
07. “AOS TRANCOS E BARRANCOS”: O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO INTERIOR DAS POLÍTICAS DE MELHORIA DA QUALIDADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Valci Melo¹

Introdução

Sendo o Ensino Médio a etapa educacional que concentra os piores índices escolares brasileiros, tem ele recebido, nos últimos anos, a atenção tanto dos pesquisadores, como também, dos órgãos estatais, a exemplo do Congresso Nacional, que criou uma comissão especial para discutir a sua reformulação, bem como, de iniciativas como a incorporação deste ao Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB); a garantia legal de sua universalização, através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009; a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012); e o lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

A despeito dessas e de outras iniciativas (e também avanços²¹), o Ensino Médio continua sendo a etapa da Educação Básica mais problemática e, sempre que posto em discussão, um dos aspectos que parece central é o currículo que, no entender de alguns, inclusive daqueles que representam a voz oficial do Estado brasileiro³², é desinteressante para os adolescentes e jovens.

¹ Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Mestre em educação - Universidade Federal de Alagoas. E-mail: valcimelo@hotmail.com

² Ver a respeito o Censo Escolar da Educação Básica: resumo técnico (INEP, 2014b).

³ Basta lembrar a este respeito posicionamentos públicos dos então ministros da Educação Aloísio Mercadante (<http://porvir.org/porpensar/curriculo-ensino-medio-e-grande-demais/20130807>) e Cid Gomes (<http://oglobo.globo.com/brasil/cid-gomes-assume-educacao-espera-que-revisao-curricular-no-ensino-medio-seja-feita-em-2-anos-14952904>) quando questionados sobre o assunto, bem como, a fala da presidente Dilma Rousseff durante entrevista ao telejornal Bom dia Brasil, da TV Globo, exibida no dia 22 de setembro de 2014, que destacou ser o currículo do Ensino Médio extenso e não atrativo para os jovens.

Embora quase sempre se reconheça que são diversos os fatores responsáveis pelos problemas que afligem o Ensino Médio brasileiro, parece-nos que nas iniciativas governamentais o currículo tem tomado a dianteira do processo.

Neste ensaio, por sua vez, procuramos inserir-nos nesta problemática investigando o mérito e os limites dessas iniciativas voltadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio brasileiro com foco na dimensão curricular, a exemplo do ProEMI e do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. Na ocasião, também analisaremos o lugar da disciplina Sociologia nessas iniciativas, e também, nas DCNEM de 2012 e no Projeto de Lei nº 6.840/2013, fruto dos trabalhos da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação da modalidade educacional em tela.

A investigação se deu à luz do materialismo histórico-dialético, em suas riquíssimas contribuições ao estudo sociológico da educação, a partir do qual analisamos o vínculo entre os desafios e proposições atuais para o Ensino Médio brasileiro e a problemática relação entre educação, trabalho e projeto societário no interior da sociedade de classes.

1. Educação, trabalho, reprodução social e projeto societário

Como já escrevemos em outra ocasião (SANTOS, 2012, p.185), compreendemos a educação enquanto “processo de apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado e produto das relações e interesses sociais constitutivos de cada época e configuração social”.

Nesta condição, a atividade educativa se constitui em uma das principais esferas responsáveis pela reprodução social, entendida aqui, enquanto processo de conservação e continuidade do ser social (LUKÁCS, 1992). Assim, ela mantém uma relação dialética de dependência ontológica e autonomia relativa para com o trabalho, pensado aqui em sua acepção marxiana como “atividade vital consciente” (MARX, 2004, p. 84), mediante a qual o ser potencialmente humano, frente às necessidades e possibilidades oferecidas pela vida natural, produz não somente o suprimento de suas necessidades biológicas, mas também, ao fazê-lo, aprende e socializa o método, produzindo-se concomitantemente ao seu produto como ser social (LUKÁCS, 1992; LESSA, 2012).

É, pois, este movimento de coletivização espiritual dos resultados oriundos do mundo do trabalho que constitui a razão de existência da atividade educativa, a qual, com a complexificação do próprio trabalho e da vida social em geral, necessita ir além da socialização e da disseminação assistemática, alçando-se a uma das principais esferas secundárias responsáveis pela reprodução do ser social (TONET, 2012).

Assim, tomado aqui em sua dimensão ontológica e dialética, isto é, como síntese entre objetividade e subjetividade que responde, juntamente com a consciência e a linguagem (LESSA, 2012) pela constituição e o desenvolvimento do mundo dos homens, mas que, devido a complexificação deste, não pode dar conta sozinho do processo de reprodução social, o trabalho requer a mediação de outras esferas sociais que têm nele sua base e condicionamento histórico-social (MARX, ENGELS, 1998), mas que são portadoras de uma relativa autonomia (LUKÁCS, 1992) que as fazem influenciar, em grande medida, as próprias configurações sócio-históricas do trabalho e demais complexos sociais.

No caso da educação, conforme nos ensina Durkheim (2011, p.54), essa tem a função de processar a passagem do ser individual ao ser coletivo. No entanto, embora o referido autor compreenda que o processo educativo, que ele denomina “socialização metódica das novas gerações”, tem configurações diferentes, a depender da posição ocupada pelos indivíduos na estratificação social, defende ele que

Ao longo da nossa história, constituiu-se todo um conjunto de ideias sobre a natureza humana, a importância respectiva de nossas diferentes faculdades, o direito e o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc., ideias que se encontram na própria base do nosso espírito nacional; toda educação, tanto a do rico quanto a do pobre, tanto a que conduz as profissões liberais quanto a que prepara para as funções industriais, tem como objetivo fixá-las nas consciências (DURKHEIM, 2011, p.52).

