



Brena Kécia Andrade de Oliveira

9º ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
GT 20: Ensino de Sociologia em Regiões Interiorizadas: Recontextualizações Curriculares e
Experiências Docentes

A CENTRALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR DIANTE DAS
POLÍTICAS CURRICULARES E DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

São Paulo/SP

2025



A CENTRALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR DIANTE DAS POLÍTICAS CURRICULARES E DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Brena Kécia Andrade de Oliveira¹

RESUMO

Na história da educação no Brasil, existem variadas políticas curriculares direcionadas às escolas, cuja intenção é promover mudanças nos processos escolares. Nesse sentido, o Estado reconfigura as finalidades educacionais a serem buscadas e também promove alterações na natureza e na forma dos conteúdos destinados à aprendizagem. Via de regra, esse processo ocorre de modo vertical, tendo em vista a desconsideração das diversas realidades educacionais existentes. Diante disso, objetivamos conhecer a importância de atribuir centralidade aos contextos escolares diante das análises investigativas que tomam como objeto as políticas curriculares e o ensino de Sociologia. Para tanto, ancoramos o presente estudo na abordagem qualitativa (Gastaldo, 2013) e recorreremos à pesquisa bibliográfica e de campo, com a realização de entrevista semiestruturada (Lockmann, 2013). Nesse meandro, nos ancoramos na Teoria da Atuação (Ball, Maguire, Braun, 2016), considerando que ela nos oportuniza elementos para analisar as políticas curriculares de modo processual e como algo também criado e recontextualizado pelas escolas. A análise sobre os processos escolares diante de políticas curriculares padronizadas possibilita o entendimento sobre os movimentos desempenhados pela instituição escolar por meio dos respectivos sujeitos que as integram, assim como a identificação de possíveis micropolíticas constituídas nas instituições educacionais.

Palavras-chave: Contextos escolares, Políticas curriculares, Ensino de Sociologia.

INTRODUÇÃO

As políticas curriculares instituídas possuem o direcionamento de promover mudanças nas realidades educacionais. No entanto, é preciso operarmos também com o entendimento de que os contextos das instituições são forças atuantes junto ao processo educativo, algo que é específico para cada unidade escolar, tendo em vista a não homogeneidade do social.

Nesse sentido, é de suma importância promovermos uma dissociação com a vertente analítica estadocêntrica quando tratarmos da relação das políticas curriculares com as escolas, tendo em vista sua respectiva centralidade no âmbito do Estado e a concepção de que as políticas se constituem como uma produção emanada de um poder central para decorrente materialização (Oliveira, 2016, p. 44). Tal entendimento tende a desconsiderar a natureza das

¹ Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: brenakeciaa@gmail.com

instituições escolares, no que concerne ao seu potencial de agir de modo autêntico e contextualizado diante dos mecanismos de padronização.

A escola também representa um espaço decisório e produtor de sentidos sobre as políticas (Lopes; Macedo, 2011), e não de mera operacionalização de comandos externos. No entanto, não é incomum que instâncias como o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais de ensino ajam na direção de enquadrar as escolas para atender às suas respectivas prescrições.

Em face do cenário prescritivo e ordenador existente no campo educacional, objetivamos conhecer a importância de atribuir centralidade aos contextos escolares diante das análises investigativas que tomam como objeto as políticas curriculares e o ensino de Sociologia. Nesse sentido, recorreremos aos resultados da nossa pesquisa de mestrado², que incluiu uma³ escola interiorizada do Ceará, a qual demonstra a importância de considerarmos as especificidades relativas às instituições educacionais e, concomitantemente, à figura docente, quando analisamos os processos escolares.

Justificamos que é elementar operarmos com base em tais considerações porque esse exercício nos possibilita produzir conhecimento fidedigno e contextual sobre a relação das políticas curriculares com as escolas. Em simultaneidade, a detenção na figura docente nos oportuniza saber sobre sua respectiva historicidade, assim como suas concepções sociais e educacionais, aspectos que remetem significativa influência para a atuação profissional. Tais especificidades relativas aos sujeitos podem direcionar interpretações e ações sobre as políticas curriculares, não afeitas aos propósitos que as constituem.

É com base em toda essa complexidade que o próprio ensino de Sociologia se constitui, tendo em vista as diversas possibilidades existentes para sua realização nas escolas, mesmo em cenário de minimização da sua relevância como instrumento para a formação humana e social. A forma como a figura docente se posiciona diante da conjuntura educacional mais ampla também é algo determinante para pensarmos sobre os rumos da Sociologia na escola.

