

---

**Ensino de Sociologia na França, Portugal e Brasil – uma perspectiva comparada diante das idiossincrasias da reforma do Ensino Médio brasileiro**

**Sociology Teaching In France, Portugal and Brazil: a compared perspective before the idiossincrasies of the reform of brazilian high school**

**Rogéria da Silva Martins**

Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutorado em Políticas Públicas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
E-mail: [rogerialma@yahoo.com.br](mailto:rogerialma@yahoo.com.br)

**Paulo Cesar Pontes Fraga**

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo.  
E-mail: [pcp\\_fraga@yahoo.com.br](mailto:pcp_fraga@yahoo.com.br)

**Resumo**

Este artigo objetiva investigar os modelos curriculares no Ensino Médio brasileiro e os equivalentes na França e em Portugal para reunir elementos de compreensão do novo modelo brasileiro, tendo como parâmetro a reforma do Ensino Médio, considerando suas similaridades, em uma perspectiva comparativa entre os países. O investimento metodológico de caráter qualitativo, de base documental descritivo, permitiu traçar categorias analíticas comparativas na configuração de fundamentos pedagógicos, a partir dos itinerários formativos, integralidade do ensino e matriz curricular disciplinar para a Sociologia. Os resultados revelam que o modelo de carreira proposto nos três países traz inferências diferenciadas a partir do contexto da institucionalização do campo disciplinar do quadro da disciplinarização e profissionalização do conhecimento sociológico.

**Palavras-chaves:** Ensino de Sociologia. Ensino Médio. Portugal. França. Brasil.

**Abstract**

The article aims to investigate the curricular models in Brazilian high school and the equivalent models in France and Portugal to gather elements of understanding to the new Brazilian model, from the reform of high school, considering its similarities, in a comparative perspective between countries. The methodology applied is of a qualitative character, based on documents, of a descriptive nature. This method allowed to draw comparative analytical categories in the configuration of pedagogical foundations from the formative itineraries; integrality of teaching and disciplinary curricular matrix for sociology. The results reveal that the career model proposed in the three countries brings different inferences in contexts in which the institutionalization of the disciplinary field within

the framework of “disciplinization” and professionalization of sociological knowledge.

**Keywords:** Teaching of Sociology. Brazil. Portugal. High School. France.

## Introdução

Estudos comparativos sobre as experiências do ensino de Sociologia na Educação Básica em diferentes países não têm sido muito comuns no Brasil (OLIVEIRA, 2014), embora haja contribuições importantes como os trabalhos de Meucci (2007), Maçaira (2017), Oliveira (2019), Fernandez e Oliveira (2017); Trindade (2018) e Oliveira e Devegili (2020).

O presente artigo busca inserir-se nesse campo de debate ao reportar-se à análise do modelo de ensino de Sociologia em três países – Brasil, Portugal e França –, utilizando os conceitos de disciplinarização e de profissionalização de conhecimento (VIEIRA, 2002). A *disciplinarização* é compreendida como a organização dos conteúdos específicos de um determinado saber e a *profissionalização do conhecimento* corresponde ao *ethos* institucionalizado e legitimado desse saber – nas universidades, na formação profissional e na própria reserva de mercado dos profissionais desses saberes.

A questão a dar origem à proposta desse trabalho advém da hipótese de que a nova configuração da Sociologia na Educação Básica brasileira se estabelece em um contexto controverso, de modo que a comunidade escolar e a científica não coadunaram com os apelos da nova concepção na reforma do Ensino Médio. Sobretudo na forma como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua etapa conclusiva, desconsiderou a construção histórica e coletiva advinda da participação de atores representativos do cenário nacional.

Nesse arranjo custoso, o debate sobre seu formato ainda se revela com muitas dúvidas, questionamentos e lacunas em relação ao texto-base da reforma e que, agora, se processam à revelia da dinâmica da participação ostensiva da comunidade escolar, atualmente, reforçada em razão do contexto da pandemia. Nesse contexto, a compreensão, análise e comparação a outros modelos semelhantes a esse formato de carreira proposto pelo Brasil, e adotados em outros países, é relevante e necessário. Os estudos sinalizam propostas de orientação para um modelo de

carreira inserida no currículo escolar, que busca relacionar educação, trabalho e carreira (MUNHOZ E MELO-SILVA, 2011).

A natureza comparativa proposta pelos países citados busca recuperar referências próximas a esse novo modelo para esquadrihar os efeitos pedagógicos no processo de formação nessa etapa de ensino (em que se tem um modelo caracterizado pelo perfil de carreiras e pela individualização dos percursos) desenhado pelos três países. Nesse sentido, serão utilizadas as categorias analíticas “disciplinarização” e “profissionalização do conhecimento”. Há um movimento histórico significativo que precisa ser recuperado como elemento para entender o lugar da Sociologia nesses modelos curriculares.

Portanto, dada às especificidades do contexto de cada país, buscar-se-á inventariar disposições que orientem a nova configuração do ensino de Sociologia na reforma do Ensino Médio, mediada pela BNCC, observando as pistas que esses modelos podem nos revelar para melhor prover nossas reflexões para o ensino de Sociologia nesse novo modelo no Brasil.

## **1 Metodologia**

O problema sociológico aqui alocado pelas práticas educativas nos diferentes países revela, por meio de uma análise de cunho qualitativo, a ordem econômica e social na qual elas se projetam a partir de uma racionalidade interna dos sistemas educativos.

No rastro dessas racionalidades expressas nas burocracias, impressas nos documentos oficiais, a pesquisa compreendeu um levantamento de caráter qualitativo, de base documental, descritivo. A pesquisa documental envolveu a caracterização da organização do Ensino Médio brasileiro a partir da nova reforma – e o equivalente – em Portugal e na França, bem como a análise dos modelos curriculares de Sociologia nestes países. As fontes utilizadas para tais finalidades foram os sites oficiais do Ministério da Educação desses países e de associações profissionais de professores, as legislações de cada país e, complementarmente, os artigos científicos que detalham analiticamente os modelos.

O levantamento de caráter documental nos sites oficiais em Portugal foram realizados na Direção Geral da Educação na República Portuguesa, sobretudo as

informações contidas no documento denominado Currículo Nacional, emitido pelo Decreto Lei n. 55, de 06 de julho de 2018, caracterizado pelo modelo atualizado da reforma curricular de Portugal; no documento de aprendizagem essencial – Sociologia/2018; currículo dos ensinos básico e secundário – Revisão do Decreto-Lei n.º 139/2012<sup>1</sup>. Na França, o levantamento de informações de mesmo caráter foi realizado no site do *Ministère de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports*, seguindo as orientações emitidas pela *Loi Blanquer, Loi n° 2019-791 du 26 juillet pour un école de la confiance; Programme de sciences économiques et sociales de seconde générale et technologique*, e o documento da *Association des professeurs de sciences économique et sociale* (2020).

É relevante destacar que a reforma do Ensino Médio no Brasil está em fase bastante incipiente em alguns estados da federação e o único documento que podemos nos inspirar para responder acerca da dinâmica do ensino de Sociologia é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e algumas interlocuções já estabelecidas pelos estados, na dinâmica de sua implementação, a partir da Lei 13.415/2017.

O recurso metodológico comparativo foi adotado por cumprir uma função importante neste exercício analítico, qual seja de prover semelhanças e diferenças diante do objeto configurado e favorecer melhores compreensões sobre a realidade brasileira. O tratamento dos dados, na pesquisa documental, foi realizado utilizando a análise de conteúdo, por estabelecer um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que resgata procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo desses canais de comunicação virtuais.

Para complementar o investimento metodológico, uma pesquisa bibliográfica de estudos de ensino de Sociologia comparativos também foi realizada para qualificar e adensar as análises do campo.

