
A construção do currículo de Sociologia entre professores em Florianópolis

The construction of the sociology curriculum among teachers in Florianópolis

Resumo

As pesquisas sobre ensino de Sociologia têm sido ampliadas nos últimos anos, incorporando temas como história da disciplina, formação de professores, livros didáticos e currículo. No caso das pesquisas sobre currículo de Sociologia, é importante considerar que ele tem sido analisado principalmente a partir dos documentos oficiais, distanciando-se de análises mais empíricas sobre como o currículo é elaborado pelos professores em suas práticas pedagógicas. Neste artigo, nós analisamos como os professores de Sociologia na cidade de Florianópolis (Santa Catarina) organizam os conteúdos de Sociologia a serem ensinados no ensino médio, produzindo seus próprios currículos. Os dados apresentados são oriundos de entrevistas realizadas com professores da rede pública de ensino (em fevereiro e em março de 2020), e analisados a partir da ideia de saberes docentes, buscando compreender quais desses saberes foram mobilizados para a construção do currículo escolar. Observamos que há uma significativa influência da formação acadêmica dos professores, bem como suas afinidades no campo das ciências sociais, na organização dos conteúdos a serem ensinados, e menos uma influência dos documentos oficiais.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Currículo de Sociologia. Formação de professores. Saberes docentes.

Amurabi Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina; Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco.
E-mail: amurabi_cs@hotmail.com

Luiz Alexandre Devegili

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: luizdevegili@hotmail.com

Abstract

Research on teaching sociology has been expanded in recent years, incorporating topics such as the history of the subject, teacher training, textbooks and curriculum. In the case of research on the sociology curriculum, it is important to consider that it has been analyzed mainly from official documents, moving away from more empirical analysis of how the curriculum is developed by teachers in their pedagogical practices. In this article we analyze how sociology teachers in the city of Florianópolis (Santa Catarina) organize the sociology content to be taught in high school, producing their own curriculum. The data presented comes from interviews with teachers from the public school system (held in February and March 2020), analyzed based on the idea of teaching knowledge, seeking to understand which teaching knowledge is mobilized for the construction of the school curriculum. We observed that there is a significant influence of the academic training of teachers, as well as their affinities in the field of social sciences, in the organization of the contents to be taught, and less an influence from official documents.

Keywords: Teaching Sociology; Sociology Curriculum; Teacher training; Teaching knowledge.

Introdução

O debate sobre o currículo de Sociologia no ensino básico brasileiro tem sido encarado principalmente a partir dos documentos oficiais, sejam aqueles produzidos nacionalmente – tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – ou ainda aqueles produzidos no âmbito local pelas secretarias estaduais de Educação (GOMES, 2017; SANTOS, 2012; OLIVEIRA, 2013; BODART; FEIJÓ, 2020; OLIVEIRA; DEVEGILI, 2020; SILVA; ALVES NETO, 2020). Todavia, é importante considerar que o currículo escolar também se realiza como prática através dos professores, que mobilizam diversos saberes em seu cotidiano.

No presente trabalho, objetivamos apresentar como os professores de Sociologia organizam os conteúdos a serem lecionados no ensino médio, incorporando a esta

discussão o debate sobre a profissão docente, compreendo o currículo como uma prática a qual se incluem elementos diversos, dentre os quais os documentos oficiais. Esta é uma tentativa de observar empiricamente os desdobramentos de uma polifonia curricular presente na prática, incorporando, mas também ultrapassando, o que está presente nos documentos oficiais e nos livros didáticos.

Como base empírica dos resultados aqui apresentados, entrevistamos, entre os meses de fevereiro e março de 2020, cinco professores com formação inicial em Ciências Sociais que lecionam em Florianópolis e se encontram em distintos momentos da carreira docente. Em que pese o fato de que não é possível generalizar os resultados aqui encontrados, principalmente devido às características singulares de nosso campo – a licenciatura em Ciências Sociais foi fundada em Florianópolis ainda na década de 1970, e já em 1998 a Sociologia foi introduzida no currículo escolar do ensino médio catarinense – podemos encontrar aí importantes elementos para compreender a organização do ensino de Sociologia em sua prática.

Para uma melhor compreensão, organizaremos este trabalho em três seções: a) na primeira, abordaremos a questão das trajetórias e saberes docentes, situando nossos sujeitos de pesquisa dentro do quadro teórico que estamos utilizando a partir dos trabalhos de Huberman (2000) e Tardif (2002); b) em seguida, analisamos os saberes docentes mobilizados para a formulação de suas aulas, considerando os diversos elementos enfatizados por eles nas entrevistas realizadas; c) por fim, voltamos para a organização dos conteúdos por parte dos professores, buscando compreender como essa organização reflete diversos elementos, como maior ou menor aproximação com as orientações curriculares locais, maior afinidade com determinados campos das Ciências Sociais etc.

1 Os professores de Sociologia e suas trajetórias docentes

Para a análise geral, foram evidenciados os perfis de carreira dos professores, utilizando os estudos de Huberman (2000), para identificar os estágios da carreira de cada professor, e de Tardif (2002), para descrever os saberes profissionais dos professores.

Huberman (2000) propõe cinco fases da carreira dos professores: a) entrada, tateamento; b) estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; c) diversificação, “ativismo”; d) serenidade, distanciamento efetivo; e) desinvestimento (sereno ou amargo). Essas fases são baseadas no tempo de carreira dos docentes. Trata-se de identificar e categorizar características dos professores ao longo de sua carreira profissional. O autor ressalta que há uma série de subjetividades dos professores que influenciam ou subvertem a sequência ou definições das fases propostas:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Mesmo assim, ressalta-se a tentativa de buscar similaridades profissionais entre os professores em suas diferentes épocas de suas carreiras. Detalhando melhor as fases apontadas por Huberman (2000), temos então o seguinte cenário:

1) Entrada na carreira e descoberta (1 a 3 anos de docência): os professores têm o primeiro contato com a atividade docente, resultando em um ‘choque de realidade’ em comparação com a formação inicial. Aos poucos, os professores vão se adaptando à realidade escolar e vão realizando experiências pedagógicas. Uma combinação de ‘sobrevivência’ e descoberta.

2) Estabilização (4 a 6 anos de docência): criação da identidade profissional dos professores, e conseqüente renúncia de outras carreiras profissionais. É acompanhada de maior segurança, liberdade e autonomia dos professores.

