
Ensino de Sociologia, Educação Popular e Currículo: reflexões a partir de Paulo Freire

Teaching of Sociology, Popular Education and Curriculum: reflections based on Paulo Freire

Thiago Ingrassia Pereira

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: thiago.ingrassia@gmail.com.

Resumo

O artigo apresenta para debate os fundamentos políticos, epistemológicos e conceituais da Educação Popular de matriz freireana para exame do currículo escolar de Sociologia no Brasil. Por meio de pesquisa bibliográfica, consideram-se estudos sobre as teorias do currículo e centra-se a análise na área de Sociologia no Ensino Médio. A perspectiva pedagógica de Paulo Freire é mobilizada para uma teoria crítica do currículo que valorize as experiências dos/as estudantes, fomentando a pedagogia da pergunta como elemento capaz de promover a disciplina de Sociologia em contexto histórico de indefinições sobre sua oferta na etapa final da Educação Básica. O currículo, assim, é compreendido como integrante de um modelo escolar comprometido com a educação emancipatória e libertadora.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Educação Popular. Currículo. Paulo Freire.

Abstract

The present paper presents the political, epistemological and conceptual foundations of Popular Education of by Paulo Freire, in order to observe the school curriculum of Sociology in Brazil. Through bibliographic research, studies on curriculum theories are considered to realize an analysis focuses on Sociology in High School. Paulo Freire's pedagogical perspective is mobilized for a critical theory of the curriculum, in which is hig hlighted students' experiences, to foster the question pedagogy as an element capable of promote the discipline of Sociology in a historical context fvagueness about its offer in the final stage of elementary and hight school. Therefore, the curriculum is understood as part of a school model com mitted to emancipatory and liberating education.

Keywords: Teaching of Sociology. Popular Education. Curriculum. Paulo Freire.

Introdução

O debate sobre o currículo de Sociologia no Ensino Médio brasileiro acompanha o processo de retomada da disciplina de forma obrigatória no contexto dos anos 2000. Desde a publicação das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) da área de Sociologia (BRASIL, 2006), acentuam-se as investigações sobre conteúdos e metodologias de ensino pertinentes à contribuição das Ciências Sociais na escola.

Caracterizado como um espaço em construção e disputa (OLIVEIRA, 2013), o currículo de Sociologia é entendido como um eixo de análise relevante e de tema essencial de pesquisas sobre a Sociologia escolar (CIGALES; BODART, 2020). Os estudos mais recentes sobre currículo de Sociologia apresentam contribuições que circulam desde mapeamentos sobre conteúdos em matrizes curriculares estaduais (SANTOS, 2012; MORAES, 2012), análise de documentos legais e livros didáticos (ANJOS, 2018), experiências curriculares estaduais (SILVA; FERREIRA, 2019) até o exame da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei nº 13.415/2017 (BODART; FEIJÓ, 2020).

Nesse sentido, este artigo se situa nessas disputas curriculares de natureza política e teórica (SARANDY, 2013) e apresenta ao debate a perspectiva da Educação Popular. O objetivo deste estudo bibliográfico é aproximar os fundamentos políticos, epistemológicos, metodológicos e teóricos da Educação Popular ao ensino da Sociologia no Ensino Médio, discutindo a concepção de currículo.

A reflexão empreendida é orientada pelos pressupostos do pensamento pedagógico de Paulo Freire, reconhecendo a influência desse autor na construção de uma matriz teórica e prática, portanto, ao nível da *práxis*, no campo da Educação Popular. A hipótese trabalhada sinaliza para a contribuição dos estudos freireanos à Sociologia escolar, particularmente no tensionamento das estruturas de poder da escola e na valorização do conhecimento da experiência dos/as estudantes.

Dessa forma, o artigo recupera brevemente a discussão sobre as teorias do currículo, situando a compreensão freireana como parte da tradição crítica de estudos da área. Em seguida, apresenta alguns fundamentos da Educação Popular e procura realizar aproximações com os debates acerca do currículo de Sociologia no

Ensino Médio. Por fim, o texto explora, em formato ensaístico, a construção de um currículo de Sociologia problematizador, que valorize o “saber de experiência feito” (PEREIRA, 2017) dos/as estudantes, bem como a “pedagogia da pergunta” como exercício político e metodológico no âmbito da formação escolar.

Em tempos de ofensiva conservadora e de ataques públicos à obra e à pessoa de Paulo Freire¹, torna-se importante o tratamento conceitual rigoroso e a apresentação de argumentos embasados em pesquisas teóricas e aplicadas que encontram na obra do autor referência para seu desenvolvimento.

Assim, a produção de uma teoria curricular baseada em Freire potencializa um debate sofisticado acerca dos sentidos da escolarização, da função social da escola pública e, diante disso, das contribuições da área de Ciências Sociais, por meio da disciplina de Sociologia, na formação humana.

1 Teorias do currículo e a contribuição dos estudos freireanos

Um dos temas importantes que mobilizam pesquisas educacionais é o currículo. Como é típico do debate teórico nas Ciências Humanas, sua definição é alvo de disputas por diversas correntes e tradições que fornecem os fundamentos epistemológicos para construir a concepção de referência.

