

EDITORA
UnB

NOÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTÁGIO DOCENTE EM SOCIOLOGIA

Marcelo Cigales
Cristiano Bodart
Sayonara Leal

SÉRIE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Universidade de Brasília

Reitora Rozana Reigota Naves
Vice-Reitor Márcio Muniz de Farias

EDITORA
UnB

Conselho editorial
Germana Henriques Pereira (Presidente)
Ana Flávia Magalhães Pinto
Andrey Rosenthal Schlee
César Lignelli
Fernando César Lima Leite
Gabriela Neves Delgado
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Liliane de Almeida Maia
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcanti
Sely Maria de Souza Costa

EDITORA
UnB

Noções teórico-metodológicas para o estágio docente em Sociologia

Marcelo Cigales
Cristiano Bodart
Sayonara Leal
(Organizadores)

SÉRIE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Equipe do projeto de extensão – Oficina de edição de obras digitais

Coordenação geral	Thiago Affonso Silva de Almeida
Consultor de produção editorial	Percio Savio Romualdo Da Silva
Coordenação de revisão	Talita Guimaraes Sales Ribeiro
Coordenação de design	Cláudia Barbosa Dias
Revisão	Julia Oliveira Neves
Diagramação	Larissa Gomes dos Santos Viana
Foto de capa	Tima Miroshnichenko, via Pexels.com

© 2024 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF
CEP: 70910-900
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UnB)

N758 Noções teórico-metodológicas para o estágio docente em sociologia [recurso eletrônico] / Marcelo Cigales, Cristiano Bodart, Sayonara Leal (Organizadores). — Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2025.
193 p. — (Série ensino de graduação).

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-241-5.

1. Sociologia – Estudo e ensino (Estágio). 2. Programas de estágio. I. Cigales, Marcelo (org.). II. Bodart, Cristiano (org.). III. Leal, Sayonara (org.). IV. Série.

CDU 316:37.046

Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

Sumário

Apresentação 7

História do ensino de Sociologia no Brasil 17
Vinícius Carvalho Lima

O campo e o subcampo do ensino de Sociologia 27
Marcelo Cigales

As especificidades da Sociologia escolar 35
Cristiano Bodart

Ensino de Sociologia, saber docente investigativo e educação progressista 47
Sayonara Leal

Planejamento didático no ensino de Sociologia 61
Sara Esther Dias Zarucki Tabac

Conteúdos e recontextualização didática para o ensino de Sociologia 69
Agnes Cruz de Souza

Metodologias e recursos para o ensino de Sociologia 79
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Avaliação das aprendizagens no ensino de Sociologia 89
Welkson Pires

O ensino de Sociologia e a preparação para a regência: um extravasamento **103**
Antonio Alberto Brunetta

Ensino e tabu nas Ciências Sociais 115
Amurabi Oliveira

Educação antirracista no ensino de Sociologia 123
Joaze Bernardino-Costa
Danielle Soares Gomes

Gênero e sexualidade no ensino de Sociologia 131
Tânia Mara Campos de Almeida
Rodolfo Luiz Costa de Godoi

Experiência de estágio docente em Sociologia na prisão 139
Rogéria Martins
Paulo Fraga

Podcast no ensino de Ciências Sociais 147
Soraya Fleischer
Daniela Manica

Considerações finais 155
Marcelo Cigales
Cristiano Bodart
Sayonara Leal

Dicas de leitura complementar 157

Propostas de atividades 159

Sobre a autoria desta coleânea 189

Avaliação das aprendizagens no ensino de Sociologia

Welkson Pires

A avaliação é um processo valorativo que perpassa toda experiência humana, quer quando os indivíduos julgam uns aos outros, quer quando direcionam esse julgamento para si próprios. Nesse sentido, "a avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, seja através de reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões" (Dalben, 2005, p. 66). Isso indica que os processos avaliativos se desenvolvem tendo em vista sempre a otimização das atividades humanas, de modo a aumentar seu nível de sucesso no que concerne ao alcance dos objetivos estabelecidos.

A educação, dentre as atividades humanas, talvez seja aquela que, mais do que qualquer outra, devido à sua lógica interna de funcionamento – a qual poderíamos sintetizar na articulação intencional de diversos meios com vistas ao alcance de objetivos relacionados à formação dos indivíduos –, depende, em toda a sua extensão, dos processos avaliativos para a consecução de suas finalidades: i) avalia-se, inicialmente, para identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos, habilidades e atitudes prévias dos educandos, o que auxilia o docente a estabelecer o ponto de partida e a forma como se darão os processos de ensino e aprendizagem; ii) avalia-se, ao longo desses processos, com o intuito de verificar se os novos conhecimentos, habilidades e atitudes desejados estão sendo alcançados pelos educandos e, nesse contexto, identificar as dificuldades que estão impedindo a efetivação da aprendizagem e as medidas, no que diz respeito à reorientação da prática de ensino, necessárias para a superação dessas dificuldades; iii) avalia-se também, ao final de um ciclo educacional, para verificar se o educando conseguiu desenvolver a bagagem necessária para sua progressão a um nível escolar mais avançado, o que tem implicações sobre a seleção e classificação dos estudantes.

Historicamente, verifica-se que a articulação de processos avaliativos à atividade educacional, embora sempre presente, não se deu da mesma forma em todos os momentos, nem tendo em vista as mesmas finalidades. Se relacionarmos a avaliação das aprendizagens, no que concerne às suas manifestações mais formais, à pura aplicação de exames e

testes, podemos dizer que existem indícios de sua utilização já na China Antiga, séc. XXIII a.C., conforme nos relata Depresbiteris (1989). Naquele contexto, a avaliação tinha como único propósito a classificação dos indivíduos com base em seu nível de conhecimento. Olhando para o contexto brasileiro, a avaliação, quando vista nesses termos, remonta às práticas pedagógicas dos jesuítas, os quais, segundo Luckesi (2011), foram os sistematizadores da forma como os exames seriam empregados no ambiente escolar no decorrer dos séculos XVI e XVII, com implicações até os dias atuais.

Agora, se assumirmos uma visão mais ampliada da avaliação das aprendizagens, que formalmente vai além de exames centrados em conhecimentos, abarcando também a observação de habilidades e atitudes, com vistas não apenas à classificação dos indivíduos, mas principalmente à efetivação de sua aprendizagem, percebemos que essa perspectiva de avaliação só começa a se desenvolver na primeira metade do século XX, especialmente por meio dos estudos de Ralf Tyler, desenvolvidos durante as décadas de 1930 e 1940 (Depresbiteris, 1989). No Brasil, a avaliação, compreendida nesses termos, só se tornou objeto de reflexão mais sistemática no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Nesse sentido, é sintomático o fato de que, olhando para nossas legislações educacionais, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, tratava a avaliação escolar apenas em termos de exames e provas que tinham como foco os conhecimentos adquiridos pelo educando (Brasil, 1961). Com a LDBEN de 1971, houve a inclusão de uma dimensão qualitativa no processo avaliativo que deveria preponderar sobre aspectos quantitativos. Além disso, ela sinalizou para importância das avaliações feitas ao longo de um ciclo de estudos, que deveriam preponderar sobre o resultado da prova final. No entanto, embora sustentasse essa visão mais processual e qualitativa da avaliação, essa LDBEN não deu indícios de que, em termos formais, a avaliação poderia ir além dos exames e provas centrados em medir o nível de conhecimento do estudante (Brasil, 1971). Ao analisarmos a atual legislação educacional, percebemos que a LDBEN de 1996, incorporando as reflexões recentes sobre a avaliação das aprendizagens, não apenas ratifica o que já estava presente na legislação anterior sobre a importância da avaliação contínua e cumulativa do educando, em que prevalecem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, como também sinaliza para a possibilidade de outras formas de avaliação para além dos tradicionais exames e provas. Outro destaque é que ela também amplia o foco da avaliação para abarcar não apenas os conhecimentos adquiridos, como também habilidades, atitudes e valores assimilados pelo educando (Brasil, 1996).

Assim, se, num primeiro momento, a avaliação escolar era considerada quase um apêndice do processo ensino-aprendizagem, sendo utilizada de forma pontual, geralmente ao final de um ciclo de estudos, sob a forma de exames e provas, com vistas à verificação do nível de conhecimento dos educandos, atualmente ela passa a ser compreendida como uma das dimensões fundamentais da educação, atravessando e condicionando todo o processo de ensino e aprendizagem por meio dos dados que é capaz de gerar, não apenas sobre os conhecimentos, mas também sobre as habilidades e atitudes dos educandos, por meio da mobilização de uma infinidade de instrumentos (provas, questionários, entrevistas,

observações, etc.). Essa valorização da avaliação escolar veio acompanhada, em certa medida, de uma ressignificação de sua finalidade: deixou de ser apenas um instrumento para a promoção individual, o que implica seleção e classificação dos educandos, tornando-se também um meio de garantir, pelo acompanhamento e pelos ajustes que possibilita nos processos de ensino e aprendizagem, a plena formação dos indivíduos.