METODOLOGIA

² Cujo título é “Políticas de Currículo em Cena: Discursos dos Professores de Sociologia sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

³ A pesquisa de mestrado da qual decorre o presente escrito foi realizada em duas escolas. Mas para o texto em tela, optamos por trabalhar apenas com as explicitações de uma professora vinculada a uma das escolas.

O estudo está ancorado na abordagem qualitativa (Gastaldo, 2013) e se configura como de natureza bibliográfica e de campo. Esse último aspecto se deve ao fato de ter sido realizado em uma escola de ensino médio interiorizada do Ceará. Ademais, recorreremos também ao procedimento da entrevista semiestruturada (Lockmann, 2013), elaborada com questões abertas e concretizada de modo presencial com uma⁴ professora de Sociologia. Considerando as especificidades da pesquisa, houve a submissão e a consequente aprovação⁵ no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Para o empreendimento da investigação, nos reportamos à Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) como base para a análise das políticas curriculares no contexto escolar. Tal recurso teórico-metodológico nos fornece as ferramentas necessárias para compreendermos como a natureza das escolas e dos seus respectivos sujeitos constituintes influenciam nos processos desencadeados nesses espaços. Nessa seara, é elementar termos em vista que:

"[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados 'problemas'. As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas 'interpretativas' subjetivas" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 37, grifos do autor).

Nesse caso, a relação das políticas curriculares com o ensino de Sociologia também precisa ser analisada nos contextos escolares. Isso porque os posicionamentos da figura docente diante do que está posto no cenário da educação e, simultaneamente, determinado para ser feito por meio de suas práticas, podem passar por processos de contestação e esbarrar também em fatores interligados às especificidades locais.

DESENVOLVIMENTO

Ao analisarmos as políticas curriculares instituídas para a educação no Brasil a partir da década de 1990, identificamos que, além do status da Sociologia ter passado por

⁴ A pesquisa de mestrado da qual decorre o presente escrito foi realizada com dois interlocutores, mas para o texto em tela, optamos por trabalhar apenas com um.

⁵ Número do Parecer: 3.838.841.

modificações, o seu direcionamento de ensino também foi alvo de alterações. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, foi expresso no artigo 36 que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996, grifos nossos), algo que destinava os professores a atender esse direcionamento de formação.

No entanto, nessa época, a Sociologia não detinha obrigatoriedade assegurada e sequer uma estruturação de ensino que pudesse lhe atribuir mais especificidade quanto à natureza do processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido. Essa ausência de orientações sobre o aspecto estrutural da Sociologia é alterada com a existência das Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de 2006, que agregaram abordagens teóricas e metodológicas para a Sociologia numa perspectiva sugestiva.

Com as OCN, foram demarcados os princípios de estranhamento e desnaturalização como pressupostos da disciplina na escola, o que pode ser considerado um avanço, dado que “a simples utilização do clichê ‘formar para a cidadania’ mostra-se insuficiente não apenas para justificar a existência da disciplina na escola, mas para a [...] elaboração de estratégias metodológicas” (Oliveira, 2014, p. 1032, grifos do autor).

A título de conhecimento, estranhar significa problematizar os fenômenos sociais, permitindo que os coloquemos em posição de objeto de pesquisa. Em decorrência, desnaturalizar se refere à dissociação com a tendência de explicar fatos e fatores relacionados à dinâmica em sociedade com argumentos naturalizadores, uma vez que desvalorizam e silenciam a historicidade dos fenômenos, considerando que as transformações e as continuidades históricas são decorrentes de razões objetivas e humanas, e não naturais.

Ainda por meio das OCN, a Sociologia é articulada com o desenvolvimento de conceitos (elementos do discurso científico relativo à realidade), temas (casos concretos) e teorias (arcabouços explicativos que buscam reconstruir a realidade). Nessa perspectiva, há o entendimento de que “um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim” (Brasil, 2006, p. 117).

Mediante a existência das OCN de 2006, a Sociologia se encontrou inserida em um direcionamento educacional denso e cientificamente referenciado. Nesse meandro, os professores do ensino médio foram inclinados a desenvolver um trabalho também mais sólido, algo que potencializa a Sociologia na escola, a formação dos estudantes e, simultaneamente, também constrói uma identidade profissional para os sujeitos atuantes na área.

Contudo, é preciso considerarmos todo um cenário mais amplo no qual as OCN de 2006 estão inseridas. Nessa época, a Sociologia não se constituía como uma disciplina obrigatória e, por isso, nem todos os entes federados a ofertavam no ensino médio. Além disso, os documentos não se estabelecem de forma sequencial, ou seja, o fato de as OCN existirem não significa que os professores atuariam de acordo com as suas respectivas concepções e direcionamentos.

