer à tona configurações não explícitas nos dossiês

⁹ A disciplina ocupa o pior resultado em relação à profissionais não habilitados atuando com a disciplina na educação básica. Ver (BODART; SILVA, 2016, p. 214).

no intuito de favorecer a compreensão da história recente desse subcampo de pesquisa. A busca pela identificação do prestígio atribuído a esse subcampo de pesquisa está presente no trabalho realizado pelos autores. Uma das formas para se identificar o status conferido a um subcampo de pesquisa pela comunidade acadêmica é examinando a sua presença em periódicos acadêmicos, metodologia que foi definida como “Estado da Arte” (BODART; SOUZA, 2017).

Conforme bibliografia já mencionada anteriormente, é nítido que ocorre um processo de ampliação da temática do ensino de Sociologia nas pesquisas acadêmicas. Durante o período de 2007 a 2017, a temática do ensino de Sociologia envolveu 19 revistas sendo 24 dossiês com 199 artigos (BODART; SOUZA, 2017). Esse dado demonstra que pesquisadores da temática tiveram espaços para publicar as suas pesquisas. Mesmo quando comparado aos periódicos classificados como qualificados¹⁰, corroborando para a compreensão da ampliação e legitimação desse subcampo de pesquisa. Outro dado importante é o relativo à participação das instituições públicas na promoção desse subcampo de pesquisa, visto que somente três dossiês foram publicados em instituições privadas ou em revista independente.

Os autores identificaram a prevalência de instituições localizadas no Nordeste e no Sul. Sobre os organizadores dos dossiês, a maioria são licenciados em Ciências Sociais, 65%, e desse total 63,1% tiveram experiência como docente na educação básica. Esses dados evidenciam uma certa proximidade entre os pesquisadores e a realidade da prática docente. Quando o foco se volta para os autores das publicações, o resultado obtido demonstra que os dossiês envolveram 197 pesquisadores. Do total de autores, 63% ou eram, ou tinham sido, docentes na educação básica quando da publicação do seu artigo nos dossiês (BODART, SOUZA, 2017).

Ao longo de todo período analisado pelos autores, destacam-se três maiores preocupações presentes nos artigos. No primeiro período, entre 2007 a 2011, a institucionalização da Sociologia escolar e a história da disciplina ganham a atenção da maioria dos trabalhos e isso é compreensível, dado o caminho peculiar da disciplina dentro da educação básica brasileira. Outra temática que aparece nesse período é sobre a formação de professores de Sociologia, algo relevante tendo em vista os meios necessários para a efetivação da docência após a consolidação da obrigatoriedade da disciplina em 2008. Nesse primeiro período, é notório que havia a busca para conferir legitimidade a importância do ensino da Sociologia escolar.

¹⁰ Ver tabela 2 (BODART; SOUZA, 2017)

Os autores identificaram ainda outro período que vai de 2012 a 2017, onde percebe-se uma maior diversidade de trabalhos sobre o ensino de Sociologia nos dossiês. Aparecem temas como: Institucionalização da Sociologia escolar, Formação docente, Prática docente e percepção da prática docente e discente em relação ao ensino de Sociologia. Percebe-se que nesse segundo momento as preocupações giram em torno de como se efetivaria esse ensino de Sociologia (BODART, SOUZA, 2017).

2.1 - A QUESTÃO DOS SISTEMAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR E A SOCIOLOGIA

Ao longo da análise dos dossiês e dos trabalhos voltados para o ensino de Sociologia com o foco nos dossiês, ficou nítido que as pesquisas sobre a Sociologia nos sistemas de ingresso no ensino superior não são muito exploradas. Esse dado é interessante, tendo em vista que a presença das disciplinas nos vestibulares é uma importante diretriz para a compreensão dos conteúdos a serem ministrados na educação básica.

Esse dado chama atenção, tendo em vista que pensar a inserção e a presença da Sociologia nos processos seletivos coloca em pauta os seus conteúdos mínimos na educação básica. Isso ocorre pelo fato de os sistemas de ingresso serem altamente seletivos e priorizarem o domínio do conteúdo escolar formal (CESAR, 2013). A questão do acesso ao ensino superior rendeu pesquisas e teorias importantes no campo da Sociologia da educação. Todavia, ao analisar os dossiês, percebeu-se que esse tema não é muito pesquisado dentro do subcampo do ensino de Sociologia.

Ao todo, foram encontrados 41 dossiês que versavam sobre o ensino de Sociologia e traziam temas variados dentro de suas edições. Dentro dessa totalidade de trabalhos, encontraram-se dois artigos que versavam especificamente sobre a Sociologia e a sua presença nos vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse dado aponta para uma lacuna interessante que pode ser melhor investigada, visto que a Sociologia está presente no ENEM desde 2009 e nos vestibulares, em geral, desde os anos 2000 e foi sendo ampliada progressivamente (FRAGA, MATIOLLI, 2015).

Após o retorno da disciplina nos currículos oficiais, que ocorreu em 2008 através da Lei nº. 11.684, vêm sendo construído mecanismos através de ações organizadas para a legitimidade da disciplina na educação básica¹¹. Dentre os mecanismos, pode-se perceber que o enquadramento através da troca da liberdade pela legitimidade pode ser crucial para a

¹¹ Alguns exemplos são: o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na educação básica, Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, entre outros.

permanência e consolidação da disciplina na educação básica (FRAGA, MATIOLLI, 2014). Conforme os autores, os enquadramentos são compreendidos como maneiras e formas consideradas mais legítimas para se ensinar e pensar a Sociologia na educação básica¹². Um desses enquadramentos diz respeito à cobrança da disciplina em avaliações externas a escola, como é o caso do ENEM e dos demais vestibulares.

Em um dos artigos encontrados nos dossiês, intitulado “Os impactos da presença da sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores”, publicado em 2015 na revista *Em Tese* (UFSC), Fraga e Matioli (2015) discutem justamente os impactos da disciplina nessas avaliações externas e como isso reflete no ensino em sala de aula. Os próprios professores são importantes para a construção do imaginário da disciplina estar ganhando relevância no ENEM. Conforme os autores:

Esse imaginário, embora não corresponda exatamente à realidade, acaba produzindo efeitos sobre ela, os quais, por sua vez, reforçam-no, em um dispositivo que se retroalimenta. Isso pode ser percebido no discurso dos alunos, dos professores, em publicações que tentam atingir um público mais amplo, nos livros aprovados pelo PNLD e, como veremos no próximo ponto, na prática de sala de aula. Nesse sentido, observamos, por exemplo, alunos de um pré-vestibular da cidade do Rio de Janeiro reclamarem da não existência de aulas de Sociologia e Filosofia, o que, segundo eles, atrapalharia a preparação para a prova do ENEM, diminuindo as chances de eles ingressarem na universidade. Essa participação “ativa” da Sociologia no ENEM também acaba sendo muito enfatizada por professores, querendo, com isso, legitimar a Sociologia e igualá-la – mesmo que de maneira utilitária – às demais disciplinas. (FRAGA, MATIOLLI, p. 107, 2015).

Essa percepção da presença da Sociologia reverbera nas publicações preparatórias para as provas e na própria construção dos livros didáticos indicados no PNLD (2015). Os autores identificam e classificam os livros em três grupos conforme as suas preocupações sobre as avaliações externas: despreocupados, pouco preocupados e muito preocupados. Para eles, a presença das avaliações externas nos livros didáticos de Sociologia reforça a hipótese do impacto cotidiano da inserção da disciplina nas avaliações externas.

Por fim, os resultados obtidos na pesquisa reforçam que, independentemente da maneira como a Sociologia vem sendo cobrada, existe um imaginário que atesta a presença da disciplina e produz efeitos práticos (FRAGA, MATIOLLI, 2015). As entrevistas realizadas com docentes do Dom Pedro II trazem resultados relevantes para a compreensão desse fenômeno, apesar da escola possuir diferenças fundamentais se comparada com as demais

¹² Essas maneiras são definidas de acordo com os documentos oficiais. Dentre os documentos, estão: As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo em Movimento do Distrito Federal etc.

escolas de ensino público no Brasil. Entre as diferenças, enfatiza-se que o colégio já contava com a disciplina de Sociologia muito antes de sua obrigatoriedade em 2008. Além disso, a preparação para avaliações externas já faz parte da realidade do colégio desde 1990.

Nas entrevistas realizadas, ficou nítido que a relação entre liberdade e legitimidade pelo enquadramento não deve ser pautada pela consideração excludente dessas possibilidades. Os próprios efeitos da presença da Sociologia nesses exames são heterogêneos e reflexos de um imaginário relativamente novo para a disciplina que possibilita novas agendas de pesquisa, uma vez que essas avaliações externas impactam na prática cotidiana dos professores (FRAGA, MATIOLLI, 2015). Todavia, nota-se que essa questão ainda não é muito explorada no campo do ensino de Sociologia, mesmo atestando a necessidade de compreender os sistemas de seleção do ensino superior como importantes na construção de um currículo real/vivido em sala de aula, dado que impactam diretamente no cotidiano escolar e no conhecimento sociológico que é compartilhado no processo ensino-aprendizagem.