Preocupado em demasia com o *consenso social*, Durkheim não conseguia perceber que não apenas as técnicas e habilidades a serem desenvolvidas pelo processo de escolarização não têm validade universal, por buscarem responder a complexificação da divisão social do trabalho (DURKHEIM, 2011, p.50-51), como também, os conhecimentos, valores e normas a serem transmitidos pela educação passam por uma disputa seletiva que não deixa de ser orientada pela condição de classe social.

Essa reflexão acerca dos limites da universalização democrática da educação formal na sociedade de classes que, conforme observam Petitat (1994) e Van Haecht (2008), fugiu do horizonte intelectual da Sociologia da Educação durkheimiana e de seus

seguidores, há tempos já se constituía em objeto de análise no interior do materialismo histórico-dialético, a exemplo das observações de Marx (2012, p. 45) em sua *Crítica do Programa de Gotha* e, posteriormente, da importante obra de Aníbal Ponce intitulada *Educação e luta de classes*, publicada originalmente em 1937.

No entanto, esta abordagem acerca do caráter classista do processo de escolarização será notabilizada a partir do que Van Haecht (2008) denomina de “sociologia „crítica“ da educação”, em alusão às teorias desenvolvidas entre os anos 1960 e 1970, para as quais, a escola não apenas se configura em instância privilegiada de reprodução social, mas a faz assumindo, predominantemente, os interesses das classes dominantes, como se representassem a universalidade defendida por Durkheim (ALTHUSSER, BOURDIEU; PASSERON; 2008; APPLE; 2002).

No cumprimento dessa tarefa de reprodução social de forma orgânica aos interesses da classe dominante, o currículo adquire um papel fundamental, sendo compreendido como tudo aquilo que diz respeito ao processo de seleção, organização e transmissão de conhecimentos, valores, normas e técnicas, por meio da instituição escolar (SILVA, 1992; SILVA; MOREIRA, 2002; APPLE, 2002). Isto é, a discussão curricular envolve pensar a substância do processo educativo, na medida em que lida com questões do tipo: o que ensinar? Por que ensinar estes conteúdos e não outros? Como transmiti-los? A quem eles servem? Com qual projeto de ser humano e de sociedade estão articulados? (SILVA, 2005; APPLE, 2002).

É, pois, à luz dessas descobertas acerca da natureza e da função social da educação escolar na sociedade de classes que buscamos analisar, neste escrito, alguns dos desafios do Ensino Médio brasileiro e as principais iniciativas estatais voltadas ao enfrentamento destes. Na ocasião, também nos debruçamos sobre a Sociologia como componente curricular obrigatório da etapa educacional em discussão, investigando como ela aparece nessas iniciativas e que implicações isso tem para o seu futuro enquanto disciplina escolar.

2. A questão curricular frente aos desafios estruturais e conjunturais do Ensino Médio brasileiro

Embora os índices educacionais do Ensino Médio venham melhorando nos últimos anos, quando comparado com o Ensino Fundamental, cuja taxa bruta de matrícula atingiu,

em 2013, a casa dos 98,4% (INEP, 2014a) - contra 84,3% para o Ensino Médio no mesmo período -, vê-se que os desafios que envolvem essa etapa educacional ainda são grandes, como se pode ver na *tabela 1* acerca da taxa de rendimento nas duas principais etapas da Educação Básica.

Tabela 1 – Taxa de rendimento escolar no Ensino Fundamental e Médio entre 2007 e 2014.

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Reprovação (%)	Abandono (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2007	12,1	4,8	12,7	13,2
2008	11,8	4,4	12,3	12,8
2009	11,1	3,7	12,6	11,5
2010	10,3	3,1	12,5	10,3
2011	9,6	2,8	13,1	9,5
2012	9,1	2,7	12,2	9,1
2013	8,5	2,2	11,8	8,1
2014	8,6	2,2	12,1	7,6

Fonte: INEP: Indicadores Educacionais Educação Básica.

Tanto o baixo desempenho como diversos outros desafios que assolam a educação brasileira, em especial, o setor público e o Ensino Médio, é resultado de um processo histórico no qual a escola, fazendo jus à origem etimológica do termo, destinava-se, quase que exclusivamente, àqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver. Acostumada a isso, quando se estende às classes desfavorecidas, a escolarização se dá em forma de “massificação barata” (PINTO, AMARAL; CASTRO, 2011, p. 663).

Conforme observam os autores referenciados, embora visualize-se, a partir da década de 1970, uma crescente presença da esfera pública no oferecimento do serviço educacional, a qual em 2013 alcançou a marca de 82,8% das matrículas⁴ (INEP, 2014) - contrapondo-se ao que predominava até então -, também é visível a queda na qualidade do serviço prestado, uma vez que, perdendo a educação, mediante a Constituição de 1967, a vinculação obrigatória de recursos a ela destinados, tem como resultado

[...] uma expansão a baixo custo, multiplicando-se os turnos escolares e achatando-se os salários, com prédios precários, professores mal preparados e desmotivados, lançando as raízes de nossa atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite (PINTO, AMARAL; CASTRO, 2011, p. 642).