Não existe uma certeza de que as políticas curriculares sejam meramente materializadas quando são direcionadas às escolas. Essa ausência de garantia não se estabelece pelo fato de as OCN se constituírem como um documento de orientação, mas porque as particularidades das escolas são aspectos basilares para a constituição do trabalho possível de ser realizado nesses espaços.

Conforme nos explicita Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15, grifos dos autores), a “política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’”. Isso significa que a política não se trata de um fim em si mesma. É preciso que sejam realizadas análises sobre os processos decorridos nas instituições escolares, não só a partir da existência de dada política, mas antes mesmo de ela ser posta como uma realidade. Esse exercício se faz porque as escolas possuem uma historicidade, determinadas lógicas de ação possivelmente já consolidadas, e esses aspectos podem ser avessos às definições das políticas.

Desse modo, o próprio ensino de Sociologia também tende a ser desempenhado de formas específicas, mesmo que existam orientações comuns. Essas diferenciações são possíveis de ocorrer tanto devido a questões mais estruturais e nítidas, como, por exemplo, a forma como a disciplina é apresentada no processo de ensino-aprendizagem, algo relativo, por exemplo, à quantidade de aulas que lhe são destinadas, até as próprias especificidades referentes aos docentes e aos contextos em que atuam.

Esses aspectos englobam a própria cultura profissional dos professores, considerando que eles(as) não são um tipo único (Ball, Maguire, Braun, 2016), e também o fato de as escolas não serem homogêneas. De fato, as experiências que constituem os(as) docentes tendem também a direcionar o desenvolvimento de suas práticas. Os profissionais da Sociologia partem de trajetórias próprias, não só acadêmicas, como também de vida.

Os professores possuem formações particulares, cursadas em Instituições de Ensino Superior (IES) diferentes, com currículos distintos, com experiências específicas no que se refere à própria vivência nas universidades ou faculdades, bem como à forma como são

atravessados(as) pela sociedade que os(as) cerca. Esses aspectos não são apagados quando são feitas definições e/ou redefinições curriculares.

A partir de 2008, com a conquista da lei de obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, bem como a inserção dessas disciplinas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2012, houve um maior respaldo à Sociologia, considerando que as suas especificidades foram demarcadas de modo mais nítido. Afinal, estava posta uma série de temas, conceitos e teorias que se constituíam como centrais para o seu respectivo desenvolvimento.

No entanto, em menos de uma década depois, exatamente em 2017, com o Novo Ensino Médio (NEM), a Sociologia teve novamente a sua obrigatoriedade retirada, tornando sua oferta nos entes federados e, conseqüentemente, nas escolas, algo incerto. É nesse mesmo cenário que foi aprovada, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O processo de constituição da BNCC foi iniciado em 2015 e, até 2018, essa política curricular deteve diferentes versões com modificações em seu respectivo conteúdo. Nesse processo, a Sociologia passou de uma disciplina assegurada, contendo suas especificidades demarcadas para cada ano de escolarização, para um componente integrante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), com suas particularidades diluídas (Oliveira; Oliveira, 2021).

A título de conhecimento, a BNCC é um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, grifos do autor). A referida política curricular é prescritiva, reguladora e se direciona ao planejamento dos currículos estaduais, do Distrito Federal (DF) e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Embora seja expresso na BNCC que os currículos serão constituídos nos sistemas de ensino e nas unidades escolares, a concepção hegemônica imposta é de que o currículo em ação é a materialização dessa política curricular (Macedo, 2018), ou seja, aquilo que está prescrito e foi feito em um espaço externo às escolas. Essa ação de natureza cerceadora tende a reduzir as possibilidades de criação das instituições educacionais diante do que pode ser feito nesses espaços.

Por meio da BNCC, há também demarcações do que deve ser ensinado por meio das práticas docentes. Para tanto, é apresentada uma listagem de competências a serem desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento, entre elas a de CHSA, da qual a

Sociologia faz parte. Em face dessa organização, os professores que são formados para lecionar alguma disciplina de CHSA são direcionados a desenvolver suas práticas de forma interdisciplinar, considerando que os livros didáticos constituídos após a aprovação da BNCC também foram feitos de forma diluída.

Nessa seara, existem dois aspectos elementares que afetam os professores de Sociologia, sendo: a) a diluição da Sociologia na área do conhecimento na BNCC e b) a mudança no formato dos livros didáticos, que não são mais por disciplinas. Por meio dessa mudança na organização da educação, surge um novo sentido quanto à natureza do ensino e da aprendizagem que é direcionado para todas as escolas.

