



ARTIGO

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Vitor Rebello Ramos Mello¹

Resumo

O presente trabalho busca compreender como os componentes curriculares de Sociologia foram desenvolvidos em um colégio de aplicação. Modelo de escola vinculado às universidades, essas instituições gozam de autonomia pedagógica, incentivo à pesquisa e liberdade para experimentações didáticas e para a formação docente, construindo, assim, seus próprios modelos curriculares. Para tanto, foram analisados diários de classe e planos de curso de um desses colégios, abrangendo o período de 2010 a 2016, com o objetivo de compreender as dificuldades enfrentadas na construção do currículo, bem como os conteúdos, conceitos, métodos e recursos intertextuais utilizados pelos educadores em sala de aula. A análise dos documentos revelou a existência de um currículo alinhado às orientações oficiais; a ocorrência de pequenas mudanças ao longo dos anos; e que, no último ano analisado, os conteúdos curriculares foram os mais inovadores e próximos à realidade dos educandos.

Palavras-chaves: 1. Sociologia. 2. Currículo. 3. Colégio de Aplicação. 4. Ensino de Sociologia

The Construction Of The Sociology Curriculum In An Application School

Abstract

The present work aims to understand how the curricular components of Sociology are built in a Colégio de Aplicação (application school). A model of a school linked to universities, these institutions enjoy pedagogical autonomy, research incentives and freedom for didactic experiments

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco. Professor da Rede Estadual de Educação de Pernambuco e da Rede Municipal de Recife. *E-mail:* vitor.mello@aluno.fundaj.gov.br

and teacher training, and as such, construct their own curricular models. Thus, class journals and course plans were analyzed between the years of 2010 and 2016 in one of these schools, trying to understand the difficulties encountered for the construction of the curriculum, as well as the contents, concepts, methods and intertextual resources carried out by the educators in classroom. The analysis of the documents revealed the existence of a curriculum consistent with official guidelines; that there have been small changes over the years; and that the curricular contents in the last year analyzed were the most different and closest to the student's reality.

Keywords: 1. Sociology. 2. Curriculum. 3. Colégio de Aplicação. 4. Sociology teaching.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da premissa de que o ensino de Sociologia é fundamental para a formação dos estudantes da Educação Básica, visto que o estudo dessa disciplina, associado a uma prática educativa (auto)crítica, permite a tomada de consciência sobre nossa atuação dialógica com a realidade, uma vez que transformamos ao mesmo tempo em que somos transformados por ela.

Assim, entendendo que a educação sociológica se constitui como um caminho para a afirmação da liberdade, visto que é construtora de uma consciência crítica, defende-se que o aprendizado deve estar associado à tomada de consciência da realidade vivida pelo educando. Este aprendizado, por sua vez, promove a ideia de liberdade vinculada à luta concreta dos indivíduos por se libertar (Freire, 1967).

Com efeito, a Sociologia não é apenas um campo intelectual abstrato, mas uma área que pode ter implicações práticas significativas na vida das pessoas. Se almejamos “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967, p. 12), ligada à democratização da cultura, na qual os estudantes sejam agentes construtores do conhecimento, é importante que a Sociologia ocupe um espaço central no contexto escolar, ao contrário do que tem ocorrido historicamente com a disciplina na educação brasileira.

Dessa forma, o presente estudo de caso busca apresentar o desenvolvimento do currículo de Sociologia em um colégio de aplicação do Rio de Janeiro, doravante CAp. Esta escola representa uma modalidade de instituição de Educação Básica que mantém vínculo com uma universidade. Em sua introdução no Brasil, esse tipo de colégio tinha a função de servir como campo de prática para a formação de professores de ensino secundário,

incorporando a experimentação, a pesquisa e a renovação pedagógica a suas atribuições nesse segmento.

Por se tratar de uma escola vinculada a uma universidade pública, fundada há mais de sete décadas, com autonomia pedagógica, campo aberto para experimentações, de grande prestígio e visibilidade, além de servir de modelo para outros estabelecimentos educacionais, este estudo busca compreender como o currículo de Sociologia foi estruturado mais recentemente na instituição. O objetivo é refletir, a partir da análise dessa unidade escolar, sobre como o ensino de Sociologia tem sido e/ou pode ser aplicado na educação brasileira.

1 **ESTUDO DE CASO: o espaço da Sociologia em um colégio de aplicação do Rio de Janeiro**

O presente trabalho² teve origem durante o estágio docente obrigatório, realizado parcialmente no CAp, no ano de 2018, quando se observou que, embora o professor de Sociologia tivesse um plano de curso anual estruturado, não havia oficialmente um currículo a ser seguido. Isso chamou a atenção pelo fato de o colégio desfrutar de autonomia pedagógica e, dessa forma, estar subordinado apenas às orientações e parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação³, cujas indicações, como se sabe, são bastante gerais no que diz respeito aos conteúdos e abordagens a serem aplicados em sala de aula. Nesse contexto, surgiram as perguntas norteadoras desta pesquisa: por que a escola não apresentava um currículo formalizado de Sociologia, ao contrário da maior parte das disciplinas? E em que os professores da disciplina se baseavam para desenvolver suas aulas?

A fim de responder a essas perguntas, foram consultados os arquivos da escola, especificamente os diários de classe utilizados pelos docentes de Sociologia do CAp entre 2010 e 2016, um período de retomada e fortalecimento da disciplina na educação nacional. Esses documentos oficiais forneceram informações relevantes sobre os conteúdos, conceitos, métodos e procedimentos avaliativos empregados pelos educadores em sala, formando a base do material de análise. Para complementar o estudo, tendo em vista que não foram

² Este artigo deriva do trabalho de conclusão de curso de mesmo nome (Mello, 2019).

³ Em uma época pré-Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as publicações norteadoras para o ensino de Sociologia na Educação Básica seriam, principalmente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006a) e as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2006b).

encontrados diários de todos os anos pesquisados, analisou-se alguns planos de curso, solicitados a alguns dos professores. Esses planos, na ausência dos diários, ofereceram informações importantes sobre os conteúdos curriculares desenvolvidos ao longo do ano letivo.

1.1 **A proposta de experimentação e formação docente dos colégios de aplicação**

No contexto das transformações sociais ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1930, especialmente no que diz respeito à transição de uma matriz produtiva agrária para uma industrial, o cenário educacional brasileiro, historicamente elitista, passou a ser questionado. Se antes as demandas por instrução eram pouco sentidas pela população e pelos poderes constituídos, o processo de industrialização promovido pelo Governo Vargas alterou as aspirações sociais em matéria de educação e, conseqüentemente, as ações do próprio Estado (Frangella, 2000).