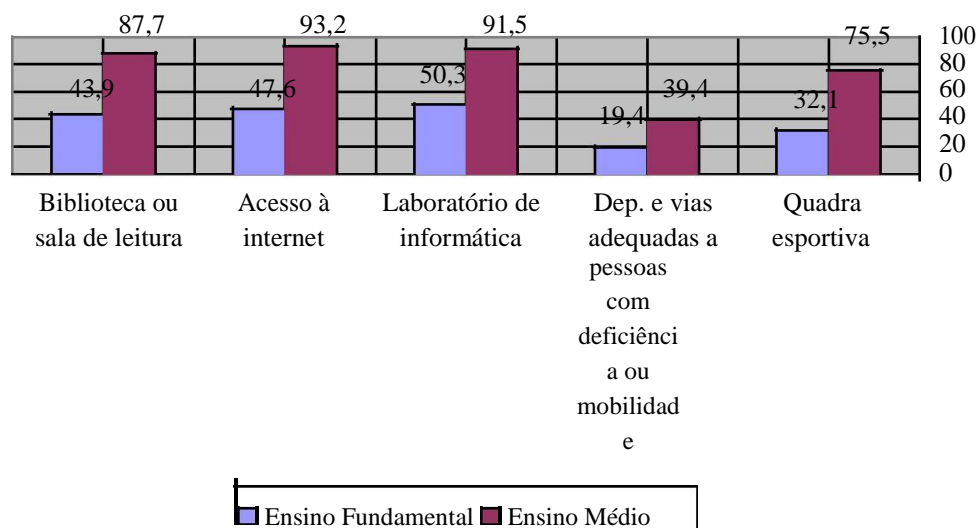
Essa situação parece-nos se arrastar até o momento atual, visto que, embora tenha-se conquistado recentemente, na letra da lei, a garantia à universalização, mediante a Emenda constitucional nº 59 e a Lei nº 12.061, ambas de 2009, e os dados oficiais

⁴ No caso do Ensino Médio, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através de suas Sinopses Estatísticas, a presença do setor público chegou em 2014 a casa dos 87%, sendo a esfera estadual responsável por 97% das matrículas nesta etapa educacional.

relacionados aos últimos anos (INEP, 2014b; 2014c; IBGE, 2014) mostrem um avanço no tocante à infraestrutura das escolas, aos turnos que concentram a maior quantidade de estudantes e à situação de formação e carreira docente, esses fatores estruturais ainda exigem melhorias significativas para a efetivação de um Ensino Médio universalizado, democrático e com qualidade socialmente referenciada.

No tocante ao primeiro ponto, os dados do *Censo Escolar da Educação Básica 2013* mostram serem as escolas que ofertam o Ensino Médio aquelas que apresentam os melhores recursos infraestruturais da Educação Básica, conforme se pode ver no gráfico seguinte:

Gráfico 1 – Recursos disponíveis nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio em 2013.



Fonte: INEP: Censo Escolar da Educação Básica 2013 – resumo técnico.

Apesar dos dados mostrarem uma realidade infraestrutural razoável no âmbito do Ensino Médio (sobretudo quando comparado ao Ensino Fundamental e, mais ainda, se os mesmos recursos forem observados em relação a quantidade de estudantes matriculados), esta estatística descritiva merece ser problematizada, visto que, como observam Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 661) – e é possível constatar empiricamente em muitas instituições de ensino -, a existência desses insumos não significa a sua efetiva utilização, visto que muitas bibliotecas e laboratórios de informática mantêm-se, quase sempre, fechados e o acesso à internet restringe-se ao setor administrativo.

Com relação aos professores, apesar dos dados do *Censo Escolar da Educação Básica 2013* mostrarem ser o Ensino Médio a etapa da Educação Básica com o maior

percentual de professores com formação superior (92,7%)⁵, a situação se agrava quando constata-se que mais da metade⁶ desses docentes lecionam disciplinas para as quais não têm formação específica, a exemplo da disciplina Sociologia, que é frequentemente lecionada por licenciados em Pedagogia, mas que, contraditoriamente, segundo dados do *Relatório de Gestão 2009 a 2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB*, ficou em antepenúltimo lugar (com 2,63%) como demanda de licenciatura para professores já atuantes apresentada pelas secretarias de educação ao *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR* (CAPES, 2013b, p.44).

No tocante às condições de trabalho e carreira docente, apesar da situação ser heterogênea, tendo-se em vista que o Ensino Médio constitui-se responsabilidade direta dos estados federados, visualiza-se, nitidamente, a precarização do trabalho e da carreira docente como característica central. Isto porque, se consideradas as condições de trabalho, o professor do Ensino Médio destaca-se como aquele com a maior quantidade de estudantes por turma (30,7), a maior quantidade de turmas, com dois ou mais turnos de trabalho, atuando em mais de uma instituição, etc. Por outro lado, soma-se às árduas condições de trabalho a baixíssima remuneração, visto que, conforme dados do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE* (2014), no ano de 2013, a hora trabalhada das pessoas com 12 anos ou mais de escolaridade custava, em média, R\$ 28,24, enquanto dados levantados entre abril e junho de 2014 pelo Portal G1⁷, junto às secretarias estaduais de educação e sindicatos de professores, mostram que a hora-aula dos docentes da rede estadual, com licenciatura e em início de carreira (o que pressupõe 15 anos ou mais de escolaridade), custa, em média, R\$ 16,94. Este cenário põe a remuneração dos professores acima, apenas, dos trabalhadores com até 04 anos de escolaridade, os quais, conforme o IBGE, recebem, em média, R\$ 7,10 por hora trabalhada, e situa o salário dos docentes, em média, 40% a menos do que aquele pago aos trabalhadores com formação equivalente.

Já com relação aos turnos, embora o período noturno venha sofrendo uma redução ao longo dos últimos anos, ainda representa o segundo turno com o maior número de estudantes, correspondendo a mais de 25% do total de matrículas do Ensino Médio.

Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes do Ensino Médio por turno.

⁵ Este percentual em 2014 chegou a 93,2%, conforme dados do INEP disponíveis em Indicadores Educacionais Educação Básica.

⁶ De acordo com dados disponíveis no Portal Observatório do PNE, em 2013 o percentual de professores do Ensino Médio que lecionavam disciplinas compatíveis com sua formação inicial limitava-se a 48,3%.

⁷ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>. Acesso em: 03 jul. 2015

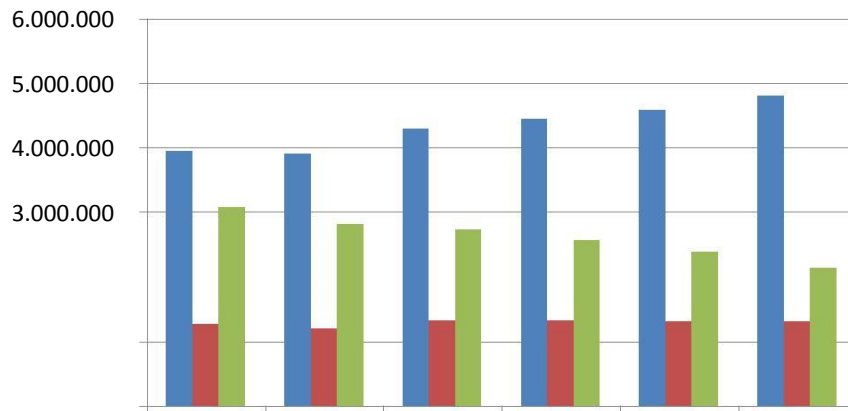
Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS

27 a 29 de abril de 2016

Programa de Pós Graduação em Sociologia – PPGS

Universidade Federal de Sergipe – UFS

ISSN:





Fonte: INEP: Indicadores Educacionais Educação Básica.

A diminuição do Ensino Médio noturno tem relação, entre outros fatores, com a redução da distorção-idade série que, conforme dados dos Indicadores Educacionais da Educação Básica (INEP, 2006-2014), era de 44,9%, no ano de 2006, e caiu para 28,2%, em 2014. Contudo, nunca é demais lembrar que esta realidade do ensino noturno expressa, de forma direta, a relação entre educação e trabalho, sobretudo, porque uma parcela significativa dos estudantes já se encontra inserida na população economicamente ativa (daí só poder frequentar a escola no período noturno).

Diante desses desafios (e de vários outros aqui não referidos), não é de se estranhar que os índices educacionais do Ensino Médio não sejam dos melhores. No entanto, o que chama a atenção é que mesmo depois da notória contribuição do que Forquin (1995) denominou de “sociologia das desigualdades de acesso à educação”, em alusão aos estudos e pesquisas iniciados nas décadas de 1960 e 1970 sobre a relação entre (in)sucesso escolar e origem social de classe, valores culturais, configurações familiares, códigos linguísticos, etc., este baixo desempenho é visto, frequentemente, como resultado direto de uma organização e prática curricular enciclopédica, descontextualizada, desintegrada e pouco atrativa para os adolescentes e jovens. E mesmo nos casos em que outros fatores, inclusive de ordem estrutural, são reclamados como corresponsáveis pelos índices educacionais do Ensino Médio, o currículo não deixa de fazer-se presente - e em enorme posição de destaque:

São muitas as causas apontadas para o baixo desempenho dos estudantes e as altas taxas de evasão e retenção no ensino médio brasileiro: a baixa qualidade do ensino, a falta de professores qualificados, *currículos pouco atraentes e desconectados da realidade social, econômica e cultural dos alunos*, baixa oferta de educação em tempo integral, infraestrutura escolar precária, dentre outras (PEREIRA, 2014, p.3, grifo nosso).

Consideramos que a questão curricular não pode ficar fora do debate acerca da qualidade e dos rumos do Ensino Médio, sobretudo, por compreendermos, a partir do que Silva (1992; 2005) denomina de “teorias críticas em educação”, que não se trata apenas da discussão acerca do rol de conteúdos disciplinares a serem ensinados e sua consequente contribuição para a reprodução social em sintonia, predominantemente, com os interesses da classe dominante (ALTHUSSER, 1980; BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Neste sentido, justamente por compreendermos o currículo da forma anteriormente exposta, qualquer iniciativa que vise o redesenho curricular, como é o caso das DCNEM de 2012 e das duas principais estratégias de implementação destas, que são: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, precisa se dar em estreitíssima articulação com outras políticas que enfrentem, seriamente, os condicionantes objetivos e subjetivos sob os quais se dá o Ensino Médio brasileiro, a exemplo das dificuldades de acesso e permanência dos estudantes e as condições de formação, trabalho e carreira docente que, como vimos anteriormente, encontram-se em enorme descompasso com as exigências de qualidade educacional desejadas.

O ProEMI e o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* são ações do Ministério da Educação intimamente articuladas entre si e com foco na questão curricular. A primeira iniciativa, autorizada pelo *Parecer CNE nº 11/2009* e instituída pela *Portaria nº 971, de 09 de Outubro de 2009*, é voltada ao apoio técnico e financeiro às instituições escolares que ofertam o Ensino Médio regular (não profissionalizante) no desenvolvimento de propostas com ênfase na prática da interdisciplinaridade, na ampliação do tempo escolar, na diversificação das atividades curriculares e, principalmente, na elaboração de projetos de redesenho curricular de cunho inovador (BRASIL, 2009c; 2009d; 2014a).