## **2 Discussão conceitual**

Que tipo de ensino de Sociologia esse novo formato aplica a partir de sua dimensão disciplinar? Quais racionalidades regulam a disciplinarização da

---

<sup>1</sup> Apesar do documento ser de 2012 e a nova lei ser de 2018, ainda se coloca como currículo referência, sofrendo ajustes a consultas públicas em 2018 pela comunidade escolar.

Sociologia na escola nesse modelo de carreiras? Essas são questões presentes e pertinentes que se reportam a conferir maior investigação a essa configuração curricular, sobretudo tentando entender o processo de institucionalização da Sociologia nos três países cujas experiências serão analisadas nesse artigo. As origens dessa disciplinarização parecem nos conceder pistas fecundas da formação do campo disciplinar nos dois países europeus e no Brasil, já revelando suas heterogêneas bases (TRINDADE, 2018).

Estudos (MEUCCI, 2011; SILVA, 2010) já observaram a controversa trajetória da Sociologia na educação básica, caracterizando suas lacunas no processo de institucionalização no Brasil. Contudo, poucos buscaram entender essa dinâmica a partir da própria configuração do campo disciplinar nessa base de origem no processo de disciplinarização (TRINDADE, 2018). O resgate dessas origens evidencia o quão conflituosa a emergência do campo se estabelece nesses países e, por isso, urge verificar possibilidades de semelhanças nesses processos para entendermos seus desdobramentos na educação básica.

Segundo Trindade (2018), a Sociologia teve base conflituosa na sua configuração como disciplina na Europa e, particularmente, na França. Foram estabelecidos obstáculos, o que necessitou a busca de caminhos alternativos, edificando, dessa maneira, o que foi denominado por um messianismo militante. Isso revela que sua instauração sofreu várias resistências, explicando de certa forma a distinção dos caminhos que elucidam as três escolas precursoras da Sociologia francesa<sup>2</sup>, a saber: a) a *escola de Le Play*, que resultou nos trabalhos sobre pesquisa social; b) a *escola de Worms*, que se estabeleceu pela sua iniciativa de fundação de uma Sociologia nas instituições; e c) a *escola de Durkheim*, fundador, após essas bases, da Escola Francesa de Sociologia. Desde o Século XIX, os obstáculos para consolidar disciplinas na academia, como Economia, História e, particularmente, as disciplinas literárias e sociais, estiveram presentes, movidas pela competição de guiar a sociedade moderna. A marca do cientificismo da Sociologia entra em conflito com essas acepções disciplinares (TRINDADE, 2018), apesar do eixo comum das Humanidades.

---

<sup>2</sup> Para ver mais ver: TRINDADE, H. (2018)

Essas origens revelam parte da construção da disciplina escolar Ciências Econômicas e Sociais nos *lycées* franceses, com as devidas ponderações e explicação de sua origem (MAÇAIRA, 2017), que acabam por se estabelecer com a supremacia da Economia sobre a Sociologia, marcando os conflitos desses campos disciplinares. É um campo em disputa histórica, que se estabeleceu na escola secundária com sua assertiva voltada para uma formação dos alunos às demandas da sociedade da época (CHATEL, 2014), ganhando status por sua importância de cultura geral, mas sendo necessário se assessorar de “rudimentos de conhecimentos econômicos para se ajustar ao mundo novo” (MAÇAIRA, 2017, p. 36).

Em Portugal, de forma específica, em relação ao modelo francês, estabelece-se um desenvolvimento também conflituoso. Todavia, não por disputas acadêmicas internas, como na França, mas, sobretudo, por viés político. A implementação das Ciências Sociais em Portugal teve como marco histórico a Revolução de 1974, inclusive estabelecendo, nas palavras de Machado (2020), uma «sociologização» dos estudos educativos. Estudiosos do tema (MACHADO, 2020; SILVA e COSTA, 2013; FERNANDEZ, 1996; PINTO, 2004 e NETO, 2013), com suas devidas especificidades no formato da periodização desse processo de institucionalização da Sociologia em Portugal, argumentam que esse período histórico foi decisivo nessa dinâmica, inclusive com a criação dos cursos de licenciaturas<sup>3</sup> no ensino público, formando, assim, uma geração de sociólogos nas universidades de Lisboa, do Porto, de Coimbra e de Évora. O marco delimita uma significativa fragilidade, quase nula, da reflexão sociológica anterior à Revolução dos Cravos (PINTO, 2004). Fernandez (1996) caracterizou esse período anterior por uma formação doutrinária, inspirada pela escola de Le Play, marcadamente por um plano filosófico; pela fase positivista onde se concentrou como disciplina nos cursos de Direito, em Coimbra, ou, ainda, pela dita Sociologia Colonial, ministrada em cursos superiores voltados para diplomar quadros para a administração nas colônias (MACHADO, 2020).

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que a categoria licenciatura tem concepções diferentes no Brasil e em Portugal. No Brasil, vincula-se aos cursos de formação de professores de nível superior, enquanto um grau universitário para o exercício do magistério. Em Portugal, é um grau universitário que tem equivalência aos cursos de bacharelado do Brasil.

Outro momento importante nesse processo de institucionalização do campo disciplinar português foi a criação do Gabinete de Investigação Social<sup>4</sup> (GIS) em 1962, que, ao longo de 20 anos, se estabeleceu a partir de uma investigação social até chegar a integração mais orgânica de pesquisa sociológica nas universidades. De modo geral, os pesquisadores citados revelam que a investigação foi anterior ao processo de ensino, na academia, embora o lugar por excelência da maior parte dos trabalhos sociológicos na educação foi produzida pelo GIS (MACHADO, 2020).

Somente com o pós-74, no processo de reestruturação democrática, consolidase a disciplina científica e, mais tarde, em 1985, a criação da Associação Portuguesa de Sociologia (APS). Essa última instituição, inclusive, foi protagonista, em muitos aspectos, na defesa da Sociologia ou das Ciências Sociais no secundário, cobrando, em recorrentes, reformulações curriculares (2012/2018) e um lugar digno para a Sociologia, sem muito sucesso, todavia.

No cenário português, portanto, o ensino de Sociologia, na Educação Básica, não se dimensionou em grandes proporções, não só do ponto de vista de um objeto de investigação, nem com significativos investimentos no âmbito da formação acadêmica. O reflexo disso, é que a Sociologia está praticamente ausente nas escolas secundárias. Segundo o ex-presidente da APS, Manuel Silva (2017):

A Sociologia tem sido subalternizada no grupo em que está inserida (7.º grupo, Economia) prioritariamente lecionável por diplomados em Filosofia, Economia ou Direito ou relegada para disciplina opcional e como oferta facultativa, dispensável e/ou dependente de eventual projeto de escola. A esta limitação acresceu, com Nuno Crato, por um lado, a eliminação da disciplina de Formação Cívica nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no 10.º ano e, por outro, a redução do número de disciplinas de opção anual no final do secundário. Ora, sendo neste conjunto de disciplinas opcionais que se tem enquadrado a oferta da Sociologia, a redução a uma escolha monodisciplinar significou a diminuição do número de turmas ou até o desaparecimento da disciplina em muitas escolas. Tal redução do número de opções não só afetou docentes, como implicou um maior estreitamento do espectro dos saberes, prejudicial aos alunos, tanto mais que estes sentem ainda alguma dificuldade em escolher o curso que pretendem frequentar por desconhecimento dos seus conteúdos e/ou saídas profissionais.

