

# Apresentação

A Sociologia diante da reforma do ensino médio – fluidez e descaminho: Apresentação do Dossiê “Os desafios do Ensino de Sociologia: percursos e desafios”.

A iniciativa de organizar um dossiê temático sobre ensino de Sociologia coincide com um momento complexo e de inquietação para a comunidade científica das Ciências Sociais no país, sobretudo para aqueles(as) dedicados(as) à licenciatura e à pesquisa no Ensino de Sociologia. A razão da apreensão é a nova Reforma do Ensino Médio no Brasil, consolidada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e, modifica, também a Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

O fato de se consolidar uma importante lei, que altera a estrutura vigente do ensino médio, de forma expressa e sem ampla discussão com os atores do universo escolar e com a sociedade, em geral, coloca, para aqueles envolvidos com a qualidade da educação e com os princípios de uma educação democrática, o compromisso de tornar público essa apreensão coletiva da comunidade acadêmica. Nesse sentido, é premente aproveitar o contexto e abordar questões que merecem reflexões, no contexto do ensino médio e suas implicações no ensino superior, espaços de excelência do ensino de Sociologia.

As intermitências do ensino de Sociologia na Educação Básica parecem um legado voltívolo. A atual reforma do ensino médio assenta, novamente, a Sociologia diante de incertezas. Em pleno curso de ajustes onde os caminhos começam a ser adequados através do integral desenvolvimento do ethos disciplinar das Ciências Sociais no ensino médio, a proposta de mudanças sem amplo e cuidadoso debate com a comunidade acadêmica, parece novamente estabelecer para a disciplina um mar de incertezas, uma “nau à deriva”. As condicionalidades no processo de ensino e aprendizagem da Sociologia nesse nível de ensino são colocadas, novamente, diante de outros desafios no fazer sociológico.

O histórico construído nos orienta quanto a uma contextualização necessária para reconhecer os domínios que essas disposições se direcionam...o vento tem uma direção! Como entender socialmente esses mecanismos de mudanças? Muitos caminhos podem ser assumidos como direcionamento explicativo, mas a reflexão de Vieira (2002) quanto às disposições da modernidade tardia parecem revelar pontos críticos a esses domínios da reforma do ensino médio brasileiro. Segundo a referida autora, ao longo dos séculos XIX e XX estabeleceu-se progressivo processo de disciplinarização e profissionalização do conhecimento, que resultaram nos sistemas periciais, constitutivos da modernidade tardia.

É possível considerar uma maior evidência desses fenômenos no cenário que estamos propondo discutir: a disciplinarização seria a organização dos conteúdos específicos de um determinado saber e a profissionalização do conhecimento corresponderia aos ethos institucionalizado e legitimado desse saber – nas universidades, na formação profissional e na própria reserva de mercado dos profissionais desses saberes.

No rastro de Fiorentino e Rodrigues (2015) segue uma reflexão mais contundente desse processo: ...o argumento central é que a disciplinarização do conhecimento produziu e diversificou estruturas de saber – saber-poder, nos termos propostos por Foucault (2006) relativamente autônomas, as quais constituíram-se em locus de poder, isto é num campo agonístico (luta), onde variados bens simbólicos são disputados. Em outras palavras, o processo de formação de diferentes disciplinas vai acompanhado de um processo estruturante de práticas discursivas e da decorrente institucionalização dos novos saberes, cujo campo (disciplinar) produzia uma nova moeda de troca: o conhecimento específico de tal disciplina; e, por conseguinte, toda a estruturação de um novo mercado de trocas simbólicas, nos termos de Pierre Bourdieu. (p. 58)