Considerando esse cenário, Silva (2013) aproxima as teorias do currículo à construção da identidade em uma época histórica e que corresponde a um certo tipo de sujeito social que se almeja formar. Basicamente, teríamos três grandes eixos teóricos – tradições – relacionados às teorias do currículo: (a) teorias tradicionais, (b) teorias críticas e (c) teorias pós-críticas.

Não é objetivo deste texto recuperar, de forma aprofundada, as teorias do currículo, tendo em vista a extensa produção sobre os seus desafios teóricos (PACHECO, 2013), pois o que interessa aqui é compreender que o currículo é constituído e produz perspectivas teóricas que impactam na organização escolar. Assim, em uma primeira aproximação conceitual, o currículo pode ser entendido

¹ O Plano de Governo vencedor da eleição presidencial de 2018 fala em “expurgar a ideologia de Paulo Freire”, associando o autor à “doutrinação” nas escolas. Durante o período de exercício do governo, Freire prosseguiu sendo alvo de ataques por parte de gestores do Ministério da Educação, que associam suas ideias ao “fracasso” da educação nacional (<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/07/weintraub-ameaca-tirar-mural-de-paulo-freire-do-mec-fracasso-da-educacao.htm>. Acesso em 12 nov 2020).

como uma seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos (SACRISTÁN, 2013).

Dentro da abordagem da Nova Sociologia da Educação, Michael Young (2014, p. 201) argumenta que o currículo é “um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica”, refletindo acerca do que denomina “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. Para o autor,

a educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade. Sugiro que o papel da teoria do currículo deva ser a análise desse conhecimento – a maior parte dele já existe nas escolas – e a proposta das melhores alternativas que possamos encontrar para as formas existentes (YOUNG, 2014, p. 196-197).

Nessa linha, a teoria do currículo seria parte do esforço analítico de articular concepções políticas, culturais e epistemológicas na direção do entendimento de um programa que forneça as bases do conhecimento escolar para a vida em sociedade. Por isso, mais do que sua definição etimológica – do latim, *curriculum*: “pista de corrida” – interessa examinarmos o currículo como um desdobramento conceitual em articulação com princípios políticos.

Partindo desse entendimento, a questão do poder assume lugar central no debate relacionado às teorias do currículo (APPLE, 2002; SILVA, 2013), pois é o elemento que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas. Ao assumirem a centralidade do poder, as vertentes teóricas, críticas e pós-críticas, problematizam os conhecimentos curriculares, questionando o porquê da presença/ausência de conteúdos. Para as teorias tradicionais, importantes para a construção inicial do campo de estudos sobre o currículo, o conhecimento está dado, cabendo à instituição escolar sua organização.

Fica evidenciado que as teorias críticas e pós-críticas associam o debate curricular ao contexto político, reconhecendo o jogo de interesses sociais que disputam concepções e finalidades do conhecimento escolar. Dessa forma, a contribuição pedagógica freireana insere-se na teoria crítica, pois é parte de um projeto pedagógico que tem seus fundamentos na abordagem marxiana e promove

novas sínteses teórico-práticas a partir do tensionamento do capitalismo e da desigualdade social.

A abordagem aqui apresentada recupera a centralidade das teorias críticas do currículo, ainda que reconheça os importantes debates abertos pelas perspectivas pós-críticas – temas como diferença, gênero, raça, sexualidade entre outros. Contudo, compreende-se que as teorias críticas seguem fundamentais em sua proposta histórica de construção de um “outro mundo possível”², no qual os recortes de classe social e as disputas de poder são parte essencial de uma análise que provoca processos de transformação social.

Dessa forma, o movimento de Educação Popular é considerado como parte da teoria crítica, sendo um relevante sujeito histórico de lutas antissistêmicas contra o capitalismo no século XX, tendo como base o contexto social latino-americano. Em suas fontes pedagógicas (STRECK, 2010), encontram-se experiências de grupos subalternizados, sociedades tradicionais (povos originários/nativos) e coletivos sociais em processo de marginalização e opressão. Portanto, é um movimento que emerge de segmentos sociais que se reconhecem e se organizam para a resistência e a afirmação de sua dignidade.

Nascida nas margens do sistema, por meio da sistematização de experiências dos grupos, coletivos e movimentos sociais populares, a Educação Popular vai produzindo um quadro conceitual de referência que subsidia a luta política. Essa luta chega ao contexto escolar propriamente dito, pois a escola e também a universidade são compreendidas como dimensão estratégica de disputa cultural. Não se prendendo a conceituações estanques, pode-se vislumbrar que

[...] a Educação Popular é um *fenômeno sociocultural* vinculado à história latino-americana e que se refere a múltiplas práticas que têm em comum uma intencionalidade transformadora, mas que ainda não foram identificadas e avaliadas suficientemente. Suas modalidades vão desde a maior informalidade, até formar parte de uma política pública oficial (JARA, 2020, p. 24).

Imersa em uma pluralidade de espaços e congregando diversos sujeitos sociais, a Educação Popular tem em Paulo Freire um autor de referência. Compreende-se que Freire (e os grupos que integrou), pelo alcance de sua obra, instituiu

² A frase “Um outro mundo é possível” ficou conhecida no contexto do *Fórum Social Mundial*, evento que aglutina desde 2001 ativistas, militantes e intelectuais do campo democrático e popular. Sobre os objetivos do Fórum, ver Sguissard (2001).

uma matriz política, epistemológica, teórica e metodológica no âmbito da Educação Popular. É a partir dos fundamentos dessa matriz que se busca uma proposta curricular para a Sociologia no Ensino Médio. Mas quais são esses fundamentos?