O modelo apartado entre a academia e a educação básica faz parte de uma dinâmica do cenário português e isso, de certa forma, desfavorece o seu fortalecimento na escola básica, embora o que explique efetivamente essa

---

<sup>4</sup> Atualmente identificado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

precariedade da presença dessa disciplina nesse segmento de ensino sejam obstáculos legislativos na dinâmica das habilitações próprias e suficientes para o seu exercício<sup>5</sup>. Portugal, contudo, segundo Machado (2020), no âmbito da Sociologia, vem se consolidando em termos de instauração do campo disciplinar, inclusive a partir da conformação dos sujeitos – por meio das referências públicas de seus pesquisadores e de suas instituições, bem como de seus objetos – problemáticas, temas e campos empíricos (MACHADO, 2020). Entretanto, a trajetória da Sociologia na escola secundária tem um caminho a percorrer tanto para defender seu espaço nesse segmento escolar, como de seus sujeitos, com professores diplomados na área.

No Brasil, a institucionalização e a disciplinarização das Ciências Sociais rendem versões diferenciadas sobre os marcos decisivos que explicam a natureza da reflexão sociológica. O modelo clássico defendido por Fernandes (1980) classifica três períodos: a) um atribuindo a reflexão social mais ajustada como recurso parcial de explicação, dependente de outros instrumentos, sobretudo nos idos do final do Século XIX; b) outro modo de reflexão mais característico de uma forma de consciência e explicação das condicionantes históricos de existência, até a primeira metade do Século XX; e, por fim, c) a partir da década de 1950, consolida-se uma Sociologia de padrões – com rigor científico sistemático – por meio da pesquisa empírica-dedutiva. Fase da Sociologia considerada propriamente científica, com a valorização do rigor científico e modernos métodos de pesquisa que chegam ao país depois do aparecimento dos cursos universitários na área.

Essa postura acabou por conferir um *status* ensaísta ou literário às produções, mais interpretativas nesses dois primeiros períodos citados por Fernandes (1980), que otimizou a polêmica entre as escolas paulista e carioca, tomando a primeira como mais rigorosa e científica, voltada para fazer ciência – escola paulista; em detrimento de um modelo mais ajustado a realidade local, a escola carioca, considerada mais engajada, com forte ligação ao pensamento do ISEB (VILLA-BOAS, 2006).

---

<sup>5</sup> Portugal no Despacho Normativo n. 32/84 introduz alterações ao Despacho Normativo n.º 57/83, de 23 de Fevereiro que trata das habilitações próprias e suficientes para o exercício docente nos ensinos preparatório e secundário, baseado em escalas, em primeiro, segundo, terceiro e quarta posições hierárquicas, no qual a Sociologia acabou por desfavorecer-se nessa disputa, assumindo até o 4º escalão dos profissionais habilitados para assumir determinadas disciplinas optativas.

Junto a esse processo e paradoxalmente, a Sociologia escolar percorre um caminho anterior a esse processo de institucionalização acadêmica, estabelecendo-se de forma intermitente, com avanços e recuos na escola, mas presente desde 1882 com a defesa contundente de Rui Barbosa e, posteriormente, oficializada na Reforma da Educação Secundária, de Benjamin Constant, em 1890. De lá até a Reforma do Ensino Médio atual, muitos atropelos configuraram os conflitos de viés político ideológico para sua permanência na escola (MEUCCI, 2011 e SILVA, 2010); sem deixar de considerar a relação apartada com a academia durante grande parte desse processo de institucionalização, como aponta Cunha (1992) e Moraes (2013). Por outro lado, Bodart e Cigales (2017), em uma perspectiva mais otimista, revelam como o tema passa por um processo de intensa efervescência, conferido pelo protagonismo do debate no interior do campo acadêmico, sobretudo, pela sua reintrodução em caráter obrigatório, a partir de 2008. O laço criado rende muitos desdobramentos para sua legitimidade na Educação Básica, tanto no que concerne a uma disciplinarização, como a de uma profissionalização.

Esse legado histórico das origens do processo de implementação das Ciências Sociais nesses três países analisados revela pistas seguras para explicar como podemos conduzir nossas reflexões para entender as dinâmicas do cenário brasileiro. As consequências não envolvem somente os impactos nas trajetórias pessoais de estudantes de escolas públicas do Ensino Médio, mas, diretamente, impactam o ensino de Sociologia e toda a disposição no campo da formação de professores na área, na medida em que os vários elementos que a legitimaram passam a ser relativizados, em uma configuração curricular bastante restrita e de atuação docente compartimentalizada em universos “afins” ou de condução diluída. Tanto a disciplinarização desse saber, quanto a profissionalização das Ciências Sociais passam a ser relativizadas, na medida em que se reforça o cenário de interlocutores na área das humanidades para atuarem com esse componente curricular.

É possível considerar maior evidência desses fenômenos no cenário que procura entender a disciplinarização, como a organização dos conteúdos específicos de um determinado saber e, a profissionalização do conhecimento corresponderia ao *ethos* institucionalizado e legitimado desse saber – as universidades, na formação profissional, e a própria reserva de mercado dos profissionais desses saberes. O

conhecimento em áreas específicas delimita uma produção de saberes da realidade social. A Sociologia é um, dentre outros saberes, dos mais diversos que se constituem como contributos indispensáveis à racionalização do seu conhecimento (VIEIRA, 2002). Produziu *status* profissional estável (DUBAR, 2005), competência reconhecida e notável autoridade de referência na produção de seus saberes, na medida em que estabeleceu responsabilidades no conjunto de regras e normas de seu conjunto de produtos-conhecimento.

Essa autoridade referencial opera com legitimidade da comunidade científica identitária (BAUMAN, 2001) validada pelas institucionalidades (universidades) e pelas normas/regras que seus domínios disciplinares regulam e que dão base aos seus interlocutores – os profissionais da área, os sociólogos, bem como por uma socialização profissional (DUBAR, 2005), marcadamente para os licenciados em Ciências Sociais que operam na escola básica. Essas reflexões parecem conceber direções profícuas, na perspectiva analítica do desempenho da Sociologia nesses três países, a partir da dimensão da narrativa sociológica nessas configurações curriculares, dando relevo para compreender seus desdobramentos, tanto da perspectiva da disciplinarização, quanto da profissionalização.

### **3 Resultados**

Para os efeitos comparativos, é interessante retratar, ainda que de forma breve, os modelos curriculares entre Portugal e França e depois estabelecer as possíveis convergências com o cenário nacional brasileiro.

#### **3.1 Portugal - componentes formativos de frágil oferta das Ciências Sociais**

Em Portugal, a etapa do secundário é caracterizada por três anos de escolaridade (10º, 11º, 12º), de caráter integral, voltado tanto para ascender ao Ensino Superior, quanto para o mercado de trabalho. Segue, também, o modelo de carreiras, com a adoção de percurso formativo próprio, por meio da permuta ou da

substituição de disciplinas, como dinâmica ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, na individualização dos percursos.

O ensino de Sociologia no nível secundário<sup>6</sup> não é obrigatório e se estabelece a partir de um componente disciplinar optativo a ser oferecido a partir do décimo ano do ensino secundário, equivalente ao primeiro ano do Ensino Médio no Brasil. O processo de escolha do curso, nessa etapa do secundário, é realizado pelo aluno e ocorre ainda no ano anterior, por meio de acompanhamento psicológico de caráter vocacional durante os últimos três meses do período letivo .. São ofertados três caminhos, nomeadamente como cursos científicos – humanísticos – voltados para o acesso ao Ensino Superior. O curso é dividido em quatro sub-áreas: Ciência e Tecnologia, Ciências Socioeconômicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Em todos os cursos há dois componentes formativos: de formação geral e de específica. Na formação geral, o conteúdo disciplinar é Português, língua estrangeira, Filosofia e Educação Física, e são admitidos como obrigatórios nas três séries do secundário. Na formação específica, as disciplinas oferecidas variam de acordo com o curso, mas envolvem uma escolha de uma disciplina trienal, duas bienais e duas anuais, com amplo leque de opções. A disciplina de moral e cívica/religioso, independente de compor o rol de formação geral, é de frequência facultativa.