Sendo a avaliação das aprendizagens uma dimensão tão fundamental dos processos educativos, a pergunta que fica é: como podemos realizar adequadamente uma avaliação? E, no caso mais específico discutido aqui, como avaliar as aprendizagens no ensino da Sociologia Escolar? Para melhor sistematização de uma possível resposta a esses questionamentos gerais, cabe-nos, num primeiro momento, responder a uma série de perguntas que os antecedem: i) O que é avaliação das aprendizagens? ii) Quais as funções que a avaliação das aprendizagens cumpre no processo educativo? iii) Como se articula a avaliação das aprendizagens com os demais elementos que compõem a estrutura didático-pedagógica do processo educativo? iv) O que e como se avalia no ensino da Sociologia Escolar? v) Com quais técnicas e instrumentos a avaliação das aprendizagens pode ser operacionalizada?

Esperamos que as respostas a essas perguntas, mesmo que feitas de forma breve, funcionem como um ponto de partida para uma reflexão sistemática sobre a avaliação das aprendizagens, especialmente no que diz respeito às suas possibilidades no contexto do ensino de Sociologia.

O que é avaliação das aprendizagens?

Noutro momento, à luz de algumas referências consolidadas no campo da educação, apresentamos, de forma sintética, uma definição da avaliação das aprendizagens:

> Trata-se de um juízo de valor quanto ao desenvolvimento da aprendizagem escolar, tendo em vista verificar se os educandos atingiram certos objetivos educacionais previamente definidos, de modo a orientar uma tomada de decisão por parte do professor no contexto do processo educacional (Pires; Marques, 2020, p. 374).

Um primeiro ponto a destacar dessa definição é que ela compreende a avaliação das aprendizagens como um juízo de valor. Isso significa que essa avaliação se fundamenta num certo padrão valorativo, o qual está relacionado aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes que, em determinado contexto sócio-histórico, foram considerados relevantes ao currículo escolar de formação dos indivíduos. Nesse sentido, o ato de avaliar, para utilizarmos os termos de Luckesi (2011), se processa a partir de uma comparação entre o que o estudante demonstra e o que se espera dele, em termos de aprendizagem, conforme o padrão estabelecido.

Isso nos leva, consequentemente, a outro aspecto definidor da avaliação das aprendizagens, a saber, sua necessária vinculação a objetivos educacionais. Sobre isso, diz-nos Porcher (1977, p. 111) que “nenhum processo de avaliação faz sentido independentemente dos objetivos de aprendizagem visados; reciprocamente, um objetivo só existe realmente se

incluir, em sua descrição, seus modos de avaliação". No campo da educação, Tyler (1978, p. 98-99) foi o primeiro a estabelecer, de modo sistemático, tal vinculação, indicando que "o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino". Seguindo a mesma linha, Bloom, Hasting e Madaus (1983) não apenas reafirmaram a vinculação entre avaliação das aprendizagens e objetivos educacionais, como também chegaram a desenvolver uma complexa taxonomia em relação a esses últimos, demonstrando que eles podem ser de três tipos, a saber, cognitivo, afetivo e psicomotor.

Por fim, a definição inicial indica que a avaliação das aprendizagens está a serviço do professor, na medida em que o ampara nas decisões a serem tomadas no que diz respeito aos encaminhamentos dos processos de ensino e aprendizagem. De fato, como ressalta Luckesi (2011, p. 168), a avaliação das aprendizagens

> [...] é uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados.

Com base nos dados oriundos do processo avaliativo, que em geral indicam os avanços e as dificuldades do estudante no que diz respeito à sua aprendizagem, o professor tem condições não apenas de repensar e dar encaminhamentos sobre essa aprendizagem, a fim de otimizá-la, mas também tem a possibilidade de, nesse contexto, reconfigurar seu plano didático-pedagógico, de modo que ele possa melhor se ajustar às condições educacionais postas – o que pode implicar, dentre outras coisas, uma possível reconfiguração dos conteúdos e das metodologias de ensino previamente planejadas. É por isso que Haydt (1994, p. 288) enfatiza que "a avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente", justamente porque "a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la". Em suma, a avaliação contribui para a melhoria da qualidade tanto da aprendizagem quanto do ensino.

Quais as funções que a avaliação das aprendizagens cumpre no processo educativo?

Sendo a avaliação das aprendizagens uma dimensão fundamental do processo educativo, na medida em que possibilita, pelas informações que produz acerca do alcance ou não dos objetivos educacionais pretendidos, a manutenção, o ajuste ou a inteira modificação do planejamento para o ensino e a aprendizagem, cabe identificar algumas funções importantes – que se materializam, por vezes, em modalidades específicas – assumidas pela avaliação da aprendizagem ao longo de um período demarcado para concretização de certos objetivos educacionais, a saber:

a) *Função de diagnóstico:* a avaliação é diagnóstica porque permite identificar o estágio, o progresso e as dificuldades para efetivação da aprendizagem dos estudantes. No que diz respeito à prática docente, permite identificar as limitações dos conteúdos e das metodologias de ensino para a consecução dos objetivos educacionais estabelecidos, de modo a embasar ajustes nos planos de ensino. Normalmente, associa-se essa função àquelas atividades que se desenvolvem antes do trabalho com novos conteúdos, no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, as quais, segundo Haydt (1988, p. 16-17), têm "a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens". No entanto, como bem destaca Libâneo (2006, p. 197), a avaliação cumpre essa função ao longo de todo um ciclo educacional: "no início, verificam-se as condições prévias dos alunos de modo a prepará-los para o estudo da matéria nova"; "durante o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos"; "finalmente, é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade didática, do bimestre ou do ano letivo. A avaliação global de um determinado período de trabalho também cumpre a função de realimentação do processo de ensino".

b) *Função de controle:* refere-se à verificação, comprovação e qualificação, possibilitadas pela avaliação, no que diz respeito aos níveis de formação alcançados pelos educandos, considerando objetivos educacionais preestabelecidos. Por isso, as atividades voltadas à verificação da aprendizagem também são qualificadas como avaliação formativa. Nas palavras de Haydt (1994, p. 293), "o propósito fundamental da avaliação com caráter formativo é verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes". Nesse sentido, conforme destaca Libâneo (2006, p. 197), "há um controle sistemático e contínuo [...], através de uma variedade de atividades, que permite ao professor observar como os alunos estão conduzindo-se na assimilação de conhecimentos e habilidades e no desenvolvimento das capacidades mentais". E esse "controle de qualidade", para utilizarmos os termos de Bloom, Hastings e Madaus (1983), só é possível porque os processos avaliativos são, em última instância, instrumentos de feedback para o professor quanto aos processos de ensino e aprendizagem.

c) *Função de classificação:* talvez essa seja, dentre as funções já destacadas da avaliação das aprendizagens, aquela que normalmente é vista como a mais evidente ou, ao menos, a que vem justificando, de maneira bastante problemática, o desenvolvimento de processos avaliativos. De fato, na maior parte das vezes, as atividades avaliativas são empregadas quando se deseja, ao final de um percurso

> formativo, medir o nível de aproveitamento escolar dos estudantes, conforme padrão estabelecido, e, assim, classificá-los por meio de notas, geralmente tendo em vista a sua promoção de uma série para outra ou de um grau para outro (Haydt, 1988). Ou seja, trata-se de um momento do processo avaliativo em que se busca formular um juízo de caráter global e sintético – por isso as atividades desenvolvidas são identificadas como avaliação somativa – quanto à aprendizagem dos educandos, verificando se os objetivos educacionais mínimos, para um determinado estágio de formação, foram alcançados. Dessa forma, trata-se de uma modalidade de avaliação normalmente utilizada nos processos decisórios quanto à progressão ou retenção do educando (Bloom; Hastings; Madaus, 1983).

Apesar de termos mencionado que a função de classificação é a que normalmente vem justificando o desenvolvimento de processos avaliativos, fazendo com que as atividades de avaliação acabem ficando circunscritas ao término de um ciclo educacional, destacamos o quão equivocado pode ser esse emprego da avaliação das aprendizagens tendo em vista os prejuízos que pode causar em termos formativos para os educandos, na medida em que desloca o foco da formação para a classificação escolar. Se considerarmos que o cerne do processo educativo é formar indivíduos em termos intelectuais, físicos e afetivos, necessariamente, a avaliação deverá assumir também as demais funções que lhe cabem. Nesse sentido, para utilizarmos as palavras de Hoffmann (2011, p. 19), "a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento".

Como se articula a avaliação das aprendizagens com os demais elementos que compõem a estrutura didático-pedagógica do processo educativo?

Na definição de avaliação das aprendizagens que apresentamos anteriormente, indica-se a sua necessária articulação a objetivos educacionais. Essa articulação tem alguns desdobramentos lógicos que terminam por também articular a avaliação das aprendizagens à estruturação dos conteúdos programáticos e às metodologias de ensino que foram estabelecidas em um determinado contexto educacional. Sobre isso, Libâneo (2006, p. 2000) esclarece que a avaliação escolar, juntamente com os objetivos educacionais, conteúdos e métodos de ensino, forma uma unidade didático-pedagógica: "a avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada. Há uma exigência de que esteja concatenada com os objetivos-conteúdos-métodos". Assim, vejamos qual a lógica que sustenta essa articulação.