O outro artigo encontrado nos dossiês foi o trabalho de Barbosa e Martins (2015), intitulado “A sociologia nos vestibulares: uma análise dos conteúdos da disciplina nos processos seletivos de admissão nas universidades federais do Estado de Minas Gerais”, que foi publicado na revista *Em Tese* (UFSC). Nesse artigo, as autoras pesquisaram sobre os conteúdos da sociologia e a forma como foi cobrada nos processos seletivos de admissão de 11 universidades federais do Estado de Minas Gerais. As universidades utilizavam três modelos de admissão, são eles: Vestibular tradicional, ENEM, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), e Avaliação seriada.

As autoras utilizaram as provas aplicadas nos anos de 2009 a 2013, analisando-as conforme as três formas de admissão das universidades federais. Para operacionalizar a pesquisa, as autoras categorizaram os conteúdos da disciplina em “disperso”, quando o conteúdo se encontrava diluído em relação a outras disciplinas no campo das ciências humanas, e “específico”, quando era necessário um conhecimento mínimo da disciplina de Sociologia para a resolução das questões.

Os resultados demonstram que os conteúdos da disciplina de Sociologia aparecem dispersos nos vestibulares tradicionais, ou seja, através da sua presença relacionada com outras disciplinas. Chama atenção o fato de a disciplina não ter aparecido nos processos mais vezes do que quando apareceu de maneira específica. No caso dos Programas Seriados a tendência é muito parecida, prevalência da aparição da disciplina de forma dispersa e, em segundo lugar, o não aparecimento dela superou a sua cobrança de forma específica. A

cobrança de conteúdos dispersos revela um tímido processo de legitimidade da disciplina, entendendo os processos seletivos como espaços de disputa e projeção dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento (BARBOSA; MARTINS, 2015).

As autoras identificam um papel importante assumido pelo ENEM em relação aos conteúdos de Sociologia nos processos seletivos. Mesmo que o exame não a traga como disciplina específica, visto que as questões são por áreas de conhecimento, percebe-se que foi destinado um espaço para a Sociologia. Isso é demonstrado pela maior aproximação das questões com os domínios e conhecimentos da Sociologia como necessários para as resoluções das questões. Por isso, o exame é compreendido como um espaço em potencial para a legitimidade da disciplina, conforme as autoras.

É necessário compreender a inserção da Sociologia e o possível ganho de legitimidade através dos processos mais amplos que impactam o ensino da disciplina. Nesse sentido, ressalta-se a importância da obrigatoriedade da disciplina na educação básica, programas como o PIBID, a ampliação dos cursos de licenciatura através do REUNI e o crescimento do debate sobre o currículo da disciplina na educação básica (BARBOSA; MARTINS, 2015).

Nesse sentido, através do exposto neste capítulo, ressalta-se a importância da análise dos processos de seleção do ingresso no ensino superior. Destaca-se aqui que servem para aferir o conhecimento que é esperado que seja ministrado na educação básica. Além disso, a análise evidencia a construção de um currículo prescrito sobre as Ciências Sociais na educação básica.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo realiza uma análise das provas do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília durante o período de 2009 a 2019, totalizando dez anos. Essa análise visa compreender os processos de construção dos conhecimentos que são exigidos nessas provas. Ademais, compreender esse processo torna-se fundamental para a sondagem do conhecimento compartilhado ao longo da educação básica, tencionando as escolhas e como o currículo é condicionado pelo desenvolvimento sócio-histórico em que está inserido.

A presente análise busca a caracterização da própria Sociologia dentro desse processo seletivo. Nota-se que esse é um tema de pesquisa pouco explorado dentro do subcampo do ensino de Sociologia, visto que poucos trabalhos se propuseram a analisá-lo. Ao investigar os dossiês temáticos, percebe-se que essa temática de pesquisa ainda ocupa uma posição marginal dentro dos interesses dos pesquisadores e pesquisadoras desse subcampo.

É nesse sentido que essa pesquisa se insere, com vistas a evidenciar, caracterizar e compreender a presença das Ciências Sociais nesse processo seletivo. Possibilitando a compreensão da recorrência, tratamento da disciplina etc. O próximo capítulo aprofunda a relação da disciplina com os processos seletivos e favorece a compreensão desse currículo prescrito por esses modelos avaliativos.

3 - A Sociologia no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (2009-2019)

A Universidade de Brasília, assim como grande maioria das universidades federais, utiliza mais de um método de seleção para o ingresso nos cursos de graduação (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018). A universidade conta com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), com o vestibular tradicional e com o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB). Destaca-se ainda que a Universidade de Brasília exerce centralidade no Distrito Federal, na região Centro-Oeste e no Brasil sendo uma das Universidades Públicas mais bem avaliada em âmbito nacional, figurando no 9º lugar conforme o Ranking Universitário Folha (RUF)¹³.

De acordo com o RUF realizado em 2019¹⁴, as universidades públicas estão entre as mais bem avaliadas em território brasileiro. A qualidade da educação ofertada nas universidades federais e a possibilidade de obter uma formação qualificada sem o pagamento

¹³ Lembrando que o DF possui também a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) e o Instituto Federal de Brasília que ofertam alguns cursos de graduação e pós-graduação.

¹⁴ Folha de São Paulo. Ranking Universitário Folha (2019). Disponível em:

<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/> Acesso em: 25 de jun., 2021.

de mensalidade fez com que a procura por vagas tenha aumentado substancialmente desde o início do século XXI (MACEDO, 2015). A qualidade da formação pode ser demonstrada através das notas obtidas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que, em 2019, apresentou dados relevantes sobre o protagonismo das universidades federais na oferta de educação superior de qualidade. Os índices do ENADE ressaltam que 82% das notas máximas no exame são de universidades federais (INEP, 2020).

Nesse sentido, na presente pesquisa, optou-se por analisar a presença da disciplina de Sociologia no PAS-UnB entendendo que esse programa pode ser utilizado como objeto de análise privilegiada para a compreensão da disciplina na educação básica. O PAS consiste na realização de provas ao fim de cada uma das séries do ensino médio. Os candidatos são identificados pelo ano de inscrição na primeira etapa do processo e, além disso, os cursos são escolhidos pelos candidatos ao final da terceira etapa. O PAS/UNB tem características essencialmente diferentes das outras formas de ingresso na Universidade de Brasília.

Conforme exposto no sítio do Cebraspe/Cespe/UnB, instituição de educação especializada na realização de avaliações, seleções, certificações e pesquisa, responsável pela implementação das avaliações do PAS/UNB, trata-se de provas interdisciplinares construídas em torno de habilidades e competências. Para o PAS/UNB, as competências fazem referências à mobilização reflexiva e intencional de diversos recursos para o enfrentamento de situações-problema. Por outro lado, habilidades são os recursos que podem ser utilizados para o desenvolvimento das referidas competências.

Atualmente a prova de conhecimentos é composta por duas partes. Na primeira, estão presentes as questões de Língua Estrangeira (espanhol, francês ou inglês), que é escolhida pelo estudante no momento da inscrição, sendo importante que o candidato escolha o idioma de maior familiaridade. A segunda parte engloba os demais componentes curriculares obrigatórios no ensino médio, é justamente nessa parte que a Sociologia aparece. A prova ainda conta com a redação de caráter classificatório e eliminatório. Ao todo, a prova objetiva vale 100,00 pontos e a de redação vale 10,00 pontos¹⁵.

Uma das grandes contribuições do PAS/UNB foi pautar a avaliação da aprendizagem através da valorização da trajetória escolar dos estudantes e, além disso, conferiu voz aos professores da educação básica¹⁶ do Distrito Federal na construção do instrumento de seleção,

¹⁵ É necessária a realização de prova de habilidade específica para ingressar em alguns cursos, como: Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas, Artes Visuais, Design e Música.

¹⁶ Destaca-se aqui a construção do Fórum Permanente dos Professores (FPP)

fato esse que não ocorre na maioria dos demais processos seletivos (KUNZ, 2019). O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou em 1995 o PAS/UNB como forma alternativa de ingresso aos cursos de graduação na Universidade de Brasília. Nesse mesmo ano, foi feita a publicação do primeiro edital de seleção com as regras para o Subprograma 1996-1998.

Em 1999 ocorreu o ingresso na UnB da primeira turma de estudantes aprovados pelo PAS, completando esse primeiro ciclo de avaliação seriada e, nesse mesmo ano, criou-se o Fórum Permanente de Estudantes. No ano de 2004, houve a revisão dos Objetos de Avaliação, que gerou a Matriz de Objetos de Avaliação. A partir disso, a revisão passou a ser contínua, por conta dos Objetos de Conhecimento que compõem a Matriz de Objetos de Avaliação e a necessidade de definição das obras que vão compor as obras obrigatórias de cada etapa e subprograma (KUNZ; CASTIONI; ARAÚJO, 2020).

Em 2005, o Grupo de Sistematização e Redação Final apresentou à comunidade escolar uma nova Matriz de Objetos de Avaliação que tinha como eixos centrais: a interdisciplinaridade e a contextualização. Nesse sentido, ocorreu a criação da Matriz de Referência em 2006. Nesse mesmo ano ocorreu a adoção da Matriz de Objetos de Avaliação e a introdução dos itens dos tipos C e D nas provas¹⁷, a partir da 1ª etapa do Subprograma 2006-2009 (KUNZ; CASTIONI; ARAÚJO, 2020).