Os crescentes processos de urbanização e industrialização, aliados ao desejo de modernização do país, levaram à reforma do sistema educacional brasileiro. Tornou-se necessária a criação de escolas de melhor qualidade, capazes de atender a uma parcela maior da população. Conseqüentemente, surgiu também a necessidade de aprimorar a formação e a profissionalização dos professores. Assim, influenciado pelos intelectuais norte-americanos John Dewey⁴ e William Kilpatrick⁵, coube ao movimento escolanovista, cuja maior figura era Anísio Teixeira, a renovação da estrutura educacional nacional.

Na constituição de um discurso renovador da educação nacional, o movimento escolanovista produziu enunciados e desenhou alterações que desqualificavam aspectos da cultura considerada tradicional no modelo escolar. A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil, servindo de base para a disseminação de valores e normas sociais em sintonia com a sociedade moderna, pautada pelas ideias de trabalho produtivo e eficiente, pela velocidade das transformações, pela interiorização de normas de

⁴ John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano do início do século XX que acreditava que a educação não deveria se restringir à transmissão de conhecimentos acabados, mas integrar os saberes e as habilidades adquiridos pelos estudantes às suas próprias vidas. Desenvolveu duas escolas-laboratórios, em Chicago e Nova Iorque, onde pôs em prática suas ideias de educação democrática centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno (Dewey, 2019).

⁵ William Kilpatrick foi um pedagogo norte-americano cujo projeto educacional organizava o currículo e as atividades de sala de aula em torno de temas centrais. Ele entendia que as crianças deveriam decidir seus estudos de acordo com seus interesses, além de serem permitidas explorar os espaços, experienciando seus próprios aprendizados através dos sentidos naturais (Kilpatrick, 2019).

comportamentos otimizados em termos de tempo e movimento e pela valorização da perspectiva da psicologia experimental na interpretação científica do humano (Vidal, 2000, p. 498).

Anísio Teixeira acreditava que uma transformação no sistema educacional seria imperiosa para uma transformação da própria sociedade, pois a primeira serviria de base para a sustentação da segunda, assim como ponto de apoio para sua projeção. Em suma, para os escolanovistas, o desenvolvimento da sociedade aconteceria a partir do progresso do conhecimento científico, propiciado pela disseminação do método experimental e pelo investimento na ideia de democracia da educação como forma moral fundamental (Lima, 2011).

Outro marco importante foi o Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, assinado pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra, que tornou obrigatória a criação de ginásios de aplicação em todas as Faculdades de Filosofia federais. Esses ginásios destinavam-se à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática em todo o país. Coube aos catedráticos de Didática Geral das instituições públicas de ensino superior a responsabilidade de formar escolas de referência na formação docente, experimentação de novas orientações técnicas e metodológicas, e pesquisa em educação (Brasil, 1946; Frangella, 2000).

1.2 **Os colégios de aplicação das universidades públicas do Brasil.**

Os colégios de aplicação são instituições que mantêm vínculos com as universidades e, como tais, integram o sistema federal de ensino, usufruindo das prerrogativas estabelecidas pela autonomia universitária, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1988; 1996). Pode-se afirmar que esses colégios se fundamentam na tríade ensino, pesquisa e extensão, funcionando como espaços privilegiados para a articulação dessas diretrizes, especialmente no campo da formação inicial e continuada de professores (Universidade, [s/d]).

Criadas a partir do governo Dutra (1946-1951), essas instituições assumiram primeiramente a função de servir como campo de prática para a formação de professores de ensino secundário, incorporando a experimentação, a pesquisa e a renovação pedagógica a suas funções neste segmento de ensino (Martins, 2015). Tratam-se, assim, de instituições voltadas para a melhoria da formação docente, uma conquista do movimento renovador em meio às reformas educacionais da década de 1940.

Reconhecidos como escolas de excelência, esses colégios se destacam por investimentos superiores em infraestrutura, estímulo ao ensino e à pesquisa de novas práticas pedagógicas, estágio e formação docente. Ademais, apresentam salários e desempenho dos estudantes em avaliações nacionais acima da média. Assim, contribuem para a diversificação de condições favoráveis à melhoria dos processos de aprendizagem (Scapatício; Santomauro, 2012).

Segundo Martins (2015), a partir dos Projetos Político-Pedagógicos dessas instituições, um de seus diferenciais é o desenvolvimento de pesquisas, práticas pedagógicas e projetos de extensão que englobam escolas próximas e a comunidade acadêmica. Essa interface entre a educação básica e a universidade transcende os estágios de Prática de Ensino, gerando materiais didáticos, metodologias inovadoras e intervenções cada vez mais amplas na formação de professores.

1.3 Retomando o ensino de Sociologia em um colégio de aplicação

A histórica intermitência do ensino de Sociologia na educação brasileira⁶ também afetou o Colégio de Aplicação (CAp), provocando uma situação de desconforto na grade curricular que persistia até a época pesquisada. Contrariando a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, o CAp oferecia, entre 2010 e 2016, apenas uma aula semanal para o 9º ano do Ensino Fundamental e outra para o 1º ano do Ensino Médio.

Apesar da autonomia universitária da instituição federal à qual está vinculado – lhe conferindo a prerrogativa de ser um campo experimental e de formação na prática do ensino e da educação –, o CAp é regulamentado pelo Ministério da Educação e deve obedecer à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Até a reforma da lei, em 2017, essa legislação previa a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio.

De acordo com Rosa (2017), após a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP) foram excluídas do currículo escolar. Com isso, lacunas

⁶ “Após quase 40 anos, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do Ensino Médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio. Elas haviam sido banidas do currículo em 1971 e substituídas por Educação Moral e Cívica” (Brasil, 2009).

surgiram na grade curricular do CAp, sendo preenchidas por diversas disciplinas, incluindo Sociologia. No Ensino Fundamental, a disciplina passou a ocupar o horário deixado por OSPB no 9º ano. No Ensino Médio, ela obteve um horário no 1º ano, enquanto Filosofia passou a ter dois horários no 2º ano.

No 3º ano, os horários deixados pela extinção das antigas disciplinas foram ocupados por outras matérias, gerando uma grade desbalanceada: Filosofia contava com seis horários semanais (dois para cada turma do 2º ano do Ensino Médio), enquanto Sociologia possuía apenas cinco horários (um para as duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e um para as três turmas do 1º ano do Ensino Médio). Essa discrepância resultou em uma carga horária reduzida para Sociologia, além de sua ausência em boa parte das séries do Ensino Médio, portanto, em desacordo com a legislação de 2008.