Todo processo de ensino-aprendizagem parte, primeiro, da definição de certos objetivos educacionais, os quais, como bem sintetiza Castanho (2011, p. 40), são as mudanças

esperadas nos indivíduos em decorrência da ação educativa. Essas mudanças, segundo a taxonomia proposta por Bloom, Hastings e Madaus (1983), podem se dar em três domínios da aprendizagem, conforme já sinalizamos anteriormente: o cognitivo, que envolve processos intelectuais; o afetivo, relacionado a emoções e valores; e o psicomotor, que diz respeito às habilidades motoras mobilizadas na execução de tarefas. Nesses termos, os objetivos educacionais tendem a se estruturar de modo a impactar esses três domínios, estando direcionados, dessa forma, ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Ainda sobre os objetivos educacionais, é importante destacar que eles são estabelecidos a partir de um determinado contexto sócio-histórico, no qual predomina um certo modelo de sociedade e certo ideal de indivíduo. Atentando para esse fato, Libâneo (2006, p. 120-121) aponta que a formulação dos objetivos educacionais está ancorada, ao menos, em três referências: i) "os valores e ideais proclamados na legislação educacional e que expressam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social"; ii) "os conteúdos básicos das ciências, produzidos e elaborados no decurso da prática social da humanidade"; e iii) "as necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade, decorrentes das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização".

Tendo em vista os domínios da aprendizagem que os objetivos educacionais buscam alcançar e as referências societárias que os orientam, é possível se dizer que eles, no momento em que são formulados, já dão indicativos em relação aos conteúdos necessários à sua concretização. E isso ocorre porque, como nos lembra Piletti (2004, p. 90), "a aprendizagem só se dá em cima de um determinado conteúdo. Quem aprende, aprende alguma coisa". Ou seja, os conteúdos constituem a base concreta sem a qual os objetivos educacionais não poderiam ser operacionalizados. Ainda segundo tal autor, buscando especificar a composição dos conteúdos escolares, "convém lembrar que a aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de novas informações. É, antes de mais nada, um processo de aquisição de novos modos de perceber, ser, pensar e agir" (Piletti, 2005, p. 92). Nesse sentido também segue Libâneo (2006, p. 128) ao indicar que os conteúdos escolares englobam: "conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes". Sendo assim, desde já, cabe destacar que, para esses conteúdos impulsionarem efetivamente a consecução dos objetivos pretendidos, torna-se necessária a sua mediação didática através de uma metodologia de ensino apropriada.

Nesse momento, depois de compreendida a importância e a natureza dos conteúdos escolares, ou seja, "o que ensinar", vê-se que o processo educativo também demanda direcionamentos sobre metodologias de ensino, ou seja, "como ensinar". Em suma, as metodologias de ensino se configuram enquanto um conjunto estruturado de ações, procedimentos, técnicas e recursos de caráter didático-pedagógico que foram planejados a fim de operacionalizar os conteúdos escolares na consecução dos objetivos educacionais estabelecidos. Com base em Libâneo (2006) e Haydt (1994), podemos elencar alguns elementos que confluem para

o delineamento das metodologias de ensino: i) os objetivos educacionais estabelecidos e, por consequência, a natureza do ensino escolar; ii) os conteúdos específicos e os métodos peculiares de cada disciplina, o que indica a necessidade de se observar a natureza do conteúdo a ser ensinado; iii) as características dos educandos, tanto no que diz respeito à sua capacidade de assimilação, que irá variar de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento mental e físico, quanto em relação a aspectos individuais e socioculturais definidores de sua personalidade, o que impacta diretamente na definição de seus interesses e suas expectativas de aprendizagem e iv) as condições físicas e o tempo disponíveis para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, o que remete diretamente para os recursos que estão à disposição do professor e do estudante.

Por fim, temos a avaliação das aprendizagens, que, mesmo sendo tratada por último em nossa exposição sobre a lógica que sustenta a unidade da estrutura didático-pedagógica do processo educativo, atravessa todo esse processo. Dessa forma, a avaliação das aprendizagens pode ter implicações na adaptação de objetivos, conteúdos e metodologias a depender dos resultados que apresenta, considerando sua funcionalidade, em nível diagnóstico, formativo e somativo. E isso ocorre porque, cada um daqueles elementos depende do que o educando já sabe, da forma como aprende e do que conseguiu aprender dentro de um determinado contexto educativo, dados esses que só podem ser alcançados por meio de um processo avaliativo. Por sua vez, a avaliação das aprendizagens também é inteiramente condicionada pelos objetivos educacionais, pelos conteúdos programáticos e pelas metodologias de ensino que foram estabelecidas em determinado processo educativo. De fato, a avaliação das aprendizagens está interessada em verificar em que medida certos objetivos foram alcançados, atentando justamente para os conteúdos que foram ensinados e mobilizando os mesmos recursos metodológicos que foram utilizados durante o ensino. Em outras palavras, o que e como avaliar devem coincidir, respectivamente, com o que e como foi ensinado (Morales, 2003).

O que e como se avalia no ensino da Sociologia Escolar?

Cada disciplina que compõe o currículo escolar, considerando as particularidades epistemológicas do campo científico que lhe é correlato, cumpre um papel diferenciado no processo formativo dos indivíduos. Disso se deduz que todos os elementos que estruturam, em termos didático-pedagógicos, uma determinada disciplina acabam assumindo uma configuração específica de acordo com a especificidade da ciência que a originou. Ou seja, os objetivos educacionais, o conteúdo programático, as metodologias de ensino e os processos avaliativos irão variar conforme cada contexto disciplinar.

Tendo em vista a necessária articulação entre esses elementos e o fato de que eles assumem características específicas em cada disciplina, podemos afirmar que, para compreendermos o que e como se avalia no ensino da Sociologia, devemos antes nos perguntar: quais são os objetivos traçados para essa disciplina? Quais são os conteúdos mobilizados

com vistas à consecução de tais objetivos? Quais as metodologias de ensino definidas no processo de mediação didática desses conteúdos? As respostas a tais perguntas indicarão os fatores que condicionam e orientam o desenvolvimento da avaliação das aprendizagens no ensino da Sociologia.

No entanto, responder a esse conjunto de questões não é uma tarefa fácil, considerando que os temas abarcados por elas estão envoltos de incertezas, imprecisões e, com isso, há pouco consenso em torno deles, o que se deve à, ainda, precária institucionalização da Sociologia como uma disciplina escolar, tendo em vista sua presença intermitente, ao longo da história, enquanto componente curricular obrigatório no currículo da educação básica brasileira. De toda forma, podemos extrair, a partir da leitura da legislação educacional e de certos documentos curriculares nacionais, alguns elementos concretos sobre os objetivos, conteúdos e metodologias vinculados à Sociologia, que, articulados às reflexões presentes em literatura especializada sobre o ensino das Ciências Sociais, podem funcionar como possíveis respostas às questões levantadas. Nesse momento, é importante destacar que todos os aspectos concernentes à Sociologia Escolar que serão expostos a seguir dizem respeito à forma que ela assumiu no contexto do ensino médio, tendo em vista sua inserção obrigatória no currículo desse nível educacional.

Primeiramente, no que diz respeito aos objetivos educacionais que são atribuídos à Sociologia, vale considerar, de início, que eles devem se enquadrar às finalidades do ensino médio dispostas na LDBEN (1996). De forma sumária, esse texto legal enfatiza, no processo formativo dos educandos, a importância dos conhecimentos disciplinares seja para seu aprimoramento intelectual, seja para o desenvolvimento de competências, que lhes serão fundamentais tanto no exercício de sua cidadania quanto para sua inserção no mundo do trabalho. Podemos ver que esse direcionamento geral reverberou na síntese, apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM - 2000), em relação às contribuições que a Sociologia poderia dar para a consecução dos objetivos gerais propostos para o ensino médio:

> Pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (Brasil, 2000, p. 37).

Os PCNEM atribuem tamanho peso aos conhecimentos sociológicos no processo formativo dos educandos que chegam ao ponto de elevá-los à condição de elemento central na definição do objetivo geral do ensino de Sociologia: “o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política”

(Brasil, 2000, p. 36). Mesmo que os conhecimentos das Ciências Sociais sejam tratados, nesses parâmetros, em articulação com algumas questões e temas que permeiam a vida cotidiana dos indivíduos, em última instância, o acesso e o domínio daqueles conhecimentos, por si só, parecem se constituir como a contribuição primordial da Sociologia para a formação dos indivíduos. Em última instância, percebe-se que a preocupação aqui é com o que poderíamos chamar de alfabetização sociológica, ou seja, a aquisição do aparato teórico-conceitual das Ciências Sociais.

Outro documento curricular importante para refletir sobre os objetivos educacionais do ensino de Sociologia são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem - 2006), que, apesar de também reverberarem, em certo sentido, os direcionamentos dados pela LDBEN quanto aos objetivos gerais do ensino médio, o fazem dando centralidade às competências específicas que podem ser geradas por meio de uma reflexão amparada pelos conhecimentos das Ciências Sociais. Nesse sentido, o referido documento defende que a Sociologia pode atuar na formação do jovem brasileiro "quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade", o que possibilitaria, em última instância, que o educando estranhasse e desnaturalizasse os fenômenos sociais (Brasil, 2006, p. 105-107). Em suma, o que as Ocem apontam como objetivo educacional do ensino da Sociologia é a incorporação, por parte do educando, de um modo de pensar específico que o levaria a um reposicionamento em relação à realidade social.