Apesar da diversidade de oferta nas especificidades do quadro de disciplinas opcionais, na prática as opções acabam por ficarem reféns dos projetos das escolas e nem sempre se colocam, de fato, como oportunidades concretas de acessar todas as possibilidades, como é o caso das disciplinas de Antropologia e Ciência Política. A oferta dessas disciplinas – nos percursos dos cursos das Ciências e Tecnologias, Ciências e Socioeconômicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais – faz parte das opções do currículo do secundário (oferta dependente do projeto educativo da escola). A Sociologia compõe um universo de opção de forma diferenciada em cada curso: nas Ciências Socioeconômicas entra no rol de 3 opções de disciplinas anuais no 12º, enquanto no curso Línguas e Humanidades no rol de 7 opções de disciplinas anuais também para o 12º. As possibilidades para as disciplinas de sociologia quando escolhidas tem uma carga horária semanal de 4h. Em Portugal, a aprendizagem essencial para o ensino de sociologia deve proporcionar uma compreensão e uma

---

<sup>6</sup> Equivalente ao Ensino Médio brasileiro.

reflexão sobre a complexidade das sociedades contemporâneas, em especial a portuguesa. E, para isso, busca um currículo que se atente a familiarizar os problemas sociais/sociológicos na sociedade atual: fenômenos como globalização/aculturação; reafirmação das identidades culturais; mudanças e incertezas no mundo contemporâneo; persistências dos processos de desigualdade sociais e formas de discriminação nas sociedades. Também se observa um forte investimento em instrumentos metodológicos de pesquisa para instrumentalização, para realização de inquéritos. Apesar de sólida composição de aprendizado essencial para a disciplina, sua oferta dependente dos projetos escolares. Fragiliza-se, assim, a disciplinarização desse conteúdo na escola secundária.

Stoer (2008) destaca a tradição da falta de sensibilidade da universidade portuguesa em absorver os problemas sociais em seus objetos (STOER, 2008) e, nesse particular, revela a frágil interlocução da academia com a escola básica e sua própria recente institucionalização, tanto na universidade como na escola, além dos obstáculos legislativos, que revelam limites no seu processo de disciplinarização na comunidade escolar (VIEIRA, 2002) desfavorecendo a profissionalização do conhecimento no âmbito do ensino de Sociologia. Dessa forma, a categoria analítica ensino de Sociologia não é um tema explorado devidamente nesses espaços, inclusive, por ser um componente curricular presente na escola básica que se apresenta – segundo um caráter acessório – à revelia dos cursos de Ciências Sociais apesar de alguns investimentos<sup>7</sup> ainda não considerados suficientes para superar esse limite do campo de estudos nas universidades portuguesas. É muito diferente das origens da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e na França, que deixam um lastro histórico de profissionalização do conhecimento (VIEIRA, 2002) na área, ainda que a França tenha esse desenvolvimento subsidiado pela Economia e pela natureza da cultura interdisciplinar.

Há, também, no ensino secundário português, a oferta de cursos profissionalizantes voltados para a formação de mão-de-obra para o mercado de

---

<sup>7</sup> Salvo investimentos nesse campo advindos do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, que podem ser explicados pela origem do GIS, onde abrigou estudos sobre as questões da educação a partir da reflexão sociológica. E também esforços realizados pela Associação Portuguesa de Sociologia, buscando interlocução com as universidades e escola.

trabalho e para o acesso ao Ensino Superior. Além desses, há ainda os cursos artísticos, destinados especificamente para a área de artes e para o acesso ao Ensino Superior.

Tanto os três cursos quanto as sub-áreas do curso científico-humanístico têm grades específicas, dentre as quais são oferecidas algumas disciplinas obrigatórias e outras optativas. No caso do ensino de Sociologia, o que se observa, na prática, é um veemente limite na oferta desse componente curricular. Quando presente, não necessariamente é assumido por professores diplomados em Ciências Sociais, sendo mais comum professores de Filosofia, Economia e Direito assumirem regência de turmas, contribuindo consideravelmente para uma frágil comunidade identitária (professores de Sociologia) validada pelas universidades, que apresenta composição inclinada a uma herança disciplinar filosófica. Definitivamente, a vocação formativa para o desenvolvimento do ensino de Sociologia na educação básica em Portugal não teve adesão no espaço acadêmico, de modo a conferir uma formação em nível de licenciatura apartada da Sociologia acadêmica.

É interessante observar que, apesar de grandes esforços da Associação Portuguesa de Sociologia em defender esse lugar da Sociologia no secundário, seus principais obstáculos podem residir no permanente arrefecimento desse debate de uma Sociologia escolar nos cursos de Ciências Sociais em Portugal. A formação nessa área otimiza um percurso mais profissionalizante, voltado para uma carreira de uma Sociologia mais aplicada, do que propriamente acadêmica, e com incipiente reflexão da prática docente.

### **3.2 França – adensamento das trajetórias individualizadas**

Na França, recentemente, o modelo de nível médio ofertado nos *lycées*, passou por mudanças, expressas na reforma da Loi Blanquer (2019/791), que envolve substanciais transformações na formação da escola secundária francesa, promulgada no início de 2019, mas que se estabeleceu em sua integridade em 2020. A reforma francesa também tem recebido severas críticas por parte de professores, entidades científicas disciplinares e associação de pais, chegando a ser caracterizada como uma “*révolution conservatrice*” (MERLE, 2019). A maior crítica é a

diferenciação das escolas com ofertas de conteúdos de livre escolha e intenso aprofundamento das desigualdades na dinâmica da dualidade do ensino.

O modelo francês de ensino secundário também se caracteriza por três anos de escolaridade (denominado *secondaire, première e terminale* – equivalente a 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio brasileiro) de caráter integral. O modelo francês tem a opção de ser realizado a partir da escolha por três cursos: *Lycée Général* – modelo clássico, geral (de acesso ao Ensino Superior); *Lycée Technologique* – Tecnológico (para estudos técnicos superiores, voltados para as engenharias e suas especialidades) e, por fim, o *Lycée Professionale* – Profissional (para ingressar no mercado profissional). Para a turma *secondaire*, o equivalente ao primeiro ano foi estabelecido um tronco com disciplinas *comuns* para os três cursos que envolvem as disciplinas de história, geografia, moral e cívica, ciências econômicas e sociais, matemática, literatura, física, química, línguas modernas e ciências da vida e da terra. Além da integração de compor um rol de 03 disciplinas de *especialidades* (que variam para cada curso em um universo de 12 opções<sup>8</sup>) de escolha do aluno; e uma possibilidade de mais uma disciplina no rol de disciplinas *opcionais*. No *première* (2º ano) e *terminale* (3º ano) também são ofertadas um rol de disciplinas comuns, de especialidades e opcionais, que variam também de acordo com os cursos escolhidos, mas com carga horária maior nas especialidades.

O ensino de Sociologia, caracterizado pela disciplina SES (*Sciences économiques et sociales*) na nova lei francesa, entra no rol de disciplinas das especialidades comuns ofertadas no primeiro ano (*seconde*), com uma carga de 1h30 semanal e, também, no rol de especialidades. É possível ter uma carga aumentada para 4h semanais no *première* (2º ano) e 6h por semana no *terminale* (3º ano), para os alunos que seguirem o percurso que acessem a esse conteúdo nas especialidades. O principal objetivo da SES, segundo a *loi Blanquer*, é a aquisição de domínios de conceitos e de raciocínio essencial para a economia, a sociologia e a ciência política, sobretudo para ajudar a complementar o campo de domínios das outras disciplinas.