Outro desafio enfrentado pelo CAp foi a falta de um professor efetivo de Sociologia por longo período. Após o retorno da disciplina à grade do Ensino Médio, no final dos anos de 1990, a escola contou com um docente concursado, mas este pediu exoneração ao final da década, ao assumir outro cargo em uma universidade pública. Desde então, o CAp passou a depender de professores substitutos, cujos contratos bienais e ausência de regime de dedicação exclusiva limitaram as possibilidades de modificar e ampliar a carga horária deficitária da disciplina.

Por conta dessas particularidades, o desenho curricular do CAp acabou por designar à Sociologia a menor carga horária de toda a escola, mesmo integrando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ao mesmo tempo⁷. Essas contradições de um educandário que se assume progressista e humanista (Universidade, [s/d]) podem ser explicadas, pelo menos em parte, pela ausência de um docente efetivo da disciplina para defendê-la institucionalmente, no campo das severas disputas entre os setores curriculares do CAp.

Justamente, estruturada em dezenas de setores (Anos Iniciais, Português, Matemática, Música, Artes Cênicas, Artes Visuais, Inglês, Francês, Desenho Geométrico, Biologia etc.), o que se observou é que a disputa por espaço na inchada grade curricular é um dos grandes entraves para a reforma curricular da instituição, pois, aparentemente, ninguém quer ceder. Por outro lado, a realização de um concurso público⁸ para, dentre outros cargos, a docência de

⁷ Para maiores informações, conferir Mello (2019).

⁸ A situação de professor substituto foi resolvida com a realização de um concurso público para a vaga, em 2018. Assim, a escola passou a contar com um professor efetivo da disciplina, havendo a particularidade de ter, pela primeira vez em muitos anos (quicá em sua história), a presença de dois professores de Sociologia, um efetivo e um substituto, durante o segundo semestre do ano de 2018. Ainda assim, devido à carga horária pequena, apenas o professor substituto lecionou a disciplina nesse ano.

Sociologia, bem como a cessão de um tempo de História para o Ensino Médio, a partir do ano de 2020, são evidências de que a escola tem procurado corrigir essas incongruências.

2

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NO CAP

Esta pesquisa sobre os componentes curriculares de Sociologia no CAP baseia-se na análise de dois tipos de documentos escolares, produzidos entre os anos de 2010 e 2016: diários de classe e planos de curso.

Quando nos referimos à sala de aula, pensamos em documentos como cadernos de alunos, cadernos de desenho, livros didáticos, planos de aula e, especialmente, diários de classe.

De todos os suportes utilizados na escola para os registros das atividades meio e fim, o diário de classe é considerado ou entendido como o documento oficial mais importante da escola. E sendo um suporte de registro oficial das aulas ministradas durante o período letivo e do trabalho realizado pelo professor, entende-se que este documento não deve conter erros, rasuras ou divergir daquilo que está prescrito, enquanto parte de um conjunto de documentos que compõe oficialmente a escrituração escolar (Brito, 2016, p. 64).

A importância do documento diário de classe reside no fato de ser uma síntese da trajetória de estudos, pesquisas, escritos, questionamentos, discussões e expressões – ou seja, da interação entre professores, alunos e a escola. Nele, não encontramos apenas os temas abordados, mas também os métodos, avaliações e referências bibliográficas utilizadas, além de anotações sobre os alunos e as aulas de maneira geral. Por essa razão, os diários foram escolhidos como documentos preferenciais para a pesquisa.

Durante a busca por esse tipo de documento nos arquivos da escola, foram encontrados apenas os referentes aos anos de 2010, 2011 e 2013. Embora, à primeira vista, pareçam em número insuficiente para responder às questões norteadoras deste trabalho, os quinze diários de classe – seis do 9º ano do Ensino Fundamental e nove do 1º ano do Ensino Médio – oferecem informações relevantes e diversificadas sobre o desenvolvimento do ensino de Sociologia no CAP. Isso se deve ao fato de três professores diferentes terem lecionado a disciplina nos anos mencionados. Ou seja, apesar de se referirem a apenas três anos, os documentos abrangem duas transições de docentes na instituição, permitindo reflexões sobre as transformações do currículo da disciplina na escola.

Com efeito, nas duas primeiras décadas deste século, o ensino de Sociologia na instituição foi conduzido por professores substitutos. Como cada um desses docentes teve um vínculo com a instituição federal de, no máximo, dois anos⁹, três professoras foram responsáveis pela disciplina nesse período. Assim, foi possível identificar temas e abordagens desses anos e, mais importante ainda, observar as mudanças no currículo de Sociologia com as transições dos docentes.

Além dos diários de classe, os planos de curso de 2014, 2015 e 2016 também foram analisados. Obtidos por intermédio do professor dos dois últimos anos, eles possibilitaram a investigação curricular desse triênio, ainda que os referidos documentos não apresentassem tantas informações quanto os diários. Cabe ressaltar que esse professor os possuía, pois o colégio promove o compartilhamento de documentos curriculares e materiais pedagógicos entre os próprio docentes, havendo, portanto, diálogo entre professores e ex-professores da instituição.

Em resumo, foram consultados todos os diários de classe de Sociologia dos anos de 2010, 2011 e 2013 e os planos de curso de 2014, 2015 e 2016. Embora não haja documentação referente a 2012, a comparação entre os diários de 2011 e 2013 permite supor os conteúdos trabalhados e as transformações ocorridas nesse período. Portanto, as reflexões sobre o currículo de Sociologia no CAP envolvem sete anos letivos, lecionados por quatro docentes diferentes.

2.1 **O currículo de Sociologia no 9º ano do Ensino Fundamental**

De maneira geral, ao se comparar todos os documentos, trimestre por trimestre, observam-se poucas modificações nas propostas de currículo apresentadas pelos docentes, com alguns temas sendo deslocados entre o 9º e o 1º ano, e alguns poucos inseridos ao longo dos anos. A partir de uma observação inicial, já é possível perceber a existência de um modelo curricular, ou seja, uma continuidade entre os trabalhos, com pouco espaço para alterações significativas.