O conhecimento em áreas específicas delimita uma produção de saberes da realidade social. A Sociologia é um, dentre outros saberes, dos mais diversos que se constituem como contributos indispensáveis à racionalização do seu conhecimento (VIEIRA, 2002). Produziu status profissional estável (DUBAR, 2005), competência reconhecida e notável autoridade de referência na produção de seus saberes, na medida em que estabeleceu responsabilidades no conjunto de regras e normas de seu conjunto de produtos-conhecimento. Essa autoridade referencial opera com legitimidade da comunidade científica identitária (BAUMAN, 2001) validada pelas institucionalidades (universidades) e pelas normas/regras que seus domínios disciplinares se regulam e que dão base aos seus interlocutores – os profissionais da área, os sociólogos; bem como por uma socialização profissional (DUBAR, 2005), marcadamente para os licenciados em Ciências Sociais. Os padrões normativos da disciplinarização da Sociologia se estabelece a partir das conexões que ela produz em seu legado racionalizado com os conhecimentos que ela operacionaliza, inclusive em seu mercado de trabalho, a partir de uma disposição de uma identidade de executor “estável”(op. cit).

Por sua vez, Bauman (2001) vai redimensionar os processos identitários das comunidades. Poderíamos projetar as disposições interpretativas à comunidade científica da Sociologia, no seu desenho cunhado por sua tradição conceitual e teórica, que aduz as fronteiras bem demarcadas de sua tradição intelectual. A Sociologia tem um lugar no mundo estabelecido, delimitado, onde seus profissionais se situam e que dão base a sua comunidade. A dinâmica dessa tradição intelectual confere autoridade referenciada a esses profissionais (WEBER, 2001).

Essa reflexão parece nos orientar na observação dos rumos efetivos dos caminhos e fundamentos dessa mudança. O fazer sociológico e toda a sua produção de conhecimento científica, historicamente consolidado, produziu uma disciplinarização e uma profissionalização desse conhecimento, inclusive assentada pelas institucionalidades da Academia – espaço de excelência da promoção desses contributos científicos. A segmentação e a consolidação do pensamento sociológico se estabeleceram pelo pleno domínio dos pressupostos teóricos e epistemológicos, construídos ao longo de um século, é importante sempre lembrar.

No rastro dessa reflexão, parece que a reforma do ensino médio segue em contramão ao desenvolvimento de um processo de disciplinarização e profissionalização do conhecimento, na medida em que propõe um modelo de inserção disciplinar diluído, fragmentado que passa a ser apresentado para a Sociologia e demais disciplinas. A Lei n. 13.415/2017 apresenta uma configuração pulverizada para os componentes curriculares das ciências humanas, que aduz a um rompimento com essa estruturação instituída da disciplinarização, caracterizada por aulas específicas de um determinado conhecimento e conteúdo científico. Apesar da lei já estar instituída, não parece esclarecida como essa dinâmica operacional será estabelecida, se serão composições estritamente diluídas entre os demais componentes curriculares da área de conhecimento das humanas, por um viés transversalizado dos conteúdos ou se será estabelecido através de “estudo e práticas” definidos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O texto afirma ser essa orientação, mas o MEC não orienta de que forma será estabelecida esse novo formato. Para variar as mudanças chegam sem orientações e sem instrumentalizações necessárias e urgentes. A proposta de mudança é por demais radical para o pacote e não prevê essas necessidades, os entraves e desafios de sua implementação já são notáveis.

Na verdade, a reforma do ensino médio brasileiro está imbricadamente atrelada a esse dispositivo orientador do BNCC, contudo, a lei parece inócua, considerando que não existe uma previsão de sua conclusão para o BNCC, evidenciando que ele ainda se encontra em definição.

Isso posto, temos consequências infaustas em curso, diante desse projeto de mudança, para além do papel e do lugar da Sociologia no ensino médio. A artificialidade que se projeta essa dinâmica curricular da nova reforma parece convergir para um mundo de incertezas, em que as bases referenciais de um determinado saber parecem ficar fluídas (BAUMAN, 2001), dada a incerteza de suas ações. A tradição intelectual construída pela autoridade legal das Ciências Sociais torna-se dimanada.

É válido destacar que para a Sociologia no ensino médio esse debate é ainda mais comprometedor.