---

<sup>8</sup> Não se optou registrar aqui o universo de disciplinas ofertadas porque varia muito de acordo com os estabelecimentos de ensino e os troncos de formação. Mas para esclarecer melhor, desse universo de 12 opções das ofertas das disciplinas das especialidades, apenas 7 tem cobertura ampla em todas as escolas de ensino secundário na França, dentre elas a SES. E as outras cinco disciplinas incluindo línguas e culturas da Antiguidade e ciências digitais e da computação - também estão disponíveis, mas não são oferecidas em todas as escolas de ensino secundário.

O currículo francês para essa disciplina envolve preocupações com a relação entre emprego/diploma e salário, organização da vida política, papel dos atores sociais, criação de riqueza e como elas podem ser medidas e relações entre mercado e preço. Segundo Meucci (2009), a SES é representada pelo próprio nome, vem acondicionada a disciplina de economia. A APSES<sup>9</sup> vem realizando duras críticas ao novo programa escolar da SES, na reforma. Segundo a associação, foi elaborado um programa curricular tecnicista, concentrando esforços em temas como o mercado em seu sentido mais neoclássico, obscurecendo dimensões políticas do desemprego e implicações das questões ambientais, por exemplo. Segundo as críticas, também houve uma diluição dos conteúdos, com a criação de disciplinas das especialidades como história-geografia, geopolítica e ciência política (HGGSP), o que está promovendo disputa interna, na comunidade de professores, para saber quem será o responsável por essa disciplina, considerando que a ciência política fazia parte do rol de conteúdos da SES. Nessas dinâmicas, já se observa flexibilização nas atuações profissionais dessas especialidades, ora pela história-geografia, ora pelos professores da SES, em franca disputa interna.

A configuração atual do modelo francês se reporta em muitas semelhanças ao modelo brasileiro, do ponto de vista dos percursos individualizados, nessa flexibilização das atuações profissionais e na diluição dos conteúdos, no conjunto dos componentes curriculares das humanidades. Ele apresenta fortes semelhanças ao modelo brasileiro, que também sugere um tronco comum, inclusive com a inclusão da sociologia.

### **3.3 As comparações possíveis – o caso brasileiro**

A Sociologia no ensino básico sempre esteve atrelada a embates, disputas políticas e mudanças sociais, seja no Brasil, em Portugal ou na França. As semelhanças encontradas nesses modelos curriculares (França e Portugal) com o Brasil se estabelecem pela oferta opcional do ensino de Sociologia; e ou pela oferta fragmentada nas trajetórias formativas, em um ou dois anos do Ensino Médio; pela

---

<sup>9</sup> Association des professeurs de sciences économique et sociale.

oferta da Sociologia estabelecida a partir de uma trajetória formativa para alunos que seguem por uma formação pretensamente no âmbito da área das humanas.

Essas trajetórias revelam um desenho muito semelhante ao conceito de *itinerários formativos*, dentro de uma pretensa autonomia e flexibilização curricular, em que os três países se projetam, buscando uma formação concentrada em uma área de conhecimento, a partir do modelo de carreiras, em que os estudantes já se orientam na formação nessa etapa de ensino alinhado a sua pretensão de carreira. Contudo, nesse momento, não podemos precisar, no Brasil, como a Sociologia será apresentada nesse modelo de carreiras, qual o papel e lugar que ela vai ocupar, considerando que os estados estão na sua fase de implementação. O modelo brasileiro é descentralizado, apesar da orientação da BNCC apresentar um guia geral, sendo competência dos Estados a implementação do modelo curricular. Em observações e em algumas leituras que estão sendo desenhadas no novo Ensino Médio está sendo construído um eixo comum, de formação geral<sup>10</sup>, com os componentes curriculares de português, matemática e inglês nas três séries de caráter obrigatório. Já a formação específica será disponibilizada por cada estado no catálogo de opções. O conteúdo de sociologia pode vir a ser ofertado nesse conjunto da formação geral e específica, como componente curricular ou como conteúdo transversal e, ainda, ser reconfigurado com ofertas de opções na formação específica diluindo o componente da sociologia como cidadania e direitos; cultura e diversidade; além de componentes curriculares como a disciplina Projeto de Vida e um grupo de eletivas para compor a carga horária. Tudo indica que a Sociologia pode permanecer de forma obrigatória nesse eixo de formação geral, ou ainda na grade dos itinerários formativos e nas eletivas, com uma carga horária mínima de 50min/semanal. Mas essa obrigatoriedade seria aplicada pelos estados da federação e não pela BNCC.

No processo de construção da nova reforma, pairou o regresso dos riscos da Sociologia não permanecer no currículo da educação básica, haja vista que a obrigação dos componentes curriculares passou a ser apenas para Português, Matemática e Inglês, ainda que novas configurações possam ser adotadas pela

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que essas categorias podem ser renomeadas pelos estados, de modo que essa apresentação apenas caracteriza a ideia do desenho da arquitetura curricular em alguns estados.

Sociologia, nos componentes de projeto de vida e nos itinerários formativos<sup>11</sup>. Nesse sentido, parece paradoxal o movimento de uma reforma que despreze todo um acúmulo de conhecimento na área de Sociologia, uma vez que a reforma aduz a possibilidades de professores de áreas afins assumirem a coordenação da disciplina de Sociologia nas escolas. Quanto a esse problema, Portugal e França já revelaram cenário arriscado para a comunidade identitária e os problemas que esse encaminhamento pode acionar no Brasil. Por mais que os argumentos pautem a garantia do componente curricular, a ameaça é constante em razão dos limites na distribuição desses componentes da grade curricular dos estados, como se tem observado na implementação dos currículos nos entes federados ao longo do ano de 2020, na lógica da racionalidade econômica.

Portugal e França também revelam implicações problemáticas em suas reformas, como podem ser observadas na exposição documental de seus modelos. Contudo, parece haver um desenho estruturado em alguns aspectos. O sistema de ensino, em ambos os países, tem uma configuração em nível nacional, básica, em todo o território nacional, no conjunto do tronco de formação geral, caracterizando um modelo centralizado. Isso revela consonância com o processo de reformas curriculares do Século XX, que se orientou para a formação de criação de currículos mais comum, essenciais para massificação da educação e para a igualdade de oportunidades. Esse modelo de carreiras, que intensifica a individualização dos percursos, revela, todavia, implicações no aprofundamento das desigualdades. No Brasil, o documento orientador, BNCC, é bastante genérico e delega às unidades federativas conforme sinaliza a lei da reforma no Brasil, com carga horária definida e distribuição de ofertas de seus componentes curriculares de responsabilidade de cada estado e ainda das escolas. As avaliações de grande escala, como o acesso ao Ensino Superior, não estão sendo absorvidas nesse conjunto de ações. A adoção do modelo no Brasil chega sem esses elementos fundamentais para a implantação da dita política pública educacional e pode sofrer profundas diferenças entre os estados da federação, dificultando, inclusive, o acesso ao Ensino Superior, caso ele se mantenha com essa caracterização de nível nacional. E

---

<sup>11</sup> Essa pauta ainda não é considerada pacífica na comunidade científica e escolar das Ciências Sociais, embora, credita-se potencialidades conceituais e teóricas significativas no campo das Ciências Sociais para absorver esses espaços, redimensionando as fragilizadas orientações de conteúdo, pouco crítico, que componentes como Projeto de Vida, por exemplo, vem explorando nas novas configurações do Ensino Médio.

ainda que sofra ajustes, a implementação dos currículos nos estados está sendo apresentada à revelia dessa discussão.