No que se refere ao trabalho com o 9º ano, percebe-se que, sendo esse o primeiro contato dos alunos com a disciplina, a principal preocupação dos docentes foi apresentar as

⁹ De acordo com a lei 8745/93 (Brasil, 1993), a contratação de professores substitutos por órgãos da administração federal, autarquias e fundações públicas é de caráter temporário, restrito a um ano, sendo possível a prorrogação do contrato desde que o prazo total não exceda dois anos, não podendo ser contratado novamente antes de decorridos 24 meses do encerramento do seu contrato anterior.

bases conceituais das Ciências Sociais, com aulas introdutórias sobre os campos da Sociologia e da Antropologia. Com exceção de 2010, cujos diários indicam que a primeira aula foi registrada de maneira genérica, intitulada "apresentação", em todos os outros anos os docentes se propuseram a definir Sociologia e Antropologia em uma ou duas aulas. Acredita-se que o mesmo tenha ocorrido na aula introdutória de 2010, embora não haja informações suficientes para afirmar, visto que o termo "apresentação" é demasiado vago.

No primeiro trimestre, todos os documentos indicam o trabalho em torno da relação entre natureza e cultura. Assim, foram abordados, além do conceito antropológico de cultura, ideias fundantes do pensamento antropológico, como etnocentrismo e relativismo cultural. Com base nesses mecanismos antropológicos elementares, os docentes deram continuidade à proposta curricular promovendo discussões sobre diversidade e alteridade, a partir de aulas sobre os pares igualdade x desigualdade e diferença x indiferença. Em alguns anos, esses pontos se estenderam ao segundo trimestre. Em 2011, devido à greve das instituições federais, e em 2013, provavelmente por decisão exclusiva da professora.

Com base em informações contidas nesses documentos, sabemos que, em 2010, a docente fez uso de Everardo Rocha ao trabalhar etnocentrismo, com a obra *O que é etnocentrismo* (1994), Michel de Montaigne, com seu ensaio *Dos canibais* (2001), para discutir relativismo cultural, bem como Horace Miner, com o texto *O ritual do corpo entre os Nacirema* (1976), para abordar o conceito de alteridade. De fato, três autores muito utilizados no meio acadêmico, especialmente em aulas introdutórias ao pensamento antropológico.

Em 2011, a nova professora também trabalhou os mesmos temas fazendo uso de Montaigne e Miner. Já em 2013, uma terceira professora registrou apenas o uso de Miner, porém adicionando um novo tema à pauta: o evolucionismo cultural. Não é possível saber quais textos foram trabalhados nos anos subsequentes, pois os planos de curso não fornecem essas informações.

Todavia, conforme mencionado, em todos os anos analisados, o primeiro trimestre do 9º ano sempre focou na relação entre cultura e sociedade. Observa-se, assim, que o ensino de Sociologia no primeiro trimestre do 9º ano apresenta uma continuidade dos conteúdos trabalhados ao longo do tempo, sugerindo a existência de um currículo, ainda que não formalizado, da disciplina na instituição.

Na transição do segundo para o terceiro trimestre, a professora de 2010 apresentou duas etnografias aos estudantes: *A erva do diabo*, do antropólogo peruano Carlos Castañeda (1968), com a qual trabalhou a ideia de “homem do conhecimento”, a partir dos paradigmas

culturais milenares da América Central; e *O Papalagui*, organizado por Erich Scheurmann (1984), que consiste em discursos de um chefe nativo de uma ilha da Polinésia. Este último foi usado em sala de aula para debater o tema sexualidade.

Do contato com os textos etnográficos mencionados, resultou um dos instrumentos de avaliação para o segundo trimestre: a realização, pelos próprios alunos, de etnografias da escola. Ou seja, após uma apresentação teórica e conceitual, propôs-se aos alunos uma pesquisa sobre a própria realidade deles. Justamente, outro elemento metodológico muito importante para o desenvolvimento da compreensão e para a explicação de fenômenos sociais, visto que é uma prática considerada complementar aos três recortes para o ensino de Sociologia no Ensino Médio propostos pelas *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006a), a saber, seus conceitos, temas e teorias.

Concluindo esse eixo temático, já no início do terceiro trimestre, a docente realizou duas aulas apresentando a visão dos indígenas sob a perspectiva do homem branco, especificamente a de dois pensadores: o antropólogo Pierre Clastres e o filósofo Étienne de La Boétie. Quanto a Clastres, não se sabe ao certo qual leitura a professora fez de sua obra. Sabe-se apenas que a discussão girou em torno da relação entre indígenas, política e poder. A partir desses três termos-chave, suspeita-se que a discussão tenha sido ensejada pela obra *A sociedade contra o estado* (2003), embora isso não seja totalmente certo.

Já no caso de La Boétie, foi trabalhado o *Discurso sobre a servidão voluntária* (1999), e é possível imaginar uma relação entre os autores por meio da ideia de submissão a um governo tirano e da colonização da América pelos europeus. Como indicado no diário de classe, ambos os textos serviram para que a educadora complementasse os conteúdos anteriores, aproximando culturas distintas e relacionando cosmologias diferentes, abordando, assim, a ideia de alteridade.

Ainda sobre 2010 – e a partir daqui os conteúdos se distanciam dos trabalhados nos anos seguintes –, constatou-se que no terceiro trimestre abordou-se filósofos contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau. As aulas contaram com a participação dos licenciandos¹⁰, que realizaram suas provas de aula referentes ao estágio docente, abordando conceitos como contrato social, monarquia, os três poderes, democracia (participativa e representativa), comunismo, capitalismo, socialismo e anarquismo. Sobre esse tópico, convém destacar que, em uma instituição onde o docente de Sociologia é solitário, a participação dos licenciados na

¹⁰ “Licenciandos” é como os estudantes de Licenciatura que cumprem o estágio docente obrigatório são chamados na instituição.

definição dos temas e abordagens é relevante, não apenas para suas aulas, como também para o restante do ano letivo, já que são interlocutores desse processo.

Sendo assim, a partir dos dados apresentados, podemos supor que a professora deu continuidade às discussões sobre diversidade cultural, articulando a relação de determinadas culturas com a concepção de Estado, para abordar a construção histórica, política e social do mesmo no Ocidente. Isto é, desde o início do ano letivo até suas últimas aulas, percebemos que os conteúdos trabalhados foram bem estruturados pela docente, sendo apresentados gradativamente.

Nos anos subsequentes, a conexão conceitual entre a segunda e a terceira unidades continuou similar. Para o segundo trimestre de 2011, a nova professora manteve a base temática do ano anterior, porém modificou alguns pontos que merecem destaque. Por exemplo, ao tratar de igualdade, desigualdade e diferença, ela pôs em questão os limites do etnocentrismo e limites do relativismo cultural, por meio de um debate e um teste, cujos temas foram mutilação feminina e preconceito, respectivamente.