No entanto, não há como controlar as respostas que serão dadas pelos professores por meio de suas respectivas atuações. Uma mudança feita na esfera nacional, por meio da alteração de legislações e diretrizes, não possui o poder de alterar automaticamente a natureza das escolas e de seus respectivos profissionais. O modo como as instituições escolares operam em relação às demandas impostas tem intrínseca relação com suas respectivas especificidades, não correspondendo exatamente aos ordenamentos feitos.

Em estudo recente (Oliveira, 2020), ao estabelecermos diálogo com uma docente de Sociologia, identificamos que a relação das políticas curriculares com as escolas é algo complexo, algo comumente desconsiderado por seus respectivos formuladores. No caso, CR (2020) tratava-se de uma professora contratada e esse aspecto, por si só, já a direcionava a interpretar as políticas que questionam o espaço da Sociologia como uma ameaça também à sua continuidade na profissão.

Exemplo disso é que CR (2020), ao tratar sobre o NEM e a BNCC, não demonstra consonância com seus direcionamentos formativos, mesmo que tenham sido postos em cena vários mecanismos para gerar adesão a eles. Nesse sentido, CR (2020), remetendo-se às referidas políticas curriculares, assevera o seguinte: “Às vezes eu fico pensando que foi feita para nos destruir”, justificando que “se você pensar bem, no atual governo não faz nada que não culpe as Humanas”, dado que “não acham importante determinados temas como as questões da africanidade, da diversidade cultural e desigualdade de gênero... chamam de mimimi”.

De fato, a referência a essas temáticas tem sido considerada, por parte do imaginário social, como algo desnecessário, o que acaba por banalizar os objetivos das Ciências Sociais, que consistem, dentre outros aspectos, em “fazer ascender às realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata” (Lahire, 2014, p. 58), ou seja, trabalhar questões que não são tidas como objetos de estudo.

Para CR (2020), há uma tentativa de desconstrução do trabalho que estava sendo realizado pela Sociologia no que diz respeito às diferenças sociais, na medida em que a disciplina trabalha com temas, conceitos e teorias (Brasil, 2006) a respeito da conjuntura social numa perspectiva científica. Esse direcionamento educacional pode ser visto como perigoso para um sistema que intenciona reforçar as desigualdades existentes, e não trazê-las à tona no processo de escolarização. É diante desse cenário que CR (2020) afirma que nós temos:

“uma difícil tarefa humana, de luta, de resistência para que a gente consiga vencer todo esse público que está sendo formado. Uma plateia de desconstrução de todas as questões sociais que a história traz, que é verdade: das desigualdades sociais [...] do racismo, da misoginia [...] de todos esses novos conceitos que a gente conseguiu diferenciar nos últimos anos”.

Mesmo pautando os desafios frente ao panorama posto, CR (2020) parece apostar na luta e na resistência para tentar combater tal conjuntura. Os sentidos educacionais postos como hegemônicos pelos dirigentes da educação não têm sido representativos do todo social nem conseguem se estabelecer como uma verdade, em razão das posturas divergentes que estão em disputa.

Os profissionais formados a partir da ciência sociológica tendem a provocar as estruturas do sistema no qual vivemos, marcado por injustiças e desigualdades sociais. Para aqueles favorecidos pela naturalização das hierarquias, a Sociologia não é bem vista e aceita, por realizar um trabalho reflexivo e problematizador na escola.

Então, mesmo numa conjuntura que deslegitima a disciplina de Sociologia na escola, dilui suas especificidades de ensino em área do conhecimento e dissolve os livros didáticos em áreas do conhecimento, a determinada professora continua atribuindo defesa às especificidades dessa disciplina, situando-se, desse modo, em um direcionamento de contrariedade ao que está posto.

CR (2020) é uma professora formada em Ciências Sociais, especialista e que está há mais de 20 anos atuando na docência. Assim, é um sujeito social que já atravessou muitas mudanças no decorrer da sua atuação enquanto profissional e, além disso, tem também atuado em movimentos sociais engajados na luta pela garantia de direitos desde o início da sua trajetória acadêmica e profissional.

Além disso, CR (2020) demonstrou ter proximidade com a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), por meio do curso de Sociologia, tendo em vista sua

atuação como preceptora do Programa Residência Pedagógica e, assim, a oportunidade de participar de momentos problematizadores sobre as políticas curriculares instituídas. Esses aspectos, por exemplo, configuram-se como centrais para o modo como ela faz análises sobre a conjuntura mais ampla e também desenvolve o ensino de Sociologia por meio da sua prática.