Na linha de Zitkoski (2011), os fundamentos da Educação Popular seriam constituintes de um paradigma educacional voltado à construção de um novo projeto de sociedade. Originário dos movimentos sociais populares (STRECK, 2009), os fundamentos seriam, em síntese, os seguintes: (a) a educação é um processo cultural que se justifica pelo nosso inacabamento como ser humano; (b) o ponto de partida da prática educacional é a realidade material e simbólica do povo; (c) o fim da educação é a conscientização dos sujeitos sociais; (d) a dimensão política e seu consequente projeto de sociedade precedem a organização pedagógica; (e) a produção do conhecimento é um ato coletivo e solidário por meio de pesquisa participante.

Assim, as bases da Educação Popular sustentam projetos educacionais e, por consequência, concepções curriculares. A matriz freireana segue atual ao fomentar o trabalho pedagógico em três perspectivas teórico-conceituais: (1) antropológica: *inacabamento*; (2) metodológica: *diálogo*; (3) política: *transformação social*. Partindo disso, percebe-se a atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire por meio de dois eixos: ético-político e metodológico (PEREIRA, 2018).

Reconhece-se que a Educação Popular tem uma vertente mais pragmática que se confunde com “instrução popular”, ou seja, com a formação e diplomação das classes populares no sistema escolar formal (FLEURI, 2002). Essa formação de trabalhadores/as é parte de uma estratégia que potencializaria processos de mobilidade social ascendente, incluindo a alfabetização de adultos/as. Por outro lado, há outras concepções que apostam em processos culturais mais amplos, que promovem campanhas em defesa da democratização da escola pública e discutem, no limite, o próprio modelo escolar que não valorizaria os saberes populares.

Esse debate sobre as dimensões não escolares (não formais e informais) e escolares (formais) segue presente na Educação Popular, ainda que a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (1989-1991) tenha lançado novas bases teórico-práticas. Por isso, essa experiência de gestão da rede municipal fornece o que aqui se denomina de concepção freireana de currículo. A partir dessa concepção é que os fundamentos brevemente discutidos acima ganham

“corpo”, ou seja, que adquirem a materialidade que caracteriza, na linha de Fiori (2005), a “epistemologia da vida” de Freire.

A gestão de Freire no município de São Paulo teve um pressuposto: “mudar a cara da escola”. Isso significa que “Paulo Freire levou para a administração pública os pressupostos da Educação Popular” (SAUL, 2019, p. 290). Por meio de uma orientação democrática e participativa, não isenta de contradições e de limites, a experiência administrativa de Freire serviu de referência a outras gestões da Frente Popular e para a criação do movimento “Escola Cidadã” (AZEVEDO, 2005).

Em termos de teoria curricular, Freire e sua equipe recuperam o pressuposto de que a escola precisa fazer sentido a quem estuda e trabalha nela. Portanto, os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino e a avaliação precisam estar de acordo com esse ideal. Para atingir esse objetivo, a reorientação curricular é um trabalho realizado de “baixo para cima”, ou seja, por meio da criação de espaços coletivos de escuta e de exame da realidade (em suas necessidades, limitações e sonhos/projetos) das comunidades escolares. Dessa forma,

[...] a concretização da proposta político-pedagógica, na gestão Paulo Freire, instalou uma nova lógica no processo de construção curricular na realidade brasileira. Reorientar o currículo sob a ótica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo (SAUL, 2019, p. 293).

Percebe-se que a proposta política e pedagógica freireana busca associar a escola ao contexto social que a (re)produz. Assim, temos uma “pedagogia situada” (FREIRE; SHOR, 2003), que potencializa conexões entre cultura e sociedade, entre escola e vida. Coerente com a pedagogia do/a (e não sobre o/a) oprimido/a, a matriz de pensamento (e ação) freireana se fundamenta na concepção de cultura como todo e qualquer trabalho humano, rompendo com a definição que confunde a cultura erudita (construída a partir de relações de classe social) com a cultura no sentido geral do termo. Segundo Silva (2013, p. 62), “essa ampliação do que se constitui cultura permite que se veja a chamada ‘cultura popular’ como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo”.

Essa premissa sobre a cultura e a sua relação com o currículo promove Freire como um autor que antecipa a discussão realizada pelo campo dos Estudos Culturais, assim como pela perspectiva Pós-Colonialista (SILVA, 2013). Mais

recentemente, a obra de Freire vem sendo resgatada e serve de base ao debate Decolonial (LOUREIRO, *et al.*, 2020). Portanto, Freire é possível fonte de inspiração teórico-metodológica para que o currículo escolar e para sua reinvenção nos termos da Educação Popular como parte das teorias educacionais críticas.

Contudo, como articular a concepção educacional e curricular da Educação Popular de matriz freireana com o currículo de Sociologia no Ensino Médio? Quais as implicações para a Sociologia escolar de um currículo sustentado pela pedagogia da práxis? Na próxima seção os estudos sobre Ensino de Sociologia serão mobilizados para, em seguida, entrarem em diálogo com os pressupostos da Educação Popular freireana, tendo em vista possíveis aproximações para a proposta de um currículo comprometido com a educação emancipatória e libertadora.