Essas mudanças ocorridas são fundamentais para a Sociologia, tendo em vista que a disciplina foi incluída no PAS/UNB em 2006 e no vestibular em 2009. Sobretudo, destaca-se o fato do PAS/UNB desde a sua criação, pautar-se no diálogo com os professores do ensino médio visando a integração dos dois níveis de educação no Brasil e isso foi fundamental para a inclusão da Sociologia no programa (RÊSES; BISPO, 2021).

Em 2003 os professores da educação básica foram informados pela Comissão Especial de Acompanhamento do PAS/UNB sobre a constituição de uma Subcomissão Assessora que visava a ampliação da visibilidade da Sociologia e Filosofia no PAS/UNB. Entretanto, a ideia não era trazer mais componentes curriculares para integrar o PAS/UNB, e sim, ampliar os vínculos já existentes entre as temáticas pertencentes a Sociologia e a Filosofia e os objetos de conhecimento já estabelecidos (RÊSES; BISPO, 2021).

¹⁷ “São quatro tipos de itens: os itens tipo A são os que os estudantes marcam Certo ou Errado; os do tipo B são aqueles em que se preenche um número inteiro que é a solução de um dado problema, variando de 000 a 999; os do tipo C são os que o estudante deve marcar uma das quatro alternativas “A”, “B”, “C” e “D” como a correta; e os do tipo D que são os abertos para o estudante construir sua resposta” (KUNZ; CASTIONI; ARAÚJO, p.427, 2020).

Essa perspectiva corrobora com a tendência assumida pela instituição sobre a maneira como os conhecimentos deveriam ser trabalhados. A princípio buscava-se a construção de “objetos de avaliação efetivamente articulados em uma só prova, sem rótulos disciplinares”. Conforme os autores, essa tendência é materializada no vestibular do ano de 2004. Por meio do mapeamento das provas realizado pelos autores, chegou-se à compreensão da importância da Sociologia dentro do PAS de duas formas: através do seu papel de contextualização e complementação desses objetos de avaliação, e a contribuição da disciplina fornecendo conteúdos específicos para as questões (RÊSES; BISPO, 2021).

A maior visibilidade aliada a oficialização da Sociologia e da Filosofia pautava-se em dois objetivos:

Possibilitar ao educando a oportunidade de refletir, de investigar, de questionar sobre os fundamentos sociais, epistemológicos, estéticos, éticos que regem os próprios objetos de avaliação explicitados no bloco das Linguagens e Códigos e das Ciências Humanas e no bloco das Ciências da Natureza. Nesse sentido, o educando se defrontará não só com questões que requerem a aplicação dos conceitos de uma certa área de conhecimento, como também, com questões que exigem uma reflexão sobre o processo de produção e de apropriação social do conhecimento daquela área. [...] Possibilitar ao educando a oportunidade de refletir, de investigar, de questionar sobre os fundamentos existenciais, culturais, sociais, políticos que orientam suas decisões e condutas. (WUENSCH et. al, 2020, p. 7, no prelo)

Em fevereiro de 2005, a Comissão de Acompanhamento apresentou a proposta de construção de matrizes dos objetos de avaliação. Dentro desses objetos do conhecimento, conforme os autores, tinha-se: na 1ª etapa, indivíduo, cultura e sociedade; na 2ª etapa, indivíduo, estrutura e mudança social e; na 3ª etapa, indivíduo, Estado e participação política. Posteriormente, o escopo de objetos do conhecimento acabou sendo ampliado, incorporando outros e detalhando melhor os já existentes.

Contudo, nota-se que a presença das Ciências Sociais no PAS/UNB não se limitou aos objetos de conhecimento estritamente direcionadas a disciplina, os conhecimentos perpassavam outros objetos do conhecimento de maneira interdisciplinar. Mesmo o objeto de conhecimento 1, indivíduo, cultura e sociedade, atravessa outras áreas do conhecimento, apesar de ter a sua base nas Ciências Sociais. Por isso, identifica-se a presença das disciplinas de Sociologia e Filosofia de duas maneiras: verticalmente, mobilizando conhecimentos próprios da disciplina, e horizontalmente, quando os conhecimentos são diluídos em outras áreas do conhecimento (WUENSCH et. al, 2020, p. 7, no prelo).

Com isso, o escopo da presente pesquisa capta a Sociologia dois anos após o seu ingresso no PAS/UNB, em 2006, e um ano após a sua obrigatoriedade em nível nacional

mediante a Lei nº 11.684, em 2008. O período analisado vai até o ano de 2019, culminando em um ciclo importante de dez anos de obrigatoriedade da disciplina na educação básica. Vale ressaltar que por conta da reforma do ensino médio que alterou, entre outras coisas, o currículo dessa etapa da educação básica, é possível que os próximos anos sejam marcados por mudanças na formatação e aplicação do PAS/UNB, fato esse que pode gerar mudanças na maneira como as Ciências Sociais aparecem nas provas.

3.1 - O APARECIMENTO DA SOCIOLOGIA NO PAS/UNB

Dentre outras formas de conferir legitimidade a uma disciplina, existe o enquadramento por meio de avaliações externas. Essas avaliações são importantes na construção de um currículo prescrito que se pauta nos assuntos que recorrentemente aparecem nesses exames. Obviamente que os exames devem estar em conformidade com os conteúdos previstos para a disciplina. No caso da Sociologia, percebe-se que os seus conteúdos aparecem no ensino médio por meio de: *conceitos, temas e teorias* (BRASIL, 2006). Esses são compreendidos, na presente pesquisa, como os conhecimentos prévios necessários, ou como elementos decisivos, para a resolução das questões (CERRI, 2004).

Os conceitos estão ligados ao processo de letramento científico dos estudantes à medida que se aproximam dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Sociais. Contudo, o objetivo não deve ser apresentar os conceitos de maneira dissociada dos contextos que permearam a suas construções. Dessa maneira, o papel de contextualização torna-se essencial no trato da Sociologia na educação básica. Demonstrar o caráter social da elaboração dos conceitos faz com que os alunos possam identificá-los como elementos do conhecimento racional que possibilitam a compreensão da realidade social de maneira iminentemente científica (BRASIL, 2006).

Outro elemento descrito como parte integrante do ensino de Sociologia na educação básica diz respeito aos temas. Destaca-se que os temas a serem trabalhados são flexíveis e passíveis de serem adequados à realidade da instituição escolar e do estudante. Além disso, por sua maior amplitude, é possível que se trabalhe os temas mobilizando diferentes perspectivas ou manifestações etc. Observe o que traz o documento:

O tema violência pode ser abordado levando em conta onde ela acontece e a forma como costuma se manifestar. Isso leva a situações concretas e importa no uso de conceitos, bem como de teorias, para explicar tais situações e manifestações. Assim, pode-se encontrar a violência nas relações pessoais ou nas relações entre o indivíduo e as instituições, como ela aparece na escola e por que alguns a chamam de violência simbólica. Há o uso legítimo da violência pelo Estado e seu uso abusivo pelo mesmo

Estado, em momentos de crise institucional, repressão política, censura, etc. Há violência nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, nos processos de transformação das diferentes sociedades, patrocinada por governos à direita ou à esquerda (BRASIL, p. 120, 2006).

Ora, percebe-se que o documento traz uma perspectiva mais flexível, tendo em vista as inúmeras possibilidades de se trabalhar temas caros à Sociologia. Ressalta-se ainda que o recurso aos temas almeja vincular os conceitos, teorias e a própria realidade social dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem através do uso de recortes da realidade na qual é vivenciada aquela experiência educacional (BRASIL, 2006).

Por último, o trabalho com as teorias exige o esforço de compreensão dos momentos em que foram produzidas e os efeitos após suas aparições, tanto a apropriação como as críticas realizadas (BRASIL, 2006). É justamente porque é o contexto histórico em que vivem os autores que irá trazer os subsídios para a formulação de suas teorias. O próprio surgimento da Sociologia aconteceu dessa maneira. Em um momento de muita efervescência social e o esgotamento das explicações teológicas e filosóficas para compreender os fenômenos sociais que ocorriam no período. Contudo, torna-se fundamental que a apresentação das teorias ocorra de maneira mais compreensível para os estudantes da educação básica, com uma linguagem acessível, mas que seja capaz de apresentar a importância de uma teoria científica para os estudantes, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa aliado à relação das teorias com a sociedade (BRASIL, 2006).

Pensar o ingresso da Sociologia no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília revela uma forma de buscar a legitimidade da disciplina por meio dessa forma de enquadramento, o qual altera o grau de liberdade na maneira como a disciplina será ensinada (FRAGA; MATIOLLI, 2014). Para melhor compreender as manifestações da Sociologia na referida avaliação, utilizou-se as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) como documento essencial para a orientação do conhecimento específico da disciplina na educação básica.

A pesquisa pautou-se na análise documental das provas aplicadas durante o período de 2009 a 2019. Nesse interim, foram analisadas vinte e seis provas aplicadas, distribuídas por subprogramas e por etapas dentro dos subprogramas. Ao todo foram analisados oito subprogramas, tendo em vista que se inicia na segunda etapa do subprograma de 2008 e finda na terceira etapa do subprograma de 2017, a qual aconteceu no ano de 2019. Cada subprograma possui três etapas, compreendendo cada série do ensino médio. As provas foram encontradas no próprio sítio web da banca responsável pela seleção dos candidatos,

CEBRASPE. O objetivo geral é a compreensão da maneira como a disciplina aparece nessas provas, levando em conta a conquista da obrigatoriedade em 2008 e sua posterior implementação¹⁸.