Apesar de tradição intelectual sólida, em razão de suas recorrentes intermitências no ensino médio<sup>1</sup>, sua legitimidade na comunidade escolar, estava sendo reorganizada, empoderada com vários dispositivos de domínio legal de sua inserção no meio escolar. Elementos como definição de carga horária da grade escolar, a adoção de livros didáticos no PNLD, reconhecimento da profissionalização desse saber com concursos públicos na área, progressivo investimento na formação de professores, com programas como o PIBID, pós-graduações e incremento de novas licenciaturas. .

A disciplinarização para as ciências sociais foi importante e ganhou destaque no meio escolar, com a definição de um objeto específico, delimitado e com pressupostos epistemológicos e teóricos contundentes, preempório a seu campo de conhecimento. Há um movimento histórico inaugurado significativo que esse legisladores parecem desconhecer, como relembra WALLERSTEIN (1996), conforme citado por Fiorentino e Rodrigues (2015, p. 57)

As ciências sociais – chamadas, então, genericamente de humanidades – tiveram a sua história de desenvolvimento e de posterior diferenciação disciplinar, vinculada às universidades. A história da disciplinarização do conhecimento social praticamente se confunde com a história da revitalização das universidades, no final do século XVIII e primeira metade do XIX. Mesmo assim, o reconhecimento formal de muitas das disciplinas como hoje as conhecemos (Sociologia, história, geografia, economia, ciência política, antropologia, Ciências da Educação, etc.) só passou a ocorrer após 1850, estendendo-se até quase o final da primeira metade do século XX. Foi nesse período que ocorreu a institucionalização das diferentes disciplinas vinculadas às ciências sociais e a consequente institucionalização da formação de profissionais. Também foi nesse mesmo período que se deu a institucionalização da pesquisa e o aparecimento de uma série de periódicos especializados tanto em âmbito nacional como internacional (WALLERSTEIN, 1996).

Contudo é no contexto escolar que a Sociologia se torna pública, através de uma disposição da mensagem sociológica de amplo alcance. No dizer de Braga e Burawoy (2009) sobre a Sociologia pública, seria um “estilo”, uma maneira de escrever e de se comunicar com diferentes públicos, além de supor um tipo de engajamento intelectual.

Para a Sociologia no ensino médio esses movimentos foram significativos para sua consolidação como disciplina e, mais ainda para, a profissionalização de seu conhecimento, sobretudo em razão das transformações na estrutura social associadas ao mundo do trabalho.

A proposta defendida nesse espaço, não se remete a consolidação de um conhecimento ou de uma disciplina com conhecimentos fechados, numa concepção mecanicista ingênua que associa a prática a partir da mera aprendizagem de teorias. O conteúdo disciplinar não pode ter um fim em si mesmo (FIORENTINO e RODRIGUES, 2015). Contudo, a disciplinarização não desmobiliza para ações interdisciplinares do fazer sociológico. Pelo contrário, a complexidade dos fenômenos pode e deve prever compreensões a partir da configuração dos objetos previamente definidos, numa lógica de percepção heurística. Onde e como cada objeto pode intervir nesse processo. É uma perspectiva heurística do paradigma da complexidade, mas que se remete a uma base disciplinar. Portanto, o debate negligencia essas circunstâncias de cunho epistemológico importante para a Sociologia no ensino médio.

A adoção de domínios fluídos da Sociologia, por mecanismos pouco consistentes como esses propostos pela nova lei, prevê instabilidade conceitual e teórica contundente para a compreensão da realidade social, sobretudo, para as escolas públicas.

Do ponto de vista da emergência de uma política pública, essas ações devem estar categoricamente determinadas, num alcance universalizado, perseguindo um ideal de igualdade. Contudo, quando se opera de forma pontual, a escola deixa de albergar as configurações de desigualdades produzidas pelo sistema educativo. Isto posto, porque não serão todos os públicos impactados por esse tipo de formação que a reforma propõe.