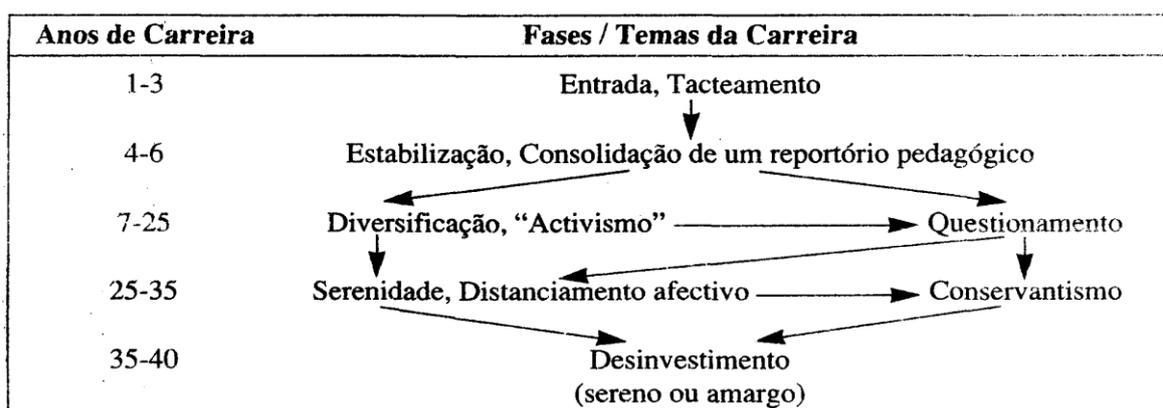
3) Diversificação ou questionamento (7 a 25 anos de docência): os professores são mais motivados e dinâmicos, buscando diversificar os materiais didáticos, os modos de avaliação, os planos de ensino e de aula etc. Esta fase pode ser caracterizada também por um questionamento sobre a carreira, uma ‘crise existencial’ ao vislumbrar o futuro profissional. Também é possível que os

professores passem pela fase sem crises muito significativas e com um crescente sentimento de rotinização das atividades, sem muita inovação pedagógica.

4) Serenidade e Distanciamento afetivo ou conservantismo e lamentações (25 a 35 anos de docência): a sensação de confiança e de segurança aumentam entre os professores. Há um distanciamento afetivo relativo à aprovação de alunos e outros professores, em que os professores não buscam a aprovação de terceiros. Também há o distanciamento afetivo por parte dos alunos, pelo fator de distanciamento geracional. Outra possibilidade nesta fase é o conservantismo, em que apresentam avaliações negativas de alunos (indisciplinados, mal-educados) e dos colegas de trabalho mais jovens (inconsequentes, menos sérios). Além disso, apresentam sentimentos de nostalgia, prudência acentuada, resistência a inovações, dogmatismo e rigidez.

5) Desinvestimento (sereno ou amargo) (35 a 40 anos de docência): caracterizada pelo final da carreira, nesta fase os professores se desvinculam progressivamente das questões escolares, empenhando foco em projetos pessoais e vislumbrando a aposentadoria. Podem-se ter características de serenidade ou lamentações (a depender do desenvolvimento da fase anterior).

Figura 1 - Tendências gerais do ciclo de vida dos professores.



Fonte: Huberman (2000).

Huberman (2000) observa que há variadas formas de se desenvolver a carreira docente a partir destas cinco fases, iniciando em uma única possibilidade de fase, abrindo mais de uma possibilidade na terceira e quarta fase, até finalizar em uma única possibilidade de fase. O autor apresenta como percurso profissional

mais harmonioso a seguinte sequência de fase: Diversificação > Serenidade > Desinvestimento sereno. “Já os percursos mais “problemáticos” seriam: a) Questionamento > Desinvestimento amargo; b) Questionamento > Conservantismo > Desinvestimento amargo” (HUBERMAN, 2000, p. 48).

Relacionando as fases de carreira docente, propostas por Huberman (2000), com a idade e o tempo de docência dos professores entrevistados (Tabela 1), podemos constatar que há três fases distintas entre os professores.

Tabela 1 – Idade e tempo de docência dos professores entrevistados.

Professor	Idade	Tempo de docência
Professora 1	36 anos	5 anos
Professor 2	34 anos	1 ano
Professora 3	35 anos	9 anos
Professor 4	44 anos	8 anos
Professora 5	59 anos	10 anos

Fonte: Autores (2020).

O Professor 2, em toda a entrevista realizada, demonstrou que, por estar no início da atividade docente, ainda está ‘testando’ sua forma de lecionar. A fase de entrada na carreira e descoberta (Fase 1) se caracteriza em várias falas do professor. Em relação ao conteúdo programático das aulas, relatou que, no ano anterior à entrevista, trabalhou como substituto de uma professora que já havia feito o plano de ensino para as turmas. No ano da entrevista, o professor, pela primeira vez, pôde experimentar elaborar o plano de ensino das turmas e aplicá-lo. Ele relatou que aproveitou a experiência do ano anterior para elaborar seu planejamento anual, mas que ainda está em processo de adaptação à realidade escolar.

Já a Professora 1 demonstra estar na fase de Estabilização (Fase 2), em que há uma maior liberdade e segurança em suas atividades em sala de aula e maior afirmação da identidade docente. Esta fase também é caracterizada pela renúncia de outras possíveis carreiras. Quanto a essas características, a professora demonstrou segurança e autoconfiança em seu trabalho docente ao fazer relatos da condução de situações atípicas em sala de aula, em que possuiu o controle da

situação e utilizou-a a seu favor, relacionando com os conteúdos da disciplina. Ela também relatou que está cursando Pedagogia e que vislumbra, em futuro não tão próximo, um cargo na administração escolar. Mas este relato é reforçado pelo argumento de que são projetos futuros, e que atualmente está satisfeita com a sua profissão e o contato social que ela proporciona.

Os Professores 3 e 4 manifestam estarem na fase seguinte, de Diversificação ou Questionamento (Fase 3). O Professor 4 demonstra diversificar bastante sua prática pedagógica ao utilizar estratégias e recursos didáticos relacionados com tecnologia, como a produção de vídeos, aplicativos de celular e utilização de uma plataforma de ensino remoto (*Moodle*) de criação própria. A Professora 3 apresenta certo questionamento de sua profissão, ao indicar que já vislumbrou outras possibilidades, recentemente, de atividade profissional e de rotinização do trabalho, ao apontar mais de uma vez os planos de ensino como uma atividade burocrática exigida pela escola.