Como dito anteriormente, outras pesquisas se debruçaram sobre a presença da Sociologia em vestibulares e no ENEM. A pesquisa realizada por Barbosa e Martins (2015) identificou a presença dos conteúdos de Sociologia nos vestibulares de duas formas: *disperso* e *específico*. *Disperso* diz respeito as vezes em que o conteúdo de Sociologia aparece diluído em questões relacionadas a outras disciplinas do campo das Ciências Humanas. Já *específico* refere-se as questões que necessitavam do conhecimento prévio do campo da Sociologia para a sua resolução.

Matiolli e Fraga (2014) realizaram várias pesquisas sobre a presença e a inserção da Sociologia nas avaliações para o ingresso no ensino superior e no ENEM. Destaca-se o fato de os autores serem os mais expressivos na pesquisa sobre esse subcampo do ensino de Sociologia voltado para a práticas avaliativas externas ao ambiente escolar. Desse modo, em suas pesquisas, ficam nítidos os caminhos que a Sociologia vem percorrendo para o ganho de legitimidade por meio do enquadramento nessas avaliações. Conforme os autores são esses os caminhos:

1º dialogando principalmente com a História, a Geografia e a Filosofia, de maneira interdisciplinar; 2º exigindo que os candidatos dominem conceitos e teorias pela interpretação de pensadores específicos da área; 3º demandando conhecimento do pensamento sociológico geral sobre determinados temas, sem que para isso seja preciso identificar autores (MATIOLLI; FRAGA, 2014, p. 197).

Além disso, percebe-se que a Sociologia possui características distintas em suas aparições nos vestibulares e no ENEM, demonstrando diferentes formas de trabalhar os conteúdos da disciplina por meio das questões (MATIOLLI, FRAGA, 2014). Vale a pena destacar que o ENEM é um importante instrumento de enquadramento e legitimidade da disciplina na educação básica, soma-se a isso o fato de ser o maior exame em larga escala visando aferir a qualidade do ensino médio. As formas como a disciplina aparece no ENEM são:

No caso do ENEM, a sociologia marca presença de quatro formas distintas e simultâneas: 1ª) indiretamente na interface com a redação; 2ª) como pano de fundo, contextualizando questões de outras disciplinas de Ciências Humanas; 3ª) de

¹⁸ Destaca-se que a Sociologia estava presente no PAS (UNB) antes mesmo de sua obrigatoriedade em 2008.

maneira interdisciplinar, quando a resolução de uma questão depende da interseção entre a Sociologia e, pelo menos, mais uma disciplina; 4^a) em questões que apresentam um texto de cunho sociológico a ser interpretado (MATIOLLI; FRAGA, 2014, p. 197)

Dessa forma, a presente pesquisa operacionalizou as análises de trabalhos anteriores para a compreensão da relação entre a disciplina de Sociologia e o PAS/UNB. Contudo, percebe-se que apesar da aproximação do PAS/UNB com os vestibulares, a maneira como ocorre a distribuição do conhecimento sociológico nas questões diferencia-se das características de sua aparição nos demais vestibulares. Alguns pontos são importantes para a compreensão desse fenômeno. Primeiro, o caráter iminentemente interdisciplinar do PAS/UNB, que faz com que as fronteiras entre as áreas do conhecimento apareçam, na maioria das vezes, diluídas. Em segundo lugar, a baixa preocupação das provas de explicitar autores como fundamentais para a resolução das questões.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou caracterizar de maneira mais ampla a forma como a disciplina aparece, mesmo quando os conceitos da disciplina aparecem como simples pano de fundo para as questões. Entretanto, nota-se a importância conferida as questões que exigem o conhecimento decisivo de Sociologia para o sucesso nas respostas. No caso da Sociologia, o conhecimento prévio é compreendido como os conceitos, temas e teorias sociológicas (FRAGA, MATIOLLI, 2015). Dentro do PAS-UNB esse elemento decisivo compreende mais os temas e conceitos, conferindo uma baixa necessidade de identificação dos autores das teorias sociológicas para a resolução das questões.

A pesquisa caracteriza-se essencialmente como uma pesquisa documental que se utilizou da análise das provas anteriores para trazer a reflexão sobre a Sociologia no PAS-UNB. Conforme Gil (2008), a pesquisa documental faz uso de registros cursivos que se caracterizam por serem persistentes e continuados. A coleta de dados ocorreu por meio do acesso ao site da banca organizadora da prova, CEBRASPE, que é responsável pela avaliação dos candidatos.

Visando a melhor compreensão dos dados, a análise iniciou com a segunda etapa do subprograma de 2008 e não foram incluídos os subprogramas de 2018 e 2019. Visto que cada subprograma possui três etapas, ou seja, três provas, e que isso impediria a compreensão dos subprogramas de 2018 e 2019 por completo, pois a terceira etapa seria aplicada somente em 2021 e 2022 respectivamente, extrapolando o período de análise da pesquisa. Desse modo, apesar da pesquisa analisar as provas até o ano de 2019, ela finda no subprograma de 2017, que teve a aplicação de sua terceira etapa em 2019.

Essa periodização da análise permite uma compreensão mais objetiva da realidade ao passo que favorece a análise do comportamento da Sociologia nessa avaliação ao longo dos dez anos da conquista da obrigatoriedade com a Lei nº 11.684/08. Uma hipótese é que o PAS confere maior legitimidade para a disciplina de Sociologia à medida que seus conhecimentos são mobilizados como essenciais para ingressar no ensino superior. Esse tipo de legitimidade pelo enquadramento é um objeto que precisa ser melhor analisado pelo subcampo do ensino de Sociologia, como demonstrado no capítulo anterior. Contudo, como todo currículo, a relação dessa legitimidade pelo enquadramento é permeada por disputas dentro da estrutura curricular, visto que, apesar de conferir maior autonomia para a disciplina, essa construção se faz por meio da imposição de conteúdos (MATIOLLI, FRAGA, 2014).

Após o *download* das provas e a coleta dos dados, foram feitas análises e interpretações. Para esse momento, foi de suma importância retomar a pergunta central que permeia a pesquisa: como a Sociologia aparece no PAS-UNB no período de 2009 a 2019? Essa pergunta norteadora serviu de objeto de reflexão ao longo de todo o processo de construção e realização da pesquisa. Na referida pesquisa, análise e interpretação são entendidas como:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2008, p. 156).

Para a categorização dos dados coletados, foi utilizada, como aporte teórico, a teoria de campo de Pierre Bourdieu. Esse conceito é utilizado para caracterizar espaços relativamente autônomos que são regidos por leis próprias, capaz de refratar imposições externas (BOURDIEU, 2004b). Nessa perspectiva, é possível a utilização dessa compreensão para interpretar a autonomia que a disciplina de Sociologia possui dentro do PAS-UNB a partir do necessário entendimento de suas leis próprias para a resolução do item. Ressalta-se que uma das características do campo é justamente a possibilidade de “refratar” as demandas externas (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015).

Nessa perspectiva, a discussão perpassa necessariamente sobre os limites e possibilidades de uma cobrança do conhecimento sociológico a partir dos elementos que regem o seu conhecimento dentro da educação básica brasileira. Para a melhor identificação desses elementos, utilizou-se a visão trazida pelas OCEM. Dentro do referido documento,

aparecem dois princípios essenciais que estruturam o conhecimento sociológico na educação básica, são eles: *desnaturalização* e *estranhamento*.

Para a mobilização da *desnaturalização*, torna-se essencial historicizar os fenômenos sociais e demonstrar que as continuidades históricas ocorrem por conta da ação humana e não como elemento natural, já referente ao *estranhamento*, é fundamental compreender que certos fenômenos se tornam objeto de estudo da Sociologia à medida que são problematizados (MORAES, 2020). Três tipos de recortes são utilizados para definição do conhecimento específico da Sociologia, são eles: *conceitos*, *temas* e *teorias* (BRASIL, 2006).

Nota-se que a construção trazida preconiza uma interdependência entre os recortes, dessa maneira, é necessário tomar os recortes como mutuamente referentes (MORAES, 2020). Existe então uma orientação para a maneira como o conhecimento da Sociologia poderia ser trabalhado dentro da educação básica, e, como tal, esse normativo acaba se expandido para além do currículo vivido em sala de aula. A definição dos objetos de avaliação dos processos seletivos de admissão para o ensino superior deve levar em consideração o disposto nas OCEM.

Dessa maneira, no momento de coleta dos dados, esperava-se que os conhecimentos das Ciências Sociais tivessem suas aparições relacionadas com esses três recortes. Além disso, o ideal seria que esses recortes aparecessem de maneira interligada, ou seja, mobilizando os conceitos elaborados por teorias para a compreensão de temas caros às Ciências Sociais. Para a sistematização e uso dos dados, tivemos o recorte trazido pelas OCEM essencial, assim como, a teoria do campo que permite compreender o grau de autonomia da disciplina dentro do PAS-UNB.

De antemão, enfatiza-se o caráter iminentemente interdisciplinar da avaliação. Por conta disso, dois eixos estruturaram a análise dos itens, são eles: *disciplinar* e *interdisciplinar*. Dito isso, a tabela a seguir apresenta a distribuição dos itens dentro dos eixos *disciplinares* e *interdisciplinares*.