2 O debate curricular na disciplina de Sociologia

O currículo da disciplina de Sociologia no Ensino Médio é alvo de recorrentes pesquisas e publicações no meio acadêmico (CIGALES; GREINERT, 2020), assim como é experienciado nas escolas em todo o país. Pretende-se explorar, neste artigo, o currículo de Sociologia na escola como algo a mais do que uma lista de conteúdos ou temas, um programa ou plano de ensino e, até mesmo, como uma matriz ou referencial curricular.

As OCNs da área de Sociologia (BRASIL, 2006) procuram recuperar o histórico da disciplina na escola, bem como sugerir princípios orientadores para a docência. Entretanto, não apresentam conteúdos a serem ensinados, não entrando no debate típico daquele contexto acerca da oferta de um currículo unificado ou diverso. Vale destacar que as OCNs são precedidas por outros importantes documentos curriculares nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nesses documentos, a Sociologia já aparece como integrante da área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Os chamados PCNs+ (BRASIL, 2002) apresentam três conceitos-chave para a área de Ciências Sociais no Ensino Médio: cultura, trabalho e cidadania. A proposta de trabalho se orienta por quatro eixos temáticos: (1) indivíduo e sociedade; (2) cultura e sociedade; (3) trabalho e

sociedade; (4) política e sociedade. Observam-se as seguintes características nos PCNs+: (a) concepção pedagógica centrada em competências e habilidades, (b) entendimento de que o conhecimento das Ciências Sociais se contraporia ao chamado ao senso comum e (c) ausência de referências teóricas das Ciências Sociais (ANJOS, 2018).

Tendo em vista esse cenário, destaca-se que a publicação das OCNs, em 2006, foi um passo importante para a construção de um enfoque curricular para a Sociologia escolar, muito embora não ocorresse a indicação de conteúdos a serem trabalhados, pois os autores entendiam que a área ainda carecia de experiências e de estudos mais elaborados (MORAES, 2012). Em certo sentido, as OCNs se constituíram em documento orientador de um debate metodológico e de recursos didáticos sustentados em seus dois princípios epistemológicos – estranhamento e desnaturalização (MORAES; GUIMARÃES, 2010).

A partir da discussão dos princípios epistemológicos, sugerem-se três princípios metodológicos – temas, teorias e conceitos – e um princípio que poderia ser classificado de transversal: a pesquisa. Esse entendimento vai orientar fortemente a docência e a produção teórica na área de ensino de Sociologia no Brasil no contexto imediatamente posterior à promulgação da “Lei da obrigatoriedade” em 2008.

Em estudo de referência, Santos (2012) vai apresentar um levantamento da oferta curricular de Sociologia no Ensino Médio brasileiro, buscando o que ele denominou de “mapa comum” como subsídio para uma proposta curricular nacional. Esse estudo ocorre no contexto da realização de eventos pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) – Grupo de Trabalho (GT) no Congresso Brasileiro de Sociologia e realização, a partir de 2009, do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) – e a entrada da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012. Destaca-se, ainda, a fundação em maio de 2012 da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

Nesse contexto de incremento de discussões e estudos sobre ensino de Sociologia, a análise de Santos (2012) mostrou a forte presença de dez categorias conceituais na amostra de diretrizes estaduais examinada, sugerindo a possibilidade de criação de um currículo nacional a partir delas. Contudo, o autor

teve a cautela necessária naquele momento histórico e argumentava na direção da necessidade de novas pesquisas sobre o tema.

Como foi apresentado, o currículo não está isento de processos ideológicos e de disputas sobre o que se ensina (conteúdo) e como se ensina (metodologia/didática). Assim, considerando a influência (neo)liberal da década de 1990 e a recuperação de experiências embasadas em vertentes críticas – como a Escola Cidadã – o debate sobre a configuração do currículo de Sociologia viveu (e vive) intensamente essas questões.

Nesse sentido, os estudos acerca da oferta curricular nos Estados brasileiros foram importantes para que se construísse um entendimento sobre a complexidade das escolhas curriculares que seriam feitas. Moraes (2012) realizou estudo comparativo entre cinco propostas curriculares, considerando os Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Conclui o autor que existe grande variação temática entre as propostas curriculares, ainda que a presença dos clássicos (Durkheim, Marx e Weber) e de alguns temas/conceitos aproxime suas conclusões preliminares ao estudo de Santos (2012).

Dessa forma, o desenho de um “mapa comum” a partir da análise das propostas curriculares era algo no horizonte curricular da Sociologia no Ensino Médio. Contudo, para além de uma lista de conteúdos, as concepções teóricas sobre o currículo indicam tensões relacionadas ao projeto de sociedade e a concepções políticas e pedagógicas. Na linha de Caridá (2012, p. 59), “o currículo, por si só, é *acrítico e naturalizador* das relações sociais”, indo ao encontro das características das teorias tradicionais do currículo.