Essa proposta de formação desprestigia uma instauração mais propedêutica a partir de uma ideia

<sup>1</sup> E seus equivalentes nos diferentes contextos históricos, no Brasil.

que os estudantes teriam o direito de escolher seus próprios caminhos formativos, podendo optar pelas áreas e pelas prioridades dentre um leque de alternativas. Esse cenário revela o caráter acessório do componente curricular dessas disciplinas diluídas, e ainda desconsidera o processo histórico que levou à inclusão destes componentes nos currículos e a importância que reside em cada um.

Tal discurso escamoteia também os limites de oferta de itinerários formativos nas cinco áreas de conhecimento de forma ampla: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza, Formação técnica-profissional, porque o próprio texto-base da reforma fala numa oferta mínima de duas áreas de conhecimento nas escolas. Na prática, na maior parte das escolas de nível médio em todo Brasil haverá uma oferta mínima para a grande maioria de estudantes de ensino médio, limitando-os a uma formação estritamente técnica e disponível, acentuando ainda mais os obstáculos de acesso ao nível superior. Para viabilizar esse modelo seria necessário um massivo investimento na estruturação das escolas de todo o país e uma ampla contratação de professores, uma idiosincrasia diante da realidade brasileira.

Também nessa nova configuração ajustada pela reforma do ensino médio brasileiro, está previsto um ciclo comum e itinerários formativos, com a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, módulos com terminalidade específica. Isso significa que o estudante que cumprir um “módulo” – o ciclo comum, por exemplo – poderá obter um certificado parcial. Diante da realidade caótica que assola o ensino médio no Brasil, com severos índices de evasão escolar (maior do que em qualquer outro nível), não se pode negar a importância imperativa da necessidade de trabalho para grande parte dos jovens; logo, a certificação parcial parece oferecer um caminho para o desenvolvimento de uma trajetória que interrompa, precocemente, seus projetos educacionais.

Apesar de se constituir um conceito consolidado no debate educacional, o dualismo perverso (LIBÂNEO, 2012) ressurge, a partir dessa configuração formativa. A significativa oferta de ensino médio no Brasil vai se aplicar, segundo uma configuração em que haverá oferta mínima de áreas de conhecimento para as escolas públicas e disponibilização integrada nas cinco áreas de formação nas escolas públicas de prestígio acadêmico<sup>2</sup> e em escolas particulares. O acesso ao ensino superior vai sofrer um gargalo ainda maior, agora legitimado por uma configuração curricular limitada.

O debate clássico do dualismo escolar no Brasil (SOARES, 1999; CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002; ROMANELLI, 2007; E OUTROS), vinculado ao processo de organização da educação profissional e propedêutica ressurge com novas roupagens, mas ainda acentuando suas marcas seletivas e fracionado. O que está em jogo é uma retração ao acesso ao ensino superior no Brasil, que com a democratização, colocou um programa de planejamento e recursos urgentes a serem configurados no plano das políticas públicas no Brasil, já que aumentou o público que chega aos bancos universitários. Privatizar as universidades parece render custos políticos, que determinada elite política nacional não quer pagar, pelo menos não imediatamente; mas criar uma política para o ensino médio que camufle o acesso ao ensino superior, parece mais eficiente, do ponto de vista do custo político. Não é à toa que se busca conquistar a legitimidade pelo efeito plástico na maciça propaganda política.

As consequências não envolvem somente o impacto nas trajetórias pessoais de estudantes de escolas públicas do ensino médio, mas, diretamente, impactam o ensino de Sociologia e toda a disposição no campo da formação de professores na área, na medida em que os vários elementos que a legitimaram passam a ser relativizados, numa configuração curricular bastante restrita e de atuação docente compartimentalizada em universos “afins”.