Quadro 1 - Distribuição das questões por eixos

Categoria	Frequência	Porcentagem
Disciplinar	47	26,55%
Interdisciplinar	130	76,47%

Total Geral	177	100%
--------------------	------------	-------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Enquanto *disciplinar* refere-se à abordagem que se centra dentro de um mesmo campo do conhecimento, *interdisciplinar* faz menção àquelas questões que são estruturadas em diálogo com outros componentes curriculares ou áreas do conhecimento. Os dados demonstram que a grande maioria das questões foi estruturada de maneira *interdisciplinar* exercendo diálogos e abordando diversas perspectivas para a resolução dos itens. Nota-se, como dito anteriormente, que os próprios objetos de avaliação podem ser trabalhados de diferentes maneiras e utilizando o conhecimento de diferentes componentes curriculares. Contudo, resta identificar se a forma como os conteúdos aparecem dentro da avaliação consegue manter a especificidade da disciplina de Sociologia na educação básica.

Visando estruturar os dados encontrados, estabeleceram-se dois eixos, *disciplinar* e *interdisciplinar*, que podem ser utilizados dentro de recortes diferentes. Desse modo, a presença da disciplina de Sociologia na educação básica ocorre dentro de três recortes específicos: conceitos, temas e teorias (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2020). Tomou-se essa divisão como ponto de partida no momento de análise dos dados, esses três recortes somados com os dois eixos deram origem a seis categorias de análise. Como demonstra a tabela a seguir:

Quadro 2 - Categorias Analíticas

Disciplinar	Interdisciplinar
Teórico-conceitual	Teórico-conceitual
Conceito	Conceito
Temática	Temática

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O maior grau de autonomia das Ciências Sociais é compreendido em questões *teórico-conceitual disciplinar*. Nesse tipo de construção, percebe-se que o domínio das leis que regem o campo da Ciências Sociais precisa ser mobilizado como elemento decisivo para a resolução do item. Nesse sentido, acredita-se que esse modelo de abordagem confere maior grau de legitimidade para a disciplina, à medida que traz uma maior especificidade para o conhecimento das Ciências Sociais para além da área mais ampla das Ciências Humanas. Abaixo um exemplo desse modelo de abordagem:

Quadro 3 - Exemplo de abordagem teórico-conceitual disciplinar

Questão 75- De acordo com o referencial marxista, a existência de classes sociais indica ter havido apropriação privada da riqueza produzida socialmente.

Fonte: CESPE/CEBRASPE. Programa de Avaliação Seriada, 3ª etapa. Caderno Fraternidade. 2012

No item acima, percebe-se que o conhecimento das Ciências Sociais apareceu de maneira mais específica. Ou seja, para a exata resolução da questão era necessário o domínio da teoria marxista bem como de sua definição acerca do conceito de classes sociais. Na presente pesquisa, entende-se que esse tipo de abordagem confere maior legitimidade para os conhecimentos produzidos pela Ciências Sociais, visto que se torna fundamental a utilização do aporte teórico para obter sucesso na avaliação.

Por outro lado, foram encontrados itens que, mesmo trazendo conceitos e teorias, não eram estritamente disciplinares, pois a resolução do item perpassava o domínio de competências de outros campos do conhecimento. Nesse modelo, foi utilizada a categoria *teórico-conceitual interdisciplinar*. Percebe-se que a interdisciplinaridade aparece, mas, mesmo assim, são explicitados conceitos e teorias que caracterizam o campo das Ciências Sociais e sua distribuição na educação básica. Conforme o item abaixo:

Quadro 4 - Exemplo de abordagem teórico-conceitual interdisciplinar

Questão 77- Sabe-se que os primeiros teóricos da Escola de Frankfurt manifestavam certa desconfiança em relação à tecnologia, em parte, por considerarem que ela estava muito ligada, por meio do capital, à massificação do conhecimento. Sabe-se, ainda, que os filósofos mais tardios dessa mesma Escola, como Walter Benjamin, assumiram postura diferente diante da relação entre tecnologia e massificação. Com relação a essa perspectiva de Walter Benjamin, é correto afirmar que as informações

do texto a sustentam.

Fonte: CESPE/CEBRASPE. Programa de Avaliação Seriada, 3ª etapa. Caderno Louvre. 2011

Nota-se que nesse tipo de abordagem o elemento decisivo para a resolução da questão não é somente mobilizar conceitos e teorias. Na verdade, é necessário a mobilização da interpretação de texto para julgar a assertiva, ou seja, o campo das linguagens foi empregado juntamente com as Ciências Sociais e a Filosofia para o direcionamento requerido para resolução correta do item. Compreende-se que, nesse modelo de enquadramento, a interdisciplinaridade traz contribuições de diferentes campos sem, contudo, despersonalizar o conhecimento produzido nas Ciências Sociais.

Outro recorte identificado foi a utilização de conceitos sem a necessária identificação dos teóricos que os produziram. Ressalta-se que esse não é o tipo de abordagem mais recomendado, tendo em vista que existe uma historicidade por detrás da produção dos conceitos que são importantes categorias analíticas de compreensão da realidade (MORAES, 2020). Entretanto, foram categorizados como *conceito disciplinar* aqueles itens que traziam os conceitos em diálogo restrito com as Ciências Sociais para a resolução do item. Como demonstra o exemplo a seguir:

Quadro 5 - Exemplo de abordagem com conceito disciplinar

Questão 11- Nas denominadas sociedades tradicionais, o tempo é visto como cíclico, a religião ocupa posição irrelevante, as mudanças sociais são contínuas e a própria mudança é um valor caro ao grupo.

Fonte: CESPE/CEBRASPE. Programa de Avaliação Seriada, 1ª etapa. Caderno Albert. 2015.

No exemplo, o conceito de sociedades tradicionais, utilizado tanto na Sociologia como na Antropologia, é o ponto chave do item. Com isso, era preciso saber as características das sociedades tradicionais com base na compreensão do que esse conceito significa, mas não era necessário fazer a devida referência do conceito com alguma teoria ou teórico específico. Esse tipo de abordagem, utiliza o recorte dos conceitos e o seu domínio para a mobilização do conhecimento das Ciências Sociais.

De outro lado, por vezes esses conceitos aparecem de maneira interdisciplinar, ou seja, estabelecendo diálogo com outros campos do conhecimento. Essa segunda categoria é denominada *conceito-interdisciplinar* e tem um número considerável de aparição ao longo das provas que foram analisadas. Segue uma referência desse tipo de abordagem:

Quadro 6 - Exemplo de abordagem com conceito interdisciplinar

Questão 34- A congada une elementos da cultura africana e da religião cristã em um desfile teatral, constituindo exemplo típico de sincretismo religioso.

Fonte: CESPE/CEBRASPE. Programa de Avaliação Seriada, 1ª etapa. Caderno Louvre. 2015

Nesse item, retirado da mesma prova, é nítido que era necessário o domínio do campo da Linguagens, mais especificadamente das Artes, para identificação da congada enquanto expressão cultural e a confrontação da assertiva que traz o conceito de sincretismo religioso que é trabalhado pelas Ciências Sociais. Muitas vezes os conceitos são utilizados para a identificação de fenômenos e objetos que não são do campo da Ciências Sociais necessariamente. Como no caso supracitado, em que o conceito era necessário para a compreensão de um conteúdo específico das Artes.

Por fim, outra forma de aparição do conhecimento das Ciências Sociais é através do recorte de temáticas. Importante ressaltar que os temas possuem maior liberdade para a cobrança a ser realizada na avaliação e, por isso, muitas vezes o conhecimento compartilhado é de difícil identificação sobre o componente curricular que está sendo mobilizado. Mostra-se a possibilidade de abordar temas atrelados com a interdisciplinaridade como forma de estruturação dos conhecimentos na prova.

Veja que a temática da violência pode ser abordada de diferentes perspectivas, seja na própria Ciências Sociais como em outro componente curricular. Existe uma maior possibilidade de atuação da interdisciplinaridade, que atua em conformidade com a perspectiva que será utilizada para a compreensão desses temas. Desse modo, foi identificada a categoria *temática interdisciplinar* para se referir aos itens que não cobram necessariamente o conhecimento sociológico de maneira explícita, mas que os temas avaliados nos itens perpassam o campo das Ciências Sociais e são mobilizados paralelamente à cobrança de conhecimentos de outros componentes. Veja no exemplo a seguir:

Quadro 7 - Exemplo de abordagem temática interdisciplinar

Questão 59- Transformar lixões em aterros sanitários requer uma política ambiental, mas também social para o tratamento digno das populações que sobrevivem de atividades econômicas precárias nesses ambientes

Fonte: CESPE/CEBRASPE. Programa de Avaliação Seriada, 3ª etapa. 2019

O item aborda a temática sobre a importância das políticas públicas voltadas para o estabelecimento de aterros sanitários. Ao mesmo tempo que cobra conhecimentos de áreas como Geografia e Biologia, traz a necessidade de contemplar a esfera social inerente as atividades econômicas das pessoas que tiram o seu sustento através do contato direto com essa atividade. Nesse sentido, ao abordar a temática, o examinador optou por lançar diferentes perspectivas em torno de uma temática que é importante para diferentes áreas do conhecimento. Esse modelo de abordagem foi caracterizado como *temática interdisciplinar*.