A Professora 5, apesar de possuir 10 anos de docência, o que a enquadraria na fase de Diversificação ou Questionamento, ingressou na carreira docente de forma tardia, quase aos 50 anos. No momento da entrevista, a professora tinha 59 anos. Analisando não só a partir do tempo de carreira, mas também pela idade, e relacionando com as falas da professora sobre sua expectativa de aposentadoria, a fase em que a professora mais se aproxima seria a de Desinvestimento (Fase 5). Em alguns trechos da entrevista, é possível perceber a espera pela aposentadoria, o distanciamento com os alunos, e certos indícios de conservantismo, como nostalgia, resistência às inovações e rigidez.

A necessidade de se contextualizar as etapas da carreira docente dos professores entrevistados deriva da concepção de que a formação acadêmica inicial (graduação) não é a única ou principal fonte de conhecimento pedagógico dos professores. A prática docente oferece um rico campo de aprendizagem aos professores. É comum se ouvir queixas dos professores de que na universidade se aprende várias teorias pedagógicas, mas ao se deparar com a realidade escolar, a aplicabilidade, ou a transposição, destas teorias fica debilitada ou inviável:

Em resumo, como vemos, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas

que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2002, p. 61).

Além do exercício da profissão, a formação pré-profissional, a socialização escolar, a aprendizagem com os pares e a trajetória social e cultural dos professores também contribuem para seus saberes profissionais. Tardif (2002) aponta cinco principais categorias de saberes profissionais dos professores, como representado pelo Quadro 1:

Quadro 1 – Os saberes profissionais dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002).

Os saberes dos professores de Sociologia, então, baseiam-se também em elementos anteriores à formação acadêmica. Um destes elementos é o saber pessoal,

oriundo da socialização com a família, a trajetória social, cultural e econômica, os bens culturais na infância e juventude.

Estes saberes podem ser demonstrados nos professores pelos relatos de como foram as suas aproximações com a área de Ciências Sociais. Sobre os motivos da escolha da formação em Ciências Sociais, os professores responderam de forma bastante diversa, reforçando a ideia de que a trajetória dos professores de Sociologia não é linear (OLIVEIRA, 2019).

A Professora 1 relatou que desde criança teve influência política da mãe, que era engajada em discussões e mobilizações sociais. Ainda criança, sonhou em ser presidente do Brasil, e se indagando em qual seria a formação acadêmica necessária para ser presidente, verificou a formação do presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, que é sociólogo. A professora explicou que isso foi uma coisa de criança, mas que ficou no pensamento desde cedo.

O Professor 2 relatou que as amizades com estudantes de área de Ciências Humanas foi uma primeira influência para a aproximação desta área de conhecimento. A Professora 3 argumentou que sua aproximação da área das Ciências Sociais se iniciou no ensino médio, com as aulas de Sociologia. Ela já possuía interesse em debates sociais e políticos, mas com as aulas de Sociologia começou a associar estes interesses com a área de formação.

Já o Professor 4 indicou como influência para a escolha da formação a sua trajetória socioeconômica. Ele explicou que quando criança a situação econômica de sua família era bastante deficitária ou, como o próprio professor relatou, uma situação quase de miséria. Isto o fez, desde cedo, dar atenção às contradições da sociedade. Ao mesmo tempo, ouvia muito dos movimentos sociais e sindicais a menção à teoria marxista, fazendo-o indagar quem era este pensador e o motivo dos movimentos considerarem importante sua teoria.

Por fim, a Professora 5 contou que sua primeira opção no vestibular foi Odontologia. Na época, ela optou como segunda opção o curso de Ciências Sociais. Como não havia passado em Odontologia, decidiu começar a cursar Ciências Sociais para não ficar ‘parada’, sem estudar.

Desta forma, pode-se perceber que os significados da área da Sociologia começaram a ser construídos anteriormente ao ingresso na universidade. Nas falas

de todos os professores entrevistados, percebe-se uma conotação de criticidade da Sociologia nos processos de aproximação e identificação com esta área. Além disso, percebe-se que a Professora 5 é a entrevistada que relata menor aproximação anterior com as Ciências Sociais antes do ingresso na graduação. Pondera-se que este fator pode ter sido um dos influenciadores pelo seu tardio ingresso no mercado de trabalho na área de Ciências Sociais.

A visão da Sociologia como um campo de conhecimento crítico também transparece nas respostas dos professores em relação à função da Sociologia no ensino médio. Todos os professores comentaram que uma das funções do ensino de Sociologia é formar um pensamento crítico nos estudantes ('olhar crítico', 'visão crítica'). Eles também citaram a função de trazer um significado ao cotidiano dos estudantes (Professora 1), desconstruir o senso comum (Professor 2), de formar um indivíduo autônomo (Professora 3), de desnaturalização (Professor 4 e 5) e de compreensão da dinâmica social (Professora 5).

2 Os saberes docentes mobilizados

Ainda que não possamos explorar todos os saberes docentes aqui nesse trabalho, por não ser o seu foco e escopo, é importante ressaltar que os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho são adquiridos pelos "programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc." (TARDIF, 2002, p. 63), considerando a centralidade que tais recursos assumem na realidade brasileira. Os documentos curriculares oficiais são de conhecimento, ao menos algum deles, de todos os professores, como relatado nas entrevistas. Porém, os professores demonstraram pouco conhecimento ou pouca apropriação dos documentos.

A Professora 1 citou especificamente a Proposta Curricular de Santa Catarina, que conheceu ao ter estudado para o concurso em que foi efetivada como professora. A Professora 5, apesar de não citar nenhum documento curricular oficial, também argumentou que teria lido alguns deles para o concurso em que se efetivou. O Professor 2, que se graduou recentemente, relatou ter estudado alguns dos documentos na graduação, sem especificar nenhum. A Professora 3 disse

conhecer os documentos, sem citar os nomes deles. O Professor 4 afirmou ter conhecimento sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

Cabe ressaltar que os documentos curriculares não são impositivos sobre as práticas pedagógicas dos docentes, mas são eventualmente orientadores, que se apresentam associados aos demais saberes dos professores. Porém, também é necessário apontar que os professores, com frequência, desconhecem ou denotam uma relevância menor nos documentos oficiais:

No campo específico do currículo, devemos compreender os avanços apontados em termos institucionais, porém não absolutiza-los mesmo ante à elaboração de um possível currículo nacional de Sociologia à médio e longo prazo, uma vez que, como já pontuamos, a organização curricular no cotidiano escolar acaba sendo formulada considerando outros saberes docentes, onde o conhecimento (ou desconhecimento) dos documentos oficiais são apenas mais um elemento, muitas vezes com um pequeno impacto (OLIVEIRA, 2013, p. 363).