A reforma do ensino médio, para além desses impactos diretos revelados e amplamente discutidos pela comunidade científica das Ciências Sociais, através de manifestos e espaços de interlocução e debates da comunidade, nos coloca diante da efemeridade das causas e a fluidez das relações. A Sociologia parece caminhar para uma volubilidade: a profissionalização parece não ser mais tão

necessária; os meios e elementos de legitimidade parecem se reprimir, nossa tradição intelectual é abalada e as institucionalidades com o tempo caminha para uma diluição. Qual o sentido de investimento maciço para os domínios disciplinares nas universidades? Qual racionalidade econômica vai regular esse movimento da reforma? Alguém tem alguma dúvida de que essa é a orientação que conduz a reforma?

As consequências parecem muito mais amplas que o impacto de um simples domínio de um campo disciplinar. A conta para ser paga é compartilhada tanto pela comunidade acadêmica quanto pelo público que receberá essa reforma:

O desprovimento de recursos materiais desfavorece uma aquisição de capital cultural para prover-se dos recursos institucionais e intelectuais para ocupar espaços e instrumentalizar-se frente a uma conquista por reconhecimento na sociedade. Nesse sentido, o caminho para consolidar uma sabedoria ético-política carece de substratos tanto materiais quanto culturais, uma vez que a dependência econômica impede ou desfavorece a participação dos indivíduos na sociedade (MARTINS E FRAGA, 2016, p. 277).

Na trajetória da massificação escolar, o legado político-econômico vem cobrando a conta, tanto em razão do contingente populacional que vai acionar recursos quanto do ponto de vista da valorização dos diplomas escolares no mercado de trabalho (VIEIRA, 2002). No Brasil, esse movimento não é novidade, como mostra Cunha (2017)<sup>3</sup> é um projeto de limitação ao acesso ao ensino superior, que cresceu consideravelmente nas últimas décadas.

A reforma atende a esses dois preceitos estruturantes e ainda vai favorecer um futuro rarefeito a uma percepção mais crítica dos fenômenos sociais, solo fértil para mecanismos conservadores chegarem com maior legitimidade nos bancos escolares. A escola sem partido, a retração de discussões de gênero e sexualidade, a falta de reconhecimento da heterogeneidade dos grupos sociais e suas necessidades parecem encontrar um terreno fértil numa formação atomizada pelos mecanismos econômicos. Uma formação para geração de jovens tão diluída e fragmentada quanto a composição das trajetórias curriculares. Nas palavras de Meucci (2016) ela questiona o lugar da Sociologia orientada por uma política nessa direção, ela acredita que os pressupostos da Sociologia não se acomodam aos princípios que norteiam esse projeto e, por isso, sinaliza, de forma crítica que existe uma:

(...)farsa da flexibilidade que oculta a falta de opção e a privatização, a farsa da integralidade que, no entanto, oferece o mínimo de conteúdo, a farsa da formação profissional que não admite pensamento inteligente e, finalmente, a farsa da urgência pela “recuperação” da qualidade de ensino que esconde redução imediata de custos.

Parece tudo uma grande farsa e as responsabilidades são múltiplas nesse processo. Temos de um lado, uma proposta pouco original para resolução dos problemas “econômicos” (mas discursada pela qualidade) por parte de um governo com baixa popularidade e legitimidade não reconhecida por importantes setores sociais, responsável por atender os interesses de uma elite política e econômica com bases empresariais. Por outro lado, nesse bonde da história fazemos um “mea culpa”. Historicamente parte da Sociologia acadêmica brasileira fez uma clara opção pelo conhecimento acadêmico rarefeito aos apelos da Educação Básica, encastelados nas universidades e centros de pesquisa (MARTINS e SOUSA, 2013). Isso nos trouxe algumas consequências já exploradas pela literatura (MORAES, 2003). Contudo, em pleno desenvolvimento e investimento das Ciências Sociais no Brasil capitaneada pela expansão do ensino superior no Brasil, que trouxe a criação de muitos cursos de Licenciaturas na área e a reboque investimentos na ordem de vagas para docentes nas universidades, espaços e infraestrutura implementados com esse fim e programas de investimentos na formação docente; ainda temos parte da academia se posicionando como esse problema não fosse

<sup>2</sup> Escolas de Aplicação, Colégios Federais como Pedro II.