Essas definições carecem de maior nitidez, especificidade e não podem ficar reféns de aforismos discursivos. A ideia de autonomia das escolhas, flexibilidade curricular para atender as demandas dos contextos sócio-culturais, integralidade do sistema e desenvolvimento de competências e de habilidades são categorias a considerar, com limites, a sua materialidade. No pragmatismo da funcionalidade cotidiana dos planos governamentais, as ideias são importantes, mas não suficientes para sua aplicabilidade concreta ou, ainda, podem acentuar as desigualdades no sistema de ensino. Trajetórias individualizadas geram desconfianças no cenário nacional, em razão do drama estrutural vivido na experiência nacional, com o dualismo do ensino, conforme sinalizou Libâneo (2012). O debate clássico do dualismo escolar no Brasil (ROMANELLI, 2007), vinculado ao processo de organização da educação profissional e propedêutica, ressurge com novas roupagens, mas ainda acentuando suas marcas seletivas e fracionadas, inclusive já sendo observado no modelo francês, conforme sinaliza o APSES (2020).

Apesar da solidez da oferta, o modelo estruturado em países como Portugal tem mostrado também deficiências no plano da concepção de autonomia, que associa diretamente esse modelo de carreira. Na prática, assim como na realidade brasileira, ele também procura atender a grupos marginalizados ao alcance do Ensino Superior. O drama em Portugal tem base na democratização do acesso ao Ensino Superior, considerando a necessidade de custos para ascender às universidades públicas. Exige garantia de recursos e um planejamento geracional da família para que o futuro alcance recursos para acessá-lo. Dessa forma, o modelo de itinerários formativos são respostas imediatas, em termos de alcance, ao mercado de trabalho, a um percentual generoso de estudantes, revelando seus problemas para o acesso ao Ensino Superior. Portanto, o lugar da autonomia nessa configuração pode ser reanalisado pelas condicionalidades sociais implicadas nesse processo e camuflam as intencionalidades das racionalidades econômicas em jogo.

Por outro lado, apesar da solidez do sistema de ensino português, construído após o processo de redemocratização do país, estudiosos do tema em Portugal revelam que a faceta do novo no ensino secundário não tem retido os estudantes

portugueses nos bancos escolares no nível secundário. Também, a oferta ampla de eletivas nos itinerários não se podem assumir como uma garantia de acesso para os estudantes. O leque ou o catálogo de opções é refém do ajuste local com pouca efetividade na sua oferta de modo mais amplo.

A França tem relativizado a composição centralizada de suas políticas educacionais, mantendo-as em um nível bem mais restrito, uma vez que sua reforma atual acentuou uma formação baseada nas trajetórias individualizadas. Essa dinâmica revelou uma fragilização da sinergia nos programas curriculares, uma vez que não se pode garantir aprendizados essenciais mínimos, considerando que as trajetórias de formação estão baseadas na livre escolha de cada aluno. A marca da heterogeneidade mostra também seus revezes, em que pese a origem social e o capital cultural na qualificação das escolhas. O modelo parece se colocar como um obstáculo à ideia de autonomia, diante da escola de massa (PROST, 2014), o que também confere semelhanças à realidade brasileira.

Nos referidos países, a matriz curricular tem desenhos bastante diferentes, apesar de conceberem uma trajetória individualizada. Portugal e França apresentam conteúdos de Moral e Cívica, embora em Portugal seja facultativa e na França seja um conteúdo não só obrigatório, como componente no rol de disciplinas comuns<sup>12</sup>. A França, após a *Loi Blanquet* parece estar mais próxima da proposta brasileira, com a apresentação de uma reforma vinculada ao aforismo econômico; flexibilização das atuações profissionais promovendo disputas internas na comunidade escolar, deixando margem para composições diluídas em “áreas de conhecimento”. O Brasil, por sua vez, apresenta uma dinâmica de disciplinarização que garante sua aplicabilidade por recursos humanos que aduzem a um campo disciplinar específico; reage a diluição de conteúdos sociológicos na composição das humanidades, embora a França tenha o conteúdo sociológico subsumido pela Economia.

No Brasil, os conteúdos disciplinares passam a desenvolver as aprendizagens essenciais a partir de áreas de conhecimento, portanto, o rol de aprendizagens foi estabelecido por competências e habilidades, das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que compõem os componentes curriculares, como: História, Geografia,

---

<sup>12</sup> Dispositivos polêmicos, na nova reforma francesa, apresentam em caráter obrigatório, moral e cívica como disciplina e uso da bandeira e cartografia da França nas salas de aula foram persistências inclusivas de partidos de extrema direita.

Sociologia e Filosofia. Nessa área de conhecimento, ficou definido na BNCC problematizar as categorias tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho nesses quatro componentes, buscando favorecer o protagonismo juvenil para mobilizar diferentes linguagens e formas de registros para a resolução de problemas e para valorizar o trabalho de campo. Fica claro que os objetivos da Sociologia e seus programas nos três países estão atendendo a interesses diversificados: mercado (França e Brasil) e uma Sociologia aplicada (Portugal)

Há um conjunto de implicações ligadas à ideia de retenção no processo de profissionalização do conhecimento (VIEIRA, 2002), arrefecendo o investimento maciço que as universidades brasileiras têm realizado, sobretudo, no âmbito da formação de professores. Se essas garantias diluem, desfavorece o status profissional estável (DUBAR, 2005) na carreira, sobretudo do grupo de disciplinas como Sociologia e Filosofia, tradicionalmente representadas como acessórias, apesar de muitos estudos de percepção de estudantes sobre a disciplina revelarem o contrário (HELPE, 2018; BARROS, 2013). Por outro lado, há possibilidades da Sociologia se assumir revestida de novas configurações, ao estabelecer-se em uma perspectiva que redimensione os conteúdos de sua oferta a partir da disciplina Projeto de Vida, em uma perspectiva crítica, apoiada em uma pretensa configuração que oriente o aluno dentro da complexidade de sua trajetória de vida<sup>13</sup>.

Outros efeitos comparativos na França e no Brasil são os efeitos das ofertas de escolhas nos percursos individualizados, que, no limite, acionam o ensino privado. Segundo Prost (2004), o desgaste de uma escola de massa colocou limites no que tange à questão das desigualdades escolares, promovendo desafios de aceção democrática. O referido autor destaca como a França sucumbiu aos setores de ensino privado:

[...] aceitando acolher os alunos recusados pela Educação Nacional nos setores por eles solicitados tornando-se assim o ensino de 2º escolha. Pesquisas mostram que se 25% dos alunos do Ensino Médio é escolarizado em estabelecimentos privados, 37% dos alunos que chegam ao *baccalauréat* passam pelo menos um ano em escola privada. A eficácia pela manutenção desta sistematização evidentemente comprometida pela manutenção dessa variante (p. 156).

---

<sup>13</sup> Essa é uma pauta urgente a ser discutida, que está sendo objeto de elaboração de texto.

No Brasil, a ideia de liberdade parece escamotear, também, os limites de oferta de itinerários formativos nas cinco áreas de conhecimento de forma ampla, porque o próprio texto-base da reforma fala em uma oferta mínima de duas áreas de conhecimento nas escolas. Na prática, há um grande número de escolas públicas de nível médio em todo Brasil, tudo indica que terá uma oferta mínima para a grande maioria de estudantes de Ensino Médio, limitando-os a uma formação estritamente técnica e disponível, acentuando ainda mais os obstáculos de acesso ao nível superior. Para viabilizar esse modelo, seria necessário um massivo investimento na estruturação das escolas de todo o país e uma ampla contratação de professores, uma idiosincrasia diante da realidade brasileira<sup>14</sup>.