Já na primeira metade do último trimestre, a educadora abordou os temas de raça, democracia, gênero e sexo. Nesse contexto, apresentou aos alunos a questão do intersexo, citando o caso da ex-atleta espanhola María Patiño, proibida de competir em provas de atletismo na década de 1980, por apresentar cromossomos do tipo XY, característicos do sexo masculino.

Sobre a diferenciação entre sexo e gênero, a docente de 2011 retomou o tema dos movimentos sociais – já abordado no primeiro semestre do ano, logo após a greve dos servidores federais – agora com foco em gênero. Por fim, as aulas das licenciandas encerraram o ano letivo. Uma delas abordou patrimônio e a outra o par antropofagia e antropologia. Segundo o diário, esta última utilizou o longa-metragem francês *Minha vida em cor de rosa* (1997), que narra a história de Ludovic, uma criança de sete anos que escandaliza a todos ao aparecer vestido como menina no condomínio para o qual havia acabado de se mudar com os pais.

Assim, em 2011, notam-se duas modificações no currículo de Sociologia do CAp, que se consolidariam nos anos seguintes. Primeiramente o tema raça, que, a partir de 2013, passa a polarizar o trabalho junto ao tema gênero, durante o segundo trimestre. Depois, a temática dos movimentos sociais, que dividiu com o tema cidadania as discussões ao longo do terceiro trimestre, até o ano de 2015.

Em 2013, uma terceira professora introduziu nas aulas o debate sobre multiculturalismo, movimento indígena e movimento feminista, proporcionando maior profundidade ao tema dos movimentos sociais. Esses conteúdos foram mantidos no ano seguinte e utilizados pelo professor que a substituiu em 2015.

Em 2014, os conteúdos se tornaram mais organizados. A partir das discussões sobre raça, estereótipos, discriminação e preconceito, a docente abordou os conceitos de cidadania (direitos civis, políticos e sociais), minorias políticas e ações afirmativas, bem como os movimentos sociais no Brasil.

Então, em 2015, observou-se a repetição dos conteúdos do ano anterior, agora sob a responsabilidade de um quarto professor. Isso sugere uma outra característica do ensino de Sociologia no CAP, visível também nos outros anos analisados: de que o primeiro ano de cada professor substituto tende a repetir o trabalho do ano anterior. Assim, as modificações significativas aparecem apenas a partir do segundo ano de cada docente na instituição.

Com efeito, isto não foi diferente em 2016, quando, em seu segundo ano na instituição, o quarto professor desta análise trabalhou os temas de cultura e sociedade no primeiro trimestre. Para o segundo, optou por alteridade e raça – denominando esse segmento de “familiarizando o estranho”. Já no terceiro – intitulado “estranhando o familiar”, numa clara alusão aos textos clássicos de Gilberto Velho (1981) e Roberto DaMatta (1978) –, trabalhou sexo e gênero.

No segundo trimestre, esse professor delimitou a discussão para o conceito de raça, estereótipos, discriminação e preconceito, evolucionismo – com uma diferenciação entre as chamadas “antropologia de gabinete” e “antropologia de varanda” – e o método de observação participante. Para isso, trouxe à cena as visões de tempo e espaço do povo Pormpuraaw, um grupo aborígine australiano.

Já no terceiro trimestre, a abordagem se limitou ao debate sobre a distinção conceitual entre sexo e gênero, a ideia de construção social de gênero e orientação sexual, além da desigualdade de gênero. Para tal, apresentou aos alunos o cenário de produção de filmes eróticos em São Paulo na década de 2000. Ou seja, trabalhou praticamente os mesmos temas dos anos anteriores, com algumas mudanças pontuais. A principal delas, na verdade, foi a exclusão do tema movimentos sociais, inserido no currículo do 9º ano anos antes, que não foi abordado em 2016 no primeiro ano do Ensino Médio, de acordo com o plano de curso.

Em linhas gerais, pode-se dizer que os conteúdos trabalhados no 9º ano do Ensino Fundamental do CAP são, de certa maneira, equivalentes aos do 1º ano do Ensino Médio da

Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, com exceção dos tópicos referentes à filosofia política a aos movimentos sociais, normalmente ensinados no 3º e 2º anos do Ensino Médio, no Estado, respectivamente. Desta forma, observa-se que, mesmo contando com uma carga horária menor (um tempo por semana para o CAp, enquanto que a rede estadual contava com dois), os docentes deram conta de trabalhar mais conteúdos no 9º ano do Ensino Fundamental do que sugere a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para o 1º ano do Ensino Médio (2012).

2.2 **O currículo de Sociologia no 1º ano do Ensino Médio**

Com relação ao 1º ano do Ensino Médio, percebeu-se uma preocupação em se trabalhar os autores e teorias considerados clássicos¹¹ da disciplina: Marx, Durkheim e Weber. Pelo que consta nos documentos analisados, as abordagens entre 2010 e 2015 foram tradicionais, destinando um trimestre para cada autor e os principais conceitos desenvolvidos por eles, sem necessariamente haver uma transposição didática para a realidade dos alunos. Ou seja, com exceção do último ano analisado, 2016, o currículo de Sociologia no CAp apresentou uma abordagem de certa maneira diferente ao da Rede Estadual, porém, aparentemente, semelhante à encontrada nos cursos de Ciências Humanas do Ensino Superior, predominantemente teórica e pouco contextualizada à realidade do aluno. Um possível retrato da falta de institucionalização do currículo da disciplina.

Dessa maneira, notou-se que as propostas curriculares permaneceram pouco modificadas ao longo dos anos. Em 2010, o primeiro trimestre foi dedicado ao estudo da teoria de Karl Marx, o segundo à de Émile Durkheim e o terceiro à de Max Weber. Tal como no 9º ano, a docente realizou inicialmente uma aula introdutória à disciplina, que denominou de “aula inaugural”, sem especificar os conteúdos trabalhados. Posteriormente, fez uso de uma apostila nos dois primeiros trimestres, contendo materiais sobre os autores estudados.

Nos diários de 2010, no setor dedicado ao primeiro trimestre, constam somente “aula sobre Marx” como indicação dos dias letivos, de modo que não é possível saber quais conceitos e temas foram efetivamente trabalhados. A partir de 2011, a nova docente detalhou mais claramente os tópicos abordados nas teorias dos três autores considerados clássicos.

¹¹ “Um clássico é o resultado do primitivo esforço da exploração humana que goza de status privilegiado em face da exploração contemporânea no mesmo campo. O conceito de status privilegiado significa que os modernos cultores da disciplina em questão acreditam poder aprender tanto com o estudo dessa obra antiga quanta com o estudo da obra de seus contemporâneos. Além disso, tal privilégio implica que, no trabalho diário do cientista médio, essa deferência se faz sem previa demonstração: é tacitamente aceita porque, como clássica, a obra estabelece critérios básicos em seu campo de especialidade” (Alexander, 1999, p. 24).