Portanto, o currículo pode ser apenas um documento normativo ou pode ser um orientador que exprime as concepções da comunidade científica e escolar em estrita relação com posições políticas. Outros estudos sobre o currículo escolar de Sociologia vêm demonstrando as contradições entre o formal/legal e o “real”. É o caso do Estado de Alagoas, em que seu referencial curricular de 2014 foi estudado por Silva e Ferreira (2019). Os autores mostram como as disputas curriculares, as relações de poder – o “conhecimento dos poderosos (YOUNG, 2014) – e a falta de conexão entre as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico e a construção do conhecimento disciplinar na Educação Básica são deletérias à função social do currículo e das próprias disciplinas escolares, como a Sociologia.

Por isso, contradições, distanciamentos e rupturas entre o conhecimento especializado e a burocracia escolar, representada pelos órgãos oficiais, fomentam quadros de permanente instabilidade e de (re)produção de modelos escolares que não dialogam com o cotidiano de estudantes e docentes. Mesmo diante de diretrizes curriculares pretensamente inovadoras, com uma “engenharia” de conteúdos bem desenhada e articulada em torno de eixos temáticos, em muitos casos, não ocorre correspondência na prática de ensino e aprendizagem nas escolas. Por um lado, temos o chamado currículo oficial/normativo, de outro, o currículo “real”, produzido pela experiência possível (SARANDY, 2013).

Nos últimos anos, cresce em importância o cuidado analítico com a implementação de diretrizes curriculares na área de Sociologia, tendo em vista o processo desencadeado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A previsão de uma base nacional comum fazia parte do texto original da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, Lei nº 9.394/1996), colocando no horizonte educacional o processo de sua construção.

Silva e Neto (2020) apresentam o percurso de construção da BNCC do Ensino Médio, entre os anos de 2014 e 2018, sugerindo o intenso envolvimento dos mais diversos setores da sociedade brasileira, ainda que de diferentes formas e momentos, nesse processo. Nos termos teóricos da recontextualização discursiva de Basil Bernstein, os autores recuperam as tensões relacionadas aos distintos entendimentos políticos dos atores sociais envolvidos, na mesma dimensão em que consideram a BNCC como currículo, ou seja, como um documento normativo que exprime discurso um pedagógico.

Dividindo a construção da BNCC em três momentos, Silva e Neto (2020) caracterizam o terceiro momento (2017 – 2018) como aquele que se volta às competências e habilidades, resgatando um “empoeirado discurso” (SILVA, 2018) dos anos 1990, e na consolidação da Reforma do Ensino Médio. Nessa perspectiva, Burgos (2017) destaca a mudança de orientação política do Governo Federal com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff e as profundas modificações que a construção da BNCC passou a ter. Nesse cenário, as disciplinas perdem relevância,

instauram-se os itinerários formativos em contexto de pragmatismo pedagógico e, sobretudo, aprofundam-se incertezas quanto à oferta curricular.

No caso específico, “a Sociologia será moldada por essa gramática interna do discurso pedagógico, que também diminuiu a autonomia das disciplinas em relação aos princípios de ordenamento dos currículos” (SILVA; NETO, 2020, p. 281). Assim, a presença curricular da Sociologia no Ensino Médio encontra-se fragilizada e sem uma definição precisa. Tanto o texto da Lei da Reforma do Ensino Médio (2017), que altera os artigos da organização do Ensino Médio na LDB/1996, como o da versão final da BNCC de 2018, não apresentam de forma explícita o “lugar” da Sociologia na nova configuração curricular que se esboça.

Ainda que considerando as contradições e limitações que o novo contexto reformista do Ensino Médio parece indicar ao ensino de Sociologia, Bodart e Feijó (2020), em análise da BNCC do Ensino Médio e das competências e habilidades previstas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entendem como potencialmente relevante a contribuição das Ciências Sociais dentro da nova proposta. Para os autores, a proposta de competências da BNCC inclui conhecimentos das três áreas das Ciências Sociais, não justificando, assim, a exclusão da disciplina. Por isso,

[...] cabe ressaltar que as competências trazidas na BNCC precisam dos conhecimentos específicos das disciplinas escolares para serem apropriadamente promovidas. Nossas análises voltaram-se às potencialidades das Ciências Sociais na formação do aluno do Ensino Médio, seja nas questões de cidadania, tolerância, análise de fenômenos sociais, conhecimento e reconhecimento da cultura, desenvolvimento da alteridade e apreço pela democracia, direitos humanos, compreensão de que é resultado de ações coletivas, dentre muitos outros conteúdos fundamentais para desenvolver o conhecimento necessário à compreensão e reflexão crítica da realidade social que os cerca (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 230).

Portanto, o período atual é incerto para a presença curricular da Sociologia. Contudo, diferente de outros momentos em que a área esteve ameaçada no Ensino Médio, existe toda uma produção acadêmica e escolar, bem como o incremento de redes colaborativas e associativas entre docentes, a tal ponto que tem se consolidado a ideia que o ensino de Sociologia é um campo ou subcampo (HANDFAS; CARVALHO, 2019; BODART; PEREIRA, 2017) de pesquisas.

Dessa forma, torna-se relevante aprofundar a discussão curricular da Sociologia em direção a fundamentos políticos e pedagógicos que dialoguem com

tradições educacionais críticas, pois isso pode contribuir para a valorização relativa da área no debate público atual. A Educação Popular de matriz freireana pode ser uma referência interessante como embasamento teórico-prático para a consecução desse objetivo.