Ademais, tem-se a abordagem de temáticas de maneira disciplinar, ou seja, quando os assuntos são caros às Ciências Sociais ou quando os aborda trazendo a necessária interpretação feita pelas Ciências Sociais para a resolução do item. Obviamente que a cobrança de temas de forma interdisciplinar é mais suscetível de ser encontrada, tendo em vista a própria construção destes que muitas das vezes perpassam os limites disciplinares. Contudo, denominou-se *temática disciplinar* quando os temas são utilizados como recurso que busca articular os conceitos e as teorias próprias das Ciências Sociais, essa seria o modelo mais recomendável de se trabalhar com os temas (BRASIL, 2006). Além disso, também foram enquadradas nessa categoria as questões que utilizam a interpretação sociológica para determinados temas ou quando os temas são referentes às especificidades das Ciências Sociais.

Quadro 8 - Exemplo abordagem temática disciplinar

Questão 59- No Brasil, as mulheres negras ocupam uma posição subordinada e marginal na sociedade, ainda que não estejam completamente excluídas socialmente.
--

Fonte: CESPE/CEBRASPE. Programa de Avaliação Seriada, 3ª etapa. 2018

Percebe-se que o item traz apontamentos sobre a condição das mulheres negras na estrutura social brasileira. Entretanto, o que é mobilizado é a interpretação crítica da forma como essa sociedade se estrutura e como isso impacta na posição social ocupada por essas pessoas. Esse tipo de abordagem permite identificar a singularidade do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais, mesmo que não seja, necessariamente, fundamental trazer conceitos ou teorias explicitamente.

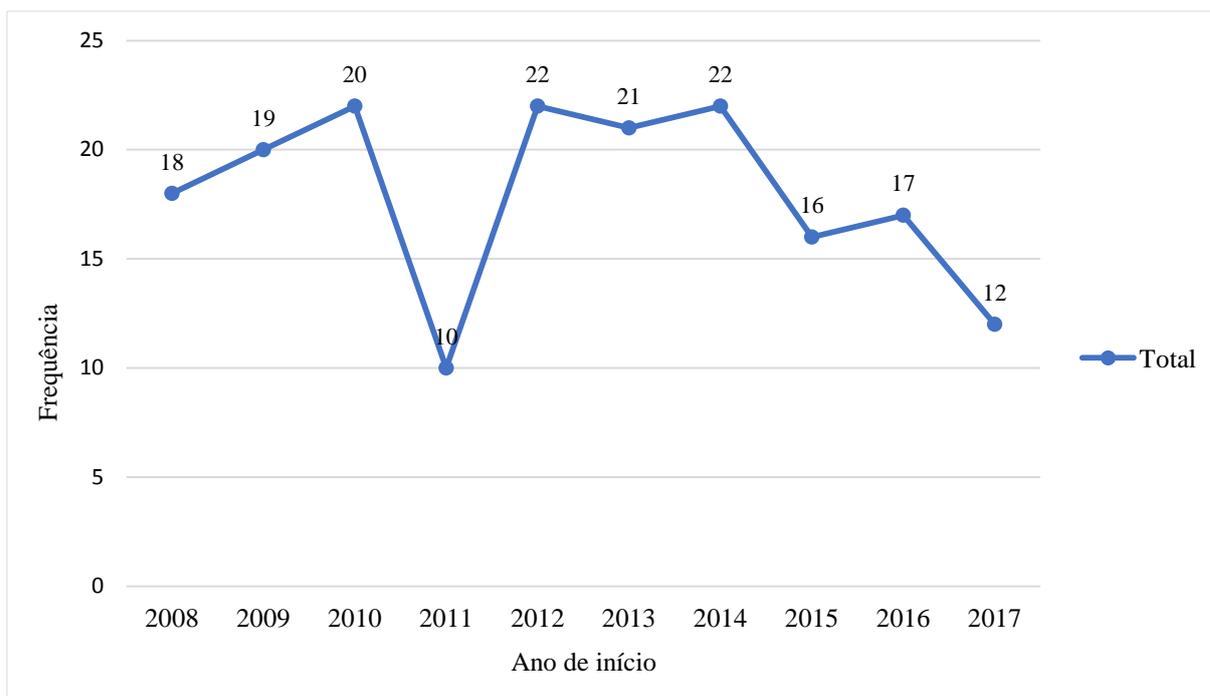
Dentre as categorias utilizadas ao longo da pesquisa, identificou-se que a maior autonomia da disciplina de Sociologia como elemento decisivo para as resoluções dos itens estaria ligada à categoria *teórico-conceitual disciplinar*. Porém, pela própria perspectiva

trazida pela avaliação, o eixo interdisciplinar acaba predominando na elaboração das questões. Desse modo, dentro dos limites estruturais da prova, identifica-se que a *categoria teórico-conceitual interdisciplinar* como a que melhor poderia conferir autonomia para a Sociologia enquanto campo do conhecimento com saberes, metodologia, teoria e conceitos próprios dentro da proposta do PAS-UNB.

Em contrapartida, a categoria que mais demonstra a baixa autonomia da disciplina nesse processo avaliativo é a *temática interdisciplinar*. Pelo fato de a resolução do item não perpassar por um conhecimento mais aprofundado sobre as especificidades da disciplina na educação básica e priorizar um diálogo com as outras áreas do conhecimento sem demonstrar a importância dos conceitos e teorias para a compreensão de temáticas que perpassam a disciplina de Sociologia na educação básica.

Com isso, a distribuição de itens por subprograma teve média de dezessete itens de Sociologia, tendo o seu número mais alto em vinte e dois itens e o seu menor número em dez itens ao longo do período analisado na referida pesquisa.

Gráfico 2 - Frequência de questões por subprograma



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Os dados apresentam que a Sociologia teve altos e baixos ao longo desse período. Com destaque para o subprograma de 2011 que possui a menor média de questões dentro do período analisado. Além disso, nota-se que nos últimos anos analisados a presença da disciplina vem sofrendo uma diminuição significativa. Obviamente que muitos fatores podem estar relacionados a essa mudança, a hipótese da presente pesquisa é o avanço da interdisciplinaridade que dificulta analisar as especificidades das disciplinas no campo das Ciências Humanas. Além disso, o recorte pode estar sendo alterado para além da perspectiva de conceitos, temas e teorias. De toda forma, os dados evidenciam que a Sociologia esteve presente nas avaliações ao longo de todo período analisado.

Além disso, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2010) para a realização da categorização das questões que foram encontradas ao longo do escopo da pesquisa. Conforme a autora, análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

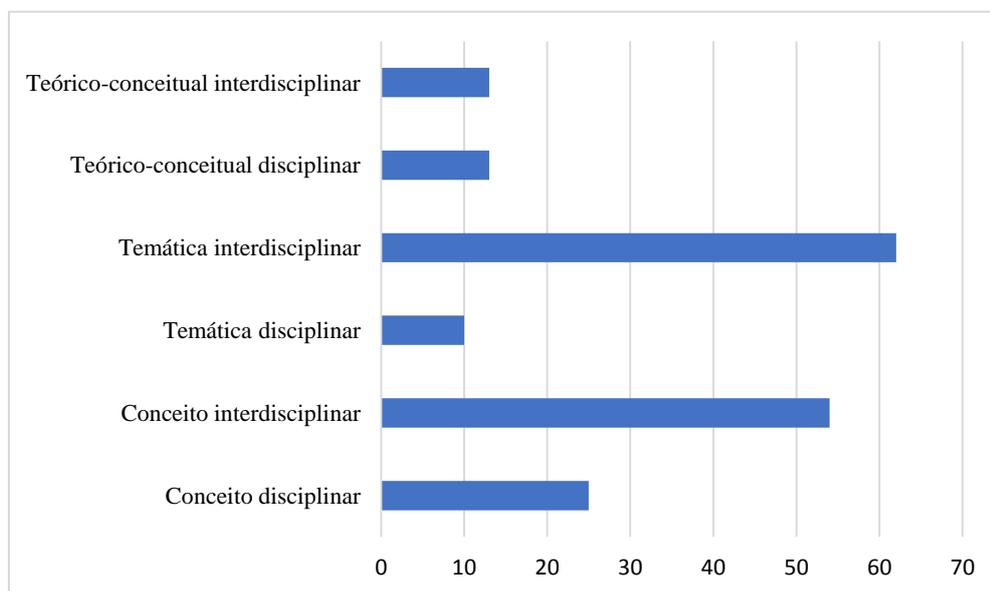
Sobre as etapas do processo, a metodologia é subdividida em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretações

(BARDIN, 2010). A pré-análise foi a primeira ação da pesquisa e deu-se por meio da busca de documentos, material teórico, matriz curricular, as provas etc. Nesse primeiro momento, o trabalho foi realizado visando identificar quais questões traziam o conhecimento da Sociologia.

A segunda etapa, é a pesquisa exploratória do conteúdo, na qual os dados foram codificados por meio das Unidades de Registro (UR), que tiveram como referência as questões que traziam o conhecimento das Ciências Sociais mobilizando os três recortes que estão presentes nas OCEM. O critério de categorização utilizado foi o semântico. Tinha-se uma ideia de categorias *a priori*, pelas pesquisas já realizadas dentro do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia e dos documentos oficiais que permeiam o ensino da disciplina na educação básica.¹⁹ Contudo, no decorrer da pesquisa, foram surgindo incompletudes e novas categorias tiveram de ser elaboradas para melhor dar conta da realidade e conferindo o caráter de categorização com a utilização de categorias *a posteriori*.