Após uma aula introdutória à Sociologia, estudou Marx por meio dos seguintes temas: materialismo e dialética, necessidade de produção, forças produtivas e relações de produção, lutas de classe, fetichismo e alienação, mais-valia, economia e movimentos sociais. Este último tópico foi trabalhado após o retorno da greve realizada entre abril e junho.

Em 2013, a terceira professora desta análise parece ter estruturado um pouco melhor os conteúdos, embora estes tenham sido praticamente os mesmos. Iniciou o ano com uma aula sobre o surgimento da Sociologia e logo introduziu Karl Marx, apresentando seu materialismo histórico, bem como os conceitos de forças produtivas e relações sociais de produção, estrutura e superestrutura, além de promover uma abordagem relacional entre classes sociais e lutas de classe, finalizando o trimestre com os conceitos de mais-valia e alienação.

Como recurso pedagógico auxiliar, a educadora exibiu duas obras audiovisuais: um filme de ficção belga intitulado *Daens – um grito de justiça* (1993), cujo enredo apresenta a cruel realidade dos trabalhadores europeus no final do século XIX, período de intensa transição da produção artesanal para a industrial, no auge da Revolução Industrial; e um documentário não especificado, utilizado para trabalhar os conceitos de mais-valia e alienação.

No ano seguinte, a mesma professora praticamente repetiu seu trabalho, conforme seu plano de curso de 2014. Em 2015, o quarto professor da nossa análise, assim como fizera com o 9º ano, manteve o trabalho de sua antecessora, de modo que não observamos mudanças no currículo do primeiro trimestre do 1º ano do Ensino Médio entre 2013 e 2015. As abordagens nesse período também foram bastante semelhantes às de 2011 e 2010.

Quanto ao segundo trimestre, os diários de 2010 novamente fornecem poucas informações sobre os conteúdos apresentados, pois havia uma apostila como recurso auxiliar e a docente apenas registrou o uso desse material, sem mencionar o que fora abordado. Neste segmento, o foco recaiu sobre a teoria de Durkheim, e sabemos apenas que o conceito de fato social foi apresentado. No entanto, no limiar do segundo para o terceiro trimestre, surgem informações interessantes, pois revelam o uso da etnografia de Castañeda (1968) e o diálogo com o antropólogo Marshall Sahlins, por meio do texto *Sociedade afluyente original* (2004).

Contrariando o senso comum, que costuma enxergar as sociedades de caça e coleta como vivendo no limite da subsistência, Sahlins argumenta que, ao serem examinadas de perto, essas sociedades representariam a primeira sociedade de afluência. Isto é, ao afirmar que essas sociedades teriam suas necessidades materiais facilmente satisfeitas, o autor nega o pressuposto de que o homem seria prisioneiro do trabalho pesado, caracterizado pela

disparidade perpétua entre vontades ilimitadas e meios insuficientes (Sahlins, 2004: [s/d]). Acredita-se que esse texto tenha sido utilizado para associar os conceitos de trabalho, sociedade, capitalismo e relações de trabalho.

Supõe-se que, na ausência de um currículo oficializado e de uma equipe específica da área no instituição, as decisões curriculares dos professores de Sociologia foram influenciadas pelo trabalho de seus antecessores, assim como pela trajetória e pelos interesses particulares do docente em exercício. Nesse sentido, a aproximação entre Sahlins, Castañeda e as teorias marxistas e durkheimianas é interessante, pois possibilita reflexões complexas sobre as formas de organização das relações de trabalho em diferentes tempos históricos e culturas. Também permite refletir sobre a divisão social do trabalho, a complexidade das transformações no mundo do trabalho e suas consequências no padrão de acumulação capitalista, dentre outras questões relativas às relações entre trabalho e sociedade, abordadas em obras como o *Manifesto do Partido Comunista* (Marx; Engels, 2001) e *Da divisão do trabalho social* (Durkheim, 1999).

Conforme mencionado, foi a partir de 2011 que os diários e planos de curso passaram a informar com mais detalhes os conteúdos abordados pelos docentes. Em 2011, a professora também trabalhou Durkheim no segundo trimestre, apresentando os conceitos de fato social, solidariedade e suicídio. Já em 2013, a estrutura curricular foi mais bem organizada, com o uso dos conteúdos anteriormente mencionados e o aprofundamento de outros conceitos durkheimianos, como as regras do método sociológico, fatos sociais patológicos e normais, consciência individual e coletiva, solidariedade orgânica e mecânica, anomia e suicídio. Para 2014, a docente manteve os temas, assim como o novo professor fez em 2015, sem apresentar novidades curriculares.

O mesmo padrão dos dois primeiros trimestres foi observado no terceiro, entre 2010 e 2015. Havia um autor clássico em pauta – Max Weber – e os docentes apresentavam aos educandos seus conceitos e temas mais relevantes, sem haver necessariamente uma contextualização com a realidade do aluno. Entre 2010 e 2013, o currículo aparenta ser melhor articulado, com algumas alterações. De 2014 em diante, passou a ser reproduzido sem mudanças significativas.

Portanto, em 2010, a professora introduziu as ideias de tipos ideais e ação social, bem como trabalhou a obra *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo* (2004). Em apenas uma das turmas, ela discutiu também democracia e os tipos de dominação. Já em 2011, a nova docente acrescentou conteúdos como racionalização, classe, estamento e partido, além de

violência simbólica. Em 2013, a terceira professora apresentou praticamente o mesmo conteúdo, inserindo apenas o tópico da objetividade do conhecimento. Quanto a 2014, houve uma pequena modificação, relacionando racionalização com burocracia e capitalismo. Em 2015, mais uma vez o novo docente repetiu o trabalho do ano anterior.

Embora o professor de 2015 não tenha feito alterações curriculares em relação ao trabalho de sua antecessora, em seu segundo ano na escola, ele foi responsável pelo curso de Sociologia mais arrojado dentre os anos analisados. Fugindo aos padrões dos anos anteriores, de forma bastante autoral, definiu e alinhou os conteúdos aos seus estudantes e ao projeto pedagógico do colégio.