Nessa seara de diálogo sobre as políticas curriculares instituídas, CR (2020) lança argumentos em defesa da disciplina de Sociologia ao afirmar que “ninguém raciocina só cálculo, a gente precisa [...] do sentimento de pertencimento, da reflexão crítica, do entendimento do outro, dos comportamentos da juventude, que tem que ter sua leitura de mundo”. O posicionamento da docente se coaduna com o entendimento de que a Sociologia “fornece elementos necessários para compreender a juventude na sua pluralidade, ou ainda, nos capacita a olhar para as juventudes [...] em contextos educacionais plurais” (Alves; Röwer, 2018, p. 106).

Nesse direcionamento analítico, é notória também, na análise sobre as explicações feitas por CR (2020), a presença contínua do termo resistência. Tal vocábulo é usado para se referir à escola em que atua, ao explicitar que há, no referido espaço, um posicionamento de contrariedade às políticas curriculares recentemente instituídas. No entanto, CR (2020) também trata dos desafios referentes ao ensino da Sociologia, como, por exemplo, a questão da diminuta carga horária de ensino.

Para superar esses obstáculos, busca alternativas, relatando que “costuma fazer colóquio, júri simulado e anda com os meninos para a câmara participar de projetos” (CR, 2020), numa perspectiva de tornar as aulas atraentes para os jovens. Nos excertos da fala da docente, é possível inferir que, mesmo em condições desfavoráveis, ela se empenha por firmar a relevância da disciplina de Sociologia na escola como ação de resistência, o que respalda nossa compreensão dos sujeitos como produtores de políticas curriculares mediante ações cotidianas.

Adiante, ao ser questionada sobre as implicações das políticas para a sua profissão, CR (2020) conclui que “me afeta, eu me tornando mais valente ainda, mais furiosa, mais corajosa porque eu sou ainda do período da resistência”. Essa postura demonstra o inconformismo diante do que está posto pelas políticas curriculares e a crença de que é possível haver mudança na conjuntura educacional, porque a hegemonia não é algo estável e as lutas por significação educacional estão sempre ocorrendo. Contudo, junto ao posicionamento de fibra, transparece também um medo, que compreendemos ser oriundo da intermitência referente à Sociologia no currículo e da instabilidade de seu vínculo.

Nesse meandro, percebemos que o direcionamento de ação da docente não é de subserviência aos elementos postos nas políticas curriculares recentes, mas sim de confronto. Isso ocorre também porque há o entendimento de que esses dispositivos geram efeitos negativos à Sociologia, ao direcionamento educacional que compõe seus propósitos e ao seu campo de atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociologia passou por mudanças significativas no que concerne tanto ao *status* em termos de oferta educacional como também nos fundamentos relacionados ao seu respectivo ensino. De modo decorrente, essas alterações desencadeiam também movimentos específicos nas escolas, tendo em vista que as políticas curriculares estão endereçadas a esses espaços. Nesse direcionamento, a investigação empreendida demonstra que as políticas curriculares existentes no cenário educacional mais amplo não necessariamente possuem adesão nos contextos escolares.

No caso, com base nas considerações explicitadas pela figura docente de Sociologia, identificamos uma contraposição ao que está posto. Isso se faz mediante influência das suas concepções educacionais afeitas a uma formação mais ampla e problematizadora na escola, em que a Sociologia se configura como parte indispensável. Em simultaneidade, a própria instituição em que leciona, feita por um coletivo de sujeitos, também demonstra ser crítica às políticas curriculares instituídas, evidenciando assim uma maior abertura para a realização de contraposições, como, por exemplo, direcionar um ensino de Sociologia crítico e problematizador sobre o social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Alda; RÖWER, Joana Elisa. Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 2, n. 2, p. 95-108, 2019.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. (Conversão da medida provisória de n. 746, de 2016). Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCN**. Brasília, v. 3, 2006.

GASTALDO, Denise. Prefácio. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2013. p. 312.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: VEIGA-NETO, A. et al. (org.). **Pesquisas em educação: experimentando modos investigativos**. Rio Grande: FURG, 2013. p. 180.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**, v. 32, n. 3, p. 1019-1044, 2014.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade. **Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de Sociologia sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa. **De componente curricular obrigatório a conhecimento diluído: uma análise sobre as discontinuidades da Sociologia na BNCC**. In: ROWER, Joana Elisa; OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade; FREIRE, Newton Malveira. (org). **Sociologia no chão de sala: investigações de vivências pedagógicas no Maciço de Baturité**. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021, p. 29-44.

OLIVEIRA, M. E. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, J.; OLIVEIRA, M.; PAZ, S. (org.). **Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar**. Fortaleza: UFC, 2016. p. 319.