Tal compreensão assumida pelas Ocem em relação ao objetivo educacional da Sociologia entrou em sintonia com algumas reflexões que já vinham sendo desenvolvidas sobre essa questão. Nesse sentido, vale resgatar o seguinte argumento de Sarandy:

> O contato dos jovens educandos com essas teorias [das Ciências Sociais], ainda que formatadas pela didática necessária ao nível Médio de ensino, irá produzir neles uma percepção, uma compreensão e um modo de raciocínio que nenhuma outra disciplina poderá produzir. É exatamente essa compreensão ou essa percepção específica que indica a identidade da Sociologia e que fornece seu sentido enquanto disciplina do Ensino Médio, não os seus conteúdos em si mesmos (Sarandy, 2004, p. 126).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Silva (2005), fazendo referência às contribuições de C. Wright Mills (1965), sustentou que o objetivo da Sociologia no ensino médio seria desenvolver no educando, por meio do trabalho com o aparato teórico-conceitual das Ciências Sociais, o que esse autor chamou de "imaginação sociológica":

> se conseguirmos, durante um ano todo, levar os alunos a pensarem as contradições, os nexos e as interdependências entre suas vidas e a sociedade, já teremos conseguido atingir o objetivo de fazê-los raciocinar sociologicamente (Silva, 2005, p. 13).

Em síntese, olhando para o que foi estabelecido a partir dos referidos documentos curriculares, podemos deduzir que, em relação ao objetivo escolar da Sociologia, dois direcionamentos, não necessariamente opostos, são dados: a alfabetização sociológica e o desenvolvimento da imaginação sociológica. No primeiro, se objetiva a assimilação, por parte do educando, do instrumental teórico-conceitual das Ciências Sociais. No segundo, o que se busca, em última instância, é dotar os educandos com a capacidade para mobilizar esse instrumental na compreensão da realidade social. Dissemos que esses direcionamentos não são necessariamente opostos porque acreditamos que, de forma conjunta, eles possibilitam que o educando chegue ao estado de letramento sociológico: "que significa, em linhas gerais, possibilitar ao sujeito envolver-se nas práticas sociais, sendo guiado por uma leitura diferenciada da realidade social, ancorada no instrumental teórico-conceitual das Ciências Sociais" (Pires, Marques, 2020, p. 384-385). Esse nos parece ser o resultado concreto a ser esperado pelo ensino escolar da Sociologia!

Em relação à definição de conteúdos para o ensino da Sociologia, podemos dizer que os PCNEM (2000) e, principalmente, os PCNEM+ –um texto complementar ao primeiro –, se estabelecem, dentre os documentos curriculares nacionais, como os únicos que tiveram uma preocupação mais sistemática nesse sentido. De fato, se, em um primeiro momento, os PCNEM oferecem uma lista relativamente desordenada de alguns temas, conceitos e teorias que poderiam constar como conteúdo programático nos planos de curso de Sociologia nas escolas, em um segundo momento, seu texto complementar, os PCNEM+, sistematizam uma série de temas e subtemas, organizados em quatro eixos temáticos – indivíduo e sociedade, cultura e sociedade, trabalho e sociedade, política e sociedade – que levam o educando a: conhecer e compreender o contexto sócio-histórico e o processo de constituição das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política); a natureza do conhecimento no âmbito dessas ciências; os problemas e os objetivos que elas estabelecem; seus objetos de estudo; suas metodologias e procedimentos; suas principais teorias, conceitos, categorias e noções; os resultados das pesquisas sociais; a terminologia usada no campo das Ciências Sociais (Brasil, 2002). Tal sistematização de conteúdos, obviamente, sinaliza para a alfabetização sociológica do educando, que, como vimos anteriormente, é o objetivo educacional estabelecido por esses documentos para o ensino da Sociologia.

As Ocem (2006), diferentemente dos supracitados documentos curriculares, mesmo mobilizando alguns temas, conceitos e teorias das Ciências Sociais, o fazem não no sentido de estabelecer um conteúdo programático para o ensino de Sociologia, mas para exemplificar direcionamentos metodológicos para essa disciplina. Ou seja, o que esse documento apresenta, em última instância, é uma proposta metodológica, inclusive com referência à utilização de certas práticas de ensino e recursos didáticos – tais como aula expositiva, seminários, excursões, cinema, fotografia, charges, etc. Tendo em vista a forma como o ensino de Sociologia vinha se dando, as OCEM indicam que, em termos metodológicos, tal ensino poderia se estruturar, ao menos, a partir de três recortes, a saber: conceitos, temas e teorias. Tais recortes devendo ser encarados como mutuamente referentes:

> Ao se tomar um conceito – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse (Brasil, 2006, p. 117).

Essa metodologia sinaliza, justamente, o que esse mesmo documento estabelece como sendo o objetivo educacional da Sociologia: a capacidade de articular os conhecimentos das Ciências Sociais na compreensão da realidade social, ou seja, aquilo ao qual nos referimos anteriormente por meio da expressão "imaginação sociológica". Há um aspecto metodológico implícito nas Ocem ou, ao menos, que pode ser encarado como um desdobramento de sua proposta: a metodologia de ensino da Sociologia deve correlacionar-se, em alguma medida, com a própria metodologia de produção do conhecimento das Ciências Sociais. Isso se, de fato, o interesse for desenvolver, no educando, uma nova perspectiva acerca da realidade social.

Um último aspecto que vale destacar na proposta metodológica apresentada pelas Ocem é a importância da "mediação pedagógica", que envolve, além dos recortes metodológicos apresentados anteriormente, um cuidado com a linguagem por meio da qual se apresentam os conteúdos das Ciências Sociais para os educandos. Segundo o referido documento,

> [...] deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo (Brasil, 2006, p. 107).

Isso, em termos práticos, seria aproximar os educandos dos conhecimentos das Ciências Sociais, traduzindo tais conhecimentos nas linguagens que atravessam o cotidiano desses sujeitos, o que significa, para o educador, se distanciar dos rebuscamentos próprios da linguagem acadêmica.

Por fim, chegamos às implicações que essas definições, quanto aos objetivos educacionais, os conteúdos e as metodologias de ensino, extraídos dos documentos curriculares supracitados, têm para as possíveis configurações assumidas pela avaliação das aprendizagens no ensino escolar da Sociologia: i) estando o objetivo educacional dessa disciplina direcionado unicamente à alfabetização sociológica, a metodologia de ensino buscará, principalmente, que os educandos apreendam aspectos sócio-históricos, teóricos e conceituais concernentes ao campo das Ciências Sociais. Isso conduzirá uma avaliação das aprendizagens preocupada, basicamente, em verificar em que medida os educandos conseguiram assimilar esses conhecimentos, o que não permite verificar muita coisa para além do que pode ter sido simplesmente memorizado; ii) estando o objetivo educacional do ensino de Sociologia voltado ao desenvolvimento da imaginação sociológica, a metodologia

de ensino terá por preocupação não apenas que o educando assimile os conhecimentos das Ciências Sociais, mas principalmente que ele consiga aplicá-los na compreensão de sua realidade, o que demanda não somente a tradução daqueles conhecimentos em linguagens acessíveis aos educandos, como também a sua articulação com questões e temas que atravessam o dia-a-dia desses indivíduos. Isso implica uma avaliação das aprendizagens que, estruturando-se em termos didáticos da mesma forma como se estruturou o processo de ensino, ou seja, trazendo questões e problemas presentes na realidade dos educandos, busca verificar a capacidade desses sujeitos de resolver tais questões e problemas, valendo-se do instrumental teórico-conceitual das Ciências Sociais.

Sendo importantes tanto a alfabetização sociológica quanto o desenvolvimento da imaginação sociológica, como ressaltamos anteriormente, para que se alcance o estado de letramento sociológico, os dois encaminhamentos da avaliação das aprendizagens apresentados podem e devem ser adotados, já que, de forma conjunta, são capazes de fornecer indicativos mais seguros sobre o nível atingido pelo educando em relação a esse letramento.

Com quais técnicas e instrumentos a avaliação das aprendizagens pode ser operacionalizada?

Todo processo avaliativo, quando feito a partir de um planejamento sistemático, envolve as etapas de coleta e de análise de dados. A forma como pode ser estruturada a etapa analítica da avaliação das aprendizagens já foi sinalizada na exposição precedente, quando apontamos que ela se guia tendo em vista o padrão formativo que se quer alcançar. Falta-nos, agora, indicar como pode ser estruturada a etapa de coleta de dados que subsidia a avaliação, o que será feito considerando algumas demandas postas pelo ensino escolar da Sociologia.

Um primeiro ponto a destacar no que diz respeito à coleta de dados relaciona-se com o fato de que ela é operacionalizada a partir de técnicas e instrumentos que vão variar conforme a especificidade do dado que se quer coletar. Seguindo as definições de Depresbiteris (2015, p. 121), “chamamos de técnica de avaliação o método ou o modo de obter as informações desejadas”, tais como, a observação, a entrevista e a aplicação de provas. Já o instrumento é “o recurso utilizado para a obtenção da informação, desenvolvido segundo determinada técnica”, a exemplo do roteiro de observação, roteiro de entrevista, testes e relatórios. De um modo geral, a avaliação das aprendizagens por meio de técnicas como a observação e a entrevista ocorre de forma contínua e menos formal, visando normalmente ao diagnóstico e ao controle do processo formativo. Por outro lado, a avaliação das aprendizagens que se dá através da aplicação de provas é mais periódica e com alto nível de formalidade, haja vista ser frequentemente utilizada para a classificação e promoção dos educandos. Segundo Haydt (1994, p. 296), a seleção das técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens deve considerar, ao menos, cinco aspectos importantes: i) “os objetivos usados para o ensino-aprendizagem (aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes)”; ii) “a natureza do componente curricular ou área

de estudo"; iii) "os métodos e procedimentos usados no ensino e as situações de aprendizagem"; iv) "as condições de tempo do professor"; v) "o número de alunos da classe".