O programa é coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), através da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), em estreita relação com as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (entidades executoras e coordenadoras estaduais do ProEMI) e com as escolas indicadas pelas secretarias de educação (unidades executoras) que recebem, via *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)*, o financiamento anual das propostas de trabalho aprovadas.

Mesmo antecedendo, cronologicamente, a publicação das DCNEM de 2012, o ProEMI está intimamente articulado à estas, sobretudo, na compreensão do currículo enquanto “um dos elementos orientadores da Organização do Trabalho Escolar, pressupondo desde o

planejamento da gestão da escola até o momento destinado a coordenação dos docentes” (2009c, p.19), bem como, na defesa do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como princípios organizadores de todo o desenvolvimento curricular.

Já o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* consiste no oferecimento de curso, em nível de aperfeiçoamento ou extensão, para professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, tendo em vista, conforme o documento orientador, “rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM” (BRASIL, 2014a).

O curso se estrutura através da parceria entre o MEC, as Secretarias Estaduais de Educação e as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela capacitação de formadores regionais que têm a responsabilidade de dar continuidade ao processo formativo em cadeia, 10 formando os orientadores de estudo que, por sua vez, atuam junto aos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio.

A formação dos professores e coordenadores pedagógicos se dá no interior da própria instituição escolar onde estes profissionais atuam e tem a duração de 10 meses, divididos em duas etapas de 100 horas cada, sendo a primeira dedicada à reflexão acerca dos sujeitos do Ensino Médio, a prática docente e a perspectiva de formação humana integral, e a segunda, voltada ao estudo das áreas do conhecimento e de seus componentes curriculares.

Tanto os professores e coordenadores pedagógicos participantes, como também, os demais envolvidos no processo formativo (coordenador geral, adjunto, supervisor e educador da IES formadora, formador regional e orientador de estudos) são remunerados a partir do sistema de bolsas, cujo valor varia, consideravelmente, conforme a função hierárquica exercida no projeto.

Em ambas as políticas, a preocupação central é com a organização e a transmissão dos conhecimentos, técnicas e valores ou, se assim quisermos, com a questão curricular. Entre seus méritos está o fato de buscarem, de forma articulada, possibilitar algumas das condições objetivas e subjetivas necessárias à implementação das DCNEM de 2012, as quais, ressalvados os limites até certo ponto característicos de um documento normativo que, no interior da sociedade de classes, é quase sempre fruto de concepções disputadas e negociadas, alicerça-se em uma perspectiva teórica progressista e abre algumas possibilidades pedagógicas ao tomar o trabalho como princípio ontológico e educativo que deve nuclear,

juntamente com a cultura, a ciência e a tecnologia toda a organização curricular e os desdobramentos didático-pedagógicos do Ensino Médio (OLIVEIRA, 2014a).

No entanto, embora se trate, por estes e outros méritos, de duas iniciativas relevantes para a melhoria da qualidade do Ensino Médio brasileiro, estas políticas têm suas possibilidades limitadas materialmente por não enfrentarem de maneira direta aquele que, a nosso ver, se constitui no principal desafio não somente do Ensino Médio, mas de forma geral, da educação brasileira (sobretudo a Educação Básica), a saber: as condições de trabalho e carreira daqueles sem os quais não pode haver qualquer processo de escolarização: os professores.

Embora o ProEMI liste entre as condições básicas necessárias à implantação do *Projeto de Redesenho Curricular (PRC)* o “estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas” (BRASIL, 2014a, p. 6, alínea k) e exija a consideração dessa premissa pelos entes federados no processo de celebração do termo de adesão ao programa (BRASIL, 2009c, p.26), parece-nos se tratar de uma contrapartida que está além da disposição e da boa vontade política dos estados sob cuja responsabilidade se dá quase 85% do Ensino Médio ofertado pela esfera pública no Brasil (INEP, 2014c).

Diferentemente do *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, cuja exigência de participação limita-se a que a escola interessada tenha, pelo menos, 05 professores de Ensino Médio, o ProEMI estabelece critérios para a indicação das escolas pelas Secretarias Estaduais de Educação que vão da infraestrutura às condições de trabalho docente, passando pela capacidade de articulação da organização escolar com outras instituições e políticas públicas e a aptidão dessas (as escolas) para atender as especificidades do período noturno, do curso Normal Médio e do Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2009c; 2014a).

Para ter-se uma ideia da heterogeneidade na forma como os entes federados lidam com o Ensino Médio, enquanto o estado de Sergipe, cujo *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*, no ano 2013, para a etapa educacional em tela, ficou relativamente à frente do IDEB de Alagoas, conta atualmente com 25 escolas, distribuídas em 16 municípios, contempladas com o ProEMI (SERGIPE, 2015, p.29), das 194 escolas que ofertam o Ensino Médio no estado de Alagoas (ALAGOAS, 2015, p.56), apenas 05 estão cadastradas no ProEMI, localizando-se 04 delas na capital Maceió.

Neste sentido, pensamos que a União não pode limitar-se, como parece-nos ser, à garantia de apoio técnico e financeiro para a realização de atividades pedagógicas, o oferecimento de cursos de formação continuada aos docentes e a operacionalização das insuficientes políticas já existentes acerca da valorização e melhoria do trabalho e da carreira dos professores, a exemplo do piso nacional estabelecido pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que a maioria dos estados brasileiros ainda não cumpre integralmente, considerando-se o pagamento da remuneração mínima exigida e a destinação de 1/3 da jornada de trabalho para atividade extrassala (CNTE, 2014).