Diante do casamento, nem mais o namoro que se estabeleceu diante do canto da sereia na iniciativa privada e das grandes corporações educativas para “solucionar” os problemas da educação no Brasil e o alto investimento do Governo central em liberar os investimentos públicos para o setor privado selam, definitivamente, um grande espaço para as escolas privadas ocuparem essas lacunas nas ofertas de escolhas no Ensino Médio brasileiro, em um modelo de privatização, sendo feito por dentro do sistema de ensino, tal qual pode ser observado na França, que também vem se rendendo aos apelos dos grandes conglomerados educacionais privados.

Também a proposta de formação interdisciplinar, no Brasil, no modelo das competências e habilidades, que obriga um esforço para identificar, construir e ajustar as habilidades a partir das competências estabelecidas para os conteúdos do Ensino Médio, até pode ser admitida como um exercício interessante, mas que, na prática, impõem muitos limites, sobretudo pela cultura escolar e pedagógica dos docentes ao agirem na dimensão convergente dos modelos disciplinares. A grande questão é a crítica contundente dos educadores ao modelo da pedagogia das competências, que, desde Fernando Henrique Cardoso, alinhou as propostas curriculares aos princípios de gestão neoliberal (SILVA, 2015; RAMOS, 2001) e tem se tornado a referência pedagógica dos documentos oficiais, enaltecendo a lógica de

---

<sup>14</sup> Apesar de alguns estados não terem oficializado o currículo novo, mas já apresentaram suas propostas de forma pública, permitindo observar que os limites se configuram para cobertura plena. E para resolver esse problema a saída foi garantir a oferta plena dos itinerários formativos nas “escolas modelos” de tipo integral, como é o caso de MG, ou ainda fazer uso de Educação a distância.

uma educação instrumental e adaptativa, sobretudo a racionalidade do capital (PROENÇA-LOPES e ZAREMBA, 2013). Por mais que esse exercício pedagógico permita explorar potencialidades diante do conhecimento de seu campo disciplinar, na medida em que vai ter que compreender, incisivamente, as habilidades inscritas no seu campo e nas competências das humanidades, ela assume riscos consideráveis nessa disputa por espaços diante dos componentes curriculares com maior tradição na Educação Básica, podendo esgarçar os limites que a questão curricular ainda pode se colocar para o cenário do ensino de Sociologia na comunidade escolar. Diferente da França, conforme Maçaira (2017) destaca, que já construiu uma relação na produção do conhecimento escolar que exige a combinação de saberes epistemologicamente conjuntos, que combinam mais de um saber em uma perspectiva de cultura interdisciplinar, na nova reforma do país, padece das mesmas disputas por carga horária e por controle nas atuações das disciplinas.

A questão da integralidade também rende possibilidades comparativas e revela um necessidade de se identificar uma disposição de tempo nesse segmento de ensino, para garantia da aplicabilidade de uma integração educativa. No Brasil, a lei da reforma destaca esse elemento, considerando, de forma gradual, que as escolas passariam a ser integrais, com a carga horária de 800 para 1.400 horas apenas em algumas escolas, o que em si já revela a inconsistência da operacionalidade da lei. Muitas críticas, com relação a esse tema, foram dispensadas considerando o lado figurativo que recai sobre os argumentos dos recursos disponíveis para essa mudança estrutural do sistema de Ensino Médio nacional. O tempo integral proposto é uma medida falaciosa operando em uma dinâmica seletiva e de cobertura insuficiente ao público desse segmento de ensino, muito diferente dos modelo francês e português que têm a integralidade garantida em cobertura nacional. No Brasil, a questão da integralidade deve render uma trajetória inconstante, atrelada aos contextos histórico-culturais das teias complexas das relações sociais, educacionais, que atuam na configuração no campo dos investimentos orçamentários.

## Conclusão

Em termos comparativos, observou-se que as campanhas operativas na dinâmica de modelos de ensino, de nível médio/secundário, sobretudo no que tange à inspiração que esses países estabeleceram para o Brasil, foram configuradas apenas em termos de aforismos políticos e econômicos aplicando com seletiva destreza os modelos internacionais.

Contudo, em termos comparativos, podemos observar alguns elementos, considerando os modelos nos três países, que fazem uma opção por estabelecerem uma formação em nível de Ensino Médio, a partir da configuração de fundamentos pedagógicos, com foco nas seguintes categorias analíticas: trajetórias individualizadas, ainda que em cada país essas denominações sejam diferentemente classificadas; integralidade do ensino e matriz curricular disciplinar.

Nesse artigo, destacou-se que as categorias possíveis de comparação nos três países estão associadas à configuração da integralidade do ensino, das trajetórias individualizadas na flexibilização curricular e do desenho das matrizes curriculares, revelando como essas disposições parecem ser aplicadas de forma muito fragilizada, com sustentações operativas vulneráveis, no cenário brasileiro e no cenário francês, sobretudo. Marcam um controverso modelo de Ensino Médio, implementado sob severas críticas da comunidade escolar nos dois países (França e Brasil), dentro do limite do modelo de carreiras, acentuadamente vinculado a uma infusão curricular, a partir da disseminação transversal nos conteúdos curriculares, de questões sobre os valores, conhecimentos e atitudes relevantes ao desenvolvimento da carreira. Não é que Portugal esteja livre de problemas, seu modelo de carreira é mais consistente do ponto de vista do controle e da operacionalização das ofertas, em nível nacional, mas parece que seu problema é estrutural na questão da oferta do ensino de sociologia no secundário, que é praticamente ausente, mas paradoxalmente, tem um desenho curricular com propostas mais consistente, voltadas para uma sociologia aplicada; enquanto os países que têm garantida sua oferta com maior recorrência, como Brasil e França, flertam com dispositivos para atender a uma aceção mercadológica.

Por outro lado, o modelo brasileiro assume, em parte, uma direção marcada por uma tradição, tal como Portugal e França, na fragilização da profissionalização

do campo disciplinar, uma vez que outros profissionais ocupam essas atuações nas escolas, o que rende muitos riscos não só para a comunidade identitária, como para a científica, que, no Brasil, é infinitamente mais produtiva e dinâmica que na França e em Portugal, bem menos.

Por fim, os riscos que também aprofundam as desigualdades revelam ameaças. O debate clássico do dualismo escolar no Brasil e na França (SOARES, 1999; ROMANELLI, 2007), vinculado ao processo de organização da educação profissional e propedêutica ressurgiu com novas roupagens, mas ainda acentuando suas marcas seletivas e fracionada, parecendo atender uma principal questão para a reforma do Ensino Médio: fragmentar a democratização do acesso ao Ensino Superior, sofrendo um gargalo ainda maior, agora legitimado por uma configuração curricular limitada tanto em termos de oferta de conteúdos, quanto de ampla cobertura nacional, delegando aos estudantes a responsabilidade de suas trajetórias. Os três modelos, de forma diferenciada, acentuam o modelo competitivo de ensino, revelando profundas desigualdades diante dos determinismos sociais. A Sociologia não pode fechar os olhos para isso, ela nos guia a este lugar de criticidade e a defender a escola básica com olhos de águias.

## Bibliografia

APSES. Association des professeurs de sciences économique et sociale. Des effets de La réforme Blanquer sur le lycée en general, et lês SES en particulier. *AOC*, France, 11 fev. 2020. Disponível em: < <https://aoc.media/analyse/2020/02/10/des-effets-de-la-reforme-blanquer-sur-le-lycee-en-general-et-les-ses-en-particulier/> > Acesso em: 25 dez. 2020.

BARROS, Maurício da Costa. A Percepção da Sociologia em uma Escola de Classe Média. *Revista Habitus: Revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 18-34, 31 dez. 2013.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2001.