A distribuição das questões por categorias é demonstrada no gráfico a seguir:

**Gráfico
3-
Distribuição de
questões
por
categorias**



¹⁹ Destacam-se aqui as pesquisas de Matioli e Fraga (2014), (2015).

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Durante o período analisado, percebe-se que o eixo interdisciplinar perpassa a maioria das questões como assinalado na figura I. Uma especial atenção deve ser dada pela pouca diferença de dados entre a categoria *Teórico-conceitual disciplinar* e *Teórico-conceitual interdisciplinar*. Na perspectiva adotada pela presente pesquisa, esses modelos de abordagem conferem maior autonomia para a disciplina de Sociologia dentro do PAS-UNB. Visto que mobiliza o conhecimento específico do campo das Ciências Sociais através de dois recortes essenciais para o seu funcionamento na educação básica. Essa abordagem busca conferir legitimidade para a disciplina por meio do enquadramento (MATIOLLI E FRAGA, 2014).

Em segunda lugar, percebe-se que a disposição das questões utiliza muitos itens que trazem os conceitos de maneira interdisciplinar. Além disso, são inúmeras as questões que os trazem sem referenciar os autores e autoras que os produziram. O trabalho com os conceitos de maneira despersonalizada impacta na própria autonomia do conhecimento das Ciências Sociais na educação básica. A seguir, a forma como os conceitos foram pensados para serem trabalhados na Educação Básica:

Os conceitos possuem história e é necessário que assim este seja contextualizado, para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social. A importância de se trabalhar com conceitos é que podemos desenvolver nos alunos o domínio de uma linguagem específica, a linguagem científica, no caso a sociológica no tratamento das questões sociais (MORARES, 2020, p. 262)

Ora, percebe-se que no PAS-UNB os conceitos são trabalhados, na maioria dos casos, de maneira contrária ao modelo pensando dentro das OCEM. Utilizar conceitos de maneira descontextualizada e sem referenciar os seus produtores torna-se um empecilho para o processo de letramento científico dos candidatos e impacta na perspectiva de se encarar o conhecimento sociológico como fator decisivo para a resolução do item. Mobilizando uma certa *sociologia do senso-comum escolar*, onde temáticas da Sociologia são recorrentes, mas sem o tratamento analítico a partir dos conceitos e teorias. Esse fato evidencia que o PAS/UnB não confere muita legitimidade para os conhecimentos da Sociologia como essenciais para o ingresso no ensino superior.

Além disso, chama atenção a maior parte dos itens de Sociologia serem abordados por meio da temática interdisciplinar. Entende-se que o recorte da temática é intencionalmente elucidado a partir da apropriação de conceitos e teorias que ajudam a compreender determinada temática através da desnaturalização e estranhamento, movimento essencial para o fazer sociológico (MORAES, 2020). A maneira como as OCEM estruturam os recortes que devem permear a Sociologia escolar evidencia a gramática própria da Sociologia que confere especificidade para a disciplina enquanto componente curricular obrigatório da educação básica (MOCELIN, 2020).

A utilização de temáticas caras às Ciências Sociais de maneira despersonalizada reflete na própria construção da Sociologia Escolar enquanto um campo do conhecimento. Visto que essa gramática produzida e reproduzida pelo campo da Sociologia escolar pouco é dimensionada ou tencionada nos itens encontrados no PAS/UNB. Prioriza-se um saber mais superficial sobre determinados temas e conceitos e, muito raramente, é necessário fazer o link com essa gramática por meio da identificação de autores. Como já assinalado em pesquisas anteriores (BARBOSA, MARTINS, 2015; FRAGA, MATIOLLI, 2015), o caráter da Sociologia nas avaliações, segue um caminho de esvaziamento de suas especificidades, movimento que se repete no PAS/UNB e que impacta na própria autonomia da disciplina frente a estruturação da avaliação.

Ao mesmo tempo que esse modelo de enquadramento por meio da avaliação torna-se importante na construção de um currículo escolar para a disciplina na educação básica, percebe-se que a gramática própria da disciplina pouco é necessária para a resolução da grande maioria dos itens. Com isso, torna-se perceptível os obstáculos para autonomia e legitimidade da disciplina, visto que para o sucesso na referida avaliação os candidatos não precisavam incorporar os hábitos intelectuais típicos das Ciências Sociais (LAHIRE, 2014).

Contudo, é fato notório que a própria constituição dessa gramática dentro do PAS-UNB foi tencionada por relações de poder e disputas frente às diretrizes que permeiam o programa²⁰. O receio de abordar mais componentes curriculares pode ter sido fundamental para aparição da Sociologia de maneira mais interdisciplinar e sem mobilizar a sua especificidade enquanto campo do conhecimento científico na maioria dos itens. Ao passo que o programa se aproxima mais de uma avaliação que vai ao encontro das novas diretrizes propagadas pela Base Nacional Comum Curricular. Esse documento promove uma

²⁰ Destaca-se aqui o papel exercido pelos profissionais da educação básica e superior para a incorporação da Sociologia e Filosofia no PAS-UNB (RÊSES; BISPO, 2021)

sociologização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas isso não se traduz no fortalecimento da especificidade dos componentes curriculares dessa área do conhecimento (SILVA, 2020).

Nessa perspectiva, o campo da Sociologia escolar possui uma gramática própria que é produzida e reproduzida pelos agentes e instituições que se relacionam com esse campo. Na presente pesquisa, essa gramática própria é entendida através do recorte estabelecido pelas OCEM. Com isso, a própria autonomia da disciplina de Sociologia no PAS/UnB perpassa pela apropriação das especificidades da disciplina através dos conceitos, temas e teorias que são recortes interdependentes que caracterizam a singularidade da disciplina na educação básica.

Para Bourdieu (2004) uma das características fundamentais para medir a autonomia de um campo é a sua possibilidade de refratar as influências externas. Dessa maneira, percebe-se que dentro da realidade do PAS/UnB a Sociologia não se constitui como um campo disciplinar autônomo, tendo em vista que sua própria gramática é pouco tencionada e demonstra uma característica de grande influência das outras disciplinas que compõem o campo das ciências humanas para a estruturação dos itens que versam sobre a Sociologia.

Esse dado redimensiona a discussão sobre a efetividade desse tipo de enquadramento em busca de autonomia e legitimidade da disciplina na educação básica. Espera-se que essa perda de autonomia possa ser ainda mais intensificada com a implementação do novo ensino médio e o progressivo trabalho pautado por áreas do conhecimento. O ideal seria que essa “sociologização” da área de ciências humanas e sociais aplicada fosse acompanhada pelo fortalecimento da disciplina de Sociologia na educação básica. Contudo, essas são possibilidades que poderão ser investigadas posteriormente com a maior estruturação da reforma do ensino médio.

Considerações Finais

Por meio da pesquisa foi possível analisar o percurso da Sociologia na educação básica e seu processo de construção enquanto componente curricular obrigatório. A disciplina permaneceu como obrigatória legalmente, em nível nacional, em dois períodos da história brasileira: de 1925 a 1942 e 2008 a 2017. Esse passado permite compreender os desafios para a elaboração dos conteúdos mínimos de Sociologia nacionalmente e, também, os percalços percorridos em busca de autonomia dentro dos componentes curriculares da educação básica.

Soma-se a isso a presente reforma do ensino médio, a qual foi sancionada em 2017 por uma Medida Provisória que impõe novos desafios para a Sociologia nessa etapa da educação básica.

Para além da Sociologia escolar, foi importante destacar a inserção do subcampo do ensino Sociologia dentro do campo mais amplo da Sociologia da educação. Para isso, foi utilizada a teoria do campo de Pierre Bourdieu (2004b) que ajuda a dimensionar os desafios para a autonomização do subcampo do ensino de Sociologia. Ao mesmo tempo que permitiu compreender que as pesquisas que versam sobre a disciplina nos processos avaliativos externos à realidade escolar não ocupam lugar de prestígio dentro desse subcampo de pesquisa. Tencionando ainda mais a importância da presente pesquisa e da compreensão dessas avaliações como essenciais para a construção do currículo prescrito e vivido em sala de aula.

Destaca-se ainda que as pesquisas encontradas sobre essa temática nos dossiês, que são encarados como fundamentais para a divulgação de pesquisas dentro do subcampo de ensino de Sociologia, apontam para a cobrança do conhecimento sociológico de maneira mais dispersa ou pouco disciplinar. Uma tendência que tende a ser intensificada com a organização do ensino médio por áreas do conhecimento que precisam ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, algo que é reafirmado na própria BNCC.

Desse modo, entende-se o PAS na UnB como um lócus de análise privilegiada para a percepção da legitimidade da Sociologia na educação básica. Com isso, a utilização do recorte estabelecido nas OCEM foi essencial para a análise das provas e a posterior categorização. Os resultados apontaram para a prevalência do recorte de temas na cobrança dos itens, bem como da perspectiva interdisciplinar que permeia a maioria dos itens.