<sup>3</sup> O autor faz uma análise das aproximações das regulações educacionais: Lei n. 5.692/1971; Decreto n. 2.208/1997 e a MP 746/2017 que refere-se a atual Lei n. 13.415/17.

“nosso”. Parte da academia se coloca empresária de si mesma, descolando-se desse compromisso, parte por ignorância da conjuntura dos processos e parte por falta de compromisso mesmo. Mas que se utilizam dos recursos disponibilizados pela licenciatura sem se vincular ao debate.

É preciso reunir esforços e definitivamente desprover-se desse preconceito com a Educação Básica. A Sociologia no ensino médio tem um campo de atuação absolutamente nobre na Academia e nas entidades científicas da área, produzindo saberes importantes para reflexão do saber sociológico, inclusive, que pode subsidiar a própria reflexão do saber sociológico nas universidades. São esses esforços que permite reavaliar, por exemplo os projetos políticos pedagógicos dos cursos, até porque os conhecimentos científicos não são verdades científicas permanentes, elas são plurais, históricas e absolutamente provisórias da sua validade e, nesse sentido, exige reajuste periódico (VIEIRA, 2002).

O dossiê “Os desafios do ensino de Sociologia e o fazer sociológico” busca contribuir para reiterar esse efeito, buscando ser mais um espaço para essa discussão. Nesse sentido, o artigo de Amaury Cesar Moraes “O ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola”, que abre o dossiê, aborda as diferenças entre o ensino de Sociologia no ensino médio e na educação superior, destacando que a disciplina na educação básica é um produto histórico e, não, mera transposição do conteúdo ensinado nas universidades.

O texto “A formação continuada de professores/as de Sociologia da educação básica e os desafios para a pós-graduação stricto sensu”, das professoras Ileizi Luciana Fiorelli Silva e Ângela Maria de Sousa Lima, trata de uma investigação acerca do investimento dos cursos de pós-graduação na formação continuada de docentes da educação básica no Brasil nos últimos anos, evidenciando o crescimento de linhas de pesquisa, nesses cursos, para atender uma demanda que se incrementou.

A formação continuada é, também, analisada no artigo “Profissionalidade e formação continuada em Sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco” de Alexandre Zaria, Fabiana Ferreira e Wilson Fusco. Baseado em estudo dos dados do Censo Escolar do INEP e em entrevistas com professores e professoras, o texto aborda a demanda de docentes por uma formação de competências que assegure uma educação de qualidade ao ensino da disciplina.

O artigo “Modalidades diferenciadas de ensino: uma experiência do campo da educação na prisão e suas idiosincrasias com a Sociologia”, de Rogéria Martins, faz uma reflexão sobre a educação no ambiente prisional e a relação as modalidades diferenciadas de ensino e do ensino de Sociologia, a partir de dados de um programa de pesquisa e extensão coordenado pela autora sobre educação na prisão em estabelecimento prisional de Minas Gerais.

Amurabi Oliveira analisa em seu texto “A expansão e o perfil dos novos cursos de formação de professores de ciências sociais no Nordeste” a expansão dos cursos de formação de professores de Sociologia na região Nordeste, após 2008, ano de reintrodução da Sociologia no Ensino Médio, focalizando a forma de expansão e o perfil dos cursos.

A socióloga colombiana Ana Lucía Paz Rueda contribui para o dossiê com o artigo “La docencia reflexiva en la enseñanza de la Sociologia”, no qual, utilizando o conceito de docência reflexiva, analisa os 15 programas de Sociologia existentes em seu país e os desafios para a consolidação de um ensino voltado e comprometido com o pensamento crítico.