Os professores entrevistados, ao serem questionados sobre quais elementos influenciam na escolha dos conteúdos de Sociologia a serem ministrados, responderam que se baseiam na experiência pessoal, nos livros didáticos, nas pesquisas e confecção de materiais próprios e recursos audiovisuais.

A Professora 1 relatou que costuma fazer pesquisas na internet, em busca de materiais e dinâmicas para as aulas, e cita o exemplo do Blog Café com Sociologia¹. O Professor 2 afirmou que costuma fazer pesquisas e resumos de obras com as próprias palavras, em um esforço de aproximar o conteúdo acadêmico da linguagem do estudante. A Professora 3 também faz pesquisas e materiais próprios, e ressaltou que costuma pesquisar e basear seus materiais mais em livros do que em conteúdos na internet. Acrescentou também o intercâmbio de materiais e dinâmicas entre seus colegas professores. O Professor 4 afirmou que quando assiste a um filme, uma série, ouve uma música, pensa na possibilidade de relacionar aquele conteúdo com as suas aulas. Assim como o Professor 2, ele também faz adaptações e resumos de conteúdos acadêmicos, e citou o exemplo da adaptação que fez do texto “Os Nacirema” para o Ensino Médio. A Professora 5 comentou que utiliza filmes e trechos de jornais em suas aulas.

¹ Endereço eletrônico do Blog Café com Sociologia: <https://cafecomsociologia.com/>. Acessado em 08 de janeiro de 2021.

A utilização do livro didático em sala de aula é feita como leitura complementar das aulas por todos os professores entrevistados. Eles apontaram que o livro didático não é central na formulação das aulas e que este é utilizado às vezes como suporte do conteúdo abordado em sala. A Professora 1 argumentou que a utilização do livro didático como leitura complementar reduz a necessidade de se reproduzir cópias de textos para os alunos, explicando que a reprodução de cópias já é bastante limitada na escola. Alguns professores também relataram utilizar o livro didático como fonte de exercícios, atividades e dinâmicas em sala de aula.

O Manual do Professor² é pouco utilizado, ou não é utilizado, pela maioria dos professores. O Professor 4 foi o único que relatou utilizar essa parte do livro didático com certa frequência. Ele verifica no livro do professor algumas sugestões de exercícios, dinâmicas e leituras que não há no livro do aluno.

Durante a entrevista, os professores tiveram acesso a imagens das capas de cada livro didático de Sociologia que já participou de um edital do PNL (total de seis livros) e foram instigados a fazerem comentários sobre cada um deles. Os pontos mais citados como importantes para a avaliação dos livros didáticos foram a diagramação de textos e imagens, a linguagem utilizada, a organização dos temas e conteúdos, e as propostas de exercícios e atividades. O livro que contou com mais comentários positivos, e nenhum negativo, foi o “Sociologia em Movimento”.

3 Escolha dos conteúdos

A organização de conteúdos a serem ministrados nas aulas de Sociologia no ensino médio não segue uma regulamentação ou um consenso entre os professores e pesquisadores da área. Nos PCN (BRASIL, 1999) e OCNEC (BRASIL, 2006) encontramos alguns consensos como: 1) abordar, na disciplina de Sociologia, conhecimentos das três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), 2) abordar temas como cultura, diversidade, indústria cultural, ideologia, relações de trabalho, desigualdade e estratificação

²O Manual do Professor é um complemento dos livros didáticos aprovados pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) direcionado para o professor, com resolução de atividades, propostas de dinâmicas em sala de aula, explicação dos conteúdos e dos objetivos didáticos dos capítulos etc.

social, poder, Estado, participação política. Todavia, deve-se considerar que esse debate se dissolve de forma substantiva considerando-se a versão final da BNCC (SILVA; ALVES, 2020).

Os professores entrevistados apresentaram diferentes arranjos de conteúdos em seus planos de ensino. Os relatos feitos nas entrevistas condizem com o que está apresentado nos planos de ensino. É preciso frisar que os relatos feitos são menos detalhados do que os planos de ensino. Porém, fez-se um esforço para relacionar os planos de ensino com as falas das entrevistas em um sentido mais amplo, não apenas comparando os conteúdos programáticos.

A primeira constatação, e a maior aproximação entre a organização dos conteúdos feita pelos professores, é que todos os professores entrevistados começam o ensino de Sociologia, no primeiro ano do ensino médio, com a introdução à Sociologia, apontando o surgimento da área de conhecimento, a discussão sobre a Sociologia como ciência e a distinção entre formas de produção de conhecimento (ciência, senso comum, religião, filosofia, etc.).

Na Orientação Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2010) há uma delimitada separação entre os três anos do Ensino Médio. Para o primeiro ano, está previsto o ensino introdutório da Sociologia (surgimento e campo científico), as relações de trabalho e a relação entre cultura e ideologia. No segundo ano, a proposta tem início no ensino da Teoria do Estado e o contexto da sociedade capitalista, prosseguindo com o estudo das teorias clássicas da Sociologia, dos autores Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. No terceiro ano são retomados os estudos relativos à Ciência Política, com ênfase na participação política, abordando conceitos como movimentos sociais, partidos políticos e cidadania.

Os planos de ensino dos professores se aproximam do documento ao abordar, no início do primeiro ano, a abordagem sobre o surgimento da Sociologia e o estabelecimento como ciência, e os estudos sobre política mais focados nos segundo e terceiro anos. Em outros pontos – como os estudos sobre relações de trabalho, cultura e ideologia, e os clássicos da Sociologia – os planos de ensino divergem da proposta oficial catarinense. O tema Trabalho, elencado pelo documento para ser abordado no primeiro ano, é abordado pela Professora 3 no

segundo ano e pela Professora 5 no terceiro ano. O tema Cultura e Ideologia, apresentado pelo documento como conteúdo para o primeiro ano, é trabalhado pelos Professores 2, 4 e 5 no segundo ano. Os autores clássicos da Sociologia aparecem no planejamento do segundo ano no documento catarinense, e todos os professores entrevistados os abordam no primeiro ano do Ensino Médio.