3 A Educação Popular e o currículo de Sociologia em diálogo

Após a discussão sobre as teorias curriculares, os pressupostos da Educação Popular, a partir de Paulo Freire, e o exame das disputas entorno do currículo de Sociologia no Ensino Médio tornam possível esboçarmos uma concepção curricular pautada em dois aspectos: a *problematização* e a *pedagogia da pergunta*.

Assim, não interessa a indicação de temas a serem trabalhados no Ensino Médio, mas, antes disso, de que forma (para quê? e para quem?) a disciplina de Sociologia pode ser potencializada por meio de um arcabouço crítico do currículo escolar. Dessa ideia, desdobram-se possibilidades de tratamento pedagógico relacionado ao conteúdo do campo acadêmico das Ciências Sociais, organizado em saber escolar, enquanto disciplina.

Dentro da linha de estudos freireanos, a problematização se associa à perspectiva emancipatória e libertadora. Em “Pedagogia do oprimido”, Freire (2005) trabalha como sinônimas as noções de “educação problematizadora” e “educação libertadora”, ambas em oposição ao que denominou de “educação bancária”. A lógica “bancária” representaria a essência da crítica freireana ao ensino tradicional, tendo em vista que “na concepção bancária de educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva” (SILVA, 2013, p. 59). Para o autor de referência,

na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Por isso, a problematização requer um ambiente político democrático e plural, que valorize as diferentes interpretações acerca do mundo. Ao problematizar uma situação, os seres humanos se colocam em movimento – *estranhando* e

desnaturalizando – com as demais pessoas que passam a serem sujeitos cognoscentes. Assim, “a problematização é uma forma de conhecer e situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção na realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado” (MÜHL, 2018, p. 384).

Inserida na mesma dimensão epistemológica e metodológica freireana, a “metodologia da problematização”, a partir do “Arco de Maguerez” (BERBEL; GAMBOA, 2012), ilustra bem o percurso metodológico entre a realidade, o sujeito que vive e reflete a partir dela, e a sua possibilidade de compreensão, que gera nova apreensão crítica da mesma realidade ressignificada. O esquema-base dessa proposta metodológica pode ser visualizado a seguir.

Figura 1 – Esquema da Metodologia da Problematização a partir do Arco de Maguerez



Fonte: (BERBEL; GAMBOA, 2012, p. 271).

Observa-se a relação entre as dimensões materiais e subjetivas que conformam a realidade vivida, sendo o ponto de partida que potencializa o sentido e a curiosidade de estudantes. Esse conhecimento original, pré-reflexivo, denominado de “senso comum” é reorganizado em “saber de experiência feito” (PEREIRA, 2017) e passa a ser a referência que instaura o processo reflexivo. Então,

se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a) (FREIRE, 2008, p. 59).

É a dimensão da cultura em sentido amplo que define a forma que Freire percebe o movimento de aprendizagem dos seres humanos. Por isso, em sua pedagogia há espaço para o saber popular, que é uma base sobre a qual o conhecimento poderá ir construindo processos sucessivos e articulados de sofisticação. Em outras palavras, é a leitura de mundo que, ao preceder a leitura da palavra, se potencializa com esta.

Para que essa concepção problematizadora possa ser bem gerida, torna-se importante a valorização da participação de todos e todas no processo de conhecimento. Essa participação democrática não esconde a necessária diretividade por parte do/a docente, pois cabe à prática educativa a assunção de sua posição política e pedagógica. Fora isso, corre-se o risco da sedução basista, que desconsidera a relevância da dimensão teórica. Por outro lado, ao se empobrecer a dimensão prática em detrimento da teórica, pode-se reproduzir cenários educacionais elitistas.

Considerando esse dilema, Freire (2005) vai sustentar uma pedagogia da *práxis*, com influências de Marx e Gramsci. Na relação dialética entre objetividade e subjetividade, entre consciência e mundo e entre prática e teoria, o autor sugere que a pedagogia seja precedida pela compreensão ontológica, que significa a assunção de princípios ético-políticos que formam a concepção educativa. Portanto, o currículo seria a expressão desses fundamentos e das disputas ideológicas no âmbito da sociedade.

Que tipo de ser humano se almeja formar? Para qual sociabilidade? Essas são as questões centrais da concepção curricular que sustenta e organiza conteúdos e metodologias de ensino. Dentro do esboço aqui empreendido, a concepção curricular freireana é parte do projeto de uma “escola pública e popular” (FREIRE, 2003) e se fundamenta nos pressupostos da Educação Popular enquanto movimento cultural e político. Para problematizar a realidade, é preciso perguntar.

Freire e Faundez (2002) provocam debates “Por uma pedagogia da pergunta”, em que a coerência encontra amparo em um livro dialogado entre o autor brasileiro e o chileno. Desdobramento da oposição à educação “bancária”, a pedagogia da pergunta serve para tensionar a lógica das respostas na formação escolar. Portanto, é uma postura que convida ao diálogo, princípio essencial do pensamento pedagógico freireano. Para Flecha (2017), o livro “Pedagogia do oprimido”, de Freire, é a obra

educacional mais citada nas Ciências Sociais em contexto no qual há um “giro dialógico” que as aproximaria da obra freireana, potencializando o autor como referência à teoria social em geral e à sociologia da educação em específico (PEREIRA; MARCON, 2019).