BRASIL. *Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio, Brasília, 2008. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-norma-pl.html> > Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) > Acesso em: nov. 2020.

CHATEL, Elisabeth et al. *Enseigner les Sciences Économiques et Sociales: le projet et son histoire*. Paris: INRP, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na Sociologia: um objeto rejeitado? *Cadernos Cedes*, n. 27, p. 9-22, 1992.

DUBAR, C. *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERNANDES, Antonio Teixeira. O conhecimento científico e social: elementos para análise de seu processo em Portugal. *Sociologia – problemas e práticas*, n. 20, 1996.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil. Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*, Petrópolis, Vozes, 1977; 2a. ed., 1980.

FERNANDEZ, Daniela; OLIVEIRA, Amurabi. As outras histórias da Sociologia escolar na América Latina: um olhar desde o Uruguai com Daniela Fernandez. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.1, n.2, p.134-141, 2017.

FIORENTINO, José Augusto e RODRIGUES, Léo Peixoto. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. Porto Alegre, *Revista Educação por escrito*. v. 06, n. 01, p. 54-67, jan-jun, 2015.

FLEURY, Maria Tereza Leme; MATTOS, Maria Isabel Leme de. Sistemas educacionais comparados. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 69-89, Aug. 1991.

FRANCE. Loi n. 2019-791 du 26 juillet *pour un école de la confiance*. Disponível em: < <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038829065/2020-12-28/> > Acesso em: 28/12/2020.

FRANCE. Programme de sciences économiques et sociales de seconde générale et technologique. Disponível em < [https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/05/3/spe638\\_annexe\\_1063053.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/05/3/spe638_annexe_1063053.pdf) > Acesso em: dezembro de 2020.

HELPEES, Sintia. Reflexões sobre o ensino de Sociologia na educação de jovens e adultos: berve retrospectiva sobre a EJA no Brasil e a perspectiva dos alunos matriculados em curso de PROEJA. In: MARTINS, Rogéria e FRAGA, Paulo. O ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino – experiências, reflexões e desafios. RJ: Ed. Gramma, 2018.

HANDEFAS, Anita. As pesquisas sobre o ensino de Sociologia na educação básica. In: SILVA, I. F. GONÇALVES, Danielly Nillin (Org.) *Sociologia na educação básica*. São Paulo, SP: Annablume, 2017.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. [online], vol.38, n.1, pp.13-28, Oct 21, 2011.

MAÇAIRA, Julia Polessa. O ensino de Sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos. 2017, 342 f. Tese (doutorado em Sociologia) – UFRJ.

MACHADO, Fernando Luis. *Sociologia em Portugal – da Pré-história a institucionalização avançada*. Porto : Ed. Afrontamento, 2020.

MARTINS, Rogéria. S. e FRAGA, Paulo. Cesar. P. Modalidades diferenciadas de ensino e ensino de Sociologia: uma questão de reconhecimento ou redistribuição? *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 52, p. 268-278, 2015.

MERLE, Pierre. La loi Blanquer: une révolution conservatrice? Essais La vie des idées, France, 03/09/2019. Disponível em: < <https://laviedesidees.fr/La-loi-Blanquer-une-revolution-conservatrice.html> > Acesso em: 28/12/2020.

MEUCCI, Simone. *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MEUCCI, Simone. Notas sobre a introdução das Ciências Sociais no Ensino Médio francês. *XII Congresso Sociedade Brasileira de Sociologia*, 2007.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2014.

MORAES, Amaury. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Rev. Tempo Social*, SP, v. 15, n. 01, p. 5-20, abr. 2003.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva e Melo-Silva, Lucy Leal. Educação para carreiras: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Rev. Bras. De Orientação Profissional*, v. 12, 2011.

NETO, Hernâni Veloso – Principais estádios evolutivos da Sociologia em Portugal Sociologia, *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXVI, p. 37-59, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia: novas temáticas e experiências internacionais. *Rev. Educação & Realidade*, v. 39, p. 11-16, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia em Santa Fé (Argentina): algumas pistas comparativas com o caso brasileiro. *Revista TOMO (UFS)*, v. S/V, p. 393-418, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi; DEVEGILI, Luiz Alexandre. 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, p. 153-165, 2020.

PINTO, J. Madureira. Formação, tendências recentes e perspectivas de desenvolvimento da Sociologia em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 46, p. 11-31, 2004.

PORTUGAL. Decreto - Lei n. 55, de 06 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Disponível em: <<https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized#:~:text=Decreto%2DLei%20n.%C2%BA%2055%2F2018,Publica%C3%A7%C3%A3o%3A%20Di%C3%A1rio%20da&text=O%20programa%20do%20XXI%20Governo,via%2C%20a%20igualdade%20de%20oportunidades.>> Acesso em: nov. 2020.

PORTUGAL. Aprendizagens essenciais – Sociologia – 12º ano/Ensino Secundário, ago. 2018. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/12\\_sociologia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_sociologia.pdf). Acesso em: 29 dez. 2020.

PORTUGAL. Currículo do ensino básico e secundário - Revisão do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Disponível em: < <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABAAzMTE3BwCd%2bNVVBA AAAA%3d%3d> > Acesso em: 28 dez. 2020

PROENÇA-LOPES, Leandro; ZAREMBA, Felipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. *Rev. Hist. Edu.Latinoamericana*, v. 15, n. 21, p. 283 – 304, jul./dec. 2013.

PROST, Antoine. Razões e efeitos da sistematização do ensino. Reflexões sobre o modelo de ensino francês. *Revista Pro-Posições*, v. 15, n. 02, p. 151-162, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007,

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Augusto de e COSTA, Rosalina. Évora, 1964: contributos para institucionalização da Sociologia em Portugal. *Revista População e Sociedade – CEPESSE*, v. 21, p. 185-196, 2013.

SILVA, Ileizi Fiorelli. *O Ensino das Ciências Sociais/ Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas*. MEC, Brasília, 2010. (Col. *Explorando o Ensino – Sociologia*. Cood. Amaury César Moraes).

SILVA, Ileizi Fiorelli; VICENTE, Daniel.; ALVES NETO, Henrique. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, p. 330-342, 2015.

SILVA, Manuel Carlos. A Sociologia no ensino básico e secundário: um imperativo científico e de cidadania. *O Público*, Portugal, 17/03/2017. Opinião. Disponível em: < <https://www.publico.pt/2017/03/17/sociedade/opiniao/a-Sociologia-no-ensino-basico-e-secundario-um-imperativo-cientifico-e-de-cidadania-1765450> > Acesso em: 05 nov. 2020.

SOARES, Rosemary. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. *Rev. Universidade e Sociedade*, Brasília, v.18, p.108-115, 1999.

STOER, Stephen. Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da educação em Portugal. *Rev. Educação, Sociedade & Culturas*, v. 26, p. 113-132, 2008.

TRINDADE, Hégio. “Disciplinarização” e construção institucional da Sociologia nos países fundadores e sua reprodução na América Latina. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 20, n. 47, p. 210-256, Apr. 2018.

VIEIRA, Maria Manuel. A nova reforma curricular do ensino secundário: questões para um debate. A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes e Itinerários. *Actas do Encontro Temático Intercongressos*, Oeiras, APS, 2002.

VILLA-BOAS, Glaucia. *Mudança Provocada – passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

**Recebido em:** 15 nov. 2020.

**Aceito em:** 04 jan. 2020.

### COMO REFERENCIAR

MARTINS, Rogéria da Silva; FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Ensino de Sociologia na França, Portugal e Brasil – uma perspectiva comparada diante das idiossincrasias da reforma do Ensino Médio brasileiro. *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p.161-188, 2021.