Ao analisar os planos de ensino, elencando 32 conceitos, autores e temas recorrentes no ensino de Sociologia e presentes nos planos de ensino, confeccionou-se a Tabela 2, com a frequência dos conteúdos por anos e trimestres letivos, e colocados em ordem crescente e decrescente – a depender do ano letivo – de porcentagem de incidência para cada ano.

Poderíamos alocar os conteúdos lecionados em quatro grandes blocos, quais sejam: 1) Introdução à Sociologia; Relação Indivíduo e Sociedade; Desigualdade social; Socialização; Max Weber; Émile Durkheim; Karl Marx; Estratificação Social; 2) Cultura; Sociologia Brasileira; Cultura Popular e Cultura Erudita; Ideologia; Indústria Cultural; Preconceito e discriminação; 3) Poder; Movimentos sociais; Direitos humanos; Cidadania; Estado; Contratualistas; Democracia; Partidos Políticos; Teorias contemporâneas de Ciência Política; Globalização; Meio ambiente; 4) Trabalho; Fordismo e Taylorismo; Etnocentrismo; Antropologia Urbana; Teorias contemporâneas de Antropologia; Raça e etnia; Gênero.

A primeira categoria demonstra maior incidência no primeiro ano do Ensino Médio, e pode ser sintetizada na Introdução à Sociologia, nos autores clássicos e no tema Desigualdade e Estratificação Social. Percebe-se uma ênfase maior nos conteúdos do campo da Sociologia, além de ser unânime a abordagem inicial voltada à Introdução à Sociologia.

Tabela 2 – Distribuição de conteúdos de Sociologia, pelos planos de ensino dos professores entrevistados, em trimestres e anos letivos.

[Continua]

Conteúdos	Frequência									Porcentual			
	1º ano			2º ano			3º ano			Tota	1º ano	2º ano	3º ano
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1			
Introdução à Sociologia	5									5	100,0%	0,0%	0,0%
Relação Indivíduo e Sociedade	2	2								4	100,0%	0,0%	0,0%
Desigualdade social		1	2							3	100,0%	0,0%	0,0%
Socialização	1	2				1				4	75,0%	25,0%	0,0%
Max Weber	2	2	1	1	1					7	71,4%	28,6%	0,0%
Émile Durkheim	2	3		1	1					7	71,4%	28,6%	0,0%
Karl Marx	2	1	1	1	1					6	66,7%	33,3%	0,0%
Estratificação Social		1	1		1					3	66,7%	33,3%	0,0%
Trabalho		1	1	1		1		1		5	40,0%	40,0%	20,0%
Fordismo e Taylorismo		1	1	1				1		4	50,0%	25,0%	25,0%
Etnocentrismo		1	1	1	1					4	50,0%	50,0%	0,0%
Antropologia Urbana			1			1				2	50,0%	50,0%	0,0%
Teorias contemporâneas de Antropologia				1		1				2	50,0%	50,0%	0,0%
Cultura		1	1	2	1					5	40,0%	60,0%	0,0%
Sociologia Brasileira		1		1		1				3	33,3%	66,7%	0,0%
Cultura Popular e Cultura Erudita			1		2					3	33,3%	66,7%	0,0%
Ideologia			1		2					3	33,3%	66,7%	0,0%
Indústria Cultural			1		3					4	25,0%	75,0%	0,0%
Preconceito e discriminação			1	2		1				4	25,0%	75,0%	0,0%
Raça e etnia			1			2	1	1		5	20,0%	40,0%	40,0%
Gênero			1			1	1	1		4	25,0%	25,0%	50,0%
Poder				1		1	3			5	0,0%	40,0%	60,0%
Movimentos sociais					2		1	1		4	0,0%	50,0%	50,0%
Direitos humanos				1			1			2	0,0%	50,0%	50,0%
Cidadania				1	1		2	1		5	0,0%	40,0%	60,0%

Conteúdos	Frequência			Porcentual		
Estado	2	4	6	0,0%	33,3%	66,7%
Contratualistas	1	2	3	0,0%	33,3%	66,7%
Democracia	2	1	2	0,0%	33,3%	66,7%
Partidos Políticos		2	1	0,0%	0,0%	100,0%
Teorias contemporâneas de Ciência Política			2	0,0%	0,0%	100,0%
Globalização		2	2	0,0%	0,0%	100,0%
Meio ambiente		2	2	0,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Autoria própria.

Na segunda categoria, percebe-se um maior destaque em conceitos ligados à Cultura e à Antropologia. Esta categoria possui maior incidência no segundo ano. Já a terceira categoria, voltada em grande parte aos conceitos da Ciência Política, possui maior incidência no terceiro ano. Bodart e Lopes (2017) apontam, a partir de pesquisa feita com propostas curriculares de Sociologia do ensino médio de estados brasileiros, que

i) temas de Ciência Política aparecem em todos as séries do Ensino Médio, embora sua presença marque consideravelmente as propostas curriculares do 3º ano, predominando as indicações nessa série, enquanto que no 1º ano os temas aparecem poucas vezes; ii) os temas mais indicados pelas propostas curriculares são respectivamente “cidadania”, “movimentos sociais”, “Estado”, “democracia” e poder; iii) esses mesmos temas são os mais indicados imprecisamente nos currículos, quanto a série a ser abordados pelo professor de Sociologia; iii) considerando que a Ciência Política esteja mais presente no 3º ano, os temas “cidadania”, movimentos sociais” e “democracia” são os mais indicados. Essa configuração parece indicar que temos, no Ensino Médio, o 3º ano como *locus* da Ciência Política no interior do ensino de Sociologia. (BODART; LOPES, 2017, p. 148).

Por fim, a quarta categoria – que reúne conceitos dos estudos sobre relações de trabalho, gênero, questões étnico-raciais, e conceitos da Antropologia – não possui uma incidência maior em algum dos três anos do Ensino Médio, mas é apresentada de forma distribuída entre os anos.