3. O ensino de Sociologia no interior das iniciativas atuais de melhoria da qualidade do Ensino Médio brasileiro

Como destacamos na seção anterior, são variadas as iniciativas estatais em curso que tomam como objeto de discussão e intervenção o Ensino Médio brasileiro, destacando-se, entre elas, as que focam a melhoria da qualidade dessa etapa educacional na problemática do currículo escolar.

Aqui, buscamos examinar como a Sociologia, na condição de componente curricular obrigatório da última etapa da Educação Básica, aparece nesses documentos e debates, tendo em vista tratar-se de uma disciplina cuja presença no Ensino Médio é caracterizada pela intermitência e pelo questionamento de seu papel na formação intelectual das novas gerações (JINKINGS, 2013).

Para tal, além do *Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)* e do *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, analisaremos aqui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM de 2012)* e o *Projeto de Lei nº 6.840/2013*, no intuito de verificar como a Sociologia aparece nessas iniciativas e que implicações isso tem para o seu futuro enquanto disciplina escolar.

Começando pelo ProEMI (BRASIL, 2009c; 2009d; 2014a), entendemos que a ênfase deste na interdisciplinaridade não ignora a contribuição específica dos saberes disciplinares, e sim, procura “[...] a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares” (BRASIL, 2014a, p.8). Assim sendo, enquanto conhecimento específico inserido na área denominada Ciências Humanas, a Sociologia não se vê ameaçada de exclusão.

Também as novas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012) reafirmam, literalmente, a Sociologia como disciplina escolar da base nacional comum (BRASIL, 2012, art. 9º) após esclarecerem que:

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012, art. 8º, § 2º).

Isto é, a ênfase na organização curricular em áreas do conhecimento é entendida não como supressão das disciplinas, e sim, como fortalecimento da abordagem interdisciplinar que para se dar, como reconhece o documento, exige trabalho coletivo em todas as etapas (concepção, execução e avaliação), e este, por sua vez, requer condições materiais adequadas, a exemplo da dedicação exclusiva dos professores a uma única instituição escolar acompanhada de uma remuneração compatível com o relevante serviço que prestam à sociedade.

Concebido como uma das estratégias de implementação das DCNEM de 2012, o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* não poderia ir à contramão do que determina o documento que o orienta, garantindo-se a reflexão acerca dos componentes curriculares que integram cada área de conhecimento durante o estudo da segunda etapa e, portanto, assegurando o lugar do conhecimento das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Política) inserido no Ensino Médio sob a denominação de Sociologia.

Entendimento semelhante, apesar das inúmeras e justas críticas a ele direcionadas⁸, tem predominado no texto do Projeto de Lei nº 6.840, de 2013, fruto de 17 meses de trabalho de uma comissão especial instituída no âmbito da Câmara dos Deputados e incumbida de promover estudos e proposições para mais uma reformulação do Ensino Médio. Este inclui, entre as suas polêmicas propostas, a adoção do Ensino Médio em tempo integral, a efetivação da organização curricular por áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e o direcionamento do terceiro ano de escolaridade para aprofundamento em uma das áreas de conhecimento ou em uma habilitação profissional. No

⁸ Uma síntese dessas críticas pode ser consultada em texto do *Movimento Nacional pelo Ensino Médio* composto por 10 entidades do campo educacional que resistem à aprovação do PL 6.840/2013. Este e outros textos contrários ao referido projeto podem ser acessados no Portal do Observatório do Ensino Médio, da Universidade Federal do Paraná (UFPR): <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio/>.

interior desta “nova organização curricular” a Sociologia também não aparece como conhecimento transversal e dissolvido, e sim, como conteúdo e componente curricular obrigatório da base nacional comum.

Assim sendo, vê-se que, ao menos no que tange às iniciativas em curso voltadas ao enfrentamento dos desafios que afligem o Ensino Médio brasileiro, inclusive, aquelas concentradas no redesenho curricular, não há espaço para mais uma exclusão da Sociologia enquanto disciplina da base nacional comum. Neste cenário, posicionamentos como o do Projeto de Lei 6.003/2013, de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), voltado ao tratamento do conhecimento das Ciências Sociais e da Filosofia de forma transversal, e não mais disciplinar, bem como, a polêmica entrevista⁹ da atual Presidente da República, Dilma Rousseff que, ao ser questionada acerca dos baixos índices educacionais do Ensino Médio brasileiro, destacou a necessidade de enxugamento curricular, citando a Filosofia e a Sociologia como disciplinas que não atraem o estudante, vão não somente na contramão da recente conquista do retorno da disciplina e do que propõem as principais iniciativas em curso, como também, representam vozes dissonantes e desconectadas da realidade educacional do Ensino Médio e de suas principais frentes de intervenção.

No entanto, apesar de ter sua condição de disciplina escolar reafirmada pelos documentos analisados, a Sociologia se vê limitada em seu papel formativo, tanto pelos desafios históricos da etapa educacional na qual está inserida, como também, pelos desafios que circundam as Ciências Sociais e a disciplina em particular.