O artigo “A dor e a delícia de lecionar Sociologia no ensino médio: a experiência de professoras e de professores de sociologia da rede pública de Juiz de Fora”, de autoria de Paulo Fraga e Síntia Soares Helves, mostra como docentes da rede pública de ensino ainda enfrentam importantes desafios para o desempenho de suas atividades como o conteúdo a ser lecionado, metodologia do ensino, material didático adotado e formação de professores.

Diogo Tourinho de Souza no texto “A Sociologia na educação básica como campo de inserção dos intelectuais na vida pública: algumas hipóteses de pesquisa” traz uma reflexão acerca dos profissionais do ensino de Sociologia como intelectuais da vida pública na mediação que realizam entre a universidade e a sociedade no encontro com os jovens do ensino médio.

“Primavera secundarista: as ocupações nas escolas estaduais públicas de Uberlândia-MG em 2016”, artigo da professora Marili Peres Junqueira, disserta sobre as ocupações por alunos das escolas

públicas de Uberlândia, no âmbito das jornadas de luta contra a PEC 55 a a MP 476, analisando o processo de ocupação e desocupação em resposta ao Ministério Público, o papel da sociologia no Ensino Médio e a comunicação virtual.

Katiuscia C. Vargas Antunes e Rafaela Reis Azevedo Oliveira no artigo “A Sociologia no ensino médio: com a palavra os estudantes” objetivam, a partir do ponto de vista de alunos de uma escola pública federal de Juiz de Fora, refletir sobre as relações dos estudantes com o ensino de Sociologia e a relevância da disciplina para a formação discente.

Fechando o dossiê, o artigo “Docências no ensino de Sociologia: saberes e trajetórias biográficas de professores da educação básica”, de Marcos Silva, Cirlene Cristina de Souza e Lycinia Maria Correa, prevalecendo de resultados de estudo sobre a trajetória de docentes de ensino de Sociologia da educação básica, a partir da utilização de métodos biográficos, analisou as trajetórias e as escolhas de profissionais de educação.

Espera-se que o dossiê contribua para aprofundar debates com o conjunto de artigos originais aqui reunidos, somando-se a outros importantes aportes já dados ao campo. O fazer sociológico se encontra num permanente processo de luta, mas esse é nosso desafio, nosso compromisso e nosso trabalho.

Rogéria Martins\*  
Paulo Cesar Pontes Fraga\*\*

\* Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais, Doutora em Políticas Públicas, Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa e coordenadora do Programa de Educação na Prisão em MG, concentra estudos no campo da sociologia jurídica, direitos humanos e ensino de sociologia, considerando grupos sociais diferenciados.

\*\* Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, Doutor em Sociologia, Professor do Programa de Pós-graduação em Ciência Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora e bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq).

## REFERÊNCIAS

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

BRAGA, R. e BURAWOY, M. *Por uma Sociologia pública*. São Paulo: Alameda, 2009

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.

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

FIorentino, J. A. e RODRIGUES, L.P. *Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente*. Porto Alegre, *Revista Educação por escrito*. V. 06, n. 01, p. 54-67, jan-jun, 2015.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. RJ: Ed. Zahar, 2002.

LIBANEO, José Carlos. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.1, pp.13-28. Epub Oct 21, 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. \_\_\_\_\_ . *Ensino Médio: um atalho para o passado*. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, no. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017 .

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

MARTINS, R. E SOUZA, D. *Ensino de Sociologia e as intermitências curriculares - o debate clássico e contemporâneo no âmbito da intervenção social*. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin. (Org.). *Sociologia e Juventude no Ensino Médio - formação, PIBID e outras experiências*. 1ed.Campinas: Editora Pontes, 2013, v. 1, p. 31-50.

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

MEUCCI, Simone. *Velhos escombros sobre uma Base nova” ou “Réquiem para uma Base insepulta*. *Revista Escuta*, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 32.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

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

WALLERSTEIN, I. *Para abrir as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

WEBER, M. *Metodologia das Ciências Sociais*. São Paulo, Ed. Cortez, Campinas, 2001.