Compreende-se que esse modelo de abordagem confere, ou demonstra, pouca legitimidade e autonomia da disciplina dentro desse processo avaliativo. Visto que não consegue trazer como conhecimento prévio o necessário domínio da gramática específica das Ciências Sociais para a resolução dos itens. Mobilizando o que foi compreendido na presente pesquisa como *sociologia do senso-comum escolar*, que muitas das vezes se parece mais com um conhecimento de atualidades do que com o conhecimento científico das Ciências Sociais.

Esse fato demonstra que a legitimidade da disciplina por meio do enquadramento acontece de maneira lenta e gradual. Contudo, resta saber se a mesma coisa acontece com os outros componentes curriculares, não se limitando a perspectiva da Sociologia ou da área das Ciências Humanas. Nota-se que a forma como a disciplina é mobilizada vai ao encontro da

maneira que a nova BNCC procura trabalhar os conteúdos, promovendo uma sociologização da área das Ciências Humanas, mas que não é traduzida em aumento de legitimidade ou prestígio para a disciplina de Sociologia.

Por fim, resta saber quais serão os impactos objetivos da implementação do novo ensino médio para o PAS/UnB e demais processos avaliativos. Com a maior autonomia dos sistemas de ensino para a elaboração do currículo, é possível que isso impacte de formas diferentes as avaliações externas à realidade escolar. Pelo passado de maior continuidade da Sociologia na realidade da rede pública do Distrito Federal pode ser que a disciplina não venha sofrer grandes alterações na forma de sua cobrança. Essa é uma hipótese que pode ser investigada posteriormente.

Referências

ANTUNES, Jéssica. Adiado retorno de aulas presenciais na rede pública. Agência Brasil. Brasília, Distrito Federal, 2020. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/08/19/adiado-retorno-de-aulas-presenciais-na-rede-publica/> Acesso em janeiro. de 2021

ARIOVALDO, T.; NOGUEIRA, C. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada-SISU. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 4, n. 1, p. 152-174, jan./abr. 2018. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650683> Acesso em: 15 agosto 2021.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. 2017.

BODART, Cristiano; DE SOUZA, Ewerton Diego. Configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. Ciências Sociais Unisinos, v. 53, n. 3, p. 543-557, 2017.

BODART, Cristiano.das.Neves.. Preocupações didática em manuais escolares de Sociologia dos anos de 1930. In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, 2019, Florianópolis. Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, 2019

BODART, C. N. ; AZEVEDO, G. C. ; TAVARES, C. S. . Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). DEBATES EM EDUCAÇÃO, v. 27, p. 214-235, 2020.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004b

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.396 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.684, 02 de junho de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, 1998.

_____. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de Sociologia. Brasília: MEC; DPEM, 2006.

BRUNETTA, Antonio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dossiês sobre ensino de sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores (as). Latitude, v. 12, n. 1, p. 171, 2018.

CÂNDIDO, A. A sociologia no Brasil. Tempo soc., vol.18, no.1, p.271- 301. 2006.

CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. Campo Científico Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. *Educação e Realidade*, v. 39, n. 1, p. 39-57, 2014.

CARVALHO, J. M. Fundamentos da política e da sociedade brasileira. In: AVELAR, L.; CINTRA, A.O. *Sistema Político Brasileiro: uma introdução.*[2.ed.] Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. *Revista Brasileira de História*, v. 24, p. 213-231, 2004.

CESAR, Layla Jorge Teixeira. *Mecanismos de seleção para o ensino superior e desigualdade educacional: um estudo sobre o PAS e o vestibular na Universidade de Brasília.* 2013.

CIGALES, Marcelo Pinheiro et al. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO REMOTA: O QUE PENSAM OS (AS) ESTUDANTES DO DISTRITO FEDERAL?. *Novos Rumos Sociológicos*, v. 8, n. 14, p. 65-89, 2020.

COMTE, Auguste. *Auguste Comte and positivism: The essential writings.* Transaction Publishers, 1975.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto/ John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira Rocha.* – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007. 284p.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017

DO RÊGO FERREIRA, Vanessa; OLIVEIRA, Amurabi. < b> O Ensino de sociologia como um campo (ou subcampo) científico. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 37, n. 1, p. 31-39, 2015

DURKHEIM, Émile. As Regras do Método Sociológico, (3ª edição). Lisboa: Editorial, 2007.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. Os impactos da presença da sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores. Em Tese, v. 12, n. 2, p. 103-123, 2015.

FREYRE, Gilberto. Sobrados e mucambos. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P. Rede nacional de ensino e formação de professores: o caso do ProfSocio. In: GONÇALVES, D. N. (Org.). Coletânea Centro de Humanidades: 50 anos. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019.

GOUVEIA, Aparecida Joly. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. Tempo social, v. 1, n. 1, p. 71-79, 1989.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no Vestibular: Experiência da Universidade Federal de Uberlândia. Sociologia e Ensino Em Debate Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio, Ijuí- RS, p. 191-195, 2004.

HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. Revista Inter-legere, n. 9, 2011.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. Articulação entre universidade e escola públicas: o caso do curso de pós-graduação lato sensu em ensino de Sociologia da UFRJ

(Linkage between university and public school: the case of lato sensu postgraduate course at UFRJ teaching Sociology). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 2, p. 653-666, 2017.

INEP. ENADE. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 11 de jun. 2021.

JINKINGS, N. Os processos de institucionalização da Sociologia no 2o. grau (1972-1996). In: Iliezi Fiorelli Silva; Danyelle Nilin Gonçalves. (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. 01ed. São Paulo: Anna Blume Editora, 2017, v. 01, p. 35-56.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. *A expressão espacial da qualidade da educação, a partir da lente do PAS/UnB: contribuição para o aprimoramento dos indicadores de avaliação do ensino médio no Distrito Federal*. 2019.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; CASTIONI, Remi; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. *Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília: lições para a avaliação do ensino médio*. 2020.

LAHIRE, Bernard. *Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?*. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. Edições Loyola, 1990.

LIEDKE FILHO, E. D. *Sociologia Brasileira: tendências institucionais e epistemológico-teóricas contemporâneas*. *Sociologias*, no.9, p.216-245. 2003.

MACEDO, Arthur Roquete de et al. *Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 13, p. 127-148, 2005.

MACHADO, C. *O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar*. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: FEUSP, 13 (1): 115-148, jan.-jun. 1987.

MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima; FRAGA, Alexandre Barbosa. Os conteúdos de sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. Saberes em perspectiva, v. 4, n. 8, 2014

MENDONÇA, S. G. L.. Os processos de institucionalização da sociologia no ensino médio. In: Ileizi Fiorelli Silva; Danyelle Nilin Gonçalves. (Org.). A sociologia na educação básica. 1ªed.São Paulo: Annablume, 2017, v. , p. 59-78

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. Revista Brasileira de História da Educação, v. 20, 2020.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 35, n. 102, 2020.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo social, v. 15, p. 5-20, 2003.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos Cedes, v. 31, p. 359-382, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. O ensino de Sociologia e as Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM):. In: Antônio Alberto Brunetta; Cristiano das Neves Bodart; Marcelo Pinheiro Cigales. (Org.). Dicionário do Ensino de Sociologia. 1ed.Maceió: Café com Sociologia, 2020, v. 1, p. 51-55.

NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. Revista Brasileira de Sociologia, vol. 06, n. 12, p. 19-41, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNL D 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, n. 3, p. 279-289, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, E. A. F.; Oliveira, Amurabi . Os Processos de Institucionalização da Sociologia na Escola Secundária. In: Ileizi Fioreli Silva; Danyelle Nilin Gonçalves. (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. 1ed.São Paulo: Anna Blume, 2017, v. 1, p. 17-34.

PERUCCHI, L. Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSC, 2009.

RAMOS, Guerreiro. *Cartilha Brasileira do Aprendiz de Sociólogo*. Rio de Janeiro: Est. De Artes Gráficas C. Mendes Jr., 1954.

RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS, Mário Bispo dos. A construção da inserção da Sociologia no PAS (Programa de Avaliação Seriada) e no vestibular da UnB: condições socioinstitucionais e cognitivas. 2021.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 27a edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v. 16, 2016.

SANTOS, Mario Bispo dos. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, L. (Org). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 131-180.

SANTOS, V. G. C. A questão da cidadania negra no processo de modernização. Uma análise crítica de Sobrados e Mucambos (Gilberto Freyre). Revista: Textos Graduados, v. 7, p. 77-92, 2021.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. O legado educacional do regime militar. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set.-dez. 2008.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica2. 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 05 fev. 2021

SILVA, I. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul.-dez. 2007.

SILVA, Ileizi L. F.. BNCC, O Ensino de Sociologia e a:. In: Antônio Alberto Brunetta; Cristiano das Neves Bodart; Marcelo Pinheiro Cigales. (Org.). Dicionário do Ensino de Sociologia. 1ed.Maceió: Café com Sociologia, 2020, v. 1, p. 51-55.

SILVA, Ileizi F.; NETO, Henrique. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014-2018). Revista Espaço do Currículo, v. 13, n. 2, p. 262-283, 2020.

WUENSCH, Ana Miriam; *et. al.*, A construção da visibilidade/inserção da filosofia e da Sociologia no PAS (programa de Avaliação Seriada) e no Vestibular da UnB- Universidade de Brasília (2003-2005). 2020, no prelo.