O diálogo e a pergunta são parte de um mesmo movimento que afirma a construção do conhecimento, seu caráter coletivo e a aposta no ser humano como um ser conectivo. A pergunta liga-se à curiosidade e a fomenta em uma direção epistemológica. Nessa linha, caberia ao/a professor/a de Sociologia a mobilização dos conhecimentos prévios e a sua abordagem teórica a partir do campo científico das Ciências Sociais.

Em cenário de indefinições sobre a presença da disciplina de Sociologia no chamado novo Ensino Médio, mas considerando a experiência acumulada de práticas docentes e de pesquisas entre a década de 2008 – 2018, é possível a (re)criação da Sociologia escolar em diálogo com a proposta da Educação Popular de matriz freireana (PEREIRA, 2020). Para isso, é interessante considerar a concepção de Freire acerca da formação humana:

não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isso o treinamento supostamente apenas técnico não dá (FREIRE, 2008, p. 134).

Percebe-se como Freire é enfático ao problematizar a neutralidade técnica que sustenta, conforme exposto, as teorias tradicionais do currículo. A questão, assim não é a organização didática de conteúdos, mas o questionamento acerca da escolha dos conteúdos e, sobretudo, de suas concepções de base.

Dessa forma, a reflexão sobre um currículo de Sociologia problematizador e pautado na pedagogia da pergunta sustentada pelo diálogo parece ser coerente com os princípios epistemológicos das OCNs (BRASIL, 2006), assim com os debates que buscam refletir sobre o recorrente impasse acerca do sentido e da aplicabilidade de currículos oficiais nas escolas.

A Sociologia escolar é uma disciplina em busca de legitimidade social. Para isso, é interessante a aproximação com a realidade das escolas, valorizando os

saberes populares e contribuindo para a sofisticação da leitura de mundo das pessoas. Mais do que respostas, aprender a fazer perguntas orientadas por reflexões críticas parece ser coerente com os estudos de Sociologia no Ensino Médio, indo ao encontro de perspectivas construtivistas e das próprias competências preconizadas pela BNCC (BODART; FEIJÓ, 2020).

Uma concepção curricular de Sociologia pautada pela Educação Popular de matriz freireana apresenta, em síntese, as seguintes características que embasariam a escolha de conteúdos e a metodologia de ensino:

- O currículo como expressão política e epistemológica de um projeto democrático e popular de país;
- A problematização como estratégia de ressignificação pedagógica;
- O diálogo e a pedagogia da pergunta (dimensão metodológica).

O desenvolvimento dessa proposta deve ser motivo de pesquisas que apontem seus limites e suas virtudes. A princípio, dentro do escopo teórico dessa discussão, a proposta se apresenta coerente com a tradição teórica crítica de análise curricular, bem como se coloca com potencial de fomentar a contribuição da Sociologia para “mudar a cara da escola” de Ensino Médio no Brasil em tempos reformistas. A presença curricular da Sociologia é parte de um esforço de aproximação permanente de seus conteúdos e suas estratégias pedagógicas dos anseios da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Considerações finais

Ao promover conexões entre a discussão curricular da Sociologia no Ensino Médio com a Educação Popular de matriz freireana, esse artigo busca suscitar novas reflexões e pesquisas que permaneçam potencializando esse diálogo. Não há produção acadêmica considerável sobre a Educação Popular e o ensino de Sociologia (PEREIRA, 2020), ainda que Paulo Freire seja sempre uma referência importante para a reflexão teórica e a mobilização política.

Foi possível observar que a questão do poder é que divide as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Mesmo reconhecendo o papel desenvolvido pelas teorias pós-críticas, a argumentação realizada centrou-se nas teorias críticas e, dentro delas, nos fundamentos políticos, epistemológicos, teóricos e metodológicos da Educação Popular.

Procedeu-se a uma breve revisão teórica sobre o currículo de Sociologia no Ensino Médio considerando as diferentes fases e propostas em análise. O atual contexto da Reforma do Ensino Médio e da BNCC passa a ser objetivo de exame por parte de autores/as do subcampo, tendendo a posições que rechaçam a nova proposta curricular, assim como para o esforço de evidenciar as possíveis contribuições da área de Ciências Sociais para o novo currículo em estágio de implantação no Brasil.

Diante das polêmicas que envolvem a obra de Freire na atualidade, o trabalho com suas concepções e temáticas exige rigor conceitual e, sobretudo, a ratificação do papel político que a pedagogia freireana possui. Ensinar Sociologia na escola é um *que-fazer* político e pedagógico relevante que precisa se (re)afirmar em contexto reformista.

O esboço de uma concepção curricular amparada na Educação Popular e no debate freireano foi realizado a partir de revisão bibliográfica que permitiu a indicação de três características centrais, tendo por base a experiência de Freire no município de São Paulo há três décadas. O currículo, assim, assume seu papel para além de uma lista de conteúdos pré-organizados, mas, sobretudo, como um referencial vivo, em movimento, em disputa e, por isso mesmo, fundamental ao debate educacional em todos os níveis de ensino.

No que concerne à Sociologia escolar no Ensino Médio brasileiro, o momento exige vigilância e firmeza. Há grande incerteza sobre os rumos da disciplina de Sociologia na etapa final da Educação Básica. Isso traz implicações para a profissão docente da área, assim como para a formação inicial e continuada de docentes e materiais didáticos (incluindo o novo PNLB 2021).