Apenas a título de exemplo, vejamos como a aplicação de provas pode se configurar no ensino de Sociologia, considerando alguns desses aspectos. De um modo geral, as provas podem ser compostas por questões fechadas – por exemplo, que envolvem preenchimento de lacunas, alternativas verdadeiras ou falsas e múltipla escola – e/ou por questões abertas – que demandam a elaboração de textos dissertativos. Conforme Morales (2003), as questões fechadas são válidas e eficientes principalmente na verificação de conhecimentos, sobretudo de memória – por exemplo, fatos específicos, dados, definições, símbolos, características, etc. –, já as questões abertas se mostram mais profícuas quando o que se busca verificar são habilidades intelectuais relacionadas a processos mentais superiores – tais como a capacidade de organização de ideias, de aplicação e de análise. Em se tratando do ensino de Sociologia, tendo em vista os objetivos a ele vinculados, vê-se que as questões fechadas podem ser preferencialmente aplicadas para a verificação da alfabetização sociológica, já que se concentram basicamente na aprendizagem de fatos históricos e elementos de caráter teórico-conceitual; agora, para a verificação da imaginação sociológica, as questões abertas se mostram mais adequadas por possibilitarem um espaço para a criação intelectual, para a aplicação inventiva de um instrumental teórico-conceitual na compreensão da realidade social. Essa aplicação, inclusive, foi identificada como tendência nos livros didáticos de Sociologia do PNLD-2018, conforme demonstramos em pesquisa anterior (Pires; Marques, 2020).

Por fim, é bom destacar, seguindo a orientação dada por Morales (2003), que é fundamental, no processo avaliativo das aprendizagens, a utilização de um sistema de avaliação variado, que não se limita a um único procedimento. No caso do ensino de Sociologia, essa orientação se faz ainda mais necessária dada a complexidade dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes que se busca desenvolver junto aos educandos.

Referências

ADORNO, Theodor. O Ensaio como forma. *In:* ADORNO, Theodor. *Notas de Literatura*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado:* nota sobre aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dewey:* filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir P. *Processos de Ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. Ed. Joinville: UNIVILLE, 2009.

ANDERSON, Elizabeth. *The Epistemology of Democracy*. Episteme, v. 3, n.1-2, p. 8-22, 2006.

APPLE, Michael. W. *Ideologia e currículo.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de; NASCIMENTO, Tais Barbosa. *O discurso de apoio à Sociologia no ensino médio nos anos 30/40 e nos anos 90/00*: apontamentos sobre os dois períodos. Revista Café Com Sociologia, v. 4, n. 3, p. 08-20, 2015.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando. *Ensino híbrido*: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, Manoel. *O livro das ignorãças*. Rio de Janeiro: Record: 2006, p. 87.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEAUVOIR, Simone de. *Le Deuxième Sexe*. Paris: Gallimar, 1949.

BENEDICT, Ruth. *O Crisântemo e a espada.* Petrópolis: Vozes, 2019[1946].

BERGMANN, Jonathan. SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida:* uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *A pedagogização do conhecimento*: estudos sobre recontextualização. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Criminologia crítica e o mito da função ressocializadora da pena. *In:* BITTAR, Walter. *A criminologia no século XXI.* Rio de Janeiro: Lumen Juris & BCCRIM, 2007.

BLOIS, Juan Pedro; OLIVEIRA, Amurabi. *La sociología como profesión.* Formación, organización y prácticas de las sociólogas y los sociólogos en un escenario de cambio. Temas Sociológicos, n. 25, p. 9-24, 2019.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, John Thomas; MADAUS, George F. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

BODART, Cristiano das Neves. Sociologia escolar como objeto de pesquisa: condicionante ao avanço qualitativo da docência. *In:* Cristiano das Neves Bodart. (org.). *O ensino de Humanidades: Sociologia, Filosofia, História e Geografia*. Maceió: Café com Sociologia, 2019, p. 11-32.

BODART, Cristiano das Neves. *O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização*: por uma percepção figuracional da realidade social. Revista Latitude, v.15, edição especial, p. 139-160, 2021.

BODART, Cristiano das Neves; AZEVEDO, Gustavo Cravo de; TAVARES, Caio dos Santos. *Ensino de Sociologia:* processo de reintrodução no ensino médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 214-235, 2020.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Ensino de Sociologia no Brasil* (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. Revista de Ciências Sociais: *RCS*, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *O ensino de Sociologia no século XIX*: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. História, Ciências, *Saúde-Manguinhos*, v. 28, p. 123-145, 2021.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de. *Configurações do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa.* Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 53, n. 3, p. 543-557, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; VIANA, Nildo (org.). *Por que eles têm medo de Karl Marx na escola?* Maceió: Café com Sociologia, 2022.

BODART, Cristiano; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? *In*: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (org.). *O ensino de Sociologia no Brasil.* Maceió: Café com Sociologia, 2019, v. 1, p. 35-62.

BODART, Cristiano; TAVARES, Caio. A produção sobre o ensino de Sociologia Escolar nos periódicos brasileiros on-line de estratos superiores, 1996-2017. *In*: MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). *Saberes e práticas do ensino de Sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 57-102.

BORGES, Cecília. *Saberes docentes:* diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação e Sociedade, v. 22, n.74, p. 59-76, abr., 2001.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000..

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Autêntica, 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros:* os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção.* São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Algunas propiedades de los campos. *In*: BOURDIEU, P. *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Akal, 2013. p. 112-119.

BOURDIEU, Pierre. *Choses dites.* Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência:* por uma Sociologia clínica do campo científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. São Paulo: UNESP, 2004.

BOYTE, Harry. *Populism and John Dewey*: Convergences and Contradictions. University of Michigan, Dewey Lecture, 2007.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 1641 - B/2003*. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Inclui no currículo do ensino médio a Filosofia e Sociologia, como disciplinas obrigatórias. Câmara dos Deputados, Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Presidência da República, Casa Civil, Brasília. 2008.

BRASIL. *Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Brasília, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* - Ensino Médio. Ministério da Educação, Brasília, 2018.

BRASIL. *Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3), 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico:* Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.* Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, 2017.

BRASIL. *Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.* Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal da Câmara, Brasília, 20 dez. 1961.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Portal da Câmara, Brasília, 11 ago. 1971.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Ensino Médio: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. *Parecer nº 003/2004*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 3178/1997*. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Inclui no currículo do ensino médio a Filosofia e Sociologia, como disciplinas obrigatórias. Câmara dos Deputados, Brasília, 1997.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 01/2004.* Conselho Nacional de Educação (CNE). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRECHT, Bertolt. *Histórias do Sr. Keuner.* São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 54-56.

BRUNETTA, Antonio Alberto. *Estágio como ensaio, ensaio como forma:* apropriações metódicas de como proceder metodicamente sem método. Em Tese. v. 12 n. 2, , p. 172-186, 2015.

BRUNETTA, Antonio; BODART, Cristiano, CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia.* 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

BURKE, Peter. *História y teoria social*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros:* e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Pallas, 2012.

CARNEIRO, Sueli. *A mulher negra brasileira na década da mulher.* São Paulo: Nobel, 1985.

CARUSO, Haydée; PINTO, Nalayne Mendonça. Percepção, representação e situações de violência no ambiente escolar e seu entorno social. *In*: CARUSO, Haydée; SANTOS, Mário Bispo dos. (org.). *Rumos da Sociologia na educação básica:* reformas, resistências e experiências de ensino ENESEB 2017. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 63-84.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil.* O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória Histórica da Luta Pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. *In:* CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). *Sociologia e ensino em debate:* experiência e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Lições de didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 35-56.

CEFAI, Daniel. *Públicos, problemas públicos, arenas públicas*… O que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). Novos Estudos. *Cebrap*. v. 36 .01, p. 187-213, mar. 2017.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*. Du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Yves. Les processus de transposition didactique et leur théorisation. *In*: G. ARSAC, G.; Y. CHEVALLARD, Yves; MARTINAND, J.-L.; TIBERGHIEN, Andrée (org.). *La transposition didactique à l'épreuve*. La Pensée Sauvage, Grenoble, p. 135-180, 1994.

CIGALES, Marcelo; FONSECA, Luca. *Habitus docente em Sociologia*: elementos pertinentes da leitura sociológica. Revista Ciências Sociais Unisinos, v. 58, n. 2, p. 97-109, 2022.

CIGALES, Marcelo. *As pesquisas sobre ensino de Sociologia nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais no Brasil (1999-2021).* Mesa do V Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. UFAL, Maceió, 2022.

CONTREIRAS, Melissa. *Tá vendo o que eu tô falando?* Reflexões sobre a escuta ativa e as performances da voz no contexto educacional durante a pandemia da Covid-19. Caos, *Revista Eletrônica de Ciências Sociais,* v. 1, n. 28, p. 163-181, 2022.

COOK, Ian M. *Scholarly podcasting: why, what, how*. Nova Iorque: Routledge, 2023.