Moraes (2013, p.35-49), analisando os desafios do ensino de Sociologia na escola média, destaca 06 pontos relacionados à ciência de referência ou diretamente ao ensino da disciplina que, no seu entender, limitam o potencial formativo desta, a saber: 1) maior atenção dos cursos superiores à formação do bacharel em Ciências Sociais em detrimento da formação do licenciado e futuro professor de Sociologia; 2) falta de didatismo e excesso de autoridade dos livros didáticos; 3) construção de uma proposta programática que supere tanto a homogeneização oficial como a indefinição curricular atual; 4) forma de recrutamento e habilitação específica dos professores, tendo-se em vista a permanência de impasses na hora de se definir quem pode lecionar a disciplina; 5) ampliação das pesquisas para além da busca de legitimidade da disciplina, alcançando também as práticas de ensino; 6) criação de uma

⁹ Trata-se de uma entrevista concedida ao telejornal Bom dia Brasil, da TV Globo, exibida no dia 22 de setembro de 2014, em plena campanha eleitoral para a reeleição.

entidade nacional que envolva ao mesmo tempo aqueles que atuam no Ensino Superior e na Educação Básica e que têm em comum o interesse pelo ensino de Sociologia.

Também Oliveira (2014b, p.291-296), ao tratar sobre a formação dos professores de Sociologia no Nordeste do Brasil, retoma alguns dos desafios já apontados por Moraes (2013), a exemplo da heterogeneidade de tratamento dado às licenciaturas pelas agências formadoras, da ausência de uma agenda programática básica e da distância entre aqueles que estão no Ensino Superior e os que atuam na Educação Básica. No entanto, para além dos aspectos elencados pelo primeiro autor, Oliveira aponta avanços como a expansão do número de cursos de Ciências Sociais desde a aprovação da Lei nº 11.684/2008, inclusive, acompanhados de um processo de interiorização dos mesmos, sobretudo, no contexto do Nordeste; a criação de espaços de articulação entre academia e professores da Educação Básica no tocante ao ensino de Sociologia, como Grupos de Trabalho em associações científicas como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), sob cuja liderança já foram realizados quatro eventos nacionais dedicados ao tema; a realização de encontros estaduais; a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e o surgimento de iniciativas acadêmicas em nível de pós-graduação, como o mestrado profissional oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco e a linha de pesquisa dedicada ao tema ofertada pelo mestrado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Ainda tratando acerca dos limites que desafiam o ensino de Sociologia, Oliveira (2014b) destaca a necessidade das universidades encararem como tarefa não apenas a formação inicial, mas também, a formação continuada do professor de Sociologia. Uma importante iniciativa nessa direção, além daquelas já apontadas pelo autor, é a oferta do curso de *especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio*, na modalidade a distância, mediante parceria entre as universidades públicas e a *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, no interior da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, instituída mediante o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009e).

Em outro texto no qual se debruça sobre os desafios teóricos e metodológicos do ensino de Sociologia, Oliveira (2014c) destaca a persistência de um elevado número de professores lecionando a disciplina sem formação específica para tal, situação que dificulta a superação do que Jinkings (2013, p. 56-58) denomina de “um desafio fundamental para o professor de Sociologia” que é o de conseguir articular, adequadamente, ciência e senso

comum em sala de aula, de forma crítica e desnaturalizadora, isto é, a partir de uma abordagem teórico-metodológica comprometida com o desvelamento das relações sociais em seus fundamentos e movimentos de transformação históricos e contemporâneos. Ou seja, embora não apenas os licenciados em Ciências Sociais e, mais especificamente, não somente a disciplina Sociologia possa – e deva - promover esta complexa relação pedagógica apontada pela autora e retomada por Oliveira (2014c, p.1027) quando destaca a tarefa de “explicar um mundo já explicado” como um dos grandes desafios teóricos do ensino de Sociologia, também é inegável que cada área de formação tem particularidades teórico-metodológicas que fogem ao domínio daqueles sem formação específica para tal. No caso do ensino de Sociologia na Educação Básica, que envolve diretamente saberes da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia, concordamos com Oliveira (2014c) que a falta de formação específica, juntamente com a insuficiente carga horária da disciplina e os demais desafios já aludidos limitam consideravelmente as possibilidades de contribuição de cada campo científico no componente curricular em discussão, seja este organizado de forma disciplinar, como geralmente acontece na atualidade, de maneira interdisciplinar, como propõe o ProEMI, ou de qualquer outro modo que requeira a contribuição específica dos diversos saberes científicos.

Diante do exposto, vê-se que, assim como as políticas que buscam induzir a inovação curricular no âmbito do Ensino Médio brasileiro, existem iniciativas positivas diretamente ligadas ao ensino de Sociologia que apresentam possibilidades de dias melhores para a disciplina, como o aumento paulatino da quantidade de professores com formação específica, a oferta de formação continuada, a articulação entre Educação Básica e universidade, etc. No entanto, ressalvadas essas iniciativas, cujos resultados ainda não podem ser avaliados adequadamente por tratar-se de ações bastante recentes, permanecem vários desafios a serem adequadamente enfrentados para que o ensino de Sociologia seja melhor aproveitado e tenha maiores condições de dar conta de desenvolver, junto aos estudantes, uma leitura acerca do mundo dos homens que os auxiliem a ir tanto além do senso comum, como também, da frequente superficialidade analítica revestida da autoridade acadêmica.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos refletir sobre alguns dos desafios históricos que assolam o Ensino Médio brasileiro e as principais iniciativas estatais voltadas ao

enfrentamento dos péssimos índices educacionais registrados por esta etapa da Educação Básica. A esta altura de nossa exposição, pensamos ter ficado claro que o Ensino Médio, ao menos nos últimos anos, tem sido objeto de importantes iniciativas do Estado brasileiro, como a sua incorporação ao Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), a garantia legal de sua universalização, a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM de 2012) e a implantação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

No entanto, ao que nos parece, ressaltados os méritos e o recente período de implantação dessas políticas, bem como, o registro de melhorias em alguns índices desta etapa educacional, existe uma grande dificuldade de enfrentar adequadamente os desafios do Ensino Médio brasileiro. E esta dificuldade, pensamos, não pode ser explicada sem a devida consideração da conflituosa relação entre educação e projeto societário, visto que, na sociedade de classes, o processo de escolarização é disputado por aqueles que desejam limitá-lo, no caso dos serviços destinados à classe trabalhadora, ao mínimo necessário para a qualificação profissional da força de trabalho a ser explorada, e pelos que lutam para fazer do conhecimento escolar um instrumento a serviço da construção de um mundo efetivamente humano.