Com estas 4 categorias estabelecidas, pode-se aferir duas principais considerações. A primeira consideração é que, pelos planos de ensino dos professores entrevistados, a disposição de conteúdos aparece, em geral, de forma que no primeiro ano se privilegie conteúdos de Sociologia, no segundo ano, de Antropologia

e no terceiro ano, de Ciência Política. Isso é percebido pela disposição de conteúdos de Sociologia nos três anos do ensino médio, conforme Tabela 8, bem como pelas áreas predominantes em cada ano dos planos de ensino dos professores (Quadro 3).

Comparando a disposição predominante das três áreas nos três anos do ensino médio com a preferência ou aproximação de cada professor por uma das três áreas durante a graduação (Quadro 2), vislumbra-se algumas explicações sobre a disposição das áreas das Ciências Sociais nos planos de ensino dos professores. A Professora 3, que é a única entrevistada que não trabalha predominantemente com Sociologia no primeiro ano, mas com Antropologia, demonstrou maior interesse pela Antropologia durante a graduação.

Quadro 2 – Áreas das Ciências Sociais predominantes em cada ano letivo nos Planos de Ensino dos professores entrevistados.

Professor	1º ano	2º ano	3º ano
Professora 1	Sociologia	Antropologia e Ciência Política	Revisão das três áreas
Professor 2	Sociologia	Antropologia	Ciência Política
Professora 3	Antropologia	Sociologia	Ciência Política
Professor 4	Sociologia	Antropologia	Ciência Política
Professora 5	Sociologia	Ciência Política e Antropologia	Ciência Política e Sociologia

Fonte: Autoria própria.

Já as Professoras 1 e 5, que abordam de forma considerável conteúdos da Ciência Política no segundo e terceiro anos, demonstraram preferência pela área durante a formação. A maior ou menor aproximação de cada área das Ciências Sociais pelos professores parece impactar, mesmo que parcialmente, na escolha, prioridade e extensão de cada área na composição dos planos de ensinos, o que conflui com as interpretações que reafirmam a relevância da formação docente para a organização dos conteúdos escolares (TARDIF, 2002; MEUCCI; BEZERRA, 2014).

Quadro 3 – Preferência ou aproximação maior dos professores entrevistados pelas três áreas das Ciências Sociais durante a graduação.

Professor	Preferência ou aproximação maior durante a graduação
Professora 1	Ciência Política
Professor 2	Sociologia
Professora 3	Antropologia
Professor 4	Nenhuma preferência
Professora 5	Ciência Política

Fonte: Autoria própria.

A segunda consideração é que alguns temas, como Trabalho, questões étnico-raciais e de gênero (quarta categoria), estão dispostos de forma mais dispersa nos planos de ensino dos professores, não possuindo uma tendência de alocação dos conteúdos em um ano específico do ensino médio. Sobre esta consideração, levamos em conta, para a análise das respostas dos professores sobre os temas, conceitos ou autores mais difíceis de serem abordados em sala de aula.

Perguntados sobre quais seriam os temas ou os conceitos mais difíceis de serem abordados em sala de aula, tanto pela questão conceitual (de ser mais abstrato e de difícil entendimento), quanto pela questão da polêmica (conflitos e discordâncias entre alunos e o professor), somente o Professor 2 não apontou o debate de Gênero e sexualidade. Para ele, o debate mais difícil a ser feito em sala de aula é o político, de forma geral, pois há uma maior agitação entre os alunos com esse tema. O professor aponta possibilidades para esta constatação, entre elas a maior polarização e efervescência política nos últimos anos.

O Professor 4 fez um relato parecido sobre o tema Política, e acrescentou que os estudantes fazem bastantes questionamentos sobre a veracidade e a validade do que é abordado pelo professor nas aulas, baseados em informações obtidas na internet. Além disso, relatou que o conceito de ideologia é de difícil entendimento para os alunos. As Professoras 1, 3 e 5 também dividiram os temas difíceis de se abordar em sala de aula em duas categorias, de dificuldade conceitual e de polêmico. Em relação ao último, a Professora 1 citou o debate sobre movimentos sociais e feminismo e a Professora 3, o debate sobre questões étnico-raciais. Em relação à

dificuldade conceitual, a Professora 1 apontou como exemplos os conceitos de trabalho, mais-valia, capital, capital simbólico e alienação, e as Professoras 3 e 5 argumentaram que os conceitos que não estão próximos à realidade imediata dos alunos são de compreensão difícil, inclusive diminuindo o interesse deles pelo tema.

Como sintetizado no Quadro 4, demonstra-se que há certa relação entre a quarta categoria de conteúdos – Trabalho; Fordismo e Taylorismo; Etnocentrismo; Antropologia Urbana; Teorias contemporâneas de Antropologia; Raça e etnia; Gênero – e os temas que geram maiores dificuldades pedagógicas entres os professores.

Quadro 4 – Conteúdos que os professores apresentam maior dificuldade para lecionar.

Professor	Conteúdos
Professora 1	Gênero e sexualidade, Movimentos Sociais, Feminismo, trabalho, mais-valia, capital, capital simbólico, alienação
Professor 2	Política
Professora 3	Gênero e sexualidade, Étnico-racial, conceitos mais abstratos
Professor 4	Gênero e sexualidade, Política, Ideologia
Professora 5	Gênero e sexualidade, conceitos mais abstratos

Fonte: Autoria própria.

Apple (2006) aborda a construção do currículo por meio da instituição de um conhecimento legítimo selecionado por meio do debate ideológico e da relação de poder das classes sociais na sociedade. Os temas que estão distribuídos de forma difusa entre os planos de ensino dos professores e são abordados com certa dificuldade em sala de aula parecem não encontrar respaldo na sociedade – seja na comunidade escolar, seja na sociedade como um todo.

Ao que indica, este panorama advém de uma falta de legitimidade da presença destes conteúdos no currículo de Sociologia. Os mesmos temas e conteúdos são apresentados por notas da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) como contestados por setores da sociedade, como na “Nota da SBS sobre a supressão do ensino de questões de gênero e orientação sexual nas escolas” (SBS, 2015), e na “Nota da SBS sobre as demissões de professores e censura ao ensino de Sociologia na Educação Básica” (SBS, 2016).

Nesta última nota, a SBS ressalta a importância da pluralidade teórica no ensino de Sociologia na educação básica. Pode-se relacionar esta argumentação com conceitos e interpretações marxistas sobre trabalho, mais-valia, alienação, ideologia, entre outros citados pelos professores, que podem gerar certo questionamento e resistência dos estudantes e do restante da comunidade escolar.