COPATTI, Carina, ANDREIS, Adriana M., e ZUANAZZI, Luzia C. C. *Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material didático:* relações entre Estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. Perspectivas em Políticas Públicas, v. 14, n. 27, 2021.

CORAÇÃO, Claudio; SOARES, Rosana de Lima. *Retrato invulgar do cotidiano e subversão de gêneros no cinema de Anna Muylaert.* Revista Novos Olhares, v. 3, n.2, p. 113-124, 2014.

COSTA PINTO, Luis Antonio; CARNEIRO, Edison. *As Ci*ências Sociais no Brasil. Rio de Janeiro: CAPES (Série Estudos e Ensaios, nº 6), 1955. Revista de Sociologia & Antropologia, v. 2, p. 269, 2012.

CRENSHAW Kimberlé,"*Mapping the Margins:* Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color, Stanford Law Review, v. 43, p. 1.241-99, 1991.

DA PONTE, João Pedro; QUARESMA, Marisa; PEREIRA, Joana Mata. É mesmo necessário *fazer planos de aula?* Educação e Matemática, n. 133, p. 26-35, 2015.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Avaliação escolar*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, p. 66-75, jul./ago. 2005.

DEPRESBITERIS, Léa. *Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem*. Educação & Seleção, n. 19, p. 5-31, 1989.

DEPRESBITERIS, Léa. *Instrumentos de avaliação*: as questões constantes da prática docente. Estudos em avaliação educacional, n. 4, p. 119-133, 2015.

DEWEY, John. *Democracia cooperativa:* escritos políticos escolhidos de John Dewey. Porto Alegre: EdiPUCS, 2008.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. *The public and its problems*. Chicago: Swallow Press, 1927.

DIAS, Fernanda M.; DAMASCENO, Laiane M. *A utilização da plataforma youtube no ensino de Sociologia no contexto do ensino remoto*. Barbaróí, n. 62, p. 274-302, dez. 2022.

DIEB, Messias; OLIVEIRA, Antonio Ivanildo B. *A investigação científica e a reflexão como alicerces para uma prática de ensino satisfatória.* Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 18, n. 00, e023004, 2023.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio:* estudo sociológico. Lisboa: Presença, 1987.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Traduçã De Maria Isaura Pereira Queiroz. 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Centauro, 2007.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia no Brasil e os sentidos da cidadania nos documentos oficiais norteadores da prática docente. *In*: BODART, Cristiano das Neves. *O ensino de Sociologia e de Filosofia escolar.* Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 15-41.

ERAS, Lígia; OLIVEIRA, Ricardo. Uma Sociologia dos livros coletâneas sobre o ensino de Sociologia na educação básica (2008-2013). *In*: OLIVEIRA, Eveline; OLIVEIRA, Amurabi. (org.). *Ciências Sociais e Educação*: um reencontro marcado. Maceió: Edufal, 2015, p. 81-102.

ESPINA BARRIO, Ángel B. *Freud e Lévi-Strauss:* Influências, contribuições e insuficiências da Antropologia dinâmica e estrutural. Recife: Editora Massangana, 2008.

ESTELLÉS, Marta; OLIVEIRA, Amurabi; CASTELLVÍ, Jordi. *National curricula and citizenship education in populist times.* The cases of Brazil and Spain. A Journal of Comparative and International Education, v. 53, p. 1-19, 2023.

EVANS, Ronald W. *Educação e a Crise da Democracia: Trump e o surgimento do populismo de direita.* Educação (UNISINOS), v. 26, p. 1-18, 2022.

EVANS, Ronald W.; AVERY, Patricia G.; PEDERSON, Patricia Velde. *Taboo topics*: Cultural restraint on teaching social issues. The social studies, v. 90, n. 5, p. 218-224, 1999.

FERNANDES, Florestan. *O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira*. Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, p. 21-27, jun. 1954.

FERRARI, Anita; MANICA, Daniela; FLEISCHER, Soraya. Sonoridades, escutas e aprendizados com o uso de podcasts em sala de aula. *Paper* apresentado no Grupo de Trabalho "Os mundos perceptivos e universos sensoriais na pesquisa e ensino em Antropologia", *33ª Reunião Brasileira de Antropologia*, 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, Curitiba/PR, 22/08-03/09/2022.

FERREIRA, Vanessa; DE OLIVEIRA, Amurabi Pereira. *O ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico.* Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 37, n. 1, p. 31-39, 2015.

FLEISCHER, Soraya; MANICA, Daniela Tonelli. Ativando a escuta em tempos pandêmicos. *In:* GROSSI, Miriam Pillar; TONIOL, Rodrigo. (org.). *Cientistas sociais e o Coronavírus*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020, p. 47-51.

FOUCAULT, Michel. *A vontade de saber*: História da sexualidade I. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FRAGA, Alexandre Barbosa. *Uma análise crítica* sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na educação básica: investigando o chamado período de exclusão. Ciências Sociais Unisinos, v. 56, n. 1, p. 38-47, jan./abr., 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund**.** Sigmund Freud: publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos (1886-1889) – Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol.13. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2020.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a Antropologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do ensino superior.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOI, Rodolfo; DIMITROV, Eduardo. *A construção de Paulo Freire como inimigo nacional*. Políticas Culturais em Revista, v. 15, n. 1, p. 315-343, 2022.

GODOI, Rodolfo. *A regulação da sexualidade e da identidade de gênero através do riso:* as piadas nas escolas. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GOFFMAN, Erving. *A representação do Eu na vida cotidiana.* 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMES, Danielle Soares. *Educação para as Relações Étnico-raciais no Distrito Federal*: a implementação do Artigo 26-A da LDB. 2022. 165f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In:* BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018, p. 223-247.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. *In:* LUZ, Madel, T. (org.). *O lugar da mulher;* estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 87-106.

GOODSON, Ivor, F. *Currículo:* teoria e história. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOULART, Débora. C.; SOUSA, Diogo. T de. O livro didático de Ciências Sociais: contribuições e disputas na construção do campo de ensino de ciência sociais. *In:* CARUSO, Haydée.; SANTOS, Mário Bispo dos (org.). *Rumo da Sociologia na Educação Básica:* reformas, resistências e experiências de ensino (ENESEB 2017). Porto Alegre: CirKula, p. 147-157, 2019.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROSSI, Miriam P. Gênero, sexo e reprodução. *In:* MARTINS, Carlos B. (org.). *Horizonte das Ciências Sociais no Brasil:* Antropologia. São Paulo: Anpocs, 2010.

GUSFIELD, Joseph R. *La cultura de los problemas públicos.* Los conductores alcoholizados y el ordem simbólico. Buenos Aires: Sigloveintiuno, 2014.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro:* estudos de teoria política. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HACK, Aline (org.). *Feminismos e podcasts.* Blimunda, 2023.

HAMBURGER, Esther. *Da janela do meu quarto*. Significa*ção*: Revista De Cultura Audiovisual, v. 35, n. 30, p. 167-174, 2008.

HAMLIN, Cynthia Lins. *Gender ideology*: An analysis of its disputed meanings. Sociologia & Antropologia, v. 10, p. 1001-1022, 2021.

HANDFAS, Anita. *A construção dos saberes escolares e o ensino das Ciências Sociais*. Trabalho apresentado no XII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS, Belo Horizonte - MG, de 31 de maio a 3 de junho de 2005.

HARTIKAINEN, Elina. *Racismo religioso, discrimina*ção e preconceito religioso, liberdade religiosa: controvérsias sobre as relações entre Estado e religião no Brasil Atual. Debates do NER, v. 21, n. 40, p. 89-114, 2021.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. *Curso de Didática Geral.* São Paulo: Ática, 1994.

HENZ, C.; SANTOS, C.; SIGNOR, P. *Experiência e movimento*: pensando a educação em Dewey. Revista Espa*ço Pedagó*gico, v. 25, n. 1, 25 abr. 2018.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação:* mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 41 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HONNETH, Axel. Democracia como cooperação reflexiva: John Dewey e a teoria democrática hoje. *In:* SOUZA, Jessé (org). *Democracia hoje:* novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora da UnB, 2001.

HONNETH, Axel. *Educação e esfera pública democrática*: um capítulo negligenciado da filosofia política. Civitas - Revista De Ci*ências Sociais*, v. 13, n. 3, p. 544-562, 2013.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento:* a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. "Planejamento". *In: Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2001.

HURTIG, Marie-Claude; PICHEVIN, Marie-France. *La différence des sexes:* questions de psychologie. Paris: Tierce Science, 1986.

IANNI, Octávio. *O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus*. Cadernos CEDES, v. 31, n. 85, p. 327-339, 2011.

INSTITUTO ALANA. *Lei nº 10.639/03:* a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. São Paulo, SP, 2023.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil*: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JESUS, Rodrigo Ednilson; GOMES, Nilma Lino. *A "constituição" da nação brasileira em disputa:* o debate em torno da (in) constitucionalidade das ações afirmativas. Revista Tomo, n. 24, 85-107, 2014.

JULIÃO, Elionaldo; GODINHO, Ana. Claudia. A educação popular em contextos de privação de liberdade no Brasil: possibilidades e desafios para uma proposta curricular. *In:* JULIÃO, Elionaldo; RODRIGUES, Fabiana (org.). *Reflexões curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões.* Jundiaí: Paco, 2019.