2.3 **Uma abordagem curricular com a cara do CAp**

Diferentemente dos outros anos, o ensino da disciplina em 2016 foi pautado pela reflexão crítica da própria realidade escolar, sem deixar, ao mesmo tempo, de se trabalhar os principais eixos temáticos indicados pelos PCN+ (2006b), a saber, cultura, trabalho e cidadania. Para tanto, o planejamento docente fugiu da normalidade e apresentou ao currículo da disciplina novos autores, obras e discussões. Destarte, entende-se que essa proposta tem a cara do Colégio de Aplicação, visto que, conforme seu projeto político-pedagógico:

O CAp [...], nesses anos de existência, tem procurado manter-se como um espaço onde a experimentação de novas pedagogias, por parte do seu corpo docente e dos alunos licenciandos, promova, através do aprendizado de conhecimentos relevantes aliado a um pensamento crítico e responsável, a formação de indivíduos comprometidos com sua cidadania. (Universidade, [s/d]).

Pois, o plano de curso montado pelo professor de Sociologia de 2016 apresenta, primeiramente, uma revisão das discussões sociológicas desenvolvidas no ano anterior, recuperando os conceitos de sociedade, cultura e sua relação com a natureza. Posteriormente, a proposta inclui uma introdução ao pensamento de Max Weber, apresentando inicialmente a subjetividade nas Ciências Sociais.

Apresentar o caráter subjetivo das Ciências Sociais no início do curso parece interessante, pois permite ao estudante perceber a existências de múltiplas interpretações para os fenômenos sociais. Desta forma, tomar consciência de que ele mesmo pode ser construtor do próprio conhecimento sociológico, desde que utilize métodos e ferramentas reconhecidos

pela comunidade científica, dialoga com a construção autônoma do conhecimento e a educação como prática da liberdade (Freire, 1967).

Posteriormente, o tópico estudado na sequência tratou do próprio entendimento do que é um fenômeno social, ou, como diz Weber, ação social – toda conduta humana dotada de significado subjetivo dado por um conjunto de agentes que a executam e orientam (Quintaneiro et al., 2002, [s/d]). Ainda no primeiro trimestre, o docente trabalhou os conceitos de relação social, tipos de dominação e a ideia de Estado, encerrando sua abordagem sobre esse autor.

Diferentemente dos anos anteriores, o professor de 2016 não dedicou um trimestre ao estudo de Marx ou Durkheim. Pelo contrário, apresentou aos estudantes novos sociólogos para o contexto da sala de aula. No segundo trimestre, no que chamou de “perspectivas sociológicas sobre a escola”, trabalhou o tema “conflitos cotidianos em uma pequena comunidade”, fazendo uso da teoria de Norbert Elias. No terceiro trimestre, abordou “as arbitrariedades de um currículo escolar”, com Pierre Bourdieu. Dessa forma, dois autores reconhecidamente importantes para as Ciências Sociais passaram a ter maior destaque no planejamento escolar do CAp.

A teoria de Elias permitiu que os estudantes visualizassem o ambiente escolar como uma comunidade e refletissem sobre as relações existentes entre seus membros. Para tanto, tiveram contato com o saber-fazer do autor, por meio de sua “sociologia processual” – a sociologia enquanto uma formação em processo, por meio do estudo do desenvolvimento dos próprios conceitos (Landini, 2005) – e com as ideias de processo civilizador, duplo vínculo e a dicotomia nós e eles, presente na obra *Estabelecidos e outsiders* (Elias; Scotson, 2000). Esta obra é particularmente interessante, pois trata de questões semelhantes à realidade do CAp, onde um terço do alunado do 1º ano do Ensino Médio é composto por novatos. A questão da adaptação desses novos estudantes está diretamente ligada à forma como os mais antigos os recebem, o que remete ao contexto estudado pelos autores no distrito de Winston Parva e na diferenciação entre novos e antigos moradores.

Do ambiente escolar, o debate passou para o currículo no terceiro trimestre. O professor apresentou aos alunos a teoria de Bourdieu, com os conceitos de habitus, campo e violência simbólica, para refletir sobre a relação entre indivíduo e sociedade, frequentemente apresentada a partir das perspectivas de Durkheim e Weber. Ao utilizar Bourdieu, o professor promoveu uma discussão sobre como o gosto pessoal pode ser influenciado pelas instituições sociais.

Consideramos relevante esse trabalho, primeiramente, porque propôs ao aluno uma reflexão crítica sobre o próprio currículo escolar, cuja construção envolve tanto as dimensões histórico-social quanto epistemológica. A primeira enfatiza o valor histórico e social do conhecimento, enquanto a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos, como estabelecido nas *Orientações...* (Brasil, 2006a, p. 7). Na escola básica, podemos entender a própria construção do currículo como um fenômeno sociológico, dotado de características e configurações social e historicamente determinadas. Ao desafiar os alunos a refletirem sobre isso, o professor os submeteu a uma análise sociológica de sua realidade.

Em segundo lugar, esse trabalho foi relevante porque transformou os estudantes nos próprios sociólogos da escola, tornando-os mestres de sua identidade e de suas experiências sociais (Dayrell; Reis, 2007, p. 12). Nesse sentido, o professor forneceu aos jovens alunos os recursos e instrumentos, por meio dos conteúdos sociológicos, para explorarem e compreenderem a própria realidade social, estimulando-os a reconhecerem seus desejos e elaborarem projetos para o futuro. Esse exercício contribui para a formação sociológica dos educandos, de maneira semelhante ao que o educador, teoricamente, precisou fazer. Afinal, como sugerem as *Orientações...* (Brasil, 2006a), é crucial que o professor de Sociologia, devido à sua formação, também exerça o papel de sociólogo da escola, assim como o faz de docente (Dayrell; Reis, 2007, p. 11).

Finalmente, o plano de curso de Sociologia para o 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação termina com os temas racismo de inteligência e milagre social, cujos diálogos foram realizados à luz da teoria bourdieusiana. Provavelmente, o intuito deve ter sido desenvolver o senso crítico em torno do eixo temático estratificação e desigualdade.

Inquestionavelmente, o currículo desenvolvido para o ano de 2016 foi o mais criativo e próximo da realidade social dos estudantes, dentre todos os documentos analisados. Observou-se uma preocupação em se trabalhar os temas recomendados pelo Ministério da Educação, mas, ao mesmo tempo, em construir o conhecimento de forma dialogada com os alunos a partir da realidade deles. Essa abordagem prescindiu dos autores considerados canônicos, sem deixar de lado as questões sociológicas tradicionais, e ainda trouxe outros autores igualmente importantes.