Relaciona-se a isso também a utilização de temas debatidos na atualidade pelos professores nas aulas de Sociologia. Foi questionado aos professores se eles costumam abordar temas atuais que estejam em circulação nas redes sociais ou na mídia (jornais, revistas, rádios, televisão etc.). Dois casos se destacaram nos exemplos apresentados pelos professores: os Professores 1 e 2 apontaram casos de assédio de motoristas de Uber (empresa de transporte por aplicativo de celular) com passageiras e as Professoras 1, 3 e 5 apontaram o caso de uma diretora de escola que foi assassinada pelo companheiro no local de trabalho³.

As Professoras 1 e 5 relataram que a iniciativa de discutir esse tipo de temas parte tanto dos alunos quanto delas, e que quando a discussão é julgada relevante, elas fazem uma pausa no conteúdo planejado para fazer essas discussões. Os Professores 2 e 3 também comentaram que fazem pausas para debater sobre assuntos polêmicos, porém, disseram que esta necessidade parte dos alunos, e quando eles trazem para sala de aula alguma discussão deste tipo, ela está relacionada com o conteúdo programado.

O Professor 4 relatou que esse tipo de discussão não altera o cronograma planejado do plano de ensino, visto que ela, de alguma forma, está relacionada com os conteúdos abordados pelas aulas. O professor argumentou que a Sociologia possui a característica de flexibilidade e de movimento, podendo relacionar os conteúdos com os temas debatidos no cotidiano da sociedade. Ele apontou também que muitas das polêmicas presentes nas redes sociais são confrontadas com os conhecimentos sociológicos apresentados nas aulas, e citou como exemplo a concepção de que o nazismo seria um movimento político de esquerda.

Ao mesmo tempo em que pode haver entre os professores dificuldades ou constrangimentos em determinados temas, há também o anseio de alguns

³ Elenir de Siqueira Fontão, de 49 anos, foi assassinada pelo ex-companheiro no dia 19 de fevereiro de 2020. Ela foi esfaqueada no banheiro da escola em que era diretora, no bairro Campeche, em Florianópolis.

estudantes por dialogar com o campo do conhecimento a partir de situações de conflito no cotidiano. Os professores entrevistados demonstraram o esforço em abordar os conhecimentos sociológicos para além das experiências pessoais dos alunos, em uma tentativa de legitimar as Ciências Sociais como um campo de conhecimento científico:

Professor 2: [...] a gente tava trabalhando indústria cultural, e daí levou a outros conceitos do Marx, de alienação, e tal, e um cara abordou sobre a questão racial, e daí um aluno comentou assim, 'ah nada a ver isso, de achar que tudo é racismo, e que o negro tem muitas desvantagens na sociedade'. Daí outro aluno já retrucou, 'não, olha o número de negros nos presídios, e faz essa comparação entre brancos, vê os rendimentos'. Daí a gente começou o debate, começou a conversar, aquilo se inflamou um pouco, e bateu o sinal, acabou a aula. E o professor de artes tava na porta, eu tentei 'não Luiz ...'. Luiz era o garoto que discordava, que acreditava que as pessoas aumentavam muito sobre as questões raciais do Brasil, e o outro guri trazendo alguns bons argumentos, mostrando, e aí eu falei 'não, beleza, a gente vai abordar essa temática na próxima semana', que é a minha aula agora da quinta-feira, que a ideia é trabalhar com essa questão racial, a partir disso que surgiu na sala de aula, trabalhando outra temática.

Professora 3: [...] Sempre eu tento mostrar que a gente tem que mostrar de forma imparcial e eles que têm que construir a opinião deles, não sou, a minha opinião, o que eu penso. Mas eu vou mostrar os prós, os contras, e eu tento mostrar por esse lado. Então aconteceu isso. Mas assim, em termos teóricos, pro aluno, é muito mais fácil ele debater um tema como esse, se a turma tiver uma aceitação, é muito mais fácil ele falar, porque é uma realidade dele, do que eu trazer um autor, que falou lá no século XIX, sobre isso, a parte conceitual, porque aquilo ali perdeu a graça pra ele. Não consegue se sentir atraído por aquilo. Então a minha dificuldade é quando tenho que passar certos conceitos. É muito mais fácil eu passar através de uma experiência que eles têm do que eu passar um conceito ali [...]

Professor 4: [...] Por exemplo, eu trabalhando agora, no terceiro ano, o surgimento do Estado Moderno, como é essa estrutura, os poderes, as classificações, as configurações de Estado, e aí a gente vai chegar nos tipos de Estados. Então são questões que eles trazem da internet, foi discutido em uma aula de História também, e os alunos acabam tendo uma curiosidade de perguntar, 'ó, tem uma divergência aí professor, porque o senhor tá falando sobre o Estado, a configuração, e o professor de História falou que o nazismo é de esquerda', por exemplo. Aí eu falo pra eles o seguinte, a questão não é tautológica, ou seja, não é perceber que tá lá o Partido Nazista tem social lá que vai ser de esquerda, e sim as características, o contexto. Então eu tento sempre pautar nesse sentido. É claro que, por influência, como eu falei no início, sempre tem uma resistência deles nesse sentido de aceitar aquilo que o professor está explicando também.

Professor 4: É exatamente isso, eles acham, e até tem, vamos dizer assim, várias ideologias alicerçando isso, que dizem que a escola não tem mais conhecimento, não precisa ir mais pra escola. E aí o conhecimento é um conhecimento, pra eles, parece que tu em cinco minutos tu acaba adquirindo isso. Só que na sala de aula eu tento trazer vários exemplos, até do cotidiano deles, pra eles perceberem que, claro, tem bastante conhecimento na internet também, mas essas fontes também são influenciadas, e na formação crítica eles também têm que perceber isso. E aí fala até no sentido de que

eles têm que criticar as fontes, onde é que eu tô buscando isso? Qual é a comprovação disso? E eu falo que a fonte é o livro didático deles também e o professor que tá dando voz a isso também. Então eles podem criticar, dou bastante liberdade nesse sentido também. Mas ainda assim é muito fácil tu ver um vídeo de 5 minutos e tentar polemizar isso em sala de aula.

Professora 5: Tem, tem, porque assim, às vezes o aluno não tem, né, um conhecimento prévio, então tu tem que tá trabalhando de acordo com o que ele sabe. E às vezes é meio complicado porque o aluno, principalmente o aluno de hoje, ele acha que tá certo né, que a rede social, ele recebeu aquilo pela rede social, e aquilo ali é a verdade absoluta e acabou [...].