Em se tratando, especificamente, do Ensino Médio, modalidade educacional no interior da qual começa-se a definição dos rumos e espaços sociais a serem tomados/ocupados pelos sujeitos, a luta de classes se intensifica, tendo a origem social dos estudantes um peso enorme nesta configuração, visto que, embora o acesso seja legalmente garantido a todos, não têm todos os estudantes as mesmas condições objetivas de permanecerem frequentando a escola – e quando a frequentam, não podem dedicar o empenho necessário para terem êxito, pois, já em idade próxima ou inserida na vida produtiva, quando se lhes apresenta possível estudar, não o podem fazê-lo sem abrir mão da necessidade concreta de garantir a própria sobrevivência material.

Diante desse cenário, o ensino de Sociologia vê-se limitado tanto pelos desafios que afetam a etapa educacional na qual está inserido, como também, por aqueles que incidem sobre as Ciências Sociais e o campo educacional como um todo, sendo os avanços e possibilidades em desenvolvimento ainda insuficientes para que a disciplina dê conta

adequadamente da tarefa de oferecer aos estudantes instrumentais teórico-metodológicos que os possibilitem desvelar os fundamentos e os movimentos de transformação da vida social.

Neste sentido, ao invés de serem apreendidas de uma forma ingênua como um conjunto de ações neutras que visam tão somente melhorar a qualidade do Ensino Médio brasileiro, ou de uma maneira maniqueísta, como resultado consciente de uma orquestração concebida e implementada para não funcionar, as políticas voltadas ao enfrentamento dos desafios desta etapa educacional, sobretudo, aquelas destinadas à questão curricular, podem ser tomadas, sob a ótica das lutas de classes, como uma conquista parcial cujos resultados mais amplos não podem prescindir, no mínimo, da garantia de condições adequadas de trabalho e carreira docente e de condições de acesso e permanência dos estudantes, medidas que as iniciativas até então garantidas, como a incorporação do Ensino Médio ao FUNDEB, a Lei do Piso e os programas assistenciais de transferência de renda não são suficientes.

Referências

ALAGOAS. **Diagnóstico do Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Maceió: Secretaria Estadual de Educação, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

BOM DIA BRASIL entrevista Dilma Rousseff: segundo bloco. Apresentação de Chico Pinheiro e Ana Paula Araújo. Rio de Janeiro: TV Globo, 22 set. 2014. Telejornal.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de julho de 2008.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de novembro de 2009a.

_____. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os

interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de outubro de 2009b.

_____. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC, 2009c.

_____. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de outubro de 2009d.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009e.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012.

_____. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, **Diário Oficial da União**, 09 de dezembro de 2013a.

_____. **Relatório de gestão 2009 a 2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Brasília: CAPES, 2013b.

_____. **Projeto de lei nº 6.840, de 2013b**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília: MEC, 2014a.

_____. Lei 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014b.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Atualização do debate da CNTE sobre o piso do magistério público da Educação Básica – PSPN**. Brasília: CNTE, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília: IBGE, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2014**. Brasília: INEP, 2014a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em 15 jun. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014b.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: INEP, 2014c.

FERREIRA, Izalci Lucas. **Projeto de Lei 6.003/2013**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1200518.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, Jean Claude (org.) **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

JINKINGS, Nise. Desafios do ensino de Sociologia em tempos de crise. In: VIEIRA, José Glebson; CUNHA, Lidiane Alves (orgs.). **Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de sociologia para o ensino médio**. Mossoró – RN: UERN, 2014.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. rev. e corrigida. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, Georg. **A reprodução**. Maceió: [s.n], 1992. Digitado (Tradução de Sérgio Lessa).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004 (Tradução de Jesus Ranieri).

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORAES, Amaury Cesar. Desafios do Ensino de Sociologia na Escola Média. In: **Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de sociologia para o ensino médio**. Mossoró – RN: UERN, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de sociologia e as novas DCNEM. **Educere et Educare**, Cascavel – PR, vol. 9, n. 18, p. 641 – 650, jul.-dez. 2014a.

_____. A formação inicial de professores de Sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 12, p. 285-299, jul.-dez. 2014b.

_____. Os desafios teórico-metodológicos do ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1019 - 1044, set./dez. 2014c.

PEREIRA, Kátia dos Santos. Reformulação do Ensino Médio: nota técnica. **Consultoria legislativa**, Brasília: Câmara dos Deputados, ago. 2014.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Valci Melo Silva dos. A finalidade da escolarização básica no debate pedagógico contemporâneo. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 4, dez. 2012.

SERGIPE. **Documento base do Plano Estadual de Educação de Sergipe**. Aracajú: Fórum Estadual de Educação de Sergipe, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____.; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS

27 a 29 de abril de 2016

Programa de Pós Graduação em Sociologia – PPGS

Universidade Federal de Sergipe – UFS

ISSN:

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VAN HAECHT, Anne. **Sociologia da educação**: a escola posta à prova. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.