KAFKA, Franz. *Carta ao pai.* Belo Horizonte: Boa Viagem, 2010.

KERGOAT, Danièle. *A propos des rappors sociaux de sexe*. Revue M. Le F*éminisme a Llieure des Choix*, Paris, 1992, p. 53-54.

KRAWCZYK, Nora, FERRETTI, Celso. J. *Flexibilizar para quê?* Meias verdades da "reforma". Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KÜCHEMANN, Berlindes A., BANDEIRA, Lourdes e ALMEIDA, *Tânia Mara C. A categoria g*ênero nas Ciências Sociais e sua interdisciplinaridade. *Revista Do CEAM*, v. 3, n. 1., p. 63-81, 2015.

LAHIRE, Bernard. *En Defesa de la Sociología*: contra el mito de que los sociólogos son unos charlatanes, justifican a los delincuentes y distorssionan la realidad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

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

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social:* uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru:Edufba/Edusc, 2012.

LEAL, Sayonara. *Dispositivos de normatiza*ção do ensino de Sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em Ciências Sociais no distrito federal. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 141, p.1075-1099, out.-dez., 2017.

LEAL, Sayonara. Saberes docentes, o ensino de Sociologia e os: *In:* BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020, p. 367-371.

LEVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

LEVI-STRAUSS, Claude. *O Totemismo hoje*. Lisboa: Edições 70, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos *et al. Organização e gest*ão da escola. Teoria e pr*á*tica, v. 5, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Vinícius Carvalho. *Os sentidos do ensino de Sociologia no Brasil nos anos de 1920 a 1940.* Curitiba: Appris, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. *Teorias de currículo*. Cortez Editora, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. Educação & Sociedade. Ano XXII, n. 74, abr., 2001.

MAÇAIRA, Júlia; PEREIRA, Thiago. Livros didáticos e a Sociologia: pesquisas, balanço e experiências. *In:* OLIVEIRA, A. *et al*. (org.) *Conquistas e Resistências do Ensino de Sociologia*: ENESEB 2019. Maceió: Café com Sociologia, p. 197-205, 2021.

MAÇAIRA, Júlia. *O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França*: recontextualização pedagógica nos livros didáticos. 342 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO, Celso de Souza. *O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira*: levantamento preliminar. Revista da Faculdade de Educação. v. 13, n. 1, p.115-142, 1987.

MACHADO, Lia. *Perspectivas em confronto:* relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? Série Antropologia, v. 258, Brasília: DAN/UnB, 2000.

MAEYER, Marc de. *A educação na prisão não* é *uma mera atividade*. Revista Educa*ção & Realidade,* v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./ mar. 2013.

MAGALHÃES, Raíssa. *Mundo na sala de aula*: um podcast científico como espaço de formação e como espaço de construção de conhecimento na Antropologia. 28º Congresso de Iniciação Cientí*fica da Universidade de Brasí*lia, 2022.

MANNHEIM, Karl. O pensamento conservador. *In:* MARTINS, José de S. (org.). *Introdução crítica à Sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1986. cap 3, p. 77-131.

MARANDINO, Martha. *Transposi*ção ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. Revista Brasileira de Educação, v. 26, ago. 2004.

MARDH, Andreas; TRYGGVASON, Àsgeir. Democratic Education in the Mode of Populism. *Sociology, Studies in Philosophy and Education*, 2017.

MARSHALL, Thomas. Capítulo III: Cidadania e classe social. *In:* MARSHALL, Thomas. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 57-114.

MARTINACHE, Igor. *O lugar da Sociologia no ensino secundário franc*ês: um objeto privilegiado para análise sociológica. Latitude, v. 14, 11-35, 2021.

MARTINS, Rogéria; FRAGA, Paulo. Modalidades diferenciadas de ensino, o ensino de Sociologia e as (verbete). BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, Editora Café com Sociologia, 2020.

MARTINS, Rogéria. *A quest*ão da ressocialização nas trincheiras do sistema prisional brasileiro: uma interpretação a partir do modelo teórico da Sociologia do *guichet* de Dubois. Revista Teoria e Cultura, v. 16, n. 2, p. 12-23, set. 2021.

MATIOLLI, Thiago; FRAGA, Alexandre. *A Sociologia na Reda*ção do ENEM. Revista Sociologia. São Paulo: Editora Escala. Ano v, 57ª ed., p. 58-67, 2015a.

MATIOLLI, Thiago; FRAGA, Alexandre. *Os impactos da presença da Sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior:* o que dizem os professores. Em Tese. UFSC, v. 12, n. 2, p. 103-122, ago./dez., 2015b.

MATIOLLI, Thiago; FRAGA, Alexandre. *O ENEM no governo Bolsonaro: as provas de ciências humanas de 2019 e 2020.* Anais do 7º Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na educação básica, 2021.

MATTOS, Carlos Alberto. *Sete faces de Eduardo Coutinho*. São Paulo: Boitempo: Itaú Cultural: Instituto Moreira Salles, 2019.

MEAD, Margaret. *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: William Morrow & Company, Inc., 1935.

MELLO, Fabio Mansano de. *Educaçã*o *no sistema prisional*: considerações sobre a ressocialização do adulto preso. Revista ConsCiência, v. 1, n. 12 , p. 538-606, out.,2008.

MESSENBERG, Débora. *A direita que saiu do armário*: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. Sociedade e Estado, v. 32. n. 3, p. 621-648, 2017.

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

MEUCCI, Simone. Verbete: história da disciplina na educação básica no Brasil, o ensino da Sociologia *e a*. *In:* BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia.* Maceió, AL: Café com Sociologia, 2020.

MICELI, Sérgio. (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil* (Volume 1). São Paulo, Vértice, Revista dos Tribunais, IDESP, 1989.

MICHETTI, Miqueli. *Entre a legitima*ção e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista brasileira de Ciências Sociais, v. 35, 2020.

MIGUEL, Luís Felipe. *Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero"* - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis,* v. 7, n. 15, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. *O mito da "ideologia de gênero" no discurso da extrema direita brasileira.* Cadernos Pagu, v. 62, 2021.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MISKOLCI, Richard. *Batalhas morais:* política identitária na esfera pública técnico-midiatizadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOCELIN, Daniel. *O campo da Sociologia Escolar*. Anais do 19º Congresso Brasileiro de Sociologia. GT Ensino de Sociologia. Florianópolis: UFSC, 2019.

MOCELIN, Daniel. O ensino da Sociologia e o seu campo [verbete]. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia.* Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 27-40.

MOCELIN, Daniel. O ensino da Sociologia e o seu subcampo [verbete]. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia.* Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020b, p. 57-62.

MONTEIRO Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. *Educ Soc*. v. 22, n. 74, p. 121-142, abr., 2001.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. *In:* MORAES, Amaury Cesar (org.). *Sociologia:* ensino médio. Coleção "Explorando o ensino". Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MORAES, Amaury Cesar. *O que temos de aprender para ensinar Ciências Sociais?* Cronos, v. 8, p. 395-402, 2008.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. *Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica:* tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Pará, Pará, 2009.

MORALES, Pedro. *Avaliação escolar*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.

MOREIRA, Antônio F. TADEU, Tomás T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In:* MOREIRA, Antônio F. TADEU, Tomás T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, p. 07-37, 2011.

NEUHOLD, Roberta. A produção científica sobre o ensino de Sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). *In*: OLIVEIRA, Eveline; OLIVEIRA, Amurabi. (org.). *Ciências Sociais e Educação:* um reencontro marcado. Maceió: Edufal, 2015, p. 103-124.

NORONHA, Ana; FLEISCHER, Soraya. Podcast, educação e Antropologia: Uma revisão bibliográfica (2019-2022). *Revista Café Com Sociologia*, v. 11, p. 1-16, 2022.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo. *O lugar da teoria e da prática na formação de professores de sociologia.* O Público e o Privado, v. 18, n. 35 jan./abr., 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, Ana; GREINERT, Diego; CIGALES, Marcelo (org.) *Conquistas e resistências do ensino de Sociologia*: ENESEB 2019. Maceió: Café com Sociologia, 2021, 317p.

OLIVEIRA, Amurabi. *Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil.* Revista Política & Sociedade, v. 14, n. 31, p. 39-62, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. *O ensino de Sociologia na educação básica brasileira*: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. Teoria e Cultura, v. 11, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. *O currículo de ciências humanas e sociais no Brasil no contexto da ascensão do conservadorismo*. Educação em Foco, v. 27, n. 1, p. 1-14, 2022a.

OLIVEIRA, Amurabi. *The rise of the School Without Party movement and the denunciations against the "indoctrinating teachers" in Brazil*. REIDICS. Revista de Investigación en Did*á*ctica de las Ciencias Sociales, n. 11, p. 85-100, 2022b.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação Antirracista*: tensões e desafios para o ensino de Sociologia. Educação & Realidade, v. 39, n. 1, p. 81-98, 2014.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ESTEVES, Thiago de Jesus (org.). *Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Sociologia*. Londrina, PR: Engenho das Letras, 2021.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. O ensino de Sociologia e Sala de aula invertida. *In:* BRUNETTA, Antonio. Alberto; BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

PAES, José Paulo. *Poesia Completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 448.

PAIVA, Andréa Lúcia de. *Os sentidos da Sociologia na Educação Básica:* desafios curriculares e as políticas públicas educacionais. Latitude, v. 15, edição especial, p. 189-208, 2021.