Justamente, cabe ao professor escolher o que pretende trabalhar, já que,

[...] dependendo do recorte que se faz, certos autores são obrigatórios e outros não, inclusive aqueles tidos como incontornáveis, sem contar que

certos autores contemporâneos trazem em suas teorias referências implícitas àqueles da tradição (Brasil, 2006a, p. 116).

Portanto, conclui-se que a experiência do currículo de Sociologia do ano de 2016, tanto no que se refere ao 9º ano do Ensino Fundamental, quanto, principalmente, no que tange ao 1º ano do Ensino Médio, cumpriu as competências propostas pelos PCNs para a disciplina (Brasil, 2000, p. 43)¹², ainda que autores, temas e até mesmo alguns objetivos possam não ter sido contemplados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscou-se compreender como os componentes curriculares de Sociologia para a Educação Básica foram abordados em uma escola que não possui um currículo definido para a disciplina. Se, por um lado, a perspectiva de não haver conteúdos obrigatórios se apresenta como uma oportunidade para a construção de um trabalho pedagógico mais autônomo, especialmente em termos de liberdade didática, por outro, essa ausência pode gerar insegurança e incerteza para o docente, especialmente se for o único profissional especializado na disciplina na instituição. Apesar disso, ao analisar a documentação selecionada e comparar com o currículo da rede estadual do Rio de Janeiro, observou-se que o trabalho no CAp contemplou os conteúdos exigidos.

Outra característica que interferiu no ensino de Sociologia foi o fato de a escola não contar, até o ano de 2018, com um docente efetivo para a disciplina, trabalhando sistematicamente com professores substitutos nas duas últimas décadas. Isso possivelmente retardou o desenvolvimento e o aprimoramento do currículo, além de ter dificultado a colaboração com outros interlocutores especializados, que poderiam ter contribuído para a formulação curricular.

Observou-se, no entanto, uma continuidade no trabalho entre os professores substitutos e, conseqüentemente, nos conteúdos curriculares. As transformações no currículo – que eram decididas unilateralmente pelo docente em exercício – ocorriam de forma moderada, geralmente a cada dois anos, mais especificamente no segundo e último ano dos professores substitutos na instituição. Constatou-se que as decisões pedagógicas eram

¹² Especialmente as relativas ao item representação e comunicação: “Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum”; e “Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.” (BRASIL, 2000: 43).

influenciadas pelo trabalho do professor substituto anterior, bem como pelos interesses individuais de cada docente.

Em suma, a análise dos diários e planos de curso revela que houve mudanças curriculares ao longo dos anos, com variações nos conteúdos de uma série para outra. Contudo, considera-se que essas mudanças foram poucas entre os anos de 2010 e 2015. Nesse contexto, o trabalho realizado no ano de 2016 teve destaque, apresentando um currículo mais criativo e alinhado à realidade dos alunos do CAp, sendo consistente com os temas e conceitos orientados pelo Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Jeffrey C. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony & TURNER (orgs.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BOÉTIE, Étienne de La. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 05 de junho de 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País*. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/3/1946, Página 3693. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 15 de junho de 2019.

BRASIL. *Filosofia e sociologia no ensino médio*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/12143-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio> . Acesso em: 10 de março de 2009.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 22 nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº 8745, de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm . Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: volume 3. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2006a.

BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

BRITO, Alba Fernanda Oliveira. *O diário de classe e a cultura material escolar do curso técnico regular em mecânica da escola técnica federal de São Paulo (1986-1989)*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, SP, 2016.

BRUNO, André Simões Chacon. Considerações sobre violência e civilização em Norbert Elias. In: *Cadernos Zygmunt Bauman*, vol. 7, num. 14, 2017.

CASTAÑEDA, Carlos. *A Erva do Diabo*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1968.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, Edson Oliveira. *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1978.

DAENS – UM GRITO DE JUSTIÇA. Direção de Stijn Coninx. Produção de Dirk Impens *et alli*. Favourite Films. 1993. DVD. Som. Color.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. “Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio”. In: *XII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Recife, UFPE, 2007.

DURKHEIM, Émile. *Da Divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes: 1999.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. In: *Anais 1º CBHE*, 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JOHN DEWEY. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=John_Dewey&oldid=54943923. Acesso em: 25 abr. 2019.

KILPATRICK, William Heard. In: *WIKIPÉDIA, the free encyclopedia*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=William_Heard_Kilpatrick&oldid=1256553912. Acesso em 21 nov. 2024.

LANDINI, Tatiana Savoia. “A Sociologia Processual de Norbert Elias”. In: *IX Simpósio Internacional Processo Civilizador: tecnologia e civilização*, Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo->

[estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/mesa_debates/art27.pdf](#) >. Acesso em: 19 de julho de 2019.

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

MARTINS, Gláucia Moreira Monassa. *Prestígio escolar: uma corrida de obstáculos – um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista (1848)*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MELLO, Vitor Rebello Ramos. *A construção do currículo de Sociologia em um colégio de aplicação*. Monografia (Graduação) – Universidade Federal Fluminense, Centro de Ciências Humanas e Filosofia, Curso de Ciências Sociais, Niterói, 2019.

MINER, Horace. Ritos corporais entre os naciema. In: A.K. Rooney & P.L. de Vore (orgs). *You and the Others - Readings in Introductory Anthropology*. Cambridge: Erlich, 1976.

MINHA VIDA EM COR DE ROSA. Direção de Alain Berliner. Produção de Alain Berliner, Carole Scotta, Jim McGrath e Jacqueline Pierreux. Canal+ e Freeway Films. 1997. DVD. Som. Color.

MONTAIGNE, Michel de. Dos canibais. *Os Ensaíes (3 volumes)*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira & OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo*. 11ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 124).

ROSA, Ana Francisca Marques Nunes. *A relação de alunos do Ensino Médio com os saberes sociológicos: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

SAHLINS, Marshall. A sociedade afluyente original [1972]. In: *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SCAPATÍCIO, Márcia; SANTOMAURO, Beatriz. Colégios de Aplicação são ilhas de excelência no Brasil. In: *Nova Escola, edição 250, março de 2012*. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil> Acesso em 21 nov. 2024.

SCHEURMANN, Erich. (org.) *O papalagi*. São Paulo: Marco Zero, 1984.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo de Sociologia*. Rio de Janeiro, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ Colégio de Aplicação. *Projeto Político-Pedagógico. [s/d]*.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria & VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.

WEBER, Max. A ética protestante e o “espírito” do capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Recebido em: 24 de novembro de 2024.

Aceito em: 07 de janeiro de 2025.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MELLO, Vitor R. R. A construção do currículo de Sociologia em um colégio de aplicação. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.8, n. 2, p.01-24, 2024.