A partir da discussão feita sobre currículo, nota-se que alguns professores relataram empreender esforços para que os estudantes compreendam o caráter científico das Ciências Sociais, demonstrando os métodos de análise, o rigor científico e a produção teórica histórica deste campo do conhecimento. Neste sentido, mostra-se útil a ideia de conhecimento poderoso, tal como elaborado por Young (2022, 2014, 2016), que se volta para um tipo de conhecimento que os estudantes adquirem através da instituição escolar. Ainda que os estudantes conheçam o mundo social a partir de suas experiências, o conhecimento sociológico escolar buscaria produzir ruptura, estranhando e desnaturalização da realidade social, o que seria produzido a partir das ferramentas próprias das Ciências Sociais, ainda que possam ser ordenadas e utilizadas de distintas formas. Percebe-se, por parte dos professores, uma tentativa de distinguir os conceitos sociológicos das opiniões pessoais dos alunos e do senso comum, abordando os conceitos de forma a serem apresentados como conhecimento poderoso, ou seja, um conhecimento especializado, construído e legitimado historicamente.

Considerações finais

Ao vislumbrar o debate sobre o currículo de Sociologia no ensino médio brasileiro para além dos documentos oficiais, pode-se perceber, mesmo que de forma experimental, a prática de professores da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina em relação aos conteúdos de Sociologia ministrados nas aulas. Entre os relatos dos professores, ficou bastante presente a ideia de “intuição” como elemento norteador da escolha de conteúdos na disciplina de Sociologia.

Ao analisar o tempo de carreira de cada professor entrevistado, e relacionando-o com os relatos sobre a experiência docente, percebeu-se certa relação com as cinco fases da carreira docente propostas por Huberman (2000). Destaca-se que os primeiros anos da experiência docente são de intenso aprendizado e de experimentação. Nota-se que a partir dessa experimentação pode surgir o que os professores denominam “intuição”.

Relacionados a essa ponderação, os saberes profissionais dos professores – nos termos de Tardif (2002) – demonstram que o conhecimento dos docentes não se restringe à formação profissional, tendo como início na experiência como alunos e no convívio familiar e social, ou ainda na infância. Uma demonstração desse fator é a escolha pela graduação em Ciências Sociais, em que a maioria dos professores indicou possui determinadas representações sobre esta área de conhecimento anterior à graduação, e que não foi alterado por completo ao longo da experiência acadêmica. Também foi notado que há uma considerável influência dos livros didáticos na formulação dos planos de ensino dos professores entrevistados, o que indica um importante impacto do Programa Nacional do Livro Didático nas práticas curriculares.

Com a análise de 32 conceitos, autores e temas das Ciências Sociais presentes nos planos de ensino dos cinco professores entrevistados pudemos observar quatro categorias de conteúdos de Sociologia. As três primeiras categorias são definidas pela maior incidência em um dos três anos do ensino médio e maior ênfase em uma das três áreas das Ciências Sociais. A quarta categoria contempla conteúdos relacionados às dificuldades teóricas ou aos conflitos com a comunidade escolar, contemplando as três áreas das Ciências Sociais, e distribuídos nos três anos do ensino médio, sinalizando a dificuldade de consolidação nas práticas docentes.

Seria possível indicar ainda que a maior ou a menor ênfase em determinada área das Ciências Sociais reflete também o percurso formativo dos professores, considerando-se a maior ou menor afinidade com uma das áreas, ou mesmo o grau de especialidade que eles desenvolveram nesses campos.

Por fim, é reforçado o esforço de todos os professores entrevistados em apresentar os conteúdos sociológicos com uma perspectiva científica, o que poderíamos relacionar com o conceito de conhecimento poderoso de Young (2011,

2014, 2016), ao apresentar a Sociologia como uma ciência que mobiliza os debates historicamente construídos sobre a sociedade, o que pode apontar para uma perspectiva para além das experiências ou opiniões pessoais dos estudantes.

Bibliografia

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BODART, C. N.; FEIJÓ, F. As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

BODART, C. N.; LOPES, G. M. A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o Ensino Médio. *Cadernos de Ensino de Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2017. Disponível em: <<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/download/36/34>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

GOMES, A. L. F. Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, *Revista Cronos*, v. 8, n. 2, p. 475-486. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1851>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, Antônio. (org) *Vida de professores*, Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. *Revista de Ciências Sociais*, v. 45, n. 1, p. 87-101, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2420>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. O currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). *Revista Espaço do Currículo*, v. 6, n. 2, p. 355-366, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/15308>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de sociologia, *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 60, p. 308-327. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23887>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

OLIVEIRA, A.; DEVEGILI, L. A. O Ensino de Sociologia em perspectiva comparada: uma análise dos currículos da província de Santa Fé (Argentina) e do estado de SANTA CATARINA (Brasil). *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, p. 153-165, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51118>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

SANTA CATARINA. *Orientação Curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica*. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto: Florianópolis, 2010.

SANTOS, M. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. *Percursos* (Florianópolis. Online), v. 13, n. 1, p. 1-59, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2439>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, p. 262-283, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. *Nota da Sociedade Brasileira de Sociologia sobre a supressão do ensino de questões de gênero e orientação sexual nas escolas*. 2015. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/2020/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=28&url=Zm9ybXVsYXJpbz1ub3RpY2lhcYztZXRvZG89NCZvcmlmFtZW50b25vdGljaWFzPURhdGEmb3JkZW1ub3RpY2lhcY0mcGFnaW5hPTY=&voltar=sim>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. *Nota da SBS sobre as demissões de professores e censura ao ensino de Sociologia na Educação Básica*. 2016. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/home/userfiles/NOTA%20SBS%20SOBRE%20A%20CENSURA%20NO%20ENSINO%20DE%20SOCIOLOGIA.pdf>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Rev. Bras. Educ.*, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 08 jan. 2021.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cad. Pesqui.*, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2707>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cad. Pesqui.*, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3533>>. Acessado em: 08 jan. 2021.

Recebido em: 15 nov. 2020.
Aceito em: 08 jan. 2021.

COMO REFERENCIAR

OLIVEIRA, Amurabi; DEVEGILI, Luiz Alexandre. A construção do currículo de Sociologia entre professores em Florianópolis. *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p. 209-234, 2021.