PARREIRAS, Carolina; LACERDA, Paula. Tecnologia, educação e divulgação científica em Antropologia. Usos, consumos e produção de podcasts. *Novos Debates - Fórum de debates em Antropologia*, v. 7, n. 1, p. 1-25, 2021.

PERRUSO, Marco Antonio. *Em busca do "novo":* Intelectuais Brasileiros e Movimentos Populares nos anos 1970/80. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2009

PILETTI, Claudino. *Didática geral.* 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.) *Professor reflexivo no Brasil:* gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, Luana *et al. Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: IPEA, ONU Mulheres, SPM e Ministério do Planejamento. 2019.

PIRES, Welkson; MARQUES, Arimax. Avaliação *das aprendizagens no ensino da Sociologia Escolar: uma análise a partir dos livros didáticos de Sociologia do ensino mé*dio. *Revista Educação e Linguagens,* v. 9, n. 18, p. 369-402, edição especial, 2020.

PISSARRA, Maria Constança. P. *Rousseau:* a política como exercício pedagógico. Moderna, 2006.

PORCHER, Louis. *Note sur l'évaluation*. Langue Française, n. 36, p. 110-115, 1977.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia; PEREIRA, Thiago. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. *Revista em aberto,* v. 34, n. 111, p. 55-71, 2021.

RAMOS, Guerreiro. *A redução sociológica.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

RIBAS, Pedro; NORONHA, Ana. Podcasts em sala de aula. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, v. 9, n. 16, p. 1-17, 2022.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga a Beijing. *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 446-457, 1995.

ROCHA, Ariza Maria. O Discóbolo de Míron e a Educação Física brasileira: O que está por trás da aparência? *Revista Cocar*, v.14. n. 30, p.1-21, set./dez., 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil.* 13. ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. *In:* ROSA, João Guimarães. *Ficção completa:* v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

RÖWER, Joana E.; ANDRADE, B. K. e FREIRE, N. W. *Currículo em disputa*: as competências de Sociologia e NTPPS na escola de Ensino Médio. Latitude, Maceió, v. 15, edição especial, p. 257-285, 2021.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the “political economy” of sex. *In*: REITER, Rayna (org.). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, 1975.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. *In:* BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina (org.). *Uma questão de gênero*. São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas,1992.

SANTISTEBAN, Antoni Santisteban. *La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos*: estado de la cuestión y resultados de una investigación. El Futuro del Pasado*:* revista electrónica de historia, n. 10, p. 57-79, 2019.

SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. *In:* CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). *Sociologia e ensino em debate:* experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 113-130.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar*. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013;

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon BOMENY, Helena Maria Bousquet COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Editora da Universidade de São Paulo e Paz e Terra, 1984 – 2. ed., Fundação Getúlio Vargas e Paz e Terra, 2000.

SCOTT, Joan. *Gender on the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988, p.28-50.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio.* Brasília/DF, 2021.

SILVA BARRETO, Paula Cristina; RIOS, Flávio; NEVES, Paulo César da Costa; SANTOS, Dyane Brito Reis. *A produção das Ciências Sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019*. BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográ*fica em Ciências Sociais*, n. 94, p. 1-35, 2021.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *A Imagina*ção Sociológ*ica*: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, p. 1-15, 2005.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. *In:* SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no ensino médio:* elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Tomás T. da. *Documento de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras*: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana,* v. 13, p. 207-236, 2007.

SILVEIRA, Cosme José Marques da. *Da capo, a orquestra em ensaio:* músicos, narrativas e memórias. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Rio de Janeiro, 2017. 188p.

SOUSA NETO, Manoel. M. *Livros didáticos entre o Estado e a ciência:* uma análise do PNLD Sociologia 2012-2018. 254 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SOUZA, Agnes C. *A BNCC do Ensino Médio e a negação de direitos de aprendizagem*: entre o estreitamento curricular, a escassez da qualidade e a falácia da participação social. *In:* IV Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP, 2018a, Araraquara - SP.

SOUZA, Agnes C. *A Sociologia Escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina.* 363 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2017.

SOUZA, Agnes C. e SILVA, R. S. A BNCC do Ensino Médio: entre a difusa interdisciplinaridade e o estreitamento curricular - as Ciências Humanas e Sociais. *In: 6º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (ENSOC),* 2018b, Rio de Janeiro - RJ.

SOUZA, Agnes C. Recontextualização pedagógica, o ensino de Sociologia e a. *In:* BRUNETTA, Antonio. Amtonio; BODART, Cristiano das Neves; CIGALE, Marcelo Pinheiro. (org.). *Dicionário de Ensino de Sociologia*. Maceió, AL: Café com Sociologia, p. 339-343, 2020.

SOUZA, Agnes C. *Sociologia Escolar e recontextualização curricular*: os livros didáticos e o ENEM. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SOUZA, Agnes C.; FRAGA, Alexandre. B. Debate sobre as relações entre currículo e avaliação no ensino de Sociologia. *In:* OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, Ana; GREINERT, Diego; CIGALES, Marcelo (org.). *Conquistas e Resistências do Ensino de Sociologia:* ENESEB 2019.1ª ed. Maceió - Alagoas: Café com Sociologia, p. 275-284, 2021.

SOUZA, Eliane Almeida *et al*. *Ensino de Sociologia Antirracista*: reflexões sobre formação docente. Revista Inter-Legere, v. 1, n. 18, p. 32-57, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C & LAHAYE, L. *Os professores face ao saber*: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Documento Norteador do PAS (UnB). 1ª versão, Brasília, dezembro de 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento:* projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, v. 1, 2000.

VELASCO, Kristopher. *A Growing Queer Divide*: The Divergence between Transnationals Advocacy Networks and Foreign Aid in Diffusing LGBT Policies. International Studies Quarterly v. 64, n. 1, p. 120-132, 2020.

WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais.* Tradução de Augustin Wernet. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

WELLER W, BASSALO LDMB. *A insurg*ência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim. Estudos Avançados, v. 34, n. 99, p. 391-408, maio, 2020

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* Educação & Sociedade, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

ZAMORA, Justo Serrano.; SANTARELLI, Matteo. *Populism or pragmatism?* Two ways of understanding political articulation. Constellations, v. 28, p. 496-510, 2021.

Sobre a autoria desta coletânea

Agnes Cruz de Souza

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) Campus de Boituva.

Antonio Alberto Brunetta

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Professor de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Amurabi Oliveira

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de Produtividade do CNPq.

Cristiano das Neves Bodart

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista de Produtividade do CNPq.

Daniela Tonelli Manica

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo dessa mesma instituição. Bolsista de produtividade do CNPq.

Danielle Soares Gomes

Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Joaze Bernardino Costa

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor do Departamento de Sociologia dessa mesma instituição. Bolsista de Produtividade do CNPq.

Marcelo Cigales

Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB), onde coordena o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez.

Paulo Fraga

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista de Produtividade do CNPq.

Rafaela Reis

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e professora da Faculdade de Educação dessa mesma instituição, onde atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e ProfSocio.

Rodolfo Godoi

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor de Sociologia na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Rogéria Martins

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Sara Esther Zarucki Tabac

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta de Sociologia da Universidade Federal de Alfenas (Unifal).

Sayonara Leal

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professora do Departamento de Sociologia nessa mesma instituição. Bolsista de Produtividade do CNPq.

Soraya Fleischer

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista de Produtividade do CNPq.

Tânia Mara Campos de Almeida

Doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professora do Departamento de Sociologia na mesma instituição, onde integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres (NEPeM/UnB).

Vinícius Carvalho Lima

Doutor em Sociologia pela Universidade de Campinas (Unicamp) e professor de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Welkson Pires

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A Editora UnB é filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

NOÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTÁGIO DOCENTE EM SOCIOLOGIA

O livro *Noções teórico-metodológicas para o estágio docente em Sociologia* surge a partir da necessidade de apoio teórico-metodológico para que os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Sociais possam cumprir, de forma qualificada, a carga horária mínima de 400 horas de estágio junto às instituições de ensino básico. Assim, a obra busca contribuir para ampliar e aprimorar os conhecimentos e as práticas dos estudantes e professores que atuam com o estágio obrigatório supervisionado nas licenciaturas em Ciências Sociais. Composto por 14 capítulos, o livro reúne 18 autoras/es com vasta experiência em relação ao ensino de Sociologia na educação básica, na graduação e na pós-graduação. No conjunto dos trabalhos são discutidos temas como: a história da disciplina, o campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia, as especificidades da disciplina na educação básica, sua relação com uma educação voltada a democracia, as metodologias de ensino e avaliação na área, a preparação para a regência, bem como temáticas contemporâneas voltadas à discussão de gênero, raça e religião. A coletânea foi construída a partir da indissociável relação entre teoria e prática presente no desenvolvimento dos estágios obrigatórios supervisionados das licenciaturas em Ciências Sociais. O leitor encontrará também no livro indicações de atividades a serem desenvolvidas na escola ou nas disciplinas de estágio docente. Nesse sentido, a obra contribui como suporte teórico, pedagógico e didático, uma vez que dialoga com os estudantes, supervisores e orientadores, se apresentando como um importante recurso didático na formação de professores de Sociologia da educação básica.

EDITORA UnB

SÉRIE ENSINO DE GRADUAÇÃO