Uma das formas de manter o espaço curricular da Sociologia no Ensino Médio e de reafirmar de forma mais ampla a escola de qualidade como um direito social no Brasil, talvez seja resgatar uma das orientações do trabalho de base da Educação

Popular: a aliança com o povo. Ao caminharmos juntos e juntas nos fortalecemos para, unindo os/as diferentes, lutar contra os/as antagônicos/as, conforme escreveu Paulo Freire em “Pedagogia da esperança” (2008). Que ela – a esperança – não nos falte na docência e na pesquisa no subcampo de ensino de Sociologia.

Bibliografia

ANJOS, Bruna Lucila dos. Sociologia no ensino médio: os discursos presentes nos documentos curriculares nacionais. In: MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). *Saberes e práticas do ensino de sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 163-190.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GAMBOA, Sílvio Ancizar Sánchez. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. *Filosofia e educação*. V. 3, n. 2, p. 264-287, mar 2012.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Espaço do Currículo*. João Pessoa, v.13, n.2, p. 219-234, mai./ago. 2020.

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo ‘ensino de Ciências Sociais’ no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. Vol. 1, n.1, p. 01-10, jan./jun. 2017.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: Sociologia*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

BURGOS, Marcelo Baumann. O processo de construção da proposta da sociologia para a Base Nacional Curricular Comum. In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Orgs.). *A sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017, p. 107-127.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. O currículo de sociologia no ensino médio: contribuições para a análise das propostas de conteúdo programático nos estados brasileiros. In: SOUSA, Fernando Ponte de (Org.). *Sociologia: conhecimento e ensino*. Florianópolis: Editoria em Debate, 2012, p. 35-62.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; BODART, Cristiano das Neves. O que ler sobre o ensino de Sociologia no Brasil? *Pensar a Educação em Revista*. Florianópolis/Belo Horizonte, ano 5, v.5, n.4, p. 1-15, fev 2020.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; GREINERT, Diego. O debate sobre o currículo de ciências sociais: da Lei 11.684/2008 à BNCC/2018. *Espaço do Currículo*. João Pessoa, v.13, n.2, p. 235-250, mai./ago. 2020.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.

FLECHA, Ramón. Por que Paulo Freire é o principal pedagogo na atual sociedade da informação? *In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017, p. 241-245.

FLEURI, Reinaldo Matias. *A questão do conhecimento na educação popular: uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HANDFAS, Anita; CARVALHO, Izabella. Ensino de sociologia: a constituição de um sub-campo de pesquisa. *Em Tese*. Florianópolis, v. 16, n.01, p. 214-230, jan./jun. 2019

JARA, Oscar. *A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: Ação Educativa/CEAAL/ ENFOC, 2020.

LOUREIRO, Camila Wolpató; MORETTI, Cheron Zanini; MOTA NETO, João Colares da; FLEURI, Reinaldo Matias. *Paulo Freire hoje na Abya Yala*. Porto Alegre: CirKula, 2020.

MORAES, Amaury Cesar. Propostas curriculares de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo preliminar. *In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Orgs.). Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012, p. 121-134.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. *In: MORAES, Amaury Cesar (Coord.). Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 45-62.

MÜHL, Eldon Henrique. Problematização. *In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 383-384.

OLIVEIRA, Amurabi. O currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). *Espaço do Currículo*. João Pessoa, v.6, n.2, p.355-366, mai./ago. 2013.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. O ensino de Sociologia e a Educação Popular. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 110-113.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; MARCON, Carine. Paulo Freire e a sociologia política da educação. In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). *Sociologia e educação: debates necessários*. Vol. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, p. 73-94.

PEREIRA, Thiago Ingrassia Pereira. *A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire*. Porto Alegre: CirKula, 2018.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. *Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental - REMEA*. Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Rio Grande, p. 112-125, jun. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Mário Bispo dos. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de sociologia: em busca do mapa comum. *Percursos*. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 40-59, jan./jun. 2012.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Propostas curriculares em sociologia. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2013, p. 83-101.

SAUL, Ana Maria. A radicalidade da proposta de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo: a construção da escola pública, popular e democrática. In: FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes (Orgs.). *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 287-306.

SGUISSARD, Valdemar. Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível. *Educação & Sociedade*. Ano XXII, n. 75, ago. 2001.

SILVA, Ileizi Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Espaço do Currículo*. João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, mai./ago. 2020.

SILVA, Fabson Calixto da; FERREIRA, Vanessa do Rêgo. (Des)Caminhos da proposta curricular de sociologia em Alagoas. In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs.). *O ensino de sociologia no Brasil*. Vol. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, p.143-176.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.3, e21413, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 18 n. 36 p. 165-177, jan./abr. 2009.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*. V. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e movimentos sociais na América Latina: perspectivas no atual contexto. *In: ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter (Orgs.). Educação popular e práticas emancipatórias: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Corag, 2011, p. 11-23.

Recebido em: 15 nov. 2020.

Aceito em: 12 jan. 2021.

COMO REFERENCIAR

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Ensino de Sociologia, Educação Popular e Currículo: reflexões a partir de Paulo Freire. *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p. 235-256, 2021.