



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DA EXPERIÊNCIA À SALA DE AULA: A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA NA
PRÁTICA DISCURSIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO
FEDERAL

Autora: Nilza Maria Soares dos Anjos

Brasília, fevereiro de 2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

DA EXPERIÊNCIA À SALA DE AULA: A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA NA
PRÁTICA DISCURSIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO
FEDERAL

Autora: Nilza Maria Soares dos Anjos

Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia
da Universidade de Brasília/UnB como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre.

Brasília, fevereiro de 2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DA EXPERIÊNCIA À SALA DE AULA: A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA NA
PRÁTICA DISCURSIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO
FEDERAL

Autora: Nilza Maria Soares dos Anjos

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sayonara de Amorim Gonçalves Leal

Banca: Prof. Doutor Eduardo Dimitrov (SOL/UnB)
Prof. Doutor Amurabi Pereira Oliveira (PPGSP/UFSC)
Prof^ª Doutora Débora Messemberg Guimarães (SOL/UnB)

AGRADECIMENTOS

Trabalho de Pesquisa apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mediante concessão de bolsa de estudos ao longo de dois anos para realização desta pesquisa.

Agradeço à minha orientadora Prof^aDr^a Sayonara Leal pela relação baseada em profundo respeito e dedicação. Suas palavras de tranquilidade soavam como bálsamo para minha alma nos momentos de aflição: das dificuldades de ordem pessoal às de ordem acadêmica. Seu interesse em compreender capacidades e competências humanas no mundo me fizeram despertar para o sentido do pensar como prática social. Seus ensinamentos me foram valiosos na orientação deste trabalho, por tudo isso lhe sou muito grata.

Agradeço ao Prof. Dr. Amurabi Oliveira e ao Prof. Dr. Eduardo Dimitrov por terem aceitado o convite para participar desta banca e terem qualificado minha pesquisa com excelentes contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, em especial à Débora Messemberg, Emerson Rocha, Marisa Veloso e Fabrício Neves.

À minha filha, Letícia, por ter compreendido minha ausência nos momentos que precisei me retirar do seu convívio para dedicação às leituras, escritas e viagem. Aos meus pais, Marilúcia e Valdemar (*in memoriam*), pelo zelo que sempre tiveram com a minha formação, aos meus irmãos Neilly, Wallyson, Wilton e Weliton pelo incentivo na minha caminhada.

Às amigas Teresa Athayde, Maria José, Marlene, Andréia Tavares, Vânia Souza e aos amigos Marcos Vinícius e Robson por todo o apoio e colaborações. Ao Arlindo, por seu companheirismo e suas contribuições. À grande amiga Kátia Amin que ouviu minhas angústias e lamentações e me apoiou em todas as etapas deste meu percurso. Assim como, por seu exemplo inspirador de zelo às amizades, de parcimônia, de profissionalismo e de total dedicação ao trabalho acadêmico.

Aos alunos, alunas, professores, professoras, equipe de coordenação e de gestão das duas escolas pesquisadas, bem como à Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal por apoiar a produção acadêmica de seus servidores.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado discute a relevância do ensino de sociologia na formação instrucional de estudantes da educação básica brasileira. O objetivo deste estudo é identificar condutas e práticas sociais de alunos e alunas do ensino médio de escolas públicas no Distrito Federal – DF em consonância com suas percepções e perspectivas sociológicas acerca do social decorrentes de suas experiências de vida e de suas experiências escolares com as ciências sociais. A pesquisa de natureza qualitativa é centrada na descrição e análise do posicionamento do alunato do ensino médio em relação a determinados problemas públicos que são alvo de reflexões sociológicas nas aulas de sociologia na escola, tais como alguns marcadores de desigualdades na sociedade brasileira, a saber, questões de gênero, raça e classe. A utilidade intelectual da disciplina de sociologia para esses estudantes apareceu em situações pragmáticas de interação social em sala de aula e em outros espaços fora do contexto escolar nos quais são interpelados a provarem seus conhecimentos escolares veiculados em suas interpretações e críticas do social, a partir das quais também se revelam suas visões de mundo. O arranjo metodológico articulou abordagem fenomenológica com princípios da filosofia pragmatista de base americana e com a sociologia pragmática francesa, o que se apresentou apropriado na investigação de temáticas orientadas no sentido de identificar componentes praxeológicos em situação, tais como normas, valores e reflexividade. O lócus de observação das interações sociais foi a sala de aula e o laboratório de atividades com estudantes do ensino médio para fins de explorarmos como os sujeitos pesquisados interpretam, vivem, sentem e percebem a partir de suas experiências sociais e escolares diferentes dimensões do mundo social. Os resultados da investigação apontaram para saberes discentes sociológicos resultantes da articulação entre experiências dentro e fora da escola, permitindo a expressividade de uma perspectiva sociológica operada a partir da desnaturalização e estranhamento de funcionamentos do social. Foi possível evidenciar em operações críticas dos alunos/alunas da disciplina de sociologia na escola registros da percepção de problemas sociais enquanto problemas públicos como fundamentos da elaboração de uma perspectiva sociológica por atores não peritos, ou seja, não cientistas sociais acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de sociologia; Escolas públicas do DF; Experiência escolar; Percepção e práticas sociais.

ABSTRACT

The subject matter of this master's thesis comports to show the degree to which Sociology functions as an integral aspect of Brazilian school curriculum. The objective of this study is to identify social behaviors and practices of high school students who attend public High School in the Federal District - DF in accordance with their own perceptions and sociological perspectives on the social as a result of their life experience and their experiences with the Social Sciences classes. The qualitative research is centered on the description and analysis of the position of High School students in relation to certain public problems that are the target of sociological reflections in sociology classes at school, such as some markers of inequality in Brazilian society, such as gender issues, race and social class. The intellectual utility of the discipline of Sociology for those students came out in pragmatic situations of social interaction in the classroom as well as in other spaces outside the school context in which they are asked to prove their school knowledge conveyed in their interpretations and criticisms of the social, from the which also reveal their worldviews. The methodological framework combined a phenomenologic approach with principles of American based pragmatist Philosophy and with French pragmatism sociology, which appropriate in the investigation of themes oriented towards the identification of praxeological components in situation, such as norms, values and reflexivity. The classroom was the locus where social interactions were observed and the activities laboratory with High School in order to explore how the subjects surveyed interpret, live, feel and perceive from their social experience and school experiences different dimensions of the social world. The results of the investigation pointed to sociological student knowledge resulting from the articulation between experiences inside and outside the school, allowing the expression of a sociological perspective operated from the denaturalization and strangeness of social functioning. It was possible to show in critical operations of the discipline of sociology at school records of the perception of social problems as public problems as the foundations for the elaboration of a sociological perspective by non-expert actors, that is, non-academic social scientists.

KEY-WORDS: The teaching of Sociology; Public schools of the Federal District; Schooling experience; Perception and social practices.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ADC - Análise de Discurso Crítica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEAN - Centro de Ensino Médio da Asa Norte

CF - Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CRE - Coordenação Regional de Ensino

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DF – Distrito Federal

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuados, e possibilidades.

MEC – Ministério da Educação

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

OCN - Orientações Curriculares Nacionais

OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

OTP - Organização do Trabalho Pedagógico

RA – Região Administrativa

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UBS - Unidades Básicas de Saúde

UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas no Ensino Médio diurno, 2018.	71
Tabela 2 - Rendimento Escolar, 2018.....	72
Tabela 3 - Estudantes em dependência por disciplina escolar, 2018.....	72
Tabela 4 - Professores de Sociologia.	74
Tabela 5- Disciplinas escolares por blocos.....	78

LISTA DE QUADROS

1 .Quadro de construção da entrevista narrativa.....	88
2 .Quadro de percepção dos problemas públicos.....	90
3 .Quadro de perspectiva sociológica do alunato	91
4 .Quadro de usos dos saberes sociológicos em situações pragmáticas	91
5 . Quadro Caracterização das RA's.....	98

INDICE

INTRODUÇÃO	12	
PARTE 1: ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONCERNENTES AO OBJETO DE PESQUISA		
CAPÍTULO I - A SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA SOCIAL: DA LEGITIMIDADE CIENTÍFICA AO ENSINO DA DISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO.....		20
1.1 Sociologia como ciência social	21	
1.2 Educação, escola e desigualdades: considerações sobre utilidade intelectual da disciplina de sociologia no contexto escolar brasileiro	32	
1.3 Relevância intelectual do ensino de sociologia na escola brasileira: entre conteúdos e mediações pedagógicas	36	
CAPÍTULO II - DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA ESCOLAR, PERCEPÇÃO DO SOCIAL E PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA		42
2.1 O problema da experiência (escolar) na escola republicana: da escola justa ao problema da experiência escolar	43	
2.2. Experiência e investigação: a sociologia e capacidade de problematização dos atores sociais	47	
2.3 Percepção do social e a construção de uma perspectiva sociológica pelo alunato: potencial de capacidade crítica do ator social	56	
PARTE 2: ELEMENTOS DESCRITIVOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA		
CAPÍTULO III – QUADRO LEGAL E CARACTERÍSTICAS QUE ORIENTAM O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO DISTRITO FEDERAL		60
3.1 Marcos legais do ensino de sociologia	60	
3.2 Ensino de sociologia nas escolas públicas de ensino do Distrito Federal	70	
CAPÍTULO IV – PERCEPÇÃO DO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA PELO ALUNATO DO ENSINO MÉDIO		82
4.1 Percepção do social e perspectiva sociológica do alunato de sociologia na escola: elementos metodológicos e contextos da investigação	84	

4.1.1 Elementos metodológicos: técnicas, procedimentos e instrumentos de coleta de dados	84
<i>Observação participante</i>	85
<i>Laboratório</i>	86
<i>Entrevista Narrativa</i>	87
4.1.2 Procedimentos de análise de dados	89
4.1.3 Contextos pesquisados	91
<u>Unidade Federativa: Distrito Federal</u>	92
<u>Ensino Médio no DF</u>	94
<u>Territórios e escolas pesquisadas</u>	95
<u>Sujeitos da pesquisa</u>	99
4.2 Percepção do social e a construção de uma perspectiva sociológica pelo alunato das escolas pesquisadas	100
<i>Percursos da pesquisa</i>	100
<i>Observações em sala de aula</i>	101
<i>Apresentação da pesquisa às turmas</i>	106
<i>Laboratório nas escolas</i>	107
4.3 A emergência de problemas públicos e usos de saberes sociológicos pelo alunato nas aulas de sociologia	130
Eixo 1: O aborto como problema público	130
Eixo 2: Desigualdades e relações de gênero	134
Eixo 3: Relações etnicorraciais	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	158
ANEXO I	169
ANEXO II	170
ANEXO III	171
ANEXO IV	172
ANEXO V	173
ANEXO VI	175
ANEXO VII	176
ANEXO VIII	177

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado investigou condutas e práticas sociais de estudantes do ensino médio de escolas públicas no Distrito Federal - DF em consonância com suas percepções e perspectivas sociológicas acerca do social decorrentes de suas experiências escolares com as ciências sociais enunciadas em seus discursos. O foco está na descrição e análise do posicionamento do alunato do ensino médio em relação a determinados problemas públicos que são alvo de reflexões sociológicas na escola como marcadores de desigualdades na sociedade brasileira, a saber, questões de gênero, raça e classe. Tratamos da relação entre experiência escolar do alunato em contato com a disciplina de sociologia, suas percepções do social e suas práticas sociais em situações pragmáticas e como conteúdos sociológicos fazem sentido para os estudantes do ensino médio em seus contextos de existência e experiências cidadinas. Ou seja, como a experiência com a disciplina de sociologia na escola interpela as percepções de estudantes em nível médio acerca do social podendo impactar suas práticas em situações em que estes são chamados a justificá-las?

Relações entre experiência do alunato e sociologia escolar têm de propósitos de formação escolar que servem de orientação para a disciplina de ciências sociais em fase escolar, mencionam a ideia de formação cidadã apoiada nas competências críticas e reflexivas dos seres humanos e formas de produção do conhecimento técnico-científico (LDB 9.394/96; DCNEM, 2018; BNCC, 2018; OCN, 2006). Com efeito, produções no campo do ensino de sociologia tratam de sua institucionalização e organização curricular (HANDFAS e MAÇAIRA, 2015; BODART e CIGALES, 2017; OLIVEIRA, 2016; CIGALES e ARRIADA, 2015), formação docente (OLIVEIRA, 2015). São produções problematizadoras de um saber em trânsito: de essencial¹ a subsidiário² na formação cidadã

¹ Conforme alteração do Art. 36 da **LDB** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio por meio da **Lei nº 11.684/2008**. Esta **Lei** tem inspirações nas **DCNEM's** de 1998, **Parecer CNE/CEB Nº 38/2006** e **OCN** de 2006 como reflexos de uma sociedade que anseia formação escolar fundada em valores democráticos e concebe a essencialidade de conteúdos filosóficos e sociológicos para o exercício da cidadania.

² **Lei nº 13.415/ 2017** que Reforma o Ensino Médio. Esta **Lei** agrega reações conservadoras no âmbito da escolarização e é tributária da polêmica **Medida Provisória nº 746/2016** acerca de modificações no fomento e implementação do ensino médio. Tal **Medida Provisória** foi alvo de contestações via ocupações de escolas por estudantes que protestavam contra a não obrigatoriedade de disciplinas como Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia, contra possibilidades da instituição do 'notório saber' em cursos profissionalizantes e contra a onda conservadora apoiada na militarização de escolas públicas. A referida **Lei** provoca alterações na **LDB 9394/96** ao orientar as **DCNEM's** de 2018 a partir da Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**) que

do estudante em razão de diferentes instrumentos orientadores dos conteúdos curriculares, das práticas docentes e da formação básica de estudantes (SOUZA, 2017; MOURA, 2012; SILVA, 2009).

No sentido deweyano de experiência como atividade em curso, saberes vinculados às ciências sociais transpostos por meio de mediações pedagógicas oferecem ao alunato contatos com a linguagem específica operada pela sociologia que lhe pode ser útil como mecanismo incitador da reflexão sobre fenômenos essencialmente sociais³ (OCN-EM, 2006; PULCINA e BORGHI, 2009). Isso implica saber como os conteúdos sociológicos são experienciados por alunos e alunas do ensino médio. Interrogamo-nos acerca da utilidade intelectual da disciplina de sociologia para esses estudantes em função de situações pragmáticas de interação social em sala de aula e em outros espaços fora do contexto escolar, nos quais são convidados a provarem seus conhecimentos e experiências escolares veiculados em suas interpretações e críticas do social, a partir das quais também se revelam suas visões de mundo.

É na dinâmica estabelecida entre a utilidade da disciplina e a percepção dos conteúdos que emergem na experiência do estudante em situação escolar (HENZ, 2018), que situamos o nosso **objeto de estudo** no campo da operacionalização de saberes escolares como prática social de estudantes do ensino médio do DF em contato com a sociologia escolar. A utilidade da sociologia (MAY e BAUMAN, 2010; LAHIRE, 2004; GIDDENS, 2001; MILLS, 1975) como conhecimento científico do social coaduna com sua essencialidade na formação básica de jovens e adultos que frequentam a escola. A presença da disciplina na educação básica não foi sempre garantida e hoje ela depende de condicionantes e reorientações curriculares em função da atual Reforma do Ensino Médio⁴ em curso no Brasil e da inserção da Base Nacional Curricular Comum⁵. Esta reforma prevê em relação ao ensino de sociologia na escola a observância de seus “estudos e práticas” definidos por “aprendizagens essenciais” (BNCC, 2018) que desenvolvam competências mobilizadoras de “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas,

estabelece aprendizagens essenciais e transversaliza práticas e estudos da sociologia como agregados ao currículo, flexibilizando sua obrigatoriedade como disciplina escolar.

³ Trata-se dos documentos referentes às Orientações Curriculares Nacionais, (OCN, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM 1998), Currículo da Educação Básica do Distrito Federal – Ensino Médio, 2014.

⁴ A Lei nº 13.415/2017 altera a LDB/96 e modifica o ensino médio.

⁵ A BNCC configura o conjunto das orientações curriculares definidoras das “aprendizagens essenciais” de estudantes.

cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (BNCC, 2018, p. 3) para responder às demandas da vida cotidiana e do exercício da cidadania no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, faculta sua aplicabilidade aos sistemas de ensino.

O quadro normativo que tem orientado o ensino de sociologia no país como componente do sistema escolar assume caráter instrucional correlacionado a conteúdos pretensamente reflexivos e problematizadores da realidade social com propósito de desnaturalizar e estranhar fenômenos sociais (OCN, 2006). São conteúdos associados a registros civilizatórios aspirando potencializar o exercício da cidadania como forma de aproximar indivíduo e realidade por meio da formação do e da aluna como cidadão e cidadã (LEAL *et all*, 2015; MOURA, 2012).

Assim, conforme Maia (2014), sentidos de cidadania registrados em discursos de estudantes quando comparados aos documentos curriculares e confrontados com abordagens contidas nos discursos de professores de Sociologia podem tornar evidentes inconsistências entre o experienciado e o estabelecido em currículos. Nesse sentido, a forma pela qual a sociologia se realiza para estudantes se torna problemática pela falta de sintonia com a experiência escolar como experiência social, nos termos de Dubet (1994). Com este autor, podemos pensar a experiência social como trabalho pelo qual o indivíduo constitui sua identidade ao articular lógicas de ação (integração, estratégica e subjetivação), de modo que a experiência escolar seja a expressão da experiência social.

Aproximações da experiência escolar do e da estudante com a formação docente (NEUHOLD, 2014) informam elementos operadores do ensino (BEVENUTTI *et all*, 2018) e do domínio que professores têm dos conteúdos essencialmente sociológicos, pois “em alguns casos, a falta de formação inicial são os principais obstáculos para o ensino da disciplina” (CARVALHO, 2012) que refletem percepções divergentes acerca do potencial da Sociologia: em compreender a realidade social ou de nela intervir (SANTOS, 2002).

Estamos considerando a pertinência do debate acerca das mediações pedagógicas no ensino de sociologia no âmbito da produção de saberes que emergem na interação entre professor e aluno em sala de aula, provocando atividades cognitivas de estudantes e gerando conhecimentos em decorrência da organização da rotina e da figura do professor. (SOLDAN, 2015; CUNHA, 2009) Esses elementos promovem sentidos para o conhecimento sociológico na interação em sala de aula com estudantes e o exercício da sociologia como prática no cotidiano (KULESSA, 2017).

Com efeito, a experiência do alunato com o ensino da sociologia escolar incita o exercício da liberdade do pensar como prosseguimento da experiência democrática, no sentido deweyano (DEWEY, 1979; 1939), e, ecoa em ações pedagógicas com finalidade de alcançar aprendizagens dos e das estudantes (LEAL e YUNG, 2015). Dewey (1976) relaciona experiência e educação a partir do vínculo intrínseco entre processos da experiência real e a educação escolar, considerando que a experiência decorre da reflexividade das nossas vivências em distintas situações e produz conhecimento acerca das nossas ações e reações, convertendo esse conhecimento em aprendizado que influencia nossas percepções e práticas futuras (DEWEY, 1976).

Nosso interesse é discutir a forma pela qual estudantes experienciam a sociologia na escola em seus sentidos e percepções e como isso reverbera no cotidiano desses jovens em termos de práticas efetivas em diferentes situações.

Em face disso, postulamos que o conhecimento sociológico que chega à escola consistiria num papel para além do saber propriamente cognitivo, em razão dos elementos teórico-práticos que constituem operações reflexivas da prática social (GIDDENS, 2001).

Nessa direção, os conteúdos sociológicos escolares atuariam como estratégias metodológicas capazes de inspirar no e na estudante atitudes comportamentais de caráter mais amplo, no sentido de pensar possibilidades dos usos desse conhecimento pedagogicamente trabalhado (LEAL e YUNG, 2015). Entendemos que esses conteúdos sociológicos escolares se convertem em recurso operacional à disposição do e da estudante habilitando a operacionalizá-los em seu cotidiano numa dimensão cognitivo-attitudinal. É nessa relação entre a percepção do estudante acerca da sociologia ministrada na escola em sintonia com sua experiência escolar (HENZ, 2018) e os usos que estes fazem em seu cotidiano desse conhecimento, em virtude de sua experiência social, que desejamos situar o nosso **objeto de estudo**. Interessamo-nos pela operacionalização de saberes sociológicos escolares como prática social de estudantes do ensino médio do DF em contato com a sociologia.

Localizamos o problema da utilidade intelectual da sociologia nas escolas de ensino médio no ideal de sociedade centrado em valores democráticos liberais, nos quais o modelo de educação postula a pluralidade de ideias, o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (CF 1988, Art. 205; LDB 9.394/1996, Art. 34).

O enfoque curricular sobre a utilidade intelectual da sociologia evidencia a necessidade de discutirmos a produção do conhecimento científico no âmbito da sociologia, a partir das reflexões sobre a constituição desse saber no mundo moderno, sobre sua pluralidade teórico-metodológica e sobre sua tarefa como conhecimento no mundo: o que faz, por que faz, como faz, quem faz (OLIVEIRA, 2016; BAUMAN, 2015).

O ponto central é compreender as considerações elaboradas por pensadores acerca dos desafios em torno da produção científica sociológica e sua insubmissão à padronização das formas de produzir conhecimento ao lidar com objeto de estudo de natureza interpretativa e ambivalente, tendo como efeito a produção do conhecimento por meio do engajamento com procedimentos científicos na busca da verdade dos fatos (ALEXANDER, 1987; BAUMANN, 2015).

Nesse sentido, a natureza do conhecimento sociológico habita a crise paradigmática (KUHN, 1992) na qual o discurso se torna parte do debate nas ciências sociais e a interpretação dos fatos mobilizam razões cognitivas e valorativas do observador e do observado numa rede de interdependência (ALEXANDER, 1987).

No âmbito teórico, Giddens (2001, p. 13) observa a dificuldade da sociologia se oferecer “como centro unificador para diversas ramificações da pesquisa social” uma vez que considera a sociologia “[...] uma disciplina generalizante que se preocupa, sobretudo, com a modernidade” (*Idem*, 2001, p. 14), ou seja, significa compreendê-la no conjunto das estratégias metodológicas compartilhadas com a história e demais ciências sociais.

Nessa perspectiva, os objetos pesquisados pelo sociólogo anunciam a obviedade vinculada ao mundo, sendo objetos descritos na pesquisa social e integrados à consciência passando a ser considerada como “natural”. Assim, ao analisar a modernidade, Giddens (2001) observa o encadeamento intencional das mudanças como experiência de vida. As experiências do cotidiano dizem respeito a algumas questões bastante fundamentais ligadas ao eu e à identidade, mas também envolvem uma multiplicidade de mudanças e adaptações na vida cotidiana. (GIDDENS, 2001, p. 27).

As ciências sociais atravessam o banal e se integram à vida das pessoas fazendo do seu objeto os fenômenos da vida cotidiana. Esses fenômenos passam a ser reconhecidamente básicos para a ação humana e vinculados à consciência prática. São portanto, “coisas que devemos conhecer para fazer que a vida social aconteça, mas às quais nem sempre conseguimos dar uma forma discursiva” (GIDDENS, 2001, p. 103).

Dessa forma, as ciências sociais assumem qualidade tecnológica capaz de impactar na prática social do mundo vivido, uma vez que “a ciência social preocupa-se com os agentes que geram e inventam conceitos, que teorizam sobre o que fazem, bem como sobre as condições nas quais praticam seus atos.” (GIDDENS, 2001, p. 111).

Em outra linha de raciocínio, Mills (1975) examina a produção do conhecimento sociológico a partir da leveza com a qual inserimos nossa biografia de vida à história da sociedade em que vivemos. Nesse aspecto, o autor recorre à elaboração da “imaginação sociológica” como expressão do exercício do pensar orientado pelo significado histórico e social do mundo em relação à vida íntima dos homens. É essa imaginação que confere “qualidade de espírito” ao uso da informação e do desenvolvimento da razão, quando percebemos ocorrências no mundo vivido dentro e fora da vida das pessoas.

Assim, as perturbações pessoais são elementos percebidos na estrutura social como problemas públicos partilhados coletivamente, nos quais o sentido social e histórico é apreendido pelo indivíduo como forma de evidenciar as relações possíveis que permitem o “cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade” (MILLS, 1975, p. 14).

Para Mills (1975), o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu destino, localizando-se dentro do seu próprio período. Só pode conhecer suas possibilidades na vida, tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele se encontra. Nesses termos, o pensamento sociológico relaciona elementos íntimos aos aspectos coletivos, liga o particular ao publicizado, conecta biografia à história, de forma a encontrar correspondência com o homem social historicizado e emocionalmente situado no seu mundo.

Um outro aspecto importante das ciências sociais é o de permitir desnaturalizar fatos que passam a nossa vivência em nossos mundos sociais. A desnaturalização da vida remete à ideia de pensamento relacional enfatizado por Bauman e May (2010). Estes autores consideram o sentimento e a solidariedade ao integrar a lógica e o sentido do viver, assumindo que “pensar sociologicamente é dar sentido à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana” (BAUMAN e MAY, 2010, p. 24).

Assim, a sociologia se manifesta como modo disciplinado de interpretar as experiências cotidianas “por meio dos processos de entendimento e explicação” acerca do curso normal dos eventos (BAUMAN e MAY, 2010, p. 265). É dessa forma que a sociologia fornece o entendimento caracterizado por ser relacional-interpretativo e elucida a condição

plural das experiências e das formas de vida exibidas tanto na multiplicidade de possibilidades, quanto na imprecisão das condutas, ou simplesmente, na “pluralidade” e na “ambivalência” da condição humana.

Essa dimensão prática da vida ordinária centralizada na ação humana põe em perspectiva a sociologia como disciplina responsável pelo entendimento dos elementos expressos pelos atores e configurados em rede de dependência mútua que informam os condicionamentos recíprocos do humano, permitindo a construção de imagens dos outros e de nós mesmos. É nesse viés que “o saber sociológico tem algo a oferecer que o senso comum, por mais rico que seja, sozinho não nos pode dar” (BAUMAN e MAY, 2010, p. 22).

É sem dúvida, no movimento entre a “liberdade individual e o potencial coletivo da humanidade” que a tarefa da sociologia se revela como promissora e fornece “algumas bases para uma espécie de visão de mundo que sustenta e galvaniza continuamente as atitudes quietistas.” (BAUMANN, 2015).

A ciência social contextualiza a ação humana relacionando-a ao passado e ao presente, historicizando e relacionando os fatos, e considerando os problemas operados na variedade de perspectivas imaginárias (MILLS, 1975; LAHIRE, 2016). Nesse sentido, Lahire (2016) admite que este saber se expõe à acusação do perdão sociológico como alegação de distorção da realidade. É um saber que se coloca entre conhecimento científico e conhecimento jurídico efetuando distinções entre “o entender” como ato cognitivo, “o julgar” como norma do direito, e “o castigar” como conduta moral não explicável.

Nessa direção, para Lahire (2016) a contribuição da sociologia é subsidiar a formação do espírito científico de estudantes, por meio do incitamento dos hábitos intelectuais: pensamento relacional ante aqueles essencialistas, comparação ou relativismo metodológico como o estudo de casos e exemplos de diferenças culturais, com o fim de avaliar a realização da democracia.

As ciências sociais acessam o passado, a diversidade das culturas e a compreensão do presente, fornecendo imagens da realidade social mais adequadas, obtidas por vias rigorosas, e possibilitando fazer pausas largas, sistemáticas e controladas, diferentemente do discurso político-jornalístico (LAHIRE 2016, p. 85). Portanto, a investigação é traço das ciências sociais, nos sentidos e categorias do mundo social (LAHIRE 2016, p. 86), por meio da descrição e narração das categorias léxicas.

Dessa forma, os comportamentos individuais não podem ser entendidos de forma isolada (LAHIRE 2004, p. 87), mas em “relação a”, “em reação a”, “em interação com” outros indivíduos, objetos, palavras, pensamentos e gestos. A técnica de entrevista utilizada pelas ciências sociais é entendida como respeito pelo outro e reforça a atitude democrática. O mito da “desculpa sociológica” não poderia existir se fosse a sociologia ensinada desde os anos iniciais da educação, pois a realidade social está estruturada de forma que se pode conhecê-la por meios racionais (LAHIRE, 2016, p. 89).

É um saber cientificamente e socialmente útil porque a “sociologia serve para produzir as verdades científicas sobre o mundo social” (LAHIRE 2004, p. 58) aplicáveis em diferentes esferas da vida. Na esfera política, é um conhecimento que exerce o papel de conselheiro quando municia os dominados. Na esfera terapêutica, mitiga sofrimentos por favorecer a compreensão dos determinismos do mundo social. Na esfera cognitiva, colabora com o conhecimento racional fundado empiricamente (LAHIRE 2004).

Diante do exposto, dividimos esta dissertação em duas partes. A primeira parte aborda elementos teórico-metodológicos concernentes ao objeto de pesquisa que discute a legitimidade científica e ensino de sociologia e relações teórico-metodológicas entre experiência, percepção e perspectiva sociológica. A segunda parte trata dos elementos descritivos e analíticos da pesquisa apoiados no quadro legal e em características que orientam o ensino de sociologia no Distrito Federal, para focarmos nos achados da investigação a partir da abordagem de uma percepção do social e da construção de uma perspectiva sociológica pelo alunato do ensino médio sobre problemas públicos recorrentes na sociedade brasileira e como isso se relaciona a suas experiências em um duplo registro: o de vivências da vida cotidiana e o de apropriação dos conteúdos das ciências sociais apreendidos em sala de aula na disciplina de sociologia.

PARTE 1: ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONCERNENTES AO OBJETO DE PESQUISA

CAPÍTULO I

1 – A SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA SOCIAL: DA LEGITIMIDADE CIENTÍFICA AO ENSINO DA DISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

A missão intelectual de interpretar o mundo social em sua variedade e especificidades põe em relevo as ciências sociais como área de conhecimento que se ocupa em investigar interações vividas entre pessoas, grupos, coisas, compartilhando orientações teóricas e metodológicas com diferentes disciplinas científicas na tentativa de traduzir arranjos sociais e práticas de indivíduos segundo estruturas, situações e contextos nos quais agem e estão inseridos.

Com o propósito de apresentar razões para regularidades das ações das pessoas, de explicar o impacto das crenças e valores no ordenamento de grupos e suas práticas ou de questionar posições que indivíduos ocupam nas interações sociais, a narrativa sociológica lida com os resultados das ações produzidas por indivíduos em suas relações no mundo presente.

Com efeito, a proposta sociológica de investigação da realidade é ancorada no Projeto Iluminista da modernidade e se constitui em respostas teóricas e metodológicas às modificações ocorridas na forma de viver. Configurações sociais são tomadas como objeto de estudo a partir de diferentes abordagens responsáveis por orientar o conhecimento sociológico. Ora enfatiza-se o indivíduo, ora enfatiza-se o social, ou se constituem em abordagens conjuntivas (micro-macro) na busca por explicações para o caráter normativo (restritivo) da sociedade ou criativo, em termos de possibilidades para além do determinismo de normas sociais.

Trata-se de conhecimento sobre esferas da vida das quais performances são captadas pelo olhar do pesquisador a partir da articulação de arcabouço epistêmico, ontológico, teórico e metodológico que a pesquisa científica exige. Assim, estudos produzidos pelas ciências sociais submetem saberes sobre a vida comum aos rigores da pesquisa científica e apresentam elaborações discursivas que circulam dentro e fora da academia e inscrevem a

sociologia como ciência social. Este capítulo tem o propósito de discutir a pertinência da sociologia enquanto disciplina científica e a sua relevância intelectual como disciplina escolar que nos ensina sobre as nossas atividades no tempo presente, em conexão com os acontecimentos que nos antecedem.

1.1 – Sociologia como ciência social

A relevância das ciências sociais como saber científico necessário para conhecermos quem somos, como vivemos e nos organizamos ressoa em registros clássicos, como em Émile Durkheim, passando pelos contemporâneos Anthony Giddens, Wright Mills, Zygmunt Baumann e Bernard Lahire, para citar algumas referências de autores que se preocuparam em pensar sobre “regras” e “formas” de produção de conhecimento sociológico e sua legitimidade dentro e fora do meio acadêmico. Em todos esses cientistas encontramos pistas de percursos da sociologia como disciplina científica legitimada em função da sua utilidade intelectual. O ponto central é compreender as considerações elaboradas por esses autores acerca dos desafios em torno da produção sociológica. Produção esta que, por um lado, é refratária à padronização das formas de produzir conhecimento em razão do seu caráter hermenêutico e não paradigmático (KUHN), ou seja, por não seguir um único paradigma. Por outro lado, admite-se que se trata de conhecimento engajado com procedimentos científicos na busca da verdade dos fatos, diante da ambivalência na qual seu objeto de estudo se situa (ALEXANDER, 1987; BAUMANN, 2015). Nesse sentido, a natureza do conhecimento sociológico habita a crise paradigmática (KUHN, 1992) na qual o discurso se torna parte do debate nas ciências sociais e a interpretação dos fatos mobiliza razões cognitivas e valorativas do observador e do observado numa rede de interdependência (ALEXANDER, 1987).

O pensamento sociológico clássico tem como uma de suas referências Émile Durkheim a quem é atribuída a defesa pioneira da sociologia como ciência. Na sociologia durkheimiana, o social é concebido como “coisa” que se objetiva nas relações sociais. Como nas ciências naturais, o objeto de estudo sociológico já está dado. Ao cientista é atribuída a tarefa de analisá-lo de forma neutra. O debate se concentra em determinismos relacionados à oposição entre indivíduo e sociedade, ou à delegação de maior influência da agência sobre a estrutura. Ao atuar no processo de institucionalização da sociologia na França, esse autor

propõe “regras do método sociológico” com a finalidade de instrumentalizar o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa empírica para o estudo do fato social. Seu método de pesquisa é apresentado na obra *As regras do método sociológico* (1895) e consiste em estabelecer procedimentos para investigar o fato social como “coisa”. Considerar fatos sociais como coisa implica compreender pessoas vivendo entre objetos, desejos, expectativas, deveres, direitos e formulando ideias a respeito dessas coisas existentes no mundo. Essas ideias agem sobre as pessoas com o fim de regular suas condutas, constituindo-se como imposições exercidas sobre o indivíduo e determinando suas maneiras de pensar, agir, sentir a partir das crenças e da moral tornadas hábitos. Durkheim (1987) compreende fato social como

... toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (DURKHEIM, 1987, p. 11).

Dessa forma, a existência das coisas sociais é examinada como elaboração da atividade humana e o desenvolvimento das ideias que são formuladas a respeito da sociedade corresponde aos “fatos”. Com essa compreensão, estes fatos passam a ser portadores de uma “realidade nas ideias e pelas ideias” e são essas ideias o princípio dos fatos, pois “elas se tornam a matéria peculiar da sociologia” (DURKHEIM, 1987, p. 16). Com isso, a tarefa do pesquisador é explorar o conjunto de fenômenos delimitados por “caracteres exteriores [...] e compreender na mesma pesquisa todos aqueles que correspondam a esta definição” (*Idem*, 1987, pp. 30-31). Assim, nos termos da sociologia durkheimiana, ao isolarmos os fenômenos sociais das manifestações individuais, a característica de exterioridade segue definindo a objetividade do fato a ser pesquisado pela ciência social.

Essa objetividade do social reivindicada por Durkheim como realidade autônoma é revisada por Giddens (1997) em “As novas regras do método sociológico” ao atualizar o objeto da sociologia a partir da realização humana no mundo. Sob este ponto de vista, as ciências sociais entendem que o agente porta saberes e os aplica como atos reflexivamente constitutivos das suas atividades. A produção social em Giddens (1997) é realizada por agentes cuja ação pode conformar comportamento intencional ou episódico, pois agência e estrutura se conectam e são conectadas ao processo de estruturação social numa dimensão teórico-metodológica resistentes às definições prévias. Como não há predeterminações na

estruturação das práticas sociais, o esforço é procurar compreender “como [...] a estrutura se produz através da ação e, [...] como [...] a ação é constituída estruturalmente”, considerando a correlação de “significados, normas e poder” (GIDDENS, 1997, p. 183). Assim, sociólogos e pessoas comuns usam esquemas interpretativos para dar sentido à atividade social. Mas, a particularidade do sociólogo, nos termos giddensianos, se situa na sua imersão em diferentes culturas com propósitos de participar das suas práticas sociais e de elaborar seus percursos cujas descrições são mediadas discursivamente por “conceitos sociológicos” que atendam ao complexo movimento denominado “dupla hermenêutica” (*Idem*, 1997). Isto significa considerar a capacidade hermenêutica do ator social na interpretação da sua própria realidade social, um passo à frente em relação à sociologia durkheimiana, mas sem adotá-la como discurso sociológico *per se*, em substituição à análise do pesquisador.

Com efeito, compartilhar recursos e estratégias metodológicas é atributo da sociologia dado à dificuldade de se oferecer “como centro unificador [...] da pesquisa social” (GIDDENS, 2001, p. 13). A constituição do seu campo no âmbito da modernidade é fluída e cabem aspectos ligados à tradição, à história e à “toda gama das ciências sociais” (*Idem*, 2001, p. 14). Para este autor, objetos pesquisados pelo sociólogo são portadores de previsibilidade no mundo por serem integrados à consciência prática e por isso mesmo naturalizados na vida ordinária: “A vida tornou-se episódica, fragmentária e marcada por novas incertezas, para cujo entendimento deve contribuir o pensamento sociológico” (*Idem ibidem*, 2001, p. 19). Isso exige descrição minuciosa do objeto na pesquisa social com vistas a registrar a sucessão das mudanças no mundo por meio das experiências relacionadas diretamente ao “eu e à identidade” localizados nas transformações e adaptações da vida como produção da agência humana. Assim,

... as ciências sociais devem concentrar sua atenção em fenômenos que, em nossa vida cotidiana, reconhecemos como características básicas da ação humana, mas que, como cientistas sociais, também tendemos a negligenciar. (GIDDENS, 2001, p. 102).

Nesses termos, lidar com a agência humana implica considerar limites da elaboração discursiva na vida social. A ação humana nem sempre é intencional e seus efeitos escapam “das intenções e finalidades que as induziram” (GIDDENS, 2001, p. 105). De acordo com Giddens (2001), isso reflete no alcance da teoria social ao dissociar “regras e convenções de comportamento” das “consequências não-intencionais”. Assim, as ciências sociais se

empenham na busca dos “aspectos de conhecimento mútuo que os atores sociais empenham de forma não discursiva em sua conduta” (*Idem*, 2001, p. 107), pois os agentes não exercem controle sobre as consequências daquilo que fazem, mas criam conceitos e teorizam sobre suas condições de existência no movimento já mencionado de “dupla hermenêutica” que impactam o conhecimento sobre o mundo. Assim, as ciências sociais assumem qualidade tecnológica capaz de impactar na prática social do mundo vivido, uma vez que “a ciência social preocupa-se com os agentes que geram e inventam conceitos, que teorizam sobre o que fazem, bem como sobre as condições nas quais praticam seus atos.” (GIDDENS, 2001, p. 111). Para Giddens (2001), a sociologia faz uso da linguagem técnica para reiterar o rotineiro, atravessar o banal e se integrar à vida das pessoas fazendo do seu objeto os fenômenos da vida cotidiana. São fenômenos que passam a ser reconhecidamente indispensáveis à ação humana e vinculados à consciência prática, à reflexividade (*Idem*, 2001).

A “reflexividade” como capacidade discursiva e prática concebida por Giddens (2001) autoriza competências cognitivas e se aproxima da ideia de “imaginação sociológica” apreendida por Wright Mills (1975). O autor atenta para a relação intrínseca entre o relato da vida privada e o percurso coletivo como combinação da biografia de vida com a história da sociedade e suas relações. Daí, tornam-se evidentes confluências do particular ao universal em meio às experiências no mundo via “cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade” (MILLS, 1975, p. 14). Por esse raciocínio, as perturbações pessoais são partícipes da estrutura social como problemas públicos compartilhados coletivamente. Estão imbuídas de sentido social e histórico produzido individualmente como forma de evidenciar razões para aceitar e/ou rejeitar determinados valores. Assim, o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu destino localizando-se dentro das suas possibilidades na vida e tornando-se ciente das possibilidades de todas as pessoas nas mesmas circunstâncias em que ele se encontra (MILLS, 1975).

Para Mills (1975), a habilidade de criar conexões entre íntimo e público, particular e geral, teoria e prática e compreender o significado histórico e social do mundo em relação à vida íntima dos homens é a “qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e desenvolver a razão, a fim de perceber com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1975, p. 19). Esse entendimento de Mills (1975) acerca da instrumentalização do conhecimento possibilita imaginar

sociologicamente as razões da vida e se traduz na “imaginação sociológica” como recurso do sociólogo, porém esse recurso não é exclusividade da sociologia e se encontra no universo partilhado por pessoas comuns e pessoas das ciências.

Com efeito, o saber sociológico não é autorreferenciado, embora se constitua na fluidez desestabilizadora de uma sociedade cambiante na qual diferentes discursos circulam (BAUMANN, 2015). Para Bauman (2015), a sociologia é disciplina responsável pelo entendimento dos elementos configurados em rede de dependência mútua, informando os condicionamentos recíprocos do humano e permitindo a construção de imagens dos outros e de nós mesmos. Com esse entendimento, a tarefa da sociologia é

revelar e decifrar as características do mundo que, embora possam ser decepcionantes e ambíguas, fornecem [...] algumas bases para uma espécie de visão de mundo que sustenta e galvaniza continuamente as atitudes quietistas. (BAUMANN, 2015, p. 21).

Em Baumann (2015), referências acerca da relevância da produção sociológica reside na possibilidade de a sociologia ser avaliada na experiência das pessoas confrontadas com seus problemas rotineiros, independente da “sua lealdade à metodologia” (BAUMANN, 2015, p. 104). Isso porque há na natureza da produção do conhecimento sociológico o desafio de ‘levar a sério’ os informantes os quais compartilham do mesmo momento com o pesquisador e encerram, assim, diálogos entre conhecimento comum e conhecimento científico: “o tema da investigação sociológica é compartilhado com seus objetos.” (*Idem*, 2015, p. 105). Assim, Baumann (2015) compreende como vocação da sociologia a eliminação do senso comum na vida humana tornando-a refletida, consciente e deliberada: “desnaturalizando o natural e problematizando o não problemático” (*Idem ibidem*, 2015, p. 104), tornando-se crítica em si mesmo. Ademais, o próprio material sobre o qual as pesquisas sociológicas se debruçam implica responsabilidades éticas e morais em relação ao outro, das quais o investigador não se esquivava, pois “assumir essa responsabilidade é a dependência mútua dos seres humanos, a condição que a sociologia investiga, exhibe e busca infatigavelmente fazer compreender.” (BAUMANN, 2015).

Portanto, a desnaturalização de episódios frequentes da vivência humana que conectam, desconectam e reconectam pessoas pode ser compreendida como efeito da produção do conhecimento. Ademais, Bauman e May (2010) consideram que “pensar sociologicamente é dar sentido à condição humana por meio de uma análise das numerosas

teias de interdependência humana” (BAUMAN e MAY, 2010, p. 24). Neste entendimento, a sociologia se manifesta como modo disciplinado de interpretar as experiências cotidianas “por meio dos processos de entendimento e explicação” acerca do curso normal dos eventos (*Idem*, 2010, p. 265). A sociologia fornece compreensão relacional-interpretativa para elucidar a condição plural das experiências e das formas de vida exibidas na “pluralidade” e na “ambivalência” da condição humana, pois “o saber sociológico tem algo a oferecer que o senso comum, por mais rico que seja, sozinho não nos pode dar” (BAUMAN e MAY, 2010, p. 22).

Mas, qual seria o diferencial do conhecimento sociológico? Na tentativa de estabelecer distâncias do saber comum e identificar o conhecimento sociológico, Bourdieu (2004) propõe romper com a sociologia espontânea. No seu entendimento, essa ruptura se realiza por meio de técnicas apoiadas nas medidas estatísticas, na elaboração da crítica lógica das noções e na contestação metódica das aparências, tendo como orientação o princípio da teoria do conhecimento social. Segundo Bourdieu (2004), este princípio não reduz relações sociais às subjetividades “porque [*as relações*] se estabelecem entre condições e posições sociais, e porque [...] são mais reais que os sujeitos que estão ligados por elas” (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999, p. 28). Essa ênfase bourdieusiana no aspecto social da relação ofusca possibilidades de expressão das subjetividades e assinala o *habitus* como efeitos não conscientes da ação, por serem estruturas estruturadas e estruturantes. Nessa visão, a atividade humana estaria destinada a agir e a manter as estruturas do pensar sempre nas mesmas condições e dentro dos limites da sua reprodução.

Com isso, podemos entender que para Bourdieu (2009) o senso prático nas ciências sociais reside em pensar como as instituições podem contribuir para a “emancipação” do agente no mundo social, onde vigora a “relação dialética” entre as “estruturas subjetivas”, incorporadas sob a forma de disposições e esquemas práticos, e as “estruturas objetivas”, consubstanciadas nas redes padronizadas de relações sociais. Nesse pensamento, produzir ciência social significa superar oposições entre as tradições do pensamento racional objetivista e subjetivista e focar nas próprias condições de produção do fazer científico. Ou seja, o pesquisador opera a crítica das relações de dominação que fundamentam o mundo social por meio dos mecanismos legítimos de dominação. Dessa forma, o pesquisador é orientado a se preocupar com “a relação subjetiva do erudito com o mundo social e a relação social objetiva que essa relação subjetiva supõe” (BOURDIEU, 2009, p. 49). Com isso,

realçamos problematizações face aos limites impostos pelo *habitus*, e à operação da crítica realizada pelo pesquisador no pensamento bourdieusiano realizadas por abordagens sociológicas que se colocam nessa discussão.

Ao problematizar o *habitus* em Bourdieu, Lahire (2001) evidencia problemas em considerar oposições efetuadas no que se refere ao senso prático. Pois, parece haver uma distinção entre “o sábio e o técnico (o prático), o que está em situação de analisar e o que está em situação de agir” (LAHIRE, 2001, p. 185). Nesse sentido, Lahire atenta para a pluralidade de lógicas de ações e de contextos de ação no qual o humano se insere. Daí resulta o entendimento do conhecimento sociológico como operador tanto na dimensão científico-acadêmica por responder às exigências da ciência, quanto na dimensão extra acadêmica por se oferecer como saber que instrui a atuação política e impacta a autocompreensão do indivíduo em contextos distintos (LAHIRE, 2004). Nesse sentido, é um saber cientificamente e socialmente útil porque a “sociologia serve para produzir as verdades científicas sobre o mundo social” extensíveis às diferentes esferas da vida (LAHIRE 2004, p. 58). Reiteradamente, a sociologia contextualiza a ação, historiciza e relaciona fatos, evidenciando problemas com a mesma pujança que se expõe à acusação do “perdão sociológico” como alegação de distorção da realidade, segundo Lahire (2004; 2016). Este saber se coloca entre conhecimento científico e conhecimento jurídico efetuando distinções entre “o entender” como ato cognitivo, “o julgar” como norma do direito e “o castigar” como conduta moral não explicável (LAHIRE, 2016). À vista disso, a contribuição da sociologia seria subsidiar a formação do espírito científico por meio do incitamento dos hábitos intelectuais: pensamento relacional ante aqueles essencialistas, comparação ou relativismo metodológico como o estudo de casos e exemplos de diferenças culturais, com o fim de avaliar a realização da democracia (LAHIRE, 2016).

No fundamento dos hábitos intelectuais está a compreensão dos comportamentos individuais dentro de contextos, e não apanhados isoladamente. Os comportamentos individuais só podem ser compreendidos “em relação com”, “em reação a”, “em interação com” outros elementos do contexto, sejam eles indivíduos, objetos, palavras, pensamentos ou gestos (LAHIRE 2016, p. 87 – tradução nossa). Nesse sentido, a técnica de entrevista utilizada pelas ciências sociais põe em interação pesquisador e pesquisado no compartilhamento de si que exige respeito pelo outro e reforça atitudes via procedimento democrático, conforme autores como Lahire (2016) e Baumann (2015). As ciências sociais

acessam o passado, consideram a multiplicidade das culturas e compreendem o presente ao fornecer imagens da realidade social obtidas por vias rigorosas. Esse rigor possibilita pausas largas, sistemáticas, controladas que maturam o saber e evitam cair no discurso-jornalístico (LAHIRE 2016, p. 85). Portanto, a investigação é traço das ciências sociais, nos sentidos e categorias do mundo social, por meio da descrição e narração das categorias léxicas (*Idem*, 2016, p. 86).

Conforme Lahire (2016), o mito da “desculpa sociológica” não poderia existir se fosse a sociologia ensinada desde os anos iniciais da educação, pois a realidade social está estruturada de forma que se pode conhecê-la por meios racionais (LAHIRE, 2016, p. 89). Com essa compreensão, o saber sociológico contribuiria na esfera política como conhecimento que exerce o papel de conselheiro quando municia os dominados, na esfera terapêutica como saber que mitiga sofrimentos por favorecer a compreensão dos determinismos do mundo social e na esfera cognitiva ao colaborar com o conhecimento racional fundado empiricamente e que permite pensar as possibilidades da vida (LAHIRE 2004).

Para além dos elementos elencados, Lahire (2016) destaca a utilidade intelectual da sociologia como saber referenciado nas ciências sociais que contribui com a formação de hábitos do pensar ao participar da atividade deliberativa, reflexiva e crítica em que o pensamento relacional se modula. Ao aproximar hábitos do pensar e contextos de ação nos quais pessoas se encontram em processo de formação,

la enseñanza *pedagógicamente adaptada* de algunos conocimientos de la sociología y la antropología *en la escuela primaria* cumpliría un papel crucial em la formación del espíritu científico de los alumnos. Se trataría de una respuesta adecuada -y bastante mejor que otras- a las exigências modernas de formación escolar de los ciudadanos.” (LAHIRE, 2016, p. 85).

Apoiada em princípios científicos, a sociologia como ciência social anuncia-se como recurso de interpretação da realidade ao produzir conhecimento responsável por instruir pessoas com vistas à realização de uma vida plenamente informada. Assim, é Lahire (2016), segundo nossa avaliação, quem ressalta contribuições da sociologia em responder às exigências modernas de construção do espírito científico e da formação escolar cidadã, intensificando a defesa do seu ensino desde os anos iniciais da escolarização. O sentido do ensino de sociologia se justifica como vetor cognitivo da experiência escolar ao participar

do desenvolvimento humano, ao se inserir nos ideais de sociedade centrados em valores democráticos e ao pensar a interdependência com o outro (Lahire, 2016).

De outra parte, podemos retomar a discussão de Durkheim para procedermos com questionamentos já mencionados acerca da substancialização do social e vislumbrarmos possibilidades de lidar com forma diferente de interpretar o “social” na pesquisa sociológica. Interpretar o pensamento durkheimiano implica considerar conceitos pouco elucidativos, dicotomias acentuadas por oposições binárias e ideias extremadas por um estilo caricaturado (LUKES, 1977) que põe em relevo controvérsias e disputas com seu contemporâneo Gabriel Tarde (1843-1904) a respeito do social. A perspectiva de Tarde (2003) sobre o social considera processos de transmissão das crenças e das ideias de um indivíduo para outro indivíduo por meio da propagação ocorrida como ato comunicativo. Nesse sentido, o fato social concebido como domínio por Durkheim é improvável para Tarde (2003) dado a impossibilidade de o grupo em si comunicar ao indivíduo. O social passa a ser visto de forma dinâmica pelo exame minucioso do conteúdo que se agrega sob a proteção de sociedade, associando e reassociando conexões e estabelecendo relações que incluem humanos e não humanos, apontando para incertezas da natureza do social (LATOURET, 2012). O que está em pauta é a redefinição de disciplina científica “socio-logia” como ciência do social (LATOURET, 2012). Para este autor, o social parece “ter-se diluído por toda parte e por nenhuma parte em particular”, de forma que “nem ciência nem sociedade permaneceram estáveis para fortalecer a socio – logia” (LATOURET, 2012, pp. 18-19).

Daí a acentuada necessidade de modificações tanto no objeto quanto na metodologia das ciências sociais que passam pelo questionamento a respeito da substancialização do social como problema metodológico. Considerado como problema nas sociologias contemporâneas, a assimilação da dessubstancialização do social pela sociologia pragmática francesa atravessa o movimento da associação e da transformação como “fluxo” apreendido em situações “problemáticas e incertas como modalidade de captação do social [...]” (CORRÊA, 2014, p. 39). Nesta perspectiva, a resposta ao problema metodológico considera elementos da ação e da situação tornados visíveis que se fazem e se refazem em meio aos momentos críticos, problemáticos e controversos, compondo em si parte da hipótese (*Idem*, 2014). Não sendo o social predeterminado, ele passa a ser compreendido ontologicamente como resultante provisória do desdobramento da ação que se realiza na resolução de problemas situados historicamente como experiência de vida.

Como uma das abordagens que colabora com esta discussão, o pragmatismo de Boltanski e Thevenot interpela o *habitus* de Bourdieu para evidenciar a “[...] existência das pessoas que agem em situação [...]” (BOLTANSKI, 1990, p. 67) e reconhecer dispositivos constituintes em dada situação: “[...]a coordenação das ações individuais é resultado de um duplo processo de exteriorização e interiorização[...]” (*Idem*, 1990, p. 70). Por conseguinte, os valores e os princípios que regem a situação portam orientações morais fundamentadas na ordem social na qual os atores articulam coisas, objetos e pessoas, definindo suas grandezas conforme o modelo das *cités* de Boltanski e Thevenot (1990) e submetendo suas justificações às provas existentes no cotidiano, com o fim de distinguir coisas e pessoas ao lhes atribuir valor por equivalências. Consequentemente, a determinação do estado de magnitude em que se encontra uma pessoa, ou coisa, está subordinada à realização de uma prova situada na realidade concreta a ser demonstrada (BOLTANSKI, 1990). Assim, para orientar-se no mundo no qual ações são justificáveis, as pessoas acessam suas capacidades do tipo “cognitivas” que lhes permitam estabelecer relações e reconhecer equivalências (*Idem*, 1990, p. 87), sendo possível operar sua capacidade crítica. Na possibilidade de o ator operar a crítica está sublinhado o choque entre ideias de Bourdieu e de Boltanski.

Assim, a intensa reflexividade atribuída aos atores sociais ordinários localizada nos trabalhos de Boltanski e Thevenot leva em conta os momentos apoiados por períodos de estabilidade e mudanças que podem resultar na hibridização enquanto durabilidade do período pré-reflexivo, por um lado, e a internalização de suas influências, por outro lado. Em vista disso, se em Bourdieu a reflexividade parece estar acomodada pelas disposições, em Boltanski a reflexividade parece ser a própria dinâmica da interação manifestada na objetividade do mundo social. Com isso, segundo Boltanski (1990), cabe ao pesquisador a tarefa de descrever a operação reflexiva realizada pelo ator de forma que a crítica seja resultado da intensa reflexividade do ator na busca de ancorar suas práticas nas justificações de um ordenamento moral. É justamente nesta formulação boltanskiiana que considera a capacidade crítica e de agir do ator a relevância da sociologia como ciência.

Como visto no exposto acima, acerca dos modelos interpretativos e explicativos do social e de como a sociologia deve abordá-lo, em diferentes teorias sociais e seus autores, podemos inferir que a produção do conhecimento sociológico é peculiar por assumir múltiplas perspectivas teóricas metodológicas concorrentes entre si que têm como centro unificador o confronto com a própria disciplina acadêmica nas suas diferentes abordagens.

Assim, as possibilidades de interpretação do agir em sociedade permitem a Bourdieu e Giddens atribuírem pesos diferenciados à agência e à estrutura, em razão da orientação teórica e metodológica enfatizar em maior ou menor grau a agência e/ou a estrutura. Com ênfase na dualidade da estrutura, a agência em Giddens (2001) aparece assentada na reflexividade do ator como processo de inventividade que, em Mills (1975), são processos criativos que permitem ao sujeito relacionar biografia e história. Como contraponto ao determinismo social durkheimiano e do *habitus* bourdieusiano, Lahire (2001) evoca a dimensão individual da vida e contribui no desenvolvimento de formas de pensar a pesquisa social e, por sua vez, Boltanski e Thevenot evocam as situações pragmáticas como lócus de fabricação do social. Tanto o enfoque giddensiniano, lahireano como o boltanskiiano afetam o modo do pesquisador considerar o informante em suas investigações. Pois, a competência do ator em interpretar, ler, traduzir, explicar, descrever e narrar textos em contextos exige capacidades discursivas e práticas como operação reflexiva, como mencionado na “dupla hermenêutica” giddensiana. Ademais, a capacidade reflexiva do ator instrui repertórios de hábitos a serem operados na pluralidade dos contextos sociais, nos termos de Lahire (2001). Isso porque competências reflexivas dos atores devem ser consideradas no ambiente instruído por coisas e ideias, material e simbólico (VANDEMBERG, 2006). Dessa forma, a capacidade crítica dos atores emerge em momentos críticos como situações provisórias que podem ser analisadas a partir do quadro de análise que considera os seguintes aspectos: como o “manejo” do acordo, e do desacordo, é realizado com as mesmas ferramentas; a “descrição” da maneira pela qual as disputas associam pessoas e coisas; a verificação da “pluralidade de ordens” possíveis que indicam o princípio de equivalência e estabelece a conexão entre objetos e pessoas para verificar o que existe em comum e enxergar o que cabe naquela situação é realizado mentalmente, ou seja, “é a mudança na visão de mundo [...] que dá a ilusão de uma verdade evidente” (BOLTANSKI e THEVENOT, 1999, p. 7).

Dessa forma, os propósitos da sociologia como conhecimento disciplinar têm efeitos no mundo ao demonstrarem sua relevância intelectual como saber que estranha e desnaturaliza a realidade, dado seu potencial em relativizar o mundo por suas responsabilidades éticas e morais (LDB 9.394/96; OCN, 2006; DCNEM, 2018). Daí a necessidade de orientar a sociologia escolar a partir do seu caráter científico, por meio da “alfabetização científica”, e do seu caráter de disciplina escolar assinalado na transposição

didática como meio para organizar o trabalho pedagógico, sem perder de vista sua contribuição intelectual em contextos de formação do alunato brasileiro (MORAES, 2014).

1.2 - Educação, escola e desigualdades: considerações sobre utilidade intelectual da disciplina de sociologia no contexto escolar brasileiro

Contribuições intelectuais da sociologia escolar na formação básica de brasileiros podem colaborar para uma maior elucidação de cenários de acirradas desigualdades que interpelam o contexto escolar brasileiro, além de participarem na promoção de saberes cujos sentidos são disputados na produção da vida. Com efeito, a obrigatoriedade da disciplina de sociologia na grade curricular do ensino médio brasileiro se depara com vulnerabilidades dos sistemas de ensino nas escolas, como capacidade das redes escolares em oferecer recursos materiais e humanos que atendam à escolarização, e qualificação docente para ministrar a sociologia escolar. Em termos absolutos, o quantitativo de professores de sociologia diplomados em ciências sociais no âmbito da licenciatura corresponde a sete mil novecentos e setenta (7.970)⁶ docentes atuando em escolas brasileiras.

Com relação à disciplina de sociologia esse indicador tem seu resultado mais baixo, pois apenas trinta e dois vírgula dois por cento (32,2%)⁷ das turmas são atendidas por professores formados em licenciatura em ciências sociais. Em parte, corresponde ao quantitativo e ao perfil de egressos das licenciaturas em ciências sociais que não acompanha a evolução dos demais cursos de licenciatura (TORINI, 2012). Neste quesito, as regiões mais afetadas pela carência de docentes formados em ciências sociais atuando em salas de aula na disciplina de sociologia são, mais uma vez, Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste (*Idem, ibidem, 2020*).

Na nossa sociedade, as sociabilidades escolares se estabelecem em condições desiguais. Há no país cento e oitenta mil seiscentos e dez (180.610) escolas de educação básica, sendo “aproximadamente” sessenta por cento da rede municipal (60%), cerca de cento e oito mil trezentos e sessenta e seis (108.366) escolas, e vinte e dois vírgula nove por cento (22,9%) da rede privada, cerca de quarenta e um mil trezentos e sessenta (41.360) escolas.

⁶Fonte: MEC/INEP – Censo 2019

⁷Portal do MEC - PNE/2014-2024

Destas, vinte e oito mil oitocentos e sessenta (28.860) escolas, ou seja, dezesseis por cento (16,0%), são de ensino médio (BRASIL, 2020⁸).

Dados do Censo Escolar referentes ao ano de 2019 mostram a participação relevante dos sistemas estaduais nas matrículas do ensino médio em função de ser essa a atribuição de governos das unidades federadas. Assim, oitenta e três vírgula nove por cento (83,9%) das matrículas está na rede pública, doze vírgula cinco por cento (12,5%) se encontra na rede privada e ainda três por cento (3%) está na rede federal. É importante assinalar a diminuição do número de matrículas efetuadas nas unidades escolares de ensino médio: são sete milhões e meio (7,5) de matriculados no ensino médio no ano de 2019, em comparação com oito (8,0) milhões no ano de 2015⁹. A taxa de distorção idade-série se encontra na proporção de vinte e seis vírgula dois por cento (26,2%), com maior ênfase entre pessoas do sexo masculino.

Os dados apresentam ainda condições díspares de infraestrutura de suporte à promoção das aprendizagens com maiores prejuízos para regiões “Norte e Nordeste do País”, com destaque para o indicador biblioteca/sala de leitura que aparece em níveis muito baixos (BRASIL, 2020, p. 63). Em relação às escolas, aproximadamente quarenta por cento (40%) são equipadas com laboratórios de ciências e oito vírgula um por cento (8,1%) dotadas de salas multiuso (BRASIL, 2020). O indicativo dos recursos tecnológicos mais utilizados que participam da aprendizagem é: 28,4% das escolas dispõem de lousa digital, 83,1% das escolas disponibilizam projetor multimídia e 65,8% têm internet para ensino e aprendizagem (*Idem*, 2020).

Informações obtidas junto ao INEP (2020) revelam ainda escolaridade de professores: dos quinhentos e sete mil e novecentos (507,9) professores do ensino médio, noventa e seis vírgula oito por cento (96,8%) têm graduação - licenciatura com 88,5% e bacharelado com 8,3% - e três vírgula um por cento (3,1%) perfaz o total de professores com formação de nível médio ou inferior. O indicador brasileiro da adequação de formação docente aponta taxa aproximada de sessenta por cento (60%) de turmas do ensino médio atendidas por professores formados adequadamente.

⁸Informações disponíveis no portal do INEP e compõem o Censo Escolar referente ao ano de 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

⁹Informações disponíveis no portal do INEP e compõem o Censo da Educação Básica referente ao ano de 2019.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE¹⁰ (2015), de cinco anos atrás, referentes aos números do analfabetismo brasileiro na ordem de onze (11,3) milhões de pessoas já contrariavam a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024). Enquanto o indicador de alfabetismo funcional (INAF) para o ensino médio no ano de 2018 indica a taxa de treze por cento (13%) de estudantes classificados como analfabetos funcionais¹¹. Esse dado informa fragilidades no domínio básico da escrita e da leitura, impactando disciplinas escolares no desenvolvimento de letramentos exigidos na operação do sistema linguístico. Seus efeitos são traduzidos nos desafios de estudantes ao nomear o mundo recorrendo às práticas sociais de leitura e de escrita como letramento sociocultural (SOARES, 2004). Assim, o analfabetismo funcional pode desfavorecer o desempenho de estudantes no desenvolvimento do discurso sociológico constituído na “reinterpretação da experiência imediata” como “prática da escrita” na disciplina de sociologia, conforme aponta Kulesa (2015, p. 84). Processos de apropriação da linguagem sociológica exigem desenvolvimento de práticas de escrita como exercício reflexivo, como comportamento intelectual. Na sua ausência, professores costumam optar por procedimentos pedagógicos mais burocratizados e por avaliações que “eximem-se de um exercício mais reflexivo” (KULESSA, 2015, p. 99).

Como observamos, o quadro nacional é formado por uma variedade de elementos e aspectos que se complexificam. Há sobrecarga nas gestões dos sistemas educacionais municipal e estadual como disparidades de matrículas efetuadas, desequilíbrio regional quanto à infraestrutura disponível e adequação da formação docente, ênfase na taxa de analfabetismo funcional. Caracterizado por heterogeneidades, o contexto escolar brasileiro potencializa e, ao mesmo tempo, é afetado por processos de desigualdades dispersos nas distintas esferas da vida em sociedade. Conforme Barbosa (2009), os processos de desigualdades imiscuem-se na escola em razão da existência dos “elementos intrínsecos” à vida escolar se associarem às diferenças sociais existentes, de ordem: pessoal, familiar, cultural, institucional. Com esse raciocínio, o ambiente escolar se mostra nas escalas de rendimentos entre “qualidade de escolas” e “sucessos/fracassos de estudantes” que correspondem às situações sociais nas quais estão relacionados métodos didáticos-pedagógicos e administrativos empregados, pois: “o efeito da escola pode, pelo menos em

¹⁰IBGE. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (2007/2015). Disponível em <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais>

¹¹Dados obtidos no *site* Ação Educativa

parte, reduzir os efeitos da posição social dos alunos sob o seu desempenho escolar” (BARBOSA, 2009, p. 183). Introduzimos aqui a perspectiva da “qualidade da escola” em relação aos “fatores escolares” que influenciam diferencialmente alunos de forma a “estabelecer o peso ou a importância de cada um desses fatores na explicação do fenômeno” (*Idem*, 2009, p. 32). Pois, sem essa perspectiva, a qualidade da escola pode não se vincular aos processos de democratização: “sem relação com o problema da promoção da equidade no plano das oportunidades educacionais” (*Idem ibidem*, 2009, p. 183).

A dupla desigualdade em termos de oportunidades sociais e oportunidades educacionais confrontam processos de democratização sustentados pelo senso de justiça e respeito à equivalência de direitos. Para Dubet (2004), a escola justa é compreendida como “combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas” (DUBET, 2004, p. 540). Daí, resultam problematizações em torno da escola justa e do quão é justo oferecer cursos de sociologia em contextos escolares como parte da formação instrucional básica. A garantia do preceito de igualdade amparado na legislação não outorga a justiça, tampouco a educação fundada na “escola justa” (DUBET, 2004).

A realização da justiça social está associada aos elementos morais que empurram a letra da lei para além do seu escopo e em direção plausível do humano e do justo. Ademais, a igualdade de oportunidades esbarra em limites nos quais a meritocracia ignora as desigualdades sociais de alunos ao responsabilizá-los pelo próprio fracasso. Por outro lado, isso tende a afetar sua autoestima e colocar nas mãos dos professores a decisão de selecionar na escola e, por consequência, na vida (*Idem*, 2004). Problemas pedagógicos daí decorrentes giram em torno da igualdade de oportunidade nivelar todos a uma só prova, operando a legitimação das desigualdades e do poder instituído. Assim, a justiça baseada no mérito permite construir as desigualdades legitimadas. Segundo Dubet (2004) a garantia da justiça escolar exige “assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns ‘privilégios’” (*Idem ibidem*, 2004, p. 544) e reduzir as desigualdades sociais, ainda que a escola sozinha não consiga fazer uma sociedade justa.

Ao trazer a ideia de justiça aplicada à escola, Dubet (2004) discute a escola justa com elementos da justiça distributiva os quais se realizam por mecanismos compensatórios focados no trabalho do aluno: estudo dirigido, atividades esportivas e culturais, preparo para concurso e exames, com vistas a mostrar eficácia do trabalho do professor. Ainda que sobrecarregue o professor, esse modelo de justiça indica possibilidades de ultrapassar a

“igualdade pura” pelo enfrentamento com a “meritocracia pura”. Assim, o sistema justo para Dubet (2004, p. 547) atenderia às necessidades escolares dos “mais fracos” e garantiria “aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos”. Esse debate está localizado nas preocupações com a redução dos danos causados nos sistemas das desigualdades que podem impactar em outras esferas da justiça: “[...] quando as desigualdades não se restringem à sua própria esfera de ação, elas aumentam a injustiça geral da sociedade” e impedem a “afirmação do papel educativo da escola” (*Idem*, 2004, pp. 551-552). Além disso, podemos também pensar a partir de Dubet e Martuccelli (1997) as implicações das desigualdades que se reproduzem no espaço escolar como elementos fenomenológicos que vão impactar negativamente a experiência do alunato em termos de suas experiências escolares.

Nesse sentido, o ensino de sociologia na escola brasileira perpassa contextos de desigualdades que confrontam realidades escolares, sociais, econômicas e culturais e instruem a formação do pensamento. O saber sociológico assume a tarefa de desnaturalizar e estranhar a realidade, tecendo racionalidades e ocupando essencialmente o lugar de reflexão sobre si e sobre o outro. Com isso, no Brasil, a justeza do ensino de sociologia constitui matéria cognitiva e intelectual para lidar com as diferentes formas e conteúdos com as quais as desigualdades sociais se apresentam. Essa justeza se faz segundo propósitos atribuídos ao ensino médio, em razão da formação de indivíduo crítico e reflexivo ser esperada ao fim da educação básica. Tal feito só pode ser minimamente alcançado, na nossa considerada com disciplinas das humanidades, como as ciências sociais.

1.3 – Relevância intelectual do ensino de sociologia na escola brasileira: entre conteúdos e mediações pedagógicas

Mas, como conduzir o debate acerca da contribuição intelectual do ensino de sociologia na viabilização de uma “escola justa” sem ter clareza da necessária instrumentalização da mediação docente? A mediação pedagógica como ação intencional de promoção das aprendizagens pressupõe recursos didáticos, métodos e conteúdos para lidar com objetos de ensino da sociologia escolar: “fenômeno social”, por exemplo (CHATEL e GROSSI, 2014). A intenção didática é fazer com que alunos se afastem de modelos simplistas para observarem “com recuo as suas representações e suas experiências” (*Idem*,

2014, p. 105). Assim, a interlocução entre aluno e professor é operada com instrumentos pedagógicos como “documentos”, “tabelas de mobilidade” e “textos” sugeridos em livros didáticos que conduzem alunos ao fortalecimento de hábitos de pensar “com base na sequência: observação, análise, interpretação” (*Idem ibidem*, 2014, p. 108). Para estas autoras, ainda que questões existentes no cenário político e social despertem interesses da sociedade e impactem na educação elas exigem legitimações e possibilidades de serem transformadas em objetos de ensino transpostos didaticamente:

... a trajetória que transforma os problemas políticos e sociais como objetos de ensino é complexa. Para que os problemas sociais se aninhem no currículo, eles precisam ser legitimados por sua entrada nos programas e também se revelarem ensináveis, ou seja, acessíveis a professores e seus alunos. (CHATEL e GROSSI, 2014, p. 108)

Como observado, questões ligadas aos problemas públicos estão condicionadas a integrarem currículos escolares e transformarem-se em objetos de ensino pela transposição didática. Ademais, submetidos à mediação pedagógica os objetos de ensino passam por validações de professores e de alunos no processo de ensino e de aprendizagem. É dessa forma que, segundo Chatel e Grossi (2014), o ensino de sociologia articula “problemas sociais” e “sociologia acadêmica” e faz circular o conhecimento produzido na academia como saber prático capaz de desnaturalizar e estranhar processos. Com essa compreensão, o processo de “alfabetização científica” no ensino de sociologia se opera sem o abandono de princípios epistemológicos e procedimentos científicos das ciências sociais (MORAES, 2014).

Com efeito, a mediação docente é instrumentalizada a partir dos cursos de graduação em ciências sociais, cuja consistência teórica se dá em detrimento do trabalho empírico que associa o sociólogo a operador da “abstração” e desvaloriza o licenciado operador da sociologia escolar (CAREGNATO e CORDEIRO, 2014). Ademais, dado à natureza da produção sociológica e métodos empregados seu status científico e seu reconhecimento social são frequentemente desafiados, ensejando disputas pelo reconhecimento do sociólogo em reivindicar para si a “autoridade de falar com legitimidade do mundo social” (CARVALHO FILHO, 2014, p. 68). Nesse sentido, a produção acadêmica de domínio das ciências sociais e a formação docente se dá pelo inevitável entrelaçamento do conhecimento sociológico e educação em todas as dimensões. Dessa forma, o debate sobre utilidade

intelectual da sociologia escolar problematiza a expansão, institucionalização e consolidação do ensino sociológico no Brasil. Em meio aos esforços intelectuais que robustecem a atividade científica e corroboram o campo profissional relacionado à academia, à pesquisa e à administração (CAREGNATO e CORDEIRO, 2014), o ensino de sociologia como objeto de estudo só parece receber atenções nos últimos anos (OLIVEIRA, 2016). Conforme já assinalado, o campo científico-acadêmico se fortalece ao passo que se acumulam impasses relativos à formação docente (OLIVEIRA, 2015), à definição do currículo e à didatização do ensino (SOUZA, 2017).

Assim, cientistas sociais na condição de professor da escola básica se situam na operacionalização da sociologia como disciplina escolar que se instala como “problema epistemológico e sociológico” (*Idem*, 2014). Isso se dá em razão da docência ser afetada diante de ressignificações de relações por meio dos processos cognitivos, afetivos, emocionais, interpessoais: a mediação pedagógica se revela como ação política ao enfrentar “conflitos e confrontos identitários com uma ideologia racista hegemônica” (OLIVEIRA, 2014, p. 90). Da mesma forma, o ensino de sociologia se confronta com “mentalidades” constituídas nas diferenças biológicas como base das desigualdades de gênero que atribuem condição de submissão à mulher. Isto reafirma a mediação pedagógica assumida como ação política que participa da atividade do aluno ao pensar “a realidade de modo diferenciado, nas diversidades, nas dimensões sociais, políticas e culturais” (MENESES e ANDRADE, 2017, p. 175).

Dessa forma, a sociologia escolar está imersa no espaço onde produções e ações desiguais se realizam e desafiam sua missão: “ensino que determina formas de pensar e agir” (*Idem*, 2017, p. 177). Implica pensar na educação em e para direitos humanos as relações entre o ensino de sociologia e contextos nos quais elas ocorrem e possibilitam operar no elemento da crítica os esclarecimentos que levam ao julgamento moral dos conteúdos dentro e fora da sala de aula, no sentido boltanskiiano. É conceber a aula como manifestação da produção de interpretações e de conteúdos que escapam aos objetivos propostos no planejamento do professor, tendo ecos na significação da vida. Isso porque ao ensinar e ao aprender constituímos na prática correspondências nas quais: “a cultura produz aprendizagem, mas aprender também produz cultura.” (LAVE, 2015, p. 41).

Com o entendimento aqui exposto da relevância instrucional da sociologia na formação do ensino médio, chamamos atenção para movimentos conservadores no Brasil

contemporâneo que têm questionado a utilidade formativa de um cidadão crítico como uma das missões de disciplinas como a de sociologia. Defendemos que o conhecimento como atividade humana nutre simultaneamente aprendizagem e cultura é central na produção científica das ciências sociais e remete aos propósitos da sociologia como ciência, como já mencionados. De modo especial, pensar o conhecimento em contextos brasileiros de contribuições intelectuais do ensino de sociologia implica referências às racionalidades “cognitivo-instrumental” e “comunicativa” nos termos compreendidos por Habermas (1987). Assim, menções brasileiras de racionalidade cognitivo-instrumental impulsionariam “vozes conservadoras” que tomam para si a defesa da meritocracia para justificar as desigualdades (MIGUEL, 2017). Aos poucos, passam a ecoar no espaço público discursos fiadores dos direitos humanos como concessão da “proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial”, criando condições para alianças entre “conservadorismo moral” e “ultraliberalismo econômico” (MIGUEL, 2016, p. 592). Segundo Frigotto (2017), aqui são explicitadas “relações sociais classistas” de pulsão autoritária e alicerçadas no “culto ao mercado” e em ataques à “esfera pública”, ecoando na educação por meio do movimento “Escola sem Partido”. Este, é identificado por criminalizar o conhecimento histórico e das humanidades, estimulando “intolerância e ódio” às diferenças, colocando a educação escolar como “investimento em capital” (FRIGOTTO, 2017, p. 18). Ademais, viola princípios constitucionais de ensino (CF, 1988, art. 206) associados à liberdade de pensamentos, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas na tentativa de sequestrar currículos e conteúdos (CF, 1988, art. 210) para intervir na docência, determinando os “deveres do professor” apontados no Projeto de Lei Nº 867/2015 do Deputado Federal Izalci Lucas.

Com efeito, o Escola Sem Partido impulsiona um “complexo ideológico” que o conecta à “nova racionalidade” do capitalismo contemporâneo por meio da escolarização (RODRIGUES, PUCI, PADILHA, 2017). Para estes autores, é “racionalidade” compartilhada na agregação social, legitimada na “contradição entre capital e trabalho” no seu mais alto nível, e manifestada em “ações e orientações ideológicas de um movimento mais amplo” que judicializa a escola brasileira e criminaliza a ação docente, sob o argumento de vulnerabilidade de estudantes (*Idem*, 2017, p. 270). Essa racionalidade expressa a forma dominante de educação dissociada da “realidade social e escolar”, ao mesmo tempo carrega contundente “espírito político-religioso” que se associa à “lógica político-econômica” na

reiteração de valores neoliberais (*Idem ibidem*, p. 274). São valores expressos na realidade social por conteúdos e relações sociais, cujos propósitos são moderar subjetividades e manter o “controle social”, conforme apontam Rodrigues; Pucci e Padilha (2017). Dessa forma, o discurso corrente é “inoculado pela sintaxe da lógica da empresa flexível” associado à ideologia neoliberal (*Idem*, p. 275) e garante trânsito de “sentimentos autoritários, preconceituosos e repugnantes” (*Idem ibidem*, p. 278). São sentimentos ausentes do debate público, mas presentes nas práticas dos dirigentes e dominantes que fundamentam a racionalidade neoliberal de forma teórica e prática. Em vista disso, tal projeto de lei “Escola sem Partido” só tem aderência à realidade se ancorado em usos racionais e irracionais de “padrões de valores” - nos termos habermasianos- com os quais agregações culturais e de linguagem interpretam suas necessidades, tornando o próprio projeto de lei conteúdo da sociologia escolar quando dá forma às dúvidas e questionamentos a respeito das razões do referido projeto na realidade brasileira.

Diante do exposto, o ensino de sociologia se insere em contextos assumidamente desiguais, em uma sociedade que clama por justiça em todas as esferas da vida. Transita por realidades brasileiras específicas nas quais ataques à educação são experimentados como disputas de sentidos de escolarização. Neste âmbito, conhecimentos produzidos em todas as áreas do saber das quais as ciências humanas e sociais participam são atacados, permitindo elaborações acerca da escolarização e reflexões sobre “sociologia do ensino de sociologia” (NEUHOLD, 2014). Ademais, a sociologia escolar é convocada ao confronto com diferentes racionalidades em meio ao desafio de produzir-se como discurso que a viabilize como saber. Nesse aspecto, atrai o embate político ideológico que tenta sequestrar saber científico, direitos sociais e capturar a sintaxe operada na atividade docente. É tributária da produção científica oferecida pelas ciências sociais elaborando discursos ancorados na episteme da desnaturalização e do estranhamento da realidade que participa da atividade cognitiva do alunato (OCNEM, 2006). Como ciência, encontra na racionalidade iluminista fundamentos para responder às modificações de padrões e valores ao articular sua pluralidade teórico-metodológica estabelecida na produção do conhecimento. É ciência que considera o homem criador de conceitos e ideias, teorizando e agindo no mundo. Este, concebido como produto da atividade humana. Ademais, a instrumentalização do conhecimento permite criar conexões para imaginar sociologicamente o mundo, como pontua Mills (1975). Portanto, as ciências sociais possuem natureza complexa no ambiente acadêmico e é refletida na

sociologia escolar por meio dos seus sujeitos, da visão de professores, dos conteúdos disciplinares e transposição do conhecimento, conforme pontuam Caregnato e Cordeiro (2014). Para estes autores, a contribuição da sociologia não pode ser confundida com seu utilitarismo. Assim, é na comunicação entre saber científico e saber sociológico escolar como partícipe da produção de mentalidades que consiste a contribuição da sociologia escolar na formação intelectual de estudantes de ensino médio em contextos brasileiros.

CAPÍTULO II

2 - DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA ESCOLAR, PERCEPÇÃO DO SOCIAL E PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Este capítulo tem por objetivo tornar compreensível nosso percurso teórico e metodológico empregados no estudo de experiências do alunato de ensino médio com conteúdos sociológicos (pré-escolares e escolares) e sua utilidade e manejo em situações pragmáticas de sua vida social. A tarefa é fundamentar a discussão sobre como alunos da disciplina de sociologia (escolar) mobilizam saberes sociológicos adquiridos em contextos de interação escolar em situações em que são interpelados a agirem segundo seus valores, moral e repertórios críticos.

Para tanto, organizamos nossa discussão em três momentos. Inicialmente, o problema da experiência escolar na escola republicana é posto como efeito de contextos heterogêneos na reivindicação de uma escola justa (DUBET, 2004). Nesse sentido, utilizamos a sociologia da experiência de Dubet (1994) para compreendermos a natureza problemática da experiência escolar do alunato em processos fragmentados que rompem a sequência da atividade experienciada.

A partir daí, recorreremos à abordagem pragmatista de Dewey (1974;1976) acerca da experiência para pensarmos problematizações efetuadas pelo alunato ao perceber o social e elaborar respostas diante de situações que façam referências aos saberes sociológicos escolares. O enfoque do pragmatismo deweyano é referencial para o entendimento da experiência como pensamento em ação que integra a lógica da investigação mobilizada no contexto de situações de práticas ordinárias. Dessa forma, a noção de percepção como partícipe da experiência examinada a partir de Merleau-Ponty (1999) é articulada às elaborações em torno de elementos que constituem uma noção de perspectiva trabalhada por Garreta (1999) com apoio de contribuições meadianas (G. Mead).

Por fim, a percepção do social pelo alunato fornece instrumentos necessários à apuração da perspectiva sociológica elaborada na e pela atividade do ator. Para isso, confrontamos a abordagem bourdieusiana a respeito da crítica social com intuito de pontuarmos suas contribuições para a consolidação da abordagem de Boltanski e Thévenot (1999) sobre a percepção da crítica do social. A partir daí, assinalamos a construção de uma

perspectiva sociológica que se realiza por meio da capacidade crítica dos atores sociais que teorizam nas e a partir de suas práticas.

Assim, este estudo se apoia no entrelaçamento entre a experiência escolar elaborada com recursos da sociologia da experiência de Dubet (1994), o pragmatismo norte-americano de John Dewey sobre experiência em articulação com percepção de Merleau-Ponty e perspectiva de Garreta (1999) via Mead, e a abordagem sociológica pragmatista de Boltanski e Thévenot (1999) que se destaca pelo tratamento dado à capacidade do ator operador de críticas experiencialmente informadas em dois níveis: no de vivências sociais e no de aprendizagens escolares.

2.1 O problema da experiência (escolar) na escola republicana: da escola justa ao problema da experiência escolar

A experiência se coloca como problema em contextos de oferta instrucional da educação em sociedades laicas pautadas por liberdades individuais e igualdades políticas, nos limites de modelos democráticos liberais. Nestes, a instrução escolar é colocada à prova por meio de dispositivos que orientam formação cidadã e preparação para a vida como função da escola republicana em contextos heterogêneos.

Como discutido no capítulo 1, a escola justa assinalada por Dubet (2004) enfrenta incertezas referentes à realização da meritocracia e da igualdade quando associadas à justiça distributiva. Nesta, o princípio da diferença tem intuito de avaliar a igualdade proporcional, gerando possibilidades diferenciadas de tratar situações desiguais. Há o dilema de não garantir a desejada diminuição das desigualdades sociais e de ignorar necessidades cognitivas para realização da educação formal. Assim, o sentido da justiça da escola se dá pelo atendimento desigual de necessidades e possibilidades de promoção das aprendizagens por meio de atividades e intervenções que respondam à aquisição de instruções dos menos preparados.

Mas, como escolarizar em contextos heterogêneos característicos de socializações incompletas ou diferenciadas que potencializam o tensionamento entre a atividade do ator e a estrutura social?

Com Dubet e Martuccelli (1997), a socialização se realiza sempre via tensão constituída na “representação do ator” e “representação do sistema social” (DUBET e

MARTUCCELLI, 1997, p. 241). Há ruptura entre a elaboração efetuada pelo ator e as expectativas constitutivas do sistema. Nesta descontinuidade, o indivíduo passa a ser considerado como sistema de elementos interligados e contextualmente situado, articulando disposições, hábitos e lógicas de ação (DUBET, 1994). São processos heterogêneos, ilimitados e por isso mesmo se caracterizam como atividade do ator engajado na construção da experiência social (DUBET e MARTUCCELLI, 1997). Aqui, o social se constitui de diferentes formas: nas relações sociais entre grupos, nas diferenças socioprofissionais, socioeconômicas ou socioculturais.

Isso faz do ator intérprete de distintas lógicas de ação estabelecidas por Dubet (1994) em três modelos ideais. A lógica da integração é organizada a partir da identificação do ator com o papel social desempenhado que distingue o ‘Nós’ e o ‘Eles’ e ratifica o pertencimento, numa versão subjetiva da integração cultural do sistema. A lógica estratégica é nutrida de racionalidade concorrencial e competitiva, no âmbito da “razão instrumental” (HABERMAS, 1987) definida em objetivos patrocinados por valores e interesses de indivíduos e grupos. A lógica da subjetivação é operada indiretamente na atividade crítica que supõe o sujeito soberano como ator não reduzido ao papel social, nem aos interesses na adoção da integração ou da estratégia, levando em consideração a historicidade e a racionalidade do ator na direção de sua autonomia.

São lógicas aplicadas na mensuração da relação entre ator e sistema para aferição da reflexividade. Nessa perspectiva, a sociologia da experiência social de Dubet (2004) é uma prática da sociologia a partir da qual o pesquisador acompanha narrativas dos atores quando estes são levados a não responderem às expectativas objetivas dos papéis. Assim, os objetos práticos têm oportunidade de aparecer como problema social. A articulação de lógicas de ação revelada face à dominação social mescla exclusão e conflito. Potencializa o estudo objetivo da subjetividade e evidencia as capacidades dos atores engajados numa relação particular. Epistemologicamente, o vínculo entre ator e pesquisador tem em comum aquilo que os separa pela preocupação subjetiva do ator e sua atividade. Isso implica que no trabalho do ator com os elementos da situação, o sociólogo disponha de conhecimentos objetivos constituídos.

Na lógica da subjetivação ficam evidenciadas a normatividade e a cognição como atividade engajada constituinte da identidade do sujeito e forjada no tensionamento que dirige a realização da experiência. Trata-se de engajamento orientado por lógica de ação em

confronto com a dispersão na qual a atividade se realiza, ou seja, “como uma conexão de princípios heterogêneos: como uma atividade” (DUBET, 1994, p. 177 – tradução nossa). Nos termos de Dubet (*Idem*), a subjetivação indica a representação construída pelo ator que conecta identidade social aos princípios heterogêneos modelados nas abstrações e operações do ator confrontados com realidades da sua dispersão. Nesse confronto de concepções, o alunato de ensino médio opera lógicas como sínteses de atividades experienciadas em contextos heterogêneos. Nesse sentido, Dubet (2004) oferece via sociologia da experiência social elementos para “definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação” (DUBET, 2004). As lógicas são elos que se atam aos sistemas e garantem o engajamento por meio da atividade subjetiva e reflexiva do ator, demonstrando combinações que tornam possíveis a transição do individual ao social.

Assim, o tensionamento provoca o distanciamento do Eu em relação ao Me criando espaço para manifestação da capacidade crítica e revelando faces do trabalho realizado pelo ator na constituição da subjetividade. Para Dubet (2004), a lógica de ação engaja o ator na atividade de construção da identidade social de forma que o ator constrói a experiência social como sendo a sua experiência singular. Há o trabalho do ator pelo engajamento em adequar a subjetividade do indivíduo ao desempenhar papel social e a objetividade desse papel desempenhado.

Para Dubet (2004, p. 96 - tradução nossa), “a socialização não é total, não porque o indivíduo escapa ao social, mas porque são experiências inscritas dentro dos registros múltiplos e não congruentes”. É nesse sentido que consideramos a lógica da experiência escolar na escola média como uma lógica da tensão entre o interesse de ascensão social pela conquista do diploma e a formação propriamente intelectual como fonte de repertórios de experiências. Dessa forma, “a escola cruza uma concepção do ator e uma representação do sistema” (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 242). Com isso, a concepção de experiência escolar de Dubet e Martuccelli (1997) toma forma pela socialização como atividade do ator que rompe com o aprendizado de papéis e passa a operar lógicas de ação, como a ação estratégica. Em razão da estratégia, “o engajamento com disciplinas de menor prestígio é considerado como sacrifício, e a paixão por disciplina academicamente mais útil é tida como oportunidade” (DUBET, 1994, p. 202 – tradução nossa). Este é considerado pelo autor como cerne da lógica da experiência escolar do aluno, em razão de sintetizar tensões entre a ação estratégica e interesses sociais e a formação intelectual. Este raciocínio é interessante para

pensar os investimentos intelectuais que os/as discentes do ensino médio fazem ou são levados a empreender em relação a cada disciplina escolar, segundo seu status, por exemplo, a expectativa de desempenho do alunato em matemática em relação às ciências sociais.?

Com essa compreensão, abordagens sociológicas contemporâneas questionam o dilema que opõe agência/indivíduo e estrutura/sociedade para encontrar suporte no trabalho empírico fundado teórica e metodologicamente na sociologia da experiência social como prática do sociólogo. Nessa linha, Dubet (2004) defende que na experiência social o trabalho do ator se dá pelo distanciamento em relação ao conjunto de papéis convencionalmente atribuídos, tipificando a tensão com a qual o Eu se descola do Me. Esse descolamento do sistema sublinha a autonomia do sujeito. Ou seja, ao se afastar do sistema o ator se permite criticar e refletir o que faz e engajar-se em suas lógicas de ação como reconstrução da sua experiência (DUBET, 2004). Conforme Dubet (2004), experiências sociais mostram que a dominação se manifesta menos pela exploração e mais pela dificuldade de se tornar sujeito e autônomo, dado indivíduos não dominarem suas experiências.

Nossa preocupação se encontra nas referências associadas ao conteúdo cognitivo e prático que o ensino de sociologia pode operar nos trânsitos da vida social do alunato do ensino médio. Daí assinalarmos a experiência como problema de pesquisa no contexto do ensino de sociologia escolar em razão da fragmentação da vida em processos de descontinuidades experienciais e socializações mais refletidas pelos atores sociais, porque os aspectos mais tradicionais são suscetíveis de questionamentos e resistências por esses. Pois, a escola como experiência representa uma entre as diferentes experimentações tensionadas por lógicas de ação que estruturam experiências sociais e se difere de papéis estruturalmente organizados: “a experiência social moderna é fragmentada quando comparada à plenitude da experiência humana que foi a do ‘camponês’, ‘senhor feudal’ ou ‘herói guerreiro’.” (DUBET, 1994, p. 180 – tradução nossa). O questionamento se volta para o rigor com o qual a escola justa lida com as aprendizagens em contextos heterogêneos nos quais as experimentações da vida tendem a ser interrompidas regularmente. Não havendo conexão entre o fazer social e o fazer escolar, a escola como experiência se torna problemática em razão de disjunções entre o exercício do ofício de aluno (CORTI, 2014) e as expectativas que este papel requer.

Assim, os efeitos da experiência escolar para cada aluno dialogam com a dimensão fenomenológica da própria experiência que decorre de nossa capacidade de perceber

combinada a nossa capacidade de agir. Esta é fundada na distância tomada pelo ator em relação aos papéis sociais oferecidos pelo sistema, de forma que o Eu se descola do Me ao não aderir às expectativas da relação social. Dessa forma, na experiência social o sujeito se constitui ao construir uma “ação autônoma e uma identidade própria por causa da pluralidade de mecanismos que o cercam e das provações que ele enfrenta”, diante daquilo que lhe confronta (DUBET, 1994, p. 254). Dessa forma, o problema da experiência escolar na escola republicana é posto como prolongamento de contextos heterogêneos na reivindicação de uma escola justa (DUBET, 2004).

A justiça escolar é favorável às políticas compensatórias avaliadas no sentido e no alcance das políticas escolares e nos limites da justiça e da igualdade também escolares. Com isso, a noção de experiência escolar em Dubet (1994) nos permite compreender a natureza problemática da experiência escolar do alunato em processos fragmentados que rompem a sequência da atividade experienciada e oferece recursos metodológicos para a investigação, tornando a própria experiência questão de pesquisa. Na nossa pesquisa, uma segunda utilidade metodológica de mobilizar a categoria de experiência escolar diz respeito a termos realizado nosso trabalho investigativo em escolas públicas do DF, localizadas em zonas periféricas da capital federal e estarmos lidando com contextos escolares onde a relação problemática entre justiça distributiva e experiência escolar se impõe.

2.2. Experiência e investigação: a sociologia e capacidade de problematização dos atores sociais

Refletir a respeito do significado de experiência como atividade cognitiva na instrução de hábitos de aprendizagens vinculados ao ensino de sociologia é pensar a noção de experiência amparada nas formulações também de Dewey. Significa entender como a abordagem pragmatista de Dewey acerca da experiência é útil para pensar a sociologia escolar como ferramenta para formular problemas. Em outros termos, é compreender como a sociologia participa de problematizações sobre a realidade a partir de saberes sociológicos forjados em ambiente escolar e operados como pensamento em ação. De forma que a experiência escolar ecoe na relação entre sociologia e experiência discente com o ensino de sociologia em diálogo com Dubet e sua sociologia da experiência, quando o autor, como vimos antes, pensa que a experiência na e da escola permitiria uma disjunção entre

capacidade de reflexividade do ator, em função de vivências de seu mundo social, e expectativas sistêmicas que em muito fundamentam princípios de socialização.

Tal relação aproxima ensino e realidade empírica e experiencial do sujeito aluno/a, no caso que nos interessa, inclusive no contexto escolar. Situar a experiência social no espaço escolar é evocar percepções dos objetos de ensino de sociologia ao estabelecer vínculos entre experiência real e educação (DEWEY, 1976). É nesse aspecto que examinamos o ensino de sociologia como parte da experiência escolar que integra vivências extra-escolares, atos de conhecer, de se apropriar de conceitos das ciências sociais e de julgar em práticas, tomando como referência conteúdos curriculares mobilizados no contato com a sociologia escolar.

Esta ideia de associar experiência e educação aparece em produções do mais notável discípulo brasileiro de Dewey, Anísio Teixeira, que inspiram a proposta de renovação do ensino brasileiro a partir dos anos de 1920 ao tratar aspectos e dimensões filosóficas da educação progressiva com vistas à sua aplicação em modelo de escola integral fundamentada em ideais democráticos a serem concretizados por meio da educação para a igualdade, cuja centralidade está nas práticas cotidianas do alunato. Quer dizer, são produções que desafiam pedagogias tradicionais e se consolidam no Movimento Escola Nova.

Dessa forma, a escola brasileira é foco de atenção de Anísio Teixeira quando este reivindica um modelo de ensino apoiado na racionalidade, na empiria e no experiencial. Este pensador atenta para a importância do pensamento racional na formação do intelecto como orientação para constituir “inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente” (TEIXEIRA, 2007, p. 44). Isso se daria de maneira compartilhada, como meio de superar privilégios educacionais e situar a “nova escola” dentro de padrões inovadores fundados na coparticipação, em “programa de atividades”, na priorização das “artes do trabalho e do pensamento reflexivo”. Esses elementos instruiriam intelectualmente o aluno a participar da sociedade pela operação cognitiva das conexões efetuadas entre “realidade concreta do mundo e da existência” (*Idem*, 2007, p. 46).

Mais especificamente, a escola democrática funcionaria como espaço de formulação de problemas experimentados por estudantes em seus cotidianos e de reflexão sobre suas possíveis soluções. E no caso da disciplina de sociologia que vai à escola, a nossa “imaginação sociológica” sugere que o acesso aos conceitos e saberes acadêmicos das ciências sociais traduzidos em conhecimentos escolares facilitaria o desenvolvimento entre os/as estudantes do ensino médio de perspectivas críticas acerca dos problemas públicos

(CEFAI, 2017) que se discute na disciplina, mas estão potencialmente presentes em suas experiências sociais ordinárias. Na sociologia escolar se estabelece a ponte entre experiência de questões sociais, conceitos acadêmicos e produção de conhecimento que aponte para possíveis formas de abordar tais problemas. Tal processo pode também assumir características agonísticas, em termos da finalidade terapêutica dos conteúdos sociológicos, segundo Lahire (2004), quando estes expõem o alunato a descobertas e reflexões que podem ser perturbadoras, quando abalam certas convicções ou revelam as contradições, conflitos e injustiças que estão por trás de eventos sociais naturalizados e, aparentemente, não problemáticos.

Com esse entendimento, a escola é concebida como “lugar-comum” participe da atividade do aluno. Nela, os elementos que integram o ambiente como objetos, pessoas, ideias e atos de fala dão forma a uma combinação específica (DEWEY, 1974). Para Dewey (Idem), linguagem e comunicação como atos cooperam na atividade modificada. A justificativa se encontra no fato de que a comunicação conecta existência e essência, enquanto a linguagem é veículo por meio do qual os códigos e símbolos são transportados como ideias. Com isso, o uso da palavra como padrão de interações sucede sons associados a percepções, sentimentos, pensamentos e expressa signos para refletir a experiência de conversar com o outro.

Essa dimensão filosófica do pensamento deweyiano se assenta na unidade integradora da experiência que toma a direção metodológica do ato de filosofar como experiência. Experiência e pensamento se combinam e qualificam o ato de julgar, substituindo a ideia por palavras e símbolos e permitindo conexões entre as coisas tornando possível a emergência do elemento intelectual (DEWEY, 1979). Na relação entre ato e consequências o elemento intelectual qualifica a experiência tornando-a reflexiva. Essa experiência reflexiva torna explícito o elemento inteligível da experiência: o ato de pensar como “o influxo da ocorrência sobre o que pode suceder, mas ainda não sucedeu” (DEWEY, 1979; p. 160). Ou seja, o ato de pensar compõe a trajetória dos acontecimentos que aguardam um resultado, encontram-se elos e determinam-se significados.

Em termos cognitivos, a qualidade do elemento intelectual se diferencia da capacidade criativa da ação. Segundo Joas (1999), no diálogo da teoria social e pragmatismo existem tensões entre criatividade da ação e a marca comunicativa da sociabilidade que são nutridas por discussões acerca do agir instruído por fluxos sucessórios e por racionalidade

intersubjetiva de comunicação com o outro. A ideia da intersubjetividade é buscada em Mead e passa pelo reconhecimento do Eu e do Me em relação ao Outro generalizado, a partir de processos comunicativos. Joas (1999) ainda realça a relevância de raízes pré-linguísticas e da constituição fisiológica na sua relação com a intersubjetividade como promotora das conquistas cognitivas, decorrendo daí o fundamento intersubjetivo do significado de psíquico. Assim, a teoria da intersubjetividade de Mead e o momento prático dirigido pela ação de Dewey são compreendidos como fundamentos metafísicos para Hans Joas.

Por outro lado, conexões entre experiência em Dewey e percepção em Merleau-Ponty (1999) podem ser estabelecidas. A noção de percepção em Merleau-Ponty (*Idem*) toma como referência a relação que o corpo estabelece com o mundo, por meio do exame de interpretações de signos, de estímulos corporais e físicos como elementos da percepção. A perspectiva de Dewey avança, em termos fenomenológicos, quando considera a ambiência na qual elementos orgânicos e não orgânicos participam das práticas de forma integrada. Pois, há uma “combinação específica” entre o elemento ativo e passivo de um ato por meio da qual são afetadas sensações orgânicas e sensoriais em que a percepção como processo de interpretar e refletir atribui sentido ao sofrimento, à felicidade, ao prazer e ao desejo (DEWEY, 1979). Tal qual a forma de conectar pensamento e ação no fluxo no qual a emoção “seleciona aquilo que é congruente e tinge com sua matiz aquilo que é selecionado, proporcionando assim, unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes.” (DEWEY, 1974, p. 252).

Com efeito, o pensar na experiência se caracteriza como “esforço intencional” a fim de relacionar coisa e consequência e evidenciar o elemento experienciado no “influxo da ocorrência sobre o que pode suceder, mas ainda não sucedeu” (DEWEY, 1979, pp. 160-161). Com esse entendimento, a origem da reflexão está em situações nas quais o ato de pensar é parte do curso de acontecimentos que aguarda um resultado e já se constitui numa “totalidade não analisada” por estar integrada. Ademais, a experiência como manifestação de mudanças constituídas em transições significativas se relaciona “conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam” (*Idem*, p. 152). Este foco do pragmatismo deweyano aliado à sociologia de Duret acerca da experiência contribui para pensarmos a sociologia escolar como recurso problematizador que instrui tanto estranhamentos de imposições e fenômenos naturalizados que se cristalizam em gramáticas no seio do sistema social como formulações de problemas. Pois, o contato de alunos com a disciplina de

sociologia expressa o conhecimento dos objetos de discussão constituídos no âmbito das desigualdades sociais, de raça e de gênero e entra em confronto com a experiência de vida.

Nesse sentido, a experiência de refletir como ato em situações problemáticas está articulada à averiguação de um problema. Pois, a relação entre situação e investigação se estabelece quando a situação é declarada problemática, pouco evidente, e requer uma investigação (busca de pistas que levem a uma possível resposta ou solução do problema). Ao citar Dewey, Garreta (1999) afirma que uma situação exige uma enquete como primeiro passo para uma investigação porque é no curso desta que nos damos conta de um problema. Ou melhor dizendo, é a investigação que permite dizer que uma situação é problemática e isso envolve percepção que leva ao desenvolvimento de uma perspectiva. Em termos deweyano, uma situação é antes de mais nada “sentida”, somos afetados por ela e isso recai sobre nossa cognição. Garreta chama atenção que em Dewey uma situação é um “campo de atividade definido pela interação de um organismo e seu meio” (GARRETA, 1999, p. 6-7). Assim, para Dewey uma grande parte da atividade assume a forma de uma investigação, no sentido nem cognitivista e nem intelectualista, pois se trata da operacionalização de maneiras de resolver problemas que ameaçam romper com a continuidade da experiência do organismo em seu meio, permitindo transformar uma situação indeterminada em uma situação estabilizada, a retomada da harmonia do organismo com o seu meio (GARRETA, 1999).

Como complemento, a percepção associada aos esquemas de operação para resolução de problemas em uma situação cria condições para a significação como ato de perceber. A percepção das coisas e dos objetos passa a ser social porque perceber é um ato de selecionar. Garreta (1999) chama atenção para a tematização de Mead sobre a emergência de si e a emergência dos objetos físicos e sociais para garantia da objetividade dos objetos de percepção e a experiência de um mundo comum. No sentido meadeano, a percepção do objeto é social dado a natureza cooperativa e interativa, pois a determinação dos objetos é reflexiva e implica que o organismo seja instituído como objeto. Ou melhor, o objeto se torna perceptível quando “o organismo resiste ao objeto tanto quanto o objeto lhe resiste” (GARRETA, 1999, p. 21). Assim, “O ato perceptivo é social na medida que ele instaura uma atividade nos objetos que é da mesma natureza que aquela que ele desperta no organismo.” (Idem, p. 21).

A atividade instaurada se reporta ao ponto de vista de uma situação que se define no seio de uma perspectiva. Nos marcos desta Dissertação, a experiência do alunato na aplicação de conteúdos das ciências sociais em diferentes situações pragmáticas assume elaborações de uma perspectiva sociológica interpelada por percepções do social. Nesse sentido, a compreensão de Berger (1986) sobre a sociologia como ato perceptivo cria condições para aplicações de uma perspectiva (sociológica) quando considerado o ângulo de visão do sociólogo: “o fascínio da sociologia está no fato de que sua perspectiva nos leva a ver sob nova luz o próprio mundo em que vivemos.” (BERGER, 1986, p. 31). Pois, a perspectiva é definidora da situação e se estabelece pelo conjunto organizado de objetos. Afinal, descobrir um nível de significação da realidade social pode alterar a “percepção do todo” (*Idem*, 1986, p. 32-33). Assim, “Um objeto é sempre definido/percebido em relação a outros objetos, no quadro de uma perspectiva “ (GARRETA, 1999, p. 24).

Do ponto de vista metodológico, a investigação dirigida adequadamente tem como desfecho “a situação unificada” da experiência (DEWEY, 1974, p. 218). Mas, respostas possíveis à solução do problema contém o enunciado que constitui a situação problemática determinada pela observação. Para Dewey (1974), são observados os aspectos espaço-temporais e comportamentais que constituem condições a serem consideradas na solução proposta. É desse modo que:

A solução possível apresenta-se, por isto, como ideia, assim como os termos do problema (que são fatos) são instituídos por observação. As ideias são consequências antecipadas (prognósticos) do que ocorrerá quando determinadas operações forem executadas sob e com respeito a condições observadas. A observação dos fatos e os significados sugeridos, ou ideias, surgem e se desenvolvem em correspondência mútua. [...] Por outro lado, quanto mais clara a ideia, mais definidas, evidentemente, tornam-se as operações de observação e de execução que precisam ser efetuadas a fim de que seja resolvida a situação.” (DEWEY, 1974, p. 220).

Mas o fazer escolar nem sempre garante o fluxo da experiência em razão de “pedagogias tradicionais” prescreverem currículos e métodos de ensino apartados dos usos sociais e culturais do alunato. Como resposta, Dewey (1976) outorga à escola progressista/democrática a reconstrução da experiência com qualidade por intermédio de

recursos e métodos que atuam na continuidade do experienciado como sucessão de acontecimentos, conforme a proposta de Anísio Teixeira (2007)¹².

A teoria da experiência deve considerar a “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal” (DEWEY, 1976, p. 13), mantendo compromisso com princípios filosóficos da continuidade como qualificador da aprendizagem escolar e da interação por significar atitudes emocionais e intelectuais que instruem à ação. Para Bedecarrax (2015), encadeamentos filosóficos da lógica da experiência em Dewey se estabelece pela reunião de formas de investigação e de clivagens conceituais na reconstrução orientada por “relação integrada do organismo e o ambiente” cuja “lógica inerente” é a do comportamento (BEDECARRAX, 2015).

Assim, a experiência é ativada na formação de condutas, a partir de interações e nas circunstâncias objetivas de vida. Vivemos “em um mundo de pessoas e coisas” estabelecido por meio de condições externas em interação. São balizadoras das “condições objetivas e das condições internas” da experiência que, tomadas em conjunto, constituem a situação (*Idem*, 1976, p. 35). É o momento de expressividade da experiência dada à interação entre pessoas e entre pessoas e coisas. É ocorrência entre indivíduo e ambiência em função da continuidade e da interação modificando a situação, mas preservando o elemento individual. Daí decorre que a situação é o processo de interação entre “o indivíduo e objetos e outras pessoas” (*Idem ibidem* 1976, p. 36) e a experiência é a ocorrência entre o indivíduo e sua ambiência como parte da situação. É o contexto da situação que comporta a dimensão perceptiva. Para Dewey, perceber significa reconhecer as possibilidades não violadas de forma a relacionar o presente e suas consequências futuras considerando que, nos termos de Garreta (1999, p. 12), “o objeto emerge na situação como resultado de uma atividade”.

Desse modo, em Dewey (1974), a situação problemática como instituição de um problema tornada objeto de investigação pressupõe existência de fatores pré-cognitivos que representam a “transformação parcial, pela investigação, de uma situação problemática, em

¹²A proposta de Anísio Teixeira para a educação está marcada no documento “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)” que compreende a escola como instrumento para realização dos ideais democráticos de liberdade e igualdade. Tem concepção ancorada na educação integral e orientada para a formação humana em todas as dimensões da vida, seja estética, ética, cognitiva, afetiva e cultural. Com isso, a aprendizagem se desenvolve na escola como continuidade de acontecimentos na vida. No “Plano de Construções Escolares de Brasília” Teixeira propõe uma organização do sistema educacional que articula estrutura física dos centros de ensino, comunidade e ensino com vistas a ligar ação pedagógica intencional e autoeducação como responsabilidade do aluno por sua aprendizagem. Nesta organização o sistema educacional atende a todos sem qualquer distinção, da educação infantil ao ensino universitário.

uma situação determinada.” (DEWEY, 1974, p. 219). Nesse contexto, considerando a situação problemática como promotora de distúrbios cujo fluxo de eventos possibilita alteração de percepções e práticas em função da atividade cognitiva, podemos conceber que as experiências nos remetem a pensar a disciplina de sociologia como lócus de desnaturalização e estranhamento de manifestações do social como racismos, preconceitos, desigualdades, violências, discriminações e injustiças que confrontam concepções de mundo como produtos históricos testados situacionalmente (DILTHEY, 1992).

Com isso, a atividade do ator é evidenciada na operação crítica e reflexiva a partir do ambiente escolar que integra performances e oportuniza experienciar a vida na medida da distância de si (JOAS, 1993). Para Joas (1993, p. 134 – tradução nossa), o meio até exerce influências sobre a atividade reflexiva em curso dado o “enraizamento da cognição em situações concretas”. Neste aspecto, é importante pensar acerca de conteúdos da sociologia escolar contemporânea que tratam da dimensão identitária etnicorracial e de gênero das relações humanas que exigem reflexividade dentro e fora do espaço escolar, o que pressupõe o ato de reconhecimento de si e do outro. Uma vez que a ambiência influencia a ação, pois a determinação de um fim é resultado de negociações realizadas no contexto da ação, no pragmatismo o meio exerce influência sobre a ação, mas ele não a determina (JOAS, 1993).

Por certo, a experiência de valor educativo como atividade situada se constitui de atitudes emocionais e intelectuais sensíveis à situação. É o princípio da continuidade como expressão da atividade que “toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.” (DEWEY 1976, p. 26). A relação entre experiência e educação se dá pelo vínculo entre processos da experiência real e a educação escolar que são decorrentes da nossa reflexividade em situações distintas e produzem conhecimento acerca de nossas ações e reações contextualizadas, convertendo-o em aprendizado que influencia nossas percepções e práticas (DEWEY, 1976). É a garantia do desenvolvimento físico combinando amadurecimento intelectual e moral. A teoria da experiência de Dewey (1976) é comprometida com a filosofia empírica e experimental, sendo na esfera educacional a tradução da filosofia da educação fundada na filosofia da experiência por meio da organização de materiais e métodos da experiência educativa em continuidade.

Assim, a situação de aprendizagem é pensada como tempo e espaço de fluxos de experiência. Pastre (2011) contribui para pensarmos a situação-atividade-aprendizagem a partir de procedimentos didáticos. Para este autor, epistemologicamente, situações de

aprendizagens só podem ser compreendidas como atividade na qual o cognitivo e a conceituação não se separam, pois referências cognitivas de um objeto passam pela enumeração das suas qualidades e a referência operativa fixa as propriedades a serem utilizadas pela ação do ator sobre um dado objeto (PASTRE, 2011, p. 13). Nestas circunstâncias, a situação pode ser modificada pelo ator na medida que a conceituação designa a apreensão da atividade considerando os “conceitos organizadores da ação, os indicadores observáveis[...]e as classes principais de situações correspondentes aos valores” que tomam a forma de “conceitos pragmáticos, [a] estrutura conceitual de uma situação e os modelos operativos dos atores” (*Idem*, 2011, p. 17- tradução nossa). Didaticamente, a situação se insere em contextos de confrontações do educando em relação às qualidades e propriedades de objetos e exige a organização didático-pedagógica dos recursos para fins de aprendizagens. Ademais a transposição escolar exige desempenhos coerentes do professor em relação aos termos definidores do vocabulário de cada disciplina (*Idem ibidem*, 2011).

Nessa perspectiva, a investigação de Pompeu (2017) sobre mobilização de saberes em práticas escolares situadas é fonte de inspiração para compreendermos percepções e práticas do e da estudante de ensino médio ao manejarem os conteúdos de sociologia em situações pragmáticas, por meios das quais sejam demonstrados saberes discentes. A ideia é identificar na justificção das ações discentes as associações aos saberes sociológicos efetuadas pelo estudante no mesmo ato do pensar que levam ao estabelecimento de lógicas de ação. Ademais, o ensino de sociologia participa da situação de aprendizagem com um léxico condutor cuja qualidade da educação se apoia na continuidade e na integração da experiência como fluxo. A atividade do aluno nesse processo constitui o experienciado e o aprendido.

Dessa forma, a partir de princípios filosóficos e teóricos que sustentam a experiência como exercício do pensar que participa da atividade cognitiva e fundamenta a educação, entendemos a experiência como fluxos situados na prática escolar por meio dos quais o ensino de sociologia se realiza. Nesses termos, a noção de experiência em Dewey se estabelece a partir do entendimento dos efeitos produzidos entre ambiente, pessoa e objetos que agem e ao mesmo tempo sofrem a ação. Como fluxos que ocorrem na natureza nos quais homem/mulher e natureza se transformam pela interação dos organismos (DEWEY, 1979). A partir daí, seguimos discutindo a experiência escolar como prática social localizada na

reflexividade do alunato por meio da qual o social é percebido na atividade do ator via constituição de uma perspectiva sociológica respaldada por saberes escolares.

2.3 Percepção do social e a construção de uma perspectiva sociológica pelo alunato: potencial de capacidade crítica do ator social

A percepção do social e a elaboração de uma perspectiva sociológica por atores não especialistas suscita questionamento sobre o potencial reflexivo e capacidades críticas da agência humana. Isto nos possibilita pensarmos a noção de perspectivas sociológicas operadas por atores leigos ao captarem o social por meio do exercício de suas competências crítico-reflexivas adquiridas segundo o domínio de linguagens e gramáticas do mundo vivido. Assim, o emprego da reflexão e da crítica por meio de justificações autoriza um olhar sociológico sobre o que acontece ao redor do indivíduo, sobretudo, no momento em que há uma associação reflexiva entre experiência do mundo social e acesso ao conhecimento científico produzido acerca do social.

Nosso pressuposto é que a percepção do alunato do ensino médio da sociologia escolar sobre conteúdos das ciências sociais produz reflexos em sua existência em razão do uso que faz desses saberes como experiência social (HENZ, 2018). Tal uso de saberes se constitui em agregados e a experiência escolar - como experiência social - se manifesta engajada na constituição de identidades pela busca da articulação de lógicas de ação que pressupõem tensões alimentadas na reflexividade (WAUTIER 2003). É a partir daí que, no nosso entendimento, podemos pensar a percepção do social e a construção de uma perspectiva sociológica pelo alunato do ensino médio em contato, entre outras disciplinas, com a sociologia escolar.

Na esteira dessas questões, colocamos em relevo a percepção do social como prática que se põe como desafio para pensarmos relações entre experiência escolar e percepção de conteúdos sociológicos escolares pelo alunato de escola pública. Neste estudo, concebemos o alunato como portador de esquemas disposicionais, cuja heterogeneidade participa da sua existência pelas sínteses do mundo experienciado. Em relação à compreensão da prática sociológica como experiência escolar, buscamos, mais uma vez, apoio na filosofia experimental Dewey por reconhecer o ato de pensar como prática. Nossa análise toma como referência contextos de interação nos quais a sociologia da experiência social de Dubet

(2004) fornece instrumentos para reflexões acerca do alunato como ator que opera atos cognitivos e reflexivos na instrução da ação em experiência escolar. No quadro do pragmatismo, o ator armazena repertórios de lógica de ação, porta reflexividades e opera competências críticas na sua vida ordinária, mas isso não quer dizer que sejam a todo momento capazes de se exprimirem a partir de um ponto de vista crítico. Tal capacidade quando se revela, isso pode se dar, em determinadas situações.

Tratar competências críticas na constituição de uma perspectiva sociológica nos leva ao exame da relevância do elemento da crítica em abordagens sociológicas bourdieianas, lahireianas e boltanskinianas. A discussão apresentada no capítulo I acerca da sociologia crítica e o papel do *habitus* em Bourdieu se faz pertinente quando confrontamos esquemas de percepções duráveis e disposições dos agentes em elaborar seus esquemas práticos. Pois, o *habitus* sustenta a teoria da ação orientada pelo senso prático que se estrutura no social como o invariante predeterminado (BOURDIEU, 1996). O *habitus* é, assim, a presença do passado que confere às práticas sua independência em relação às determinações exteriores do presente. Mesmo considerando a excepcionalidade de situações socio-históricas denominadas “histerésicas” que potencializa a autorreflexão da agência e acessa o próprio *habitus* pelo desencaixe entre estruturas mentais e estruturas sociais, como se sabe, não há em Bourdieu “um conceito que possa incluir a consciência reflexiva como um componente fundamental à explicação da agência individual” (PETERS, 2013, p. 60).

Com efeito, Lahire (2001) recorre à contextualização histórica para relativizar o princípio da unicidade de esquemas de percepção - imposto pela força do *habitus* boudieusiano - com propósitos de assinalar uma gramática que permita compreender o hábito como modalidade de ação, voluntária ou não, ou simplesmente como gênero reflexivo:

Assim, o hábito pode ser um hábito de pensamento teórico, um hábito de reflexividade, de planificação, de conceptualização, etc., e não é absolutamente redutível aos comportamentos pré-reflexivos. (LAHIRE, 2001, p. 98)

Com esse entendimento, Lahire (2001) destrava a ideia de *habitus* como dado que funda o social subjetiva e objetivamente, deslocando o foco da análise para a atividade cognitiva em momentos de perturbações. O hábito é compreendido como esquema de ação que pode ser associado às reflexividades e às consciências, autenticando o potencial do ator

na operação de uma pluralidade de lógicas de ação diante da heterogeneidade do mundo experimentado. Como consequência, são nutridas possibilidades de o ator operar reflexivamente elementos da crítica no uso de gramáticas da vida.

Nesses termos, a reflexividade do alunato de ensino médio a partir da sociologia escolar como experiência mobiliza repertórios e se insere no quadro de registros cognitivos e morais de alunos que dão continuidade aos fluxos de vida, no sentido deweyiano. Portanto, a tarefa da pesquisadora neste estudo passa pelo registro de reflexões produzidas pelo alunato em contato com rotinas didático-pedagógicas alusivas aos conteúdos sociológicos escolares que carregam repertórios de informação como síntese de experiências no sentido da existência. Para isso, podemos pensar reflexividades sobre o agregado social como operações críticas que veiculam justificações elaboradas quando da problematização de regras, de normas e de leis que regem uma situação de disputa, no âmbito da sociologia da crítica de Boltanski e Thèvenot. Isso porque rompe de alguma forma com a convicção da força do *habitus* como um determinante da forma de pensar e agir em qualquer situação.

Em busca de uma perspectiva sociológica produzida por meio da crítica de atores não especialistas, encontramos no uso de uma gramática da moral a qual recorrem para fazer valer seus argumentos (em uma situação de disputas) demonstrações da capacidade do ator de ativar a reflexividade e mobilizar-se em direção às justificações nos momentos críticos (BOLTANSKI e THEVENOT, 1999). Essa reflexividade pode ser ativada em situações de aprendizagem nas quais docentes que manejam a sociologia escolar convocam o alunato para debater temáticas com enfoque etnicorraciais ou de gênero, por exemplo, provocando mobilização de princípios e valores morais para atribuir valor às pessoas e definir suas grandezas ancoradas em princípios universais de bem comum os quais são submetidos às justificações e, por conseguinte, às provas de validade (BOLTANSKI, 1990).

Nesse sentido, a sociologia da capacidade crítica redefine a teoria social a partir da filosofia política e da pragmática dos acordos. Inspirado em ideais da filosofia política, o marco das *cités* torna possível limitar os princípios ancorados em justificações do bem comum para legitimar operações críticas e definir grandezas a partir dos seguintes princípios: *cité* inspirada (graça e criatividade), *cité* doméstica (reputação e estima); *cité* cívica (interesse coletivo); *cité* da opinião (renome), *cité* mercantil (valor monetário), *cité* industrial (produtividade e eficiência) (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1999, p. 15). O modelo de competência é operado como instrumento utilizado para justificar as críticas em direção a

um acordo apresentado em escala de grandeza (EG), no sentido do justo (BOLTANSKI, 1990). Assim, o exame de momentos críticos como situações provisórias considera: o “manejo” do acordo e do desacordo, a “descrição” de disputas, a verificação da “pluralidade de ordens” possíveis como equivalências realizadas mentalmente: “é a mudança na visão de mundo [...] que dá a ilusão de uma verdade evidente” (BOLTANSKI e THEVENOT, 1999, p. 7).

Do ponto de vista metodológico, os procedimentos da presente pesquisa são organizados de forma que sejam observadas operações de constituição de um *corpus* e definido um sistema de atuação (*actancial*) dependente das operações de codificação. Esse processo de codificação da sociologia da crítica visa analisar a correspondência entre a gramática do protesto e o tipo de coação que reconhece o sentido da normalidade e da justiça, considerando os valores a fim de reduzi-los mediante comparações sucessivas e sistema de relações simbólicas, representações ou crenças (BOLTANSKI, 1990).

Dessa forma, nos limites de contribuições teórico-metodológicas das sociologias pragmatistas francesas, examinamos justificações do alunato de ensino médio como elemento da crítica na problematização de experiências que se agregam no social. Demonstradas capacidades críticas, consideramos o alunato como intérprete competente do seu mundo por operar a crítica do social na constituição de uma perspectiva sociológica exercida por atores não especialistas. Compreendemos a competência crítica para interpretar o mundo intrinsecamente relacionada com a elaboração de uma perspectiva sociológica não especializada.

PARTE 2
ELEMENTOS DESCRITIVOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA

CAPÍTULO III

3 - QUADRO LEGAL E CARACTERÍSTICAS QUE ORIENTAM O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO DISTRITO FEDERAL

A sociologia como disciplina escolar se assenta nos propósitos do ensino médio como etapa final de escolarização e se inscreve nas finalidades de formação que compreendem a educação básica. Com isso em vista, procuramos posicioná-la nos documentos que orientam a formação instrucional no Brasil atribuindo relevo aos propósitos e princípios que dialogam com a missão da sociologia escolar. Isso nos permite sublinhar na legislação o movimento efetuado por este ensino nos registros brasileiros em breve retrospecto, para seguir localizando-o em dias atuais.

Na sequência, localizamos o ensino de sociologia no quadro da legislação do Distrito Federal, em Brasília, numa dinâmica que descreve orientações curriculares e diretrizes de forma a operar imagens da escola, das mediações pedagógicas e do alunato inscritos nos cenários educacionais locais.

3.1 – Marcos legais do ensino de sociologia

Registros de chegada da sociologia ao Brasil se dá via educação básica e tem intuito de atender necessidades de formação instrucional dos quadros dirigentes de um país postulante à vida moderna (MORAES, 2011; OLIVEIRA, 2016). Seu ensino tem assento imediatamente após instalação da República (1890), inscreve-se na legislação educacional brasileira por meio da Reforma Rocha Vaz (1925) e da Reforma Francisco Campos (1931) e procura mediar valores humanísticos e civilizatórios na transição para modelo de sociedade com “caráter cívico redentorista” (MORAES, 2011; HANDFAS e MAÇAIRA, 2015; OLIVEIRA, 2016; SOUZA, 2017). Ademais, sua institucionalização se esbarra com períodos de validações legais seguidos por períodos de supressões, dos quais a Reforma Capanema (1942) é ilustrativa por revogar esta disciplina dos currículos escolares (HANDFAS, 2014; CIGALES e ARRIADA, 2015; BODART e CIGALES, 2017).

Mesmo com o afastamento da sociologia escolar pela Reforma Capanema, a oferta da graduação em ciências sociais segue seu processo de institucionalização por meio da expansão de cursos universitários. Estes, são inspirados no legado intelectual orientador dos primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais/Sociologia que combinam Antropologia, Ciência Política e Sociologia como referências disciplinares e se instalam na Escola Livre de Sociologia e Política e na Universidade de São Paulo - em São Paulo - e na Universidade do Distrito Federal - no Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2015). Nesse contexto, a licenciatura excepcionalmente passa a habilitar o ensino de disciplinas escolares como Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica (OLIVEIRA, 2015). São cursos oferecidos, inicialmente, para formação de quadros técnicos. Posteriormente, assumem caráter de “altos estudos” e transformam-se em atividade científica e acadêmica responsáveis por pesquisas empíricas. Engajam-se na produção do pensamento social brasileiro e consolidam-se como saber científico e campo profissional com fins de responder à formação de professores (MORAES, 2011; CAREGNATO e CORDEIRO, 2014).

De toda sorte, o ensino de sociologia se integra à escola básica brasileira quando impulsionado por políticas educacionais firmadas na formação de “atitudes cívicas”, na formação de consciência dos “direitos” e “deveres dos cidadãos”, considerando estes últimos inseridos em contextos demográficos, econômicos, culturais e sociais profundamente diferentes, como pontua Florestan Fernandes (1954). A ideia é estabelecer orientações gerais para garantir processos de socialização por meio da educação escolar. Em vista disso, o ordenamento legal consubstanciado a partir da Constituição Federal de 1988¹³ (CF/1988) carimba a educação como direito público subjetivo e restabelece ideais democráticos. No seu art. 205, a CF/1988 assegura o direito à educação com vistas “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No art. 206 a CF/1988 estabelece princípios por meio dos quais o ensino deve ser ministrado:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

¹³Constituição Federal de 1988 é também conhecida como constituição cidadã por resgatar princípios e valores dentro da visão liberal de democracia, após longo período de regime autoritário.

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da ‘lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Mais adiante, no artigo 210 da referida CF/1988 há previsão dos “conteúdos mínimos” que assegurem a “formação básica comum”. E, o art. 214 da CF/1988 fixa:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Esses pilares constitucionais orientadores de valores democráticos liberais concebem a educação como meio de desenvolvimento humano que se dá via escola. Nesse sentido, a Lei Nº 9.394/96 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) para regular a escolarização e estabelecer no seu artigo 22 as finalidades da educação básica: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No artigo 35 a referida lei fixa o ensino médio com etapa final da educação básica e estabelece as seguintes finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O inciso IV do artigo 9º da LDB 9.394/96 incumbe a União de

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Como norteadora de currículos e conteúdos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do ano de 1998 se alinham à CF/1988 e à LDB 9.394/96 para orientar propostas pedagógicas e currículos em direção à inclusão de “competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos”, conforme o *caput* do artigo 4º. No artigo 6º, a referida Lei estrutura os currículos do ensino médio a partir dos “princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização”. Outrossim, no seu artigo 10, organiza a base nacional comum curricular do ensino médio a partir de três áreas do conhecimento. E, fixa no mesmo artigo 10 inciso III que “Ciências Humanas e suas Tecnologias” devem estabelecer “competências e habilidades” com vistas a possibilitar o educando

[...]

b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

[...]

d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

[...]

i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.

Com a clareza dos preceitos filosóficos, curriculares e organizacionais inscritos na CF/1988 e DCNEM's/1998 (SANTOS, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/2000¹⁴) informam à atividade pedagógica referências acerca da organização dos objetos de ensino e missão da sociologia em contextos escolares. Oferecem ao trabalho pedagógico as razões do ensino da sociologia ao explicar “por que”, “o que” e “como” ensinar ciências sociais (SANTOS, 2002). Eles sublinham que “a Sociologia traçou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais”, a Ciência Política, por sua vez, “ocupou-se do poder, de como constituí-lo e regrá-lo”, a Antropologia “[...] em sua vertente etnográfica, lançou-se à descrição dos povos “exóticos” [...]” (BRASIL, 2000, p. 6). Ademais, apontam conteúdos e elegem a “interdisciplinaridade” como recurso necessário ao desenvolvimento das “competências”: comunicar e representar, investigar e compreender, contextualizar. Essas orientações têm por objetivo favorecer ao alunato construções de “postura mais reflexiva e crítica” (*Idem*, 2000, p. 37) diante das “transformações no mundo do trabalho” e da “qualificação exigida” com vistas à viabilização do “exercício da cidadania plena” (*Idem ibidem*, 2000, p. 43).

O documento das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) publicado no ano de 2006 contribui com o trabalho docente ao apresentar um guia orientador para desenvolvimentos do currículo (MORAES, 2014; SOUZA, 2017). Este texto orienta a episteme do conhecimento sociológico escolar e tornam evidentes chaves analíticas da desnaturalização e do estranhamento como recurso ao trabalho docente. Assim, trabalhar os “conceitos” elaborados nas ciências sociais viabilizariam a “alfabetização científica”, pesquisar “temas” e “teorias” permitiriam elaboração de discursos distantes do senso comum e traria clareza ao docente para articular conceitos e temas como possibilidade de explicação (BRASIL, 2006).

As OCNEM (2006) são consideradas por Moraes (2014) como avanços “metodológico e político” por tratar a sociologia como ciência e como disciplina específica, além de enfatizar seu papel de formar cidadãos por meio do exercício da “crítica”. Qualificadas como “mapa do ensino de Sociologia”, as OCNEM (2006) operam caráter teórico-metodológico por não fixar conteúdos obrigatórios, por abordar o papel do professor, por romper com discurso da “sociologia para cidadania” e por inaugurar as funções da

¹⁴Os PCNEM/2000 oferecem indicações para atividade docente lidar com promoção de aprendizagens no exercício da cidadania liberal.

sociologia acerca do estranhamento e desnaturalização da realidade social. Conforme observado,

No OCN, a concepção de “como ensinar Sociologia?” aparece através da inter-relação de três componentes fundamentais, “conceitos”, “temas” e “teorias”, trabalhados conjuntamente em uma óptica que possibilite ao aluno perceber as artimanhas e embates sociais da realidade que o cerca. (SOUZA, 2017, p. 46).

Nessa perspectiva, a escola de ensino médio é voltada à promoção das aprendizagens que vinculam escola e mundo laboral, a partir da concepção ontológica do trabalho como atividade humana que transforma homem e natureza DCNEM (2018). Assimilar na prática pedagógica essa ideia de trabalho se torna desafiador, exigindo da atividade docente a tarefa de promover aprendizagens de alunos por meio da ação intencional e pedagogicamente orientada (DEWEY, 1976). A interface escola e trabalho como extensão da experiência permeia reivindicações dos arranjos familiares que projetam expectativas nos seus jovens em relação à escola e aos sentidos produzidos acerca do trabalho (CORROCHANO, 2014). Isso mostra a natureza interventiva da ação docente em integrar e contextualizar seus sujeitos. Ao mesmo tempo, explica necessidades de a escola lidar com profissionalização e com possibilidades de elaboração de projetos de futuro que estabeleçam conexões entre educação, família e mundo do trabalho, inserindo aí o questionamento sobre o lugar do trabalho e dos estudos nos projetos de vida da juventude (*Idem*, 2014).

Contudo, projetos de vida exigem planejamento e organização. Para Weller (2104), elaboração de projetos exige sobretudo conduta disciplinada para conectar condições ampliadas de desenvolvimento humano às expectativas da sociedade. Com esse entendimento, o projeto de vida de alunos se traduz em percurso no processo de socialização que reivindica recursos e organização nem sempre disponíveis aos jovens nos seus processos de escolhas (WELLER, 2014). Isso porque escolhas se vinculam às experiências pelas quais estudantes orientam suas vidas. Desafiam suas capacidades de promover domínios de conhecimentos necessários à “formação enquanto sujeitos em processo de construção de identidades e pertencimentos.” (WELLER, 2014, p. 149). Essa formação “intelectual-cognitiva” é promovida pela construção de identidades e pertencimentos” quando da “elaboração do projeto de vida” que contemple a diversificação da condição juvenil e suas sociabilidades (WELLER, 2014, p. 149).

Assim, preparar para a vida exige “desnaturalização” das definições do “ofício” de aluno (CORTI, 2014), provocando experimentações associadas a êxitos ou fracassos como processos de subjetivação que se conectam ao sentido da experiência escolar (DUBET, 2004)¹⁵. Implica “atitudes de escape, resistência, negação, conformação ou adesão estratégica” (CORTI, 2014, p. 322).

Conforme Corti (2014), na sala de aula o sentido da escola para o aluno se vincula ao desempenho do seu papel e perpassa construções dos sentidos atribuídos ao saber escolar. Assim, a atividade de abstração é acionada no exercício de papéis sociais tendo os conteúdos escolares como mediadores da relação social (CORTI, 2014). Esta relação baliza distância tomada por professores em referência aos alunos, permitindo domínios de técnicas na mediação docente para legitimar e subjetivar os conteúdos escolares na progressão contínua dos conhecimentos. O processo de direção do saber conecta rotas pelas quais conteúdos escolares são significados desde sua coerência, definição e lógica “à capacidade de os professores conectarem os novos conhecimentos a uma base de socialização já existente” (CORTI, 2014, p. 317). Nesse sentido, a experiência escolar como expressão da experiência social se traduz no trabalho pelo qual o indivíduo constitui sua identidade ao articular lógicas de integração, estratégica e subjetivação em suas ações. Ou seja, na experiência social o sujeito se constitui ao construir uma “ação autônoma e uma identidade própria em razão da pluralidade de mecanismos que o cercam e das provações que ele enfrenta” (DUBET, 1994, p. 254 – tradução nossa).

Assim, ao comparar sentidos de cidadania presentes no discurso de estudantes com documentos curriculares e confrontá-los às abordagens contidas nos discursos de professores de Sociologia, Maia (2014) confere inconsistências entre saberes advindos da experiência e os saberes curriculares em função da associação entre ideia de cidadania como agência e como direito do reconhecido. Nesse sentido, a forma pela qual a sociologia se realiza para estudantes se torna problemática pela falta de sintonia com a experiência social, nos termos de Dubet (1994), e guiada segundo Lahire (2001) por lógicas orientadoras da ação. Reflexões acerca do trabalho docente como colaborador da promoção das aprendizagens podem

¹⁵Na perspectiva de Dubet (1994) a experiência escolar tem seus registros na competição endossada pela lógica estratégica do “mercado escolar” e, ao mesmo tempo, pela necessidade da integração e participação em grupos por afinidades. Mas a experiência escolar é sobretudo conflituosa e “se apresenta como uma prova da personalidade” (DUBET, 1994, p. 209 – tradução nossa).

possibilitar ao aluno razões para pensar comportamentos e condutas sociais a serem naturalizados.

A relevância da mediação pedagógica no ensino de sociologia evidencia aspectos da produção do saber que emergem da interação entre professor e alunato em sala de aula, de forma a afetar atividades cognitivas de alunos e gerar conhecimentos em decorrência da organização da rotina e da figura do professor (SOLDAN, 2014; CUNHA, 2009). Esses elementos promovem sentidos para o conhecimento sociológico na interação em sala de aula com alunos e o exercício da sociologia como prática no cotidiano (KULESSA, 2017). A experiência de alunos de ensino médio com o ensino de sociologia escolar remete aos desafios e provocações de exercitar a liberdade do pensar institucionalmente regulamentada pelo Estado como continuidade da experiência democrática, no sentido deweyiano (DEWEY, 1979; 1939), e, ecoada por meio das ações pedagógicas com finalidade de alcançar aprendizagens do alunato (LEAL e YUNG, 2015). No sentido deweyiano, a experiência decorre da reflexividade das nossas vivências em distintas situações e produz conhecimento acerca das nossas ações e reações, convertendo esse conhecimento em aprendizado que influencia nossas percepções e práticas (DEWEY, 1976).

Nessa perspectiva, as DCNEM's anunciam direcionamentos curriculares voltados ao reconhecimento da diversidade do alunato atendido pela escola. Isso localiza a prática didático-pedagógica e exige aproximações para compreender o aluno nas suas circunstâncias: “[...] reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo.” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 103). Reconhecer a heterogeneidade de circunstâncias as quais o alunato está exposto é acolher demandas que chegam à escola de ensino médio acompanhadas das condições juvenis. Seja pela mediação simbólica das linguagens artísticas, seja pela apresentação de si na reivindicação das referências identitárias ou pelo engajamento participativo (DAYRELL e CARRANO, 2014). Assim, a sociedade democrática deve considerar os diferentes ciclos de vida dos indivíduos e questionar como incluir os marcos legais, a exemplo das DCNEM's, nas práticas educativas da escola. Para isso, “a escola e seus professores precisam conhecer as trajetórias não escolares dos seus jovens alunos, as experiências e os espaços e tempos por meio dos quais constroem seus modos de vida”. (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 127).

A política educacional brasileira segue definindo diretrizes, regulando a prática docente, instituindo parâmetros e orientações curriculares e estabelecendo subsídios para

organização de currículos e metodologias que implicam a esfera da sociologia escolar. A promulgação da Lei Nº 11.684¹⁶ do ano de 2008 para incluir a Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio pode ser considerada ação de aperfeiçoamento do currículo do ensino médio. Sua inclusão nos currículos como disciplina obrigatória se associa aos movimentos pela institucionalização da sociologia escolar iniciados ainda nos anos de 1980 (HANDFAS, 2011; RÊSES, 2004; SANTOS, 2004; SANTOS, 2014; HANDFAS, MAÇAIRA, 2014; CAREGNATO, CORDEIRO, 2014; NEUHOLD, 2014; FREITAS e FRANÇA, 2016; OLIVEIRA, 2016). Da mesma forma, essa obrigatoriedade da disciplina escolar dialoga com a capacidade teórico-metodológica da sociologia científico-acadêmica brasileira produzir conhecimento acerca da própria sociologia ao abordar problemas contemporâneos (LIEDKE FILHO, 2003). Implica pensar como o conhecimento produzido cientificamente elabora narrativas sobre a realidade e legitima-se ao se organizar didaticamente para atender contextos escolares (MORAES, 2011; CARVALHO FILHO, 2014).

Embora a legislação até aqui sustente o ensino de sociologia do ponto de vista normativo, a atualização da lei que se desdobra ainda provoca incertezas:

Tudo indica que a escola, ao efetuar a releitura sobre a legislação e diante das imensas dificuldades de toda ordem – operacionais; ausência de recursos humanos com a formação adequada exigida; intervenientes burocráticos etc -, realize, mais uma vez, a “opção” para educar os alunos para o “trabalho”, colocando no currículo disciplinas que, aparentemente, preencham os requisitos imediatos de mercado (MARTINS, 2000, pp.11-12)

Nesse cenário, o ensino de sociologia no Brasil é posto em disputas morais e léxicas por validações de modelo educacional que são intensificadas e confrontam liberdades e diversidades, como o já citado projeto de lei sobre “Programa Escola sem Partido”. Ademais, são flexibilizadas adequações de formação docente na atuação de disciplinas componentes de itinerários formativos da educação profissional por meio da instituição do denominado “notório saber” (BNCC/2018). A flexibilização chega ao currículo e potencializa argumentos de maior atratividade para alunos e impactos em taxas de abandono e reprovação no ensino médio (FERRETI, 2018). São disputas por objetos de ensino e componentes curriculares

¹⁶Lei Nº 11.684, de 02 de junho de 2008 que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>

básicos à instrução no âmbito da escolarização das quais a sociologia faz parte. Essas políticas curriculares se configuram processos híbridos e ambivalentes em que diferentes sujeitos se articulam pela legitimidade de seus projetos e demandas (SCARSELLI, 2015).

Daí, resultam alterações decorrentes da Lei Nº 13.415¹⁷ de 2017 que reforma o ensino médio e instrui a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Nesta lei, o ensino está organizado nas áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas (LDB 9.394/96, art. 35-A). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) fixa as “aprendizagens essenciais” a serem promovidas para desenvolvimento de “competências” e “habilidades” que estudantes do ensino médio devem ter ao final da sua escolarização na educação básica (BRASIL, 2018¹⁸). O currículo se estabelece pela composição da BNCC/2018 e “itinerários formativos” que inclui “arranjos curriculares” a partir das áreas de conhecimentos já citadas e “formação técnica e profissional”, considerando regionalidades e registrando orientações do ‘novo’ ensino médio ao que se refere à preparação para “exercício de profissões técnicas”. (LDB 9.394/96, art. 36 e *caput* do artigo 36-A). Segundo Ferreti (2018), essas alterações da legislação parecem dar seguimento àquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000¹⁹) já apontavam no que diz respeito à organização escolar fundada na cidadania liberal.

A partir daí, encontra-se referendada a obrigatoriedade dos “estudos” e “práticas” de sociologia no ensino médio como parte componente da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, parágrafo 2º). A inclusão de “estudos” e “práticas” de filosofia e sociologia é considerada por Cravo e Reis (2017) como forma de suspender a obrigatoriedade de conteúdos destas disciplinas já assinalada na reforma do ensino médio. Ao mesmo tempo, colocam o ensino de sociologia em contato com suas razões de existir diante da sua capacidade de contribuir com a formação instrucional e de produzir-se como saber (LIEDKE FILHO, 2003; FERREIRA, 2011). Esses marcos orientadores de currículos e reguladores da prática docente instruem a organização do ensino de sociologia e fortalecem o debate em torno da sua essencialidade e contingência expresso nos marcos normativos das políticas educacionais brasileiras (SOUZA, 2017).

¹⁷Lei Nº 13.415/2017 da Reforma o Ensino Médio, alterando a LDB/96 e modificando o ensino médio.

¹⁸BNCC/2018 configura o conjunto das orientações curriculares definidoras das “aprendizagens essenciais” de estudantes.

¹⁹PCNEM/1999

Esse quadro normativo orienta o ensino de sociologia no país como componente do sistema escolar que assume caráter instrucional correlacionado a conteúdos pretensamente reflexivos e problematizadores da realidade social com propósito de desnaturalizar e estranhar fenômenos sociais. São conteúdos associados a registros civilizatórios aspirando potencializar o exercício da cidadania como forma de aproximar indivíduo e realidade por meio da formação escolar (LEAL *et all*, 2015; MOURA, 2012).

Com suporte das orientações legais referentes à organização do ensino médio e às contribuições do conhecimento sociológico na formação básica, as unidades federativas organizam seus sistemas de ensino em conformidade com suas especificidades e capacidades de estruturação. No Distrito Federal, o ensino de sociologia se estabelece nas três séries do ensino médio desde o ano 2000 com duas aulas semanais, com professores específicos para ministrar a disciplina e com orientações normativas próprias para as escolas do Distrito Federal. A seguir, situamos o ensino de sociologia na rede pública do Distrito Federal a partir da descrição de escolas, sujeitos, currículos e produções científicas.

3.2 – Ensino de sociologia nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal

O ensino de sociologia no Distrito Federal pode ser caracterizado a partir de dados que situam escolas, alunato e docências. Nesse sentido, buscamos descrever como as escolas de ensino médio da rede pública estão organizadas em relação ao quantitativo de matrículas por série, o rendimento escolar do alunato e os referenciais curriculares que orientam o ensino de sociologia.

Dados do Censo Escolar/2019²⁰ da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF indicam o total de oitenta e nove (89) escolas de ensino médio vinculadas à rede pública de ensino. Estão geograficamente distribuídas em trinta e uma (31) regiões administrativas, conforme dados da CODEPLAN/2018²¹. Estas escolas são assistidas por equipes lotadas em quatorze (14) Coordenações Regionais de Ensino (CRE) que representam administrativamente a SEEDF e acompanham localmente políticas educacionais: CRE Plano

²⁰Censo Escolar/2019 da SEEDF. Disponível em 2019_QD_PUB_DF_DG_IE_14_CRE_ETAP_SERIAÇÃO

²¹O DF possui organização político-geográfica particular. Está dividido em trinta e uma (31) regiões administrativas, com administração regional local (RA) e coordenadas pelo Governo do Distrito Federal (GDF), conforme dados da Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio/2018 da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). Disponível em www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/ Acesso em: 27/02/2020.

Piloto, CRE Gama, CRE Taguatinga, CRE Brazlândia, CRE Sobradinho, CRE Planaltina, CRE Núcleo Bandeirante, CRE Ceilândia, CRE Guará, CRE Samambaia, CRE Santa Maria, CRE Paranoá, CRE São Sebastião e CRE Recanto das Emas. Destas regionais, sublinhamos aquelas com o maior número de centro de ensino médio: CRE Plano Piloto com dez (10) e CRE Ceilândia com seis (06).

O quantitativo²² de matriculados nos três anos do ensino médio perfaz o total de setenta e nove mil setecentos e quarenta e uma (79.741) matrículas, conforme Tabela 1.

(Tabela 1) Matrículas no Ensino Médio diurno, 2018.

Coordenação Regional de Ensino – CRE	Quantidade de Matrículas
Ceilândia	13.415
Taguatinga	9.421
Plano Piloto	8.284
Gama	6.537
Brazlândia	3.005
Sobradinho	4.614
Planaltina	5.969
Núcleo Bandeirante	3.824
Guará	3.406
Samambaia	5.211
Santa Maria	4.035
Paranoá	3.956
São Sebastião	3.672
Recanto das Emas	4.392
Total	79.741

Fonte: Gerência de Estudo, Tratamento de Informações e Estatísticas Educacionais. SINOVA/SEEDF. Censo Escolar da SEEDF, 2019.

Os dados apresentados nesta tabela informam a distribuição de matrículas no ensino médio por regional de ensino. Assim, destacamos a quantidade de matriculados na CRE da Ceilândia cujo total atinge o patamar de treze mil quatrocentos e quinze (13.415). Na sequência, observamos a CRE Taguatinga com nove mil quatrocentos e vinte e uma (9.421) matrículas e CRE Plano Piloto com o quantitativo de oito mil duzentos e oitenta e quatro (8.284) matrículas.

Em relação ao rendimento escolar, a Tabela 2 aponta os indicadores de aprovação sem dependência, aprovação com dependência, reprovação e abandono como dados

²²Censo Escolar/2019 da SEEDF.

significativos que incidem sobre o desempenho escolar do alunato nas três séries do ensino médio de forma diferenciada.

(Tabela 2) Rendimento Escolar, 2018

Indicador	Quantidade de aluno por Série		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Aprovação sem dependência	17.109 (57,22%)	14.525 65,15%	16.285 (89,86%)
Aprovação com dependência	6.125 20,48%	4.712 21,14%	- -
Reprovação	4.863 (16,26%)	2.135 9,58%	1.298 (7,16%)
Abandono	1.804 6,03%	922 4,14%	539 2,97%
Matrículas por Série	29.901	22.294	18.122

Fonte: Gerência de Estudo, Tratamento de Informações e Estatísticas Educacionais. SINOVA/SEEDF. Censo Escolar da SEEDF, 2019.

Observamos que o percentual de aprovação sem dependência na primeira série se encontra na menor faixa, com cinquenta e sete vírgula vinte e dois por cento (57,22%). Enquanto este mesmo indicador encontra a parcela de oitenta e nove vírgula oitenta e seis por cento (89,86%) na terceira série. A leitura desses dados indica aumento da aprovação escolar na proporção que alunos avançam de série. Ao mesmo tempo, confirma redução significativa da reprovação ao término da terceira série. Já o indicador aprovação com dependência é aplicado em apenas duas séries, encontrando maior incidência nas turmas de segunda série e menor incidência nas turmas de primeira série.

A dependência por disciplina escolar é condição que implica promoção à série seguinte, ainda que o estudante tenha deixado de atingir a média anual de pontuação em pelo menos três disciplinas. Esse indicador pode ser tratado separadamente em razão de possibilitar questionamentos sobre disciplinas escolares com maior e/ou menor incidência de dependência escolar. A Tabela 3 apresenta pistas que nos levam à reflexão da dependência por disciplina escolar.

(Tabela 3) Estudantes em dependência por disciplina escolar, 2018

Indicador	Série		Total
	1 ^a	2 ^a	
Português	745	646	1.391

Matemática	2.156	1.672	3.828
Física	1.578	920	2.498
Química	1.508	913	2.421
Biologia	700	477	1.177
Artes	221	149	370
Ed. Física	38	51	89
L.E.M	319	373	692
Geografia	408	276	648
Filosofia	439	316	755
Sociologia	396	250	646
História	370	352	722
Psicologia	10	1	11

Fonte: Gerência de Estudo, Tratamento de Informações e Estatísticas Educacionais. SINOVA/SEEDF. Censo Escolar da SEEDF, 2019

O exame da Tabela 3 torna explícito a regularidade com a qual números de alunos em dependência na disciplina de sociologia se comporta no âmbito das ciências humanas e sociais aplicadas. Podemos avaliar a incidência de trezentos e noventa e seis (396) alunos em dependência na primeira série como quantitativo próximo aos números da disciplina de geografia (408) e mais elevados que os números de alunos em dependência em história (370). Na segunda série, a sociologia se apresenta como disciplina das humanidades com o menor quantitativo de alunos em dependência: duzentos e cinquenta (250). Ao todo são seiscentos e quarenta e seis (646) alunos que registram dependência na disciplina de sociologia no primeiro e segundo anos do ensino médio das escolas públicas do DF. Podemos inferir que a sociologia é a terceira disciplina escolar que menos incide sobre os números de alunos em dependência escolar.

Por outro lado, o quadro de professores responsáveis por ministrar a disciplina na rede pública de ensino alcança o total de trezentos e onze (311) profissionais. Dos professores que lecionam sociologia, cento e trinta e um (131) são formados em Ciências

Sociais e Antropologia e cento e oitenta (180) têm formação em outras áreas do conhecimento, conforme dados fornecidos pela Gerência de Disseminação de Informações, Estatísticas Educacionais e Publicações²³.

(Tabela 4) Professores de Sociologia

Indicador	Quantidade
Formação acadêmica adequada com a área	131 (42,12%)
Formação acadêmica em outras áreas	180 (57,87%)
Total	311

Fonte: Gerência de Estudo, Tratamento de Informações e Estatísticas Educacionais. SINOVA/SEEDF. Censo Escolar da SEEDF, 2019

O percentual de quarenta e dois vírgula doze por cento (42,12%) é revelado no indicador distrital de formação adequada com a área e aponta que o sistema de ensino distrital ainda não conseguiu incorporar ao seu quadro docente ao menos metade de professores de sociologia com formação acadêmica adequada à sua área de atuação.

Esse dado provoca comparações com as demais disciplinas escolares no cenário nacional. No DF, o conjunto de disciplinas escolares é operado por professores com formação acadêmica adequada com a área de atuação chegando a sessenta e sete vírgula seis por cento (67,6%) de professores. Estatísticas nacionais para o ensino médio no Brasil retratam docência compatível com a área de atuação na ordem de sessenta e três vírgula três por cento (63,3%) considerando todas as disciplinas escolares, conforme dados do INEP/2019. Significa que pouco mais da metade de professores no Brasil ministram aulas dentro dos limites da compatibilidade docente de atuação. Ao mirarmos em números absolutos de professores de sociologia, encontramos no Censo Escolar de 2019 (INEP, 2019) o total de cinquenta e quatro mil duzentos e quarenta e seis (54.246) professores que lecionam sociologia no Brasil, apenas sete mil novecentos e setenta (7.970) são formados em Ciências Sociais – Licenciatura e quarenta e seis mil e duzentos e setenta e seis (46.276) são formados em outras áreas, representando, em termos percentuais, 14,7% e 85,3% do total, respectivamente.

Quando consideradas turmas atendidas por professores, o indicador de adequação de formação docente por turma para o ensino de sociologia cai para última posição ao apresentar

²³Gerência de Disseminação de Informações, Estatísticas Educacionais e Publicações subordinada à Diretoria de Informações Educacionais da Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão vinculada à SEEDF, Censo Escolar, 2019.

o índice de cerca de trinta e três por cento (33%). Enquanto a média nacional para o ensino médio chega a sessenta e um por cento (61%) de adequação, conforme dados do INEP (2019). Essas informações se inserem no conjunto de reflexões sobre formação acadêmica de cada professor, sua autonomia diante do currículo oficial e a gestão do currículo que o professor opera (GALDINO, 2015). São diferentes elementos que envolvem sociologia e escolarização com reflexos em currículos (FERREIRA, 2015), práticas da linguagem sociológica em escolarização (KULESSA, 2017), utilização de recursos didático-pedagógicos (DESTERRO, 2016; SARANDY, 2004), relação alunos e professores (CUNHA, 2009), seu papel na formação do jovem (MOURA, 2009) e suas representações (RÊSES, 2004), seus saberes (SOLDAN, 2015) e representações dos professores sobre a sociologia escolar (SANTOS, 2002).

Diagnóstico realizado por Yung *et all* (2015) acerca da adequação entre formação acadêmica e as necessidades docentes no espaço escolar oferece elaborações do alunato a respeito da representação social da sociologia em escolas do DF. Assim, os autores apontam que alunos e alunas associam sociologia escolar à disciplina responsável por “[...] pensar sobre o cotidiano, as relações sociais e a convivência [...]” (YUNG *et all*, 2015, p. 140), em razão de levar para a sala de aula temas polemizados diante das moralidades ordinárias. As já citadas autoras constataam que os itens referentes ao “interesse”, “satisfação” e “importância” dos conteúdos sociológicos gozam de resultados medianos para o alunato, sem garantia de apropriação dos seus fundamentos. Embora, segundo as autoras, o alunato consiga “relacionar” os conteúdos com o cotidiano e o desempenho na disciplina, além de julgar os “temas” trabalhados por professores. Daí resulta “que os alunos têm apropriação do conteúdo da Sociologia e compreendem os objetivos dela” (*Idem*, 2015, p. 143), sem acessarem minimamente suas bases científicas.

Com efeito, o contato do alunato das escolas públicas do Distrito Federal com a sociologia tem registros no ano de 1985, quando esta disciplina passa a integrar carga horária de duas aulas semanais exclusivamente para turmas de terceiro ano (SANTOS, 2017). É ministrada na condição de conteúdos escolhidos pelos sistemas de ensino com o intuito de contextualização das práticas escolares na dimensão política, econômica, social e cultural, contemplando assim a parte diversificada do currículo (RÊSES, 2004; SILVA, 2013). Para Santos (2002) a presença da sociologia em currículos que compõem a parte diversificada é realidade nas escolas públicas do DF como “aprofundamento da formação geral” deliberada

pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Esta orientação é assimilada e incorporada aos PCNEM's a partir dos elementos que “fazem parte do currículo das escolas públicas” do Distrito Federal (SANTOS, 2002, p. 59).

Dessa forma, podemos considerar que modificações curriculares ocorridas na legislação (LDB 9.394/96; PCNEM/1999-2000) nutrem-se de processos locais de escolarização da sociologia e embalam currículos que, por sua vez, legitimam-na como disciplina escolar. Assim, no ano 2000 as escolas do DF passam a oferecer a sociologia nas três séries do ensino médio com carga horária de duas aulas semanais. Neste formato, a sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio tem assento na implementação do currículo de caráter experimental. Tal currículo encontra inspirações no desenvolvimento de habilidades e competências na perspectiva da contextualização e interdisciplinaridade (FIGUEIREDO, 2015).

Com a Lei 11.684/2008 a sociologia se inscreve como disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras. As OCNEM's (2006) fornecem elementos que orientam a docência do ensino de sociologia e fundamentam o paradigma que estrutura o conhecimento sociológico na escola, apresentando sua especificidade e determinando suas características. Assim, as escolas públicas do DF tendem a referendar práticas docentes e conteúdos sociológicos escolares pelo acúmulo de experimentos com esta disciplina no ambiente escolar, nos ajustes curriculares e na percepção do alunato sobre as temáticas abordadas. Nesse sentido, o impacto da obrigatoriedade da sociologia afeta de forma contundente a exigência dos seus conteúdos em exames externos.

Em dias atuais, os princípios reguladores deste ensino estão dispostos no Currículo em Movimento das Escolas Públicas do DF – Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014). Este, por sua vez, encontra-se em processo de ajustes dado as modificações provocadas pela nova configuração do ensino médio que prevê a inclusão de percursos formativos exigidos por normativas nacionais (BNCC, 2018; DCNEM, 2018). Os pressupostos deste currículo estão embasados em teorias críticas e pós-críticas, em princípios da educação integral e da pedagogia histórico-crítica articulada à psicologia histórico-cultural (DISTRITO FEDERAL, 2014). Esses elementos constituem proposta metodológica orientada por contextualização do ensino como prática inicial, a interdisciplinaridade como princípio epistemológico e a prática final como demonstração da aprendizagem validada pelo aluno em seus processos formativos.

A pedagogia dos multiletramentos adotada pelo currículo encoraja a leitura da diversidade cultural e linguística como enfrentamento às manifestações de intolerâncias. Isso indica trabalhar com a produção de sentidos e significação de textos no âmbito da “multiplicidade semiótica” e da “multiculturalidade” produzidas na interação entre aluno, espaços escolares e conteúdos curriculares. Os conteúdos são organizados em matriz curricular composta por catorze dimensões curriculares interdisciplinares, considerando as áreas de conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13). A área de Ciências Humanas tem intuito de verter “conhecimento em ‘consciências críticas e criativas’”, incentivando o protagonismo discente e permitindo a “construção e formação da cidadania” (*Idem*, 2014, p. 14). Contempla os eixos integradores da ciência, tecnologia, cultura e mundo do trabalho e os eixos transversais da Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Os conteúdos são trabalhados com a pedagogia dos multiletramentos em profundidade a partir das dimensões: Sociedade, Cultura e Espaço/Tempo; Ciências Meio Ambiente Educação; Indivíduos, Identidades e Diversidades; Estado, Política e Trabalho. Nesse sentido, as práticas escolares são orientadas com vistas ao alcance de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de identidades em articulação com condições cognitivas e afetivas²⁴.

Diante do exposto, a SEEDF orienta que as escolas de ensino médio adotem a Semestralidade²⁵ como alternativa teórico-metodológica de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). As Diretrizes para OTP na Semestralidade se consubstanciam em documento cujo vínculo com processos coletivos são reiterados. O foco é tornar diverso e variado o tempo escolar e utilizar todas as possibilidades espaciais para promover as aprendizagens. A Proposta Pedagógica que guia o planejamento da atividade escolar é embasada no fazer construído coletivamente. Os processos coletivos são assinalados na ressignificação da coordenação pedagógica como espaço de discussão e formação docente,

²⁴Ver estudo sobre letramento cartográfico em aulas de geografia (SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves. A cartografia como linguagem nas aulas de Geografia: desafios dos professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal. 2016. 175 f. Tese (Doutorado em Geografia). UnB. Brasília 2016. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22891>. Acesso em: jun.2020.

Ver também aplicação de multiletramentos em atividade escolar (SOUZA, K. F. e FLORUPI, S. INTOLERÂNCIA E RACISMO EM PAUTA EM UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS. REVISTA FÓRUM IDENTIDADES |Itabaiiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 26, p. 11-28, jan.-abr. de 2018. 11. Disponível em PDF).

²⁵Ver: Diretrizes para Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio. Disponível em www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/publicações-da-seedf/diretrizes.html. Acesso em 05/Fev/2020.

assim como são apontados na legitimação do papel do conselho de classe na qualidade de instância deliberativa na escola (DISTRITO FEDERAL, 2014). Desse modo, a semestralidade é pensada como esforço para promover as aprendizagens em tempos e espaços escolares definidos pela ação pedagógica, alcançando o alunato ante “experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10). Consiste em considerar ambiência na qual o processo educativo está envolto, tendo em conta os efeitos dos saberes escolares como participação na vida. Significa dizer que o alunato recebe e exerce influências como partícipe de práticas sociais, uma vez que a experiência decorre da reflexividade das vivências de jovens em distintas situações e produz conhecimento acerca das suas ações e reações, convertendo esse conhecimento em aprendizado que influencia suas percepções e práticas (DEWEY, 1976).

Como consequência, as disciplinas escolares são distribuídas em dois semestres e oferecidas em dois blocos diferentes. No Bloco I constam as disciplinas escolares de história, filosofia, biologia, química e inglês e no Bloco II estão as disciplinas de geografia, sociologia, física, arte, espanhol e parte diversificada (PD). Porém, português, matemática e educação física são oferecidas durante todo o ano letivo e por esse motivo são constantes dos dois blocos. O ensino religioso depende do interesse de alunos para montagem da turma com possibilidade de ocupar a parte diversificada.

Tabela 5- Disciplinas escolares por blocos

Bloco I	Bloco II
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
Educação Física	Educação Física
História	Geografia
Filosofia	Sociologia
Biologia	Física
Química	Arte
Inglês	Espanhol
Ensino Religioso	Ensino Religioso
	Parte Diversificada

Fonte: Diretrizes da Semestralidade. SEEDF/2014

Com essas diretrizes, a semestralidade como proposta de organização do trabalho pedagógico é conduzida como política educacional, inicialmente, pouco compreendida entre professores do ensino médio regular. Como destaca Castioni (2013), implementações de políticas educacionais exigem clareza por parte de operadores das mudanças aguardadas, de forma a evitar ruídos quando da sua implementação. Essa falta de clareza torna lenta e

gradual a adesão das escolas à semestralidade, de forma que só ao final de 2018 todo o ensino médio se alinha às diretrizes semestrais e ao estabelecimento das orientações curriculares relacionadas às estratégias de avaliação e promoção das aprendizagens. Para além da promoção das aprendizagens, há preocupações em melhorar índices de rendimento escolar no ensino médio do DF (SIMÕES *et all*, 2017). Para o professor de sociologia, o trabalho a partir dessa organização pedagógica significa ajustar recursos didáticos e estratégias metodológicas de ensino para garantir o desenvolvimento dos conteúdos sociológicos no período de um semestre, com quatro aulas semanais. Significa planejar o tempo de aula para ampliar o campo de conexão entre diagnóstico das turmas, projetos desenvolvidos pela escola, exames em larga escala e conteúdos essencialmente sociológicos.

Sob outra perspectiva, o ensino médio é novamente modificado. A Lei 13.415/2017 altera diretrizes educacionais e se materializa nas DCNEM's (2018), orientando percursos profissionalizantes e estabelecendo “aprendizagens essenciais” fixadas na BNCC (2018). Com isso, a SEEDF se mobiliza no sentido de propor “projeto piloto” a ser testado em quatro escolas da rede pública no ano de 2020. Neste piloto, a carga horária é organizada por “créditos”, com matrículas semestrais em “unidade curricular”. Como impactos da reforma no ensino médio local, essa “nova arquitetura do ensino médio” do DF apresenta itinerários formativos como possibilidades de “escolhas orientadas” por professores, diante da disponibilidade técnico-pedagógica e de infraestrutura já instalada em escolas. Formalmente, atende exigências de formação básica comum por meio da participação das quatro áreas de conhecimento e a inclusão de cinco (5) itinerários formativos com arranjos “diversificados” conforme as áreas, e a inclusão do “itinerário formativo da educação profissional técnica”. São apresentados quatro “eixos estruturantes”: investigação científica, processos criativos, empreendedorismo, mediação e intervenção sociocultural. Os itinerários formativos serão ofertados de duas maneiras: a partir do “projeto de vida”, “eletivas orientadas” e “trilhas de aprendizagem”, ou a partir do “projeto de vida”, “eletivas orientadas ou trilhas de aprendizagem” e “educação técnica e profissional”²⁶. Conforme a legislação, o ensino de sociologia se localiza na formação geral básica, consta do Itinerário Formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e está anunciado na versão preliminar que atualiza o Currículo em Movimento (2020). Entretanto, ainda não temos elementos para mensurar impactos ou consequências sobre o ensino de sociologia nesse novo arranjo curricular.

²⁶Site da SEEDF.

Com efeito, a condição do ensino da sociologia inspira produções acadêmicas preocupadas em situar a sociologia no contexto escolar do Distrito Federal. Assim, a sociologia que vai à escola no Distrito Federal é pensada sob diferentes perspectivas. Do ponto de vista da sua relação com o espaço público, a sociologia escolar é analisada como discurso produzido em espaços de vivências públicas relacionados com exercício da cidadania (RODRIGUES, 2007). Temáticas levantadas pela autora sobre democracia e cidadania, estão presentes nas normativas e se materializam em discursos e fazeres escolares. Rêses (2004), por sua vez, se ocupa das representações do alunato de escola pública sobre o papel do ensino de sociologia na sua formação. O autor identifica dois aspectos da percepção deste saber: como instrumento de “intervenção” na realidade social e como colaborador da formação escolar no que se refere à “conscientização política e social”. De outra parte, Santos (2002) busca percepções de professores acerca do caráter formativo da sociologia como disciplina. Na pesquisa realizada pelo autor, professores com formação em Ciências Sociais entendem a sociologia escolar como contributo para a compreensão da sociedade, para o senso crítico e para o exercício da cidadania a partir de direcionamentos acadêmicos. Ainda segundo o autor, professores formados em outras áreas do conhecimento concebem este saber associado à sua aplicabilidade no sentido de orientar soluções de problemas sociais, portanto, de intervir na realidade (SANTOS, 2002). Ao mesmo tempo, instigam reflexões sobre mediações pedagógicas orientadas sob bases normativas com foco na missão intelectual do conhecimento sociológico.

Como visto, a mediação docente no ensino de sociologia se situa nas pluralidades de profissionais formados em diferentes áreas do conhecimento que subjetivam seu saber acadêmico e operacionalizam o saber constituído na interação com a turma e em condições estruturais, situacionais e cognitivas. Nesse sentido, problematizações sobre condições nas quais o ensino se realiza são apresentadas por Leal (2017) como desafio que passa pelo equilíbrio entre transposição didática orientada pelo perfil sociocognitivo do alunato e formação de saberes docentes. Assim, o encontro da legislação com a instrução universitária na realidade das escolas do DF possibilita a classificação de práticas docentes identificadas por licenciandos como: institucionalizadas, desconexas e propositivas (LEAL, 2017). Essas práticas docentes confrontam o preparo instrucional do professor e atribuições intelectuais, civilizatórias e cívicas do ensino de sociologia.

Em vista disso, a disciplina é pouco explorada nos seus conteúdos sociológicos específicos, de forma a contribuir pouco com desconstrução seguida da reconstrução da realidade operada pelo aluno. O saber docente necessário para atuar na escola, a integração escola e universidade e conflitos próprios do processo de formação docente são problemáticos. Nesse aspecto, a formação docente consegue ser problemática do ponto de vista conteudístico e didático (LEAL, 2017). Mas, o saber docente é dinâmico e vai além das definições curriculares, acadêmicas e contextuais do professor, é apreendido na “singularidade, na experiência de cada docente em diálogo com suas aspirações, limites, trajetória de vida, vivência docente e relação com escola e alunato” (LEAL *et all*, 2015, p. 1).

Nesse sentido, o ensino de sociologia é associado à “boa conduta social, um saber conviver em grupo, tendendo ao conhecimento ético e de valores como os familiares.” (YUNG *et all*, 2015, p 141). Conforme analisado pelos autores “em teoria, a cidadania deve ser desenvolvida e, na prática, o civismo-convivência que é mais desenvolvido” (*Idem*, 2015, p 142). Mas os autores constataam a capacidade de alunos em relacionar os conteúdos escolares com o cotidiano e o desempenho na disciplina, assim como o julgamento dos temas trabalhados pelos professores. Esse movimento leva a pensarmos o ensino de sociologia no quadro das experiências sociais, uma vez que

representações acerca das ciências sociais expostas pelos alunos [...]do DF com a proposta de utilidade intelectual da disciplina, assim como suas orientações curriculares, é possível notar que a sociologia que vai à escola no DF consegue, de maneira moderada, dialogar com o mundo social do alunato, sobretudo no que diz respeito à dimensão institucional da disciplina em seu registro cívico-pedagógico. (LEAL e YUNG, 2015, p. 788)

Essas questões postas por estudos e pesquisas sobre o ensino de sociologia são aqui evocadas com vistas ao assento normativo do ensino de sociologia e seu trânsito em contextos heterogêneos, complexos e híbridos – como pontuado no capítulo I – com intuito de pensarmos os registros do ensino de sociologia no contexto nacional em articulação com operacionalização deste ensino em cenários escolares do Distrito Federal: suas especificidades e seus impactos nas práticas escolares.

CAPÍTULO IV

4 - PERCEPÇÃO DO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA PELO ALUNATO DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo aborda a trajetória da pesquisa por meio da caracterização do ambiente no qual o trabalho empírico se desenvolveu e os caminhos metodológicos escolhidos no curso desta investigação, tendo por objetivo registrar práticas discursivas experienciadas pelo alunato em contato com a sociologia escolar.

Para tanto, optamos por caracterizar os contextos pesquisados (construção empírica, modalidade ensino médio regular, critérios das escolas pesquisadas e sujeitos da pesquisa), descrever o *corpus* da pesquisa a partir de relatório descritivo (explicitação dos instrumentos utilizados para coleta das informações e a relevância para este tipo de pesquisa), ao tempo que realizamos análise dos dados coletados no campo (método de análise e categorização para responder à questão de pesquisa). Assinalamos que o *corpus* desta pesquisa é constituído dos discursos do alunato a respeito da participação da sociologia nas suas práticas sociais, a partir da adoção de três técnicas fundamentais: observação participante de sala de aula, laboratório e entrevista narrativa.

A percepção do social e a perspectiva sociológica incitam reflexões sobre a utilidade intelectual da sociologia escolar para o alunato em suas práticas situacionadas que levam a posicionamentos sobre problemas públicos de interesse do conhecimento sociológico como: raça, desigualdades sociais e questões de gênero. Esses problemas públicos se evidenciam ordinariamente por meio de ataques aos direitos humanos e à vida e são informados a partir de dados (alusivos a 2019) sobre: feminicídio (1.326 mulheres mortas no Brasil e 33 no DF)²⁷; assassinato da população LGBTQI+ (329 mortes no Brasil e 03 mortes no DF)²⁸; denúncias por injúria racial e de racismo (11.467 denúncias por injúria racial no Brasil e 1.265 denúncias de racismo)²⁹; 24,6% da população brasileira se enquadra na linha de

²⁷Fonte: Fórum Segurança Pública. Disponível: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>

²⁸Fonte: Grupo Gay da Bahia (GGB) /2019. Disponível: <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>

²⁹Fonte: Fórum Segurança Pública. Disponível: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>

pobreza (no DF o percentual é 11,2%) e 6,5% da população está na extrema pobreza (no DF o percentual é 1,7%)³⁰.

Do ponto de vista metodológico descrevemos o que o alunato diz para tornar evidente suas competências críticas para julgar e agir, informar os recursos por ele utilizados como prova daquilo que fala (BARTHE *et all*, 2016) em situações de interação de sala de aula. Esta pesquisa é do tipo qualitativa por descrever e interpretar sentidos de discursos de atores em situação de interação, exigindo combinações de métodos e abordagens variados (FLICK, 2009).

O nosso relato de pesquisa se constitui também de reflexos do caminho percorrido pela investigadora (professora do ensino médio no DF) que vai da condição de docente de sociologia para a de observadora dos/das estudantes aprendendo ciências sociais *in situ*, levando a sério a perspectiva discente sobre a utilidade intelectual da disciplina em suas vidas. Consideramos a existência de uma simetria entre entrevistador e entrevistado que torna possível uma “cooperação reflexiva” entre pesquisadora e objeto de estudo, pois este compartilha dados e interpretações de seu mundo social com a primeira. (BARTH *et all*, 2016).

Estamos nos reportando ao pluralismo metodológico evocado por Bauer *et all* (2002) que nos permite articular fundamentos de abordagens fenomenológicas de Merleau-Ponty (1999), princípios do interacionismo simbólico goffmaniano, a lógica da experiência na filosofia pragmatista deweyana aplicados à crítica do social operada nos marcos da sociologia pragmatista francesa (BOLTANSKI e THEVENOT, 1999; DUBET, 2004; CEFAI 2017) e analisados com suporte da análise do discurso crítica (RESENDE e RAMALHO, 2006). Esse arranjo metodológico define etapas percorridas e se conecta a nossa arquitetura metodológica.

Desse modo, estruturamos este capítulo em três seções. A primeira seção trata a construção da perspectiva sociológica do alunato a partir de elementos metodológicos e contextualiza a pesquisa. As técnicas e os instrumentos de coleta de dados são demonstrados por meio do seu uso na identificação de operações cognitivas e reflexivas do alunato em desnaturalizar e estranhar fenômenos sociais durante aulas de sociologia, para isso lançamos mão da técnica da observação.

³⁰Fonte: IBGE. *Link*: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>

A segunda seção examina a expressividade da perspectiva sociológica do alunato a partir do procedimento do laboratório que nos permitiu acessar o engajamento do alunato conectado a experiências com o ensino de sociologia e práticas cotidianas situadas.

Na terceira e última seção abordamos a emergência de problemas públicos e usos de saberes sociológicos pelo alunato nas aulas de sociologia a partir de três eixos: o aborto como problema público, desigualdades e relações de gênero e racismos.

4.1 – Percepção do social e perspectiva sociológica do alunato de sociologia na escola: elementos metodológicos e contextos da investigação

A construção de uma perspectiva sociológica do alunato é evidenciada, nesta pesquisa, por meio de operações críticas e reflexivas demonstradas por discentes em situação de interação em aulas de sociologia. Capacidades críticas do alunato de ensino médio são confrontadas a temáticas do social que se referem a problemas sociais perturbadores da forma de vida social democrática, como racismos e preconceitos.

4.1.1 – Elementos metodológicos: técnicas, procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A participação da sociologia nas práticas sociais e discursivas do alunato emerge em situações pragmáticas e foram identificadas a partir do manejo de técnicas que combinam instrumentos e procedimentos de coleta de dados no campo. As técnicas utilizadas articulam instrumentos e procedimentos aplicados para registrar reações de alunas e alunos confrontados aos instrumentos aplicados. O *corpus* foi coletado por meio da aplicação de instrumentos, atividades e observações no âmbito desta pesquisa sobre o ensino de sociologia no DF, desenvolvida em duas escolas de ensino médio da rede pública do DF localizadas em regiões diferentes. Para efeitos desta pesquisa, a escola localizada na Região Administrativa Ceilândia foi designada **escola A** e a escola localizada na Região Administrativa Plano Piloto foi designada **escola B**.

A seguir, identificamos elementos metodológicos desta pesquisa a partir da caracterização das técnicas, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, a saber: *Observação participante, Laboratório e Entrevista narrativa*.

Observação participante

A observação participante como técnica inspirada no método etnográfico foi incorporada à nossa pesquisa para o registro de interações em sala de aula, no pátio e no auditório da escola. Esta técnica aproximou a pesquisadora do cotidiano estudado, favorecendo o estranhamento de uma realidade “familiar” por meio da contínua reflexão, o que levou à interpretação sobre a interpretação da prática discursiva do alunato em interação (OLIVEIRA, 2013). Foi técnica útil para identificarmos nas interações em sala de aula reações de alunos à sociologia escolar manipulada por docentes como “saber híbrido situado” (LEAL, 2020) que é expresso via recursos didático-pedagógicos utilizados em sala e domínio do conteúdo pelo professor. Observamos que questionamentos colocados por docentes acerca dos conteúdos das ciências sociais durante as aulas eram pouco respondidos pelo alunato e as interações entre as duas partes eram pouco frequentes. Esta técnica possibilitou o contato entre pesquisadora, docentes e alunato, permitiu identificar reações do alunato aos saberes sociológicos mobilizados por professores e orientou a escolha das turmas acompanhadas sistematicamente durante o trabalho de campo.

A *Observação participante* foi aplicada inicialmente em turmas de primeiro ano e em turmas de terceiro ano (em cada escola) com intuito de identificar engajamento e reações do alunato em relação à sociologia ministrada pelo docente em sala de aula. Assim, reações de alunos e alunas aos conteúdos apresentados pelos docentes aconteceram de forma variada nas escolas pesquisadas e estão registradas na seção 4.2 (análise dos dados coletados). Por meio da aplicação desta técnica, foi possível ressaltar posicionamentos do alunato do 1º P da escola A diante da emergência da temática **aborto** (conforme seção 4.2, item A), posicionamentos do alunato das duas escolas sobre a temática **racismo** (conforme seção 4.3, item C), posicionamentos do alunato da escola B acerca das desigualdades, violência de gênero e homofobia (conforme seção 4.3, item A). Nesses termos, a emergência das temáticas é mediada pela atividade reflexiva como ato social (GARRETA, 1999) e as operações críticas e reflexividades dos e das estudantes se dão em situações de disputas ou por indignações com injustiças sociais (BOLTANSKI e THEVENOT, 1999). Destacamos a capacidade demonstrada do alunato em desnaturalizar e estranhar problemas sociais recorrentes a partir da intersecção entre saber sociológico e experiência de vida.

Foram utilizados os seguintes instrumentos: Guia de observação (Anexo 1) e Diário de bordo. Esta técnica ofereceu elementos para elaboração das situações-problema (Anexos 3 e 4) aplicadas na técnica de laboratório.

Laboratório

O *Laboratório* foi utilizado como técnica que permite acessar a conexão entre experiência individual e ambiente social numa situação de interação entre pesquisados e pesquisador (GARRETA, 1999). Sua mobilização como técnica investigativa na nossa pesquisa remete aos experimentos em ambiente controlado no qual o grupo reage e interage a partir de temáticas apresentadas de forma diretiva, aos moldes da técnica grupo focal (GONDIM, 2002). Seu uso é inspirado no manejo sequenciado de oficinas por Pompeu (2017), ao examinar como atores em contextos escolares se relacionam com conhecimentos matemáticos.

Nesta pesquisa, a técnica laboratório compreendeu o uso de dois textos que abordam as temáticas mobilizadas pelo alunato nas observações das aulas de sociologia, com o fim de acessar experiências escolares, percepção do social e práticas sociais situacionadas desses discentes. Os textos elaborados com princípios da aprendizagem baseada em problemas e concebidos como situação-problema (BERBEL, 1998) atuaram como vetor de reflexividades e incitador de críticas que acionam saberes experienciados e mobilizam gramáticas morais. A situação-problema 1 tematiza o racismo a partir do texto “*É violência que fala, é?*”, enquanto desigualdades e relações de gênero são discutidas com base na situação-problema 2: “*Existe desigualdade?*”. O manejo do material se deu com adaptações do protocolo de Berbel (1998) para a dinâmica tutorial: 1º passo - **Leitura** do problema (situação-problema) pontuando termos/ideias desconhecidos; 2º passo - **Identificação** de problemas propostos pelo enunciado; 3º passo - Formulação de **hipóteses** explicativas para os problemas identificados no passo anterior; 4º - **Resumo** das hipóteses; 5º Formulação dos **objetivos** de aprendizagem (a partir da necessidade individual); 6º - Estudo **individualizado**; 7º - **Rediscussão** do problema em grupo face aos novos conhecimentos.

Como mencionado, as temáticas tratadas na manipulação desta técnica foram definidas considerando problematizações enunciadas pelo alunato em suas reflexões sobre racismo (SOUZA e FLORUPI, 2018) e relações de desigualdades e de gênero durante as aulas

de sociologia. Para aplicação desta técnica, a turma foi dividida em dois grupos, com diferentes pesquisadoras interagindo, animando o grupo de alunos. Durante o laboratório, o acionamento de capacidades do alunato de exprimirem saberes que integram experiências sociais e escolares e desnaturalizam fenômenos sociais foram referências para selecionarmos informantes para a Entrevista Narrativa.

Na escola **A**, foi possível registrarmos as temáticas racismo e desigualdades sociais em atividades pedagógicas trabalhadas por docentes em suas aulas, em sarau poético e semana da beleza negra. Na escola **B** as temáticas racismo e diversidade de gênero/homofobia se sobressaem e têm seus registros em atividades extraclasse como palestra e gincanas.

A aplicação dos instrumentos nas turmas da escola **A** contou com a adesão do alunato que demonstrava seu engajamento na problematização das questões etnicorraciais, narrando episódios de manifestações de racismo e trazendo exemplos de desigualdades relativas ao problema de emprego e moradia. Na escola **B**, houve dificuldade do alunato de se engajar e interagir com as temáticas apresentadas durante a aplicação das situações-problema. Comentava ser temáticas exaustivamente tratadas em palestras na escola e a abordagem nesses grupos se deu por meio das informações que o alunato trazia via palestra. Foi possível registrar nas manifestações do alunato registros de cunho homofóbico e racista a partir de práticas inscritas no ambiente escolar com colegas.

As observações e o laboratório nos indicavam associações entre a disciplina de sociologia e as temáticas discutidas por meio de narrativas do alunato. Com essas informações, definimos a aplicação da entrevista narrativa e a escolha de dois alunos e/ou alunas por turma para participar da entrevista narrativa.

Entrevista Narrativa

Utilizamos a entrevista narrativa na nossa pesquisa em razão do interesse por enunciados que narram usos dos saberes sociológicos situacionalmente informados (GOFFMAN, 2012) na produção de uma crítica do social (CEFAI, 2017; 2012). Ou seja, como alunos dizem do conhecimento sociológico e o que fazem com este em suas operações práticas e reflexivas do dia a dia. Esta técnica é apropriada por fazer o informante narrar o evento que considera importante na sua vida e no contexto do qual é parte

(JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Pois, estávamos em busca de eventos constituídos de “uma lógica tão inevitável quanto a lógica das causas” (BECKER, 2007). Esta técnica foi aplicada com intuito de identificar o manejo do discurso acerca da utilização da sociologia escolar como continuidade da experiência. Permitiu identificar como os alunos dizem que usam a sociologia em suas vidas, como efetivam seu uso e em quais situações.

O critério de seleção da entrevista foi estabelecido pela participação do alunato nas atividades de laboratório e a disponibilidade para o encontro. As entrevistas foram realizadas fora do horário de aula e, presencialmente, em diferentes ambientes: pátio e laboratório de informática (Escola B), cabine de biblioteca (Escola A). Os desencontros com uma aluna do primeiro ano da escola A e uma aluna do primeiro ano da escola B, aliados ao avanço do término do ano letivo, fizeram com que as duas entrevistas acontecessem por meio de gravação de voz encaminhadas por aplicativo de troca de mensagens (*whatsapp*).

Esta técnica caracteriza a situação relatada a partir da experiência dos pesquisados tornada relevante por produzir significado em suas trajetórias de vida (WELLER e ZARDO, 2013). Nesse sentido, o contexto no qual a biografia se constrói impacta ações: contexto-biografia-fatores que provocam ações. O quadro abaixo informa o processo de construção do instrumento nesta pesquisa.

1. Quadro de construção da entrevista narrativa

Bloco temático	Pergunta	Objetivo
Instrução oferecida pela escola (iniciação)	Como você relaciona aquilo que aprende na escola e as exigências da sua vida?	Determinar a relação existente entre escola e biografia.
Importância da sociologia escolar na formação do jovem (narração central)	Como você constata a importância de estudar sociologia para formação de alunos e alunas de ensino médio? Como aconteceu com você?	Identificar a importância da disciplina escolar sociologia na formação de alunos e alunas da educação básica.
Aprendizagem dos conteúdos sociológicos (fase de perguntas)	Relate as principais facilidades e as principais dificuldades encontradas ao lidar com atividades propostas na disciplina de sociologia.	Descrever os desafios impostos à aprendizagem de alunos no contexto da sociologia escolar.
Mediação pedagógica	Você pode comentar sobre os assuntos que mais gostou de estudar em sociologia? Como você consegue ficar atento durante as abordagens da sociologia? Comente as habilidades que você conseguiu desenvolver.	Associar mediação pedagógica e desenvolvimento do e da estudante.
Educação em gênero	Quanto à questão de gênero, você poderia comentar sobre como essa temática foi discutida na sua turma?	Identificar no elemento gênero a contribuição na formação

		moral e política do e da estudante.
Educação etnicorracial	E quanto à discussão étnico racial na sociedade brasileira e na escola? Você poderia comentar?	Identificar no relato sobre discussão étnicorracial a contribuição na formação moral e política do e da estudante.
Condutas e práticas	De que forma que os assuntos tratados na disciplina de sociologia podem estimular condutas e práticas de alunos e alunas nas suas vidas?	Compreender de que forma a disciplina de sociologia favorece mudança de condutas e práticas.
Outros (fala conclusiva)	Não tenho mais perguntas relativas à pesquisa. Você gostaria de destacar algum aspecto que não foi tratado?	Incentivar a exposição de outros temas relevantes para o gestor.

Fonte: Elaborado pela autora com base em JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002.

O conjunto de procedimentos utilizados para a coleta de dados por meio da observação participante, do laboratório e da entrevista narrativa possibilitou constituir o *corpus* da pesquisa acerca da experiência do alunato com o saber sociológico no ensino médio e nos fez evocar a sociologia pragmatista para pensarmos três esferas da análise dos dados que dialogam com os eixos acima mencionados: Quais as temáticas e categorias ressaltadas pelo alunato que têm relação com a vida social (tematização)? Como alunos dizem que usam a sociologia nas suas vidas (percepção)? Qual o uso efetivo dos saberes sociológicos (experiência)?

4.1.2 Procedimentos de análise de dados

Utilizamos a técnica de Análise de Discurso Crítica (ADC) para examinarmos atos de reclamar como textos enunciados no discurso do alunato quando este reage, questiona ou tensiona estruturas de poder naturalizadas em “discursos particulares como sendo universais” (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 36).

Tal recurso de análise é combinado com a sociologia da capacidade crítica de Boltanski e Thèvenot (1999) na qual o ator é concebido em suas operações críticas e reflexivas, com o fim de fundamentarmos a capacidade do alunato em elaborar uma perspectiva sociológica por meio da integração de experiências de vida e a experiência com a sociologia escolar. Enunciamos a capacidade crítica do alunato ao operar e manejar uma gramática moral em face de problemas reconhecidamente sociais. Nesse sentido, captar o problema social como seu tem a ver com suas experiências (e de tantos outros) que fazem

uma perturbação um problema público. A definição de problema público em Cefai (2017) remete ao alcance que certos problemas individuais têm em uma coletividade a ponto de se tornarem vistos, compreensíveis, explícitos e notórios. Assim, o problema público “deve se inscrever nas cadeias de equivalência para sair de sua singularidade e ter alcance que chegue a uma comunidade política” (CEFAI, 2017, p. 194), ou então, “só começa verdadeiramente a existir quando se torna um processo de experiência coletiva” dentro de um “campo de experiência” (Idem, 2017, pp. 193-194).

Assentamos, portanto, nossa análise nesses fundamentos e a estruturamos em três eixos descritos e analisados a partir das temáticas ora mencionadas. Assim, descrevemos como determinados assuntos entram em disputa e são apreciados durante as aulas de sociologia para assinalarmos o percurso pelo qual o alunato percebe problemas sociais como problemas públicos e elaboram uma perspectiva sociológica na sua existência. Nesse sentido, descrevemos como a tematização de problemas sociais reconhecidamente públicos são tratados e analisados a partir dos temas: aborto, relações etnicorraciais e desigualdades e relações de gênero.

Diante do exposto, pensamos o quadro de análise por meio do qual os indicadores de estranhamento e desnaturalização de fenômenos instruem a percepção do social operada na capacidade crítica do alunato, tendo como efeito mudanças discursivas e sociais que impactam ações coletivas e visibilizam problemas públicos. Os dois quadros se apoiam em recursos discursivos da análise do discurso crítica e na emergência da percepção de problemas públicos segundo Cefai (2017).

2. Quadro de percepção dos problemas públicos

Problema público	Percepção do alunato	Experiência Escolar
Aborto	Desnaturalização/estranhamento	Artigo 5º CF
Relações etnicorraciais	Desnaturalização/estranhamento: indignação, contestação	Obras literárias com enfoque na discriminação e preconceito
Desigualdades e relações de gênero	Desnaturalização//estranhamento	Reflexividade

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cefai (2017)

3. Quadro de perspectiva sociológica do alunato

Aborto	Relações etnicorraciais	Desigualdades e relações de gênero
Demonstração de capacidade cognitiva (articula Artigo 5º CF e dados)	Testemunho de experiência.	Articulação de dados e relato de vida

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

O quadro (4) de usos dos saberes sociológicos em situações pragmáticas se apoia na discussão de Lahire (2010) sobre usos da sociologia por alunos em fase escolar. Os saberes sociológicos incorporados em práticas se vinculam a como os alunos pesquisados se relacionam com a sociologia (utilidade terapêutica e política). Ainda que exista muitas percepções da sociologia como disciplina acadêmica, sua produção científica corresponde a alguns usos: utilidade política (atua como conselheira para municiar os dominados), terapêutica (atua diminuindo sofrimentos por compreender os determinismos do mundo social) e cognitiva (colabora com o conhecimento racional fundado empiricamente). Nesse sentido, a sociologia pode ser compreendida como cientificamente e socialmente útil (LAHIRE, 2004).

4. Quadro de usos dos saberes sociológicos em situações pragmáticas

Temática	Discurso de usos
Aborto	Terapêutico Político Intelectual
Relações etnicorraciais	Terapêutico Político Intelectual
Desigualdades e relações de gênero	Terapêutico Político Intelectual

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lahire (2010)

4.1.3 – Contextos pesquisados

Esta pesquisa se pauta em dois contextos escolares do ensino médio regular da rede pública do Distrito Federal. Escola A está situada na Região Administrativa Ceilândia, e

escola **B** localizada no Plano Piloto. Para fins de organização, optamos por resgatar brevemente aspectos históricos da constituição do Distrito Federal, a concepção de cidade e a relação com ideias de educação propostas por Anísio Teixeira. Na sequência, resgatamos aspectos que conformam atualmente o ensino médio na rede de ensino pública do DF. Por último, apresentamos informações sobre as duas regiões nas quais se localizam as escolas pesquisadas para fins de contextualização do nosso objeto de investigação. Este se encontra inscrito na percepção da utilidade e prática de conteúdos de sociologia na formação escolar de estudantes do ensino médio do DF em contato com a disciplina. A partir daí, enunciamos a seguinte questão de pesquisa: Como a sociologia participa das práticas sociais e da percepção do social de alunos e alunas que têm contato com a disciplina na escola?

Unidade Federativa: Distrito Federal

A organização político-administrativa do DF é fundada, inicialmente, para abrigar a capital do país, Brasília, e as instâncias representativas de poder do Estado Brasileiro. Desde sua concepção, Lúcio Costa qualifica a cidade como ambiente de vivência entre pessoas e espaço onde a cultura se desenvolve (GARCIA e GABRIELI, 2018). Daí resulta no estabelecimento de marcos urbanísticos orientados por planos territoriais de ocupação que definem áreas de instalação de equipamentos urbanos para atender às exigências que a vida democrática impõe. Como consequência, a unidade federativa é dotada das suas próprias estruturas de poder. Assim, o DF é regido por lei orgânica que prevê composição da câmara legislativa por seus deputados e o poder executivo ocupado pelo cargo de governador, como nas demais unidades federativas.

Com efeito, movimentos migratórios e adensamento demográfico tendem a ressignificar espaços e territórios e confrontar o DF com questões sociais que fazem parte da agenda de grandes centros urbanos e compõem o mosaico da nossa heterogeneidade (SANTOS, 2010). Em vista disso, somam-se povos diversos e renovam-se necessidades básicas na esfera do emprego e renda, postos de trabalho, atendimento à saúde, educação e moradia. É o sentido das práticas sociais dos indivíduos que vincula indivíduo e coletividade às lógicas operadas na heterogeneidade como experiência social (DUBET, 1994). Constituído na diferença, o DF tem seu território dividido em trinta e três (33) Regiões Administrativas (RA) cujo intuito é descentralizar a administração local e garantir execução

dos serviços públicos, ficando subordinadas à estrutura administrativa da Secretaria de Governo (CODEPLAN, 2019). Cada região administrativa possui representação local do Governo do Distrito Federal (GDF) e identidades constituídas na produção da vida como práticas e pensamentos historicamente situados (THOMPSON, 1981).

Com efeito, a educação no Distrito Federal é inspirada em ideais democráticos e concebida por Anísio Teixeira dentro dos parâmetros de uma educação nova com centralidade no aluno em processo de aprendizagem, fundada nos princípios científicos e preparação do professor (PEREIRA e CARVALHO, 2018). Essa proposta se consubstancia em pedagogias associadas à educação progressista (DEWEY, 1976), dialoga com propósitos de inovação educacional apoiados em processos de formação e inaugura o modelo de educação centrado em hábitos do pensar, fazer e conviver de forma democrática (TEIXEIRA, 2007). Daí a compreensão de escolas constituídas com vistas ao atendimento de crianças circunscritas ao seu território e sua cultura, como forma de integração do aprendizado na continuidade das dimensões da vida. Essas concepções estão em sintonia com a materialidade da cidade tomada a partir da elaboração do plano piloto apresentado como conjunto arquitetônico desenvolvido por Lúcio Costa: “promessa de vida socialmente mais digna e democrática” (GARCIA e GABRIELI, 2018, p. 196). Assim idealizada, Brasília se lança à concepção de cidade moderna na qual as esferas da vida se ligariam incessantemente e de forma horizontalizadas (PEREIRA e CARVALHO, 2018). Neste aspecto, o conjunto arquitetônico assentado nos ideários de Lúcio Costa encontra seu aliado nos princípios fundadores do projeto educacional de Anísio Teixeira: educação como promotora de oportunidades e o ensino como integrador das atividades ordinárias (GARCIA e GABRIELI, 2018).

Esses apontamentos têm intuito de contextualizar nossa pesquisa reportando ao estabelecimento de Brasília como capital federal e aos elementos que se mesclam ao seu projeto educacional proposto por Anísio Teixeira. Em dias atuais, a Secretaria de Educação do Distrito Federal responde pela implementação de políticas no âmbito de todas as modalidades de ensino, incluindo o ensino médio. São as quatorze (14) Coordenações Regionais de Ensino (CRE) que acompanham localmente as necessidades pedagógicas e de gestão de cada escola do sistema público de ensino. Daí a necessidade de caracterização geral da rede de ensino por meio da organização e das orientações colocadas para o ensino médio no DF.

Ensino Médio no DF

Como já apontado, o ensino médio tem sido objeto de disputas com reflexos em currículos e, sobretudo, na organização da escola. No DF, o ensino médio tem sido objeto de discussões e passa por modificações em decorrência da alteração dos seus marcos reguladores. As principais mudanças estão relacionadas ao regime de oferta semestral com possibilidades de implementação de carga horária por sistema de créditos. Nesta configuração, a matrícula passaria a ser realizada por componente/unidade curricular e a avaliação seria ancorada em objetivos de aprendizagem, conforme orienta a legislação atualizada.

Não obstante, a política educacional em curso para o ensino médio no DF é norteada por marcos legais nacionais e orientações locais, como o Plano Distrital de Educação (PDE)/2015-2024. Formalmente, está consubstanciada na matriz curricular apresentada por meio do currículo em movimento das escolas do DF e suas respectivas diretrizes operacionais e avaliativas. O desenho da semestralidade se apoia na organização do trabalho pedagógico caracterizado por componentes curriculares ministrados semestralmente por blocos - conforme mencionado, com matrícula anual. É estratégia didático-pedagógico que objetiva impactar a aprendizagem do alunato possibilitando desenvolvimento do “senso crítico” e “autonomia individual” (CURRÍCULO EM MOVIMENTO: ENSINO MÉDIO, 2014; p. 07).

As principais características desse modelo estão em processos de mobilização do sistema de ensino, na oferta da formação docente para validação do currículo e na implementação da oferta das disciplinas escolares semestralmente. O desafio para o professor se encontra na organização do material didático e acompanhamento das aprendizagens. Para o alunato o impacto se traduz no enxugamento das disciplinas por semestre e na provocação de manter os conteúdos sempre presentes como recurso à aplicação seja na vida, seja em exames externos.

Diante do exposto, sublinhamos que esta pesquisa ocorreu durante as aulas de sociologia ministradas para turmas de primeiro e terceiro anos, com modelo de organização de quatro aulas por semana. Nas duas escolas pesquisadas os atores pareciam dominar os códigos desenvolvidos nesse ambiente de intensificação de convivência entre professores, alunos e conteúdos. Estabeleciam-se vínculos interpessoais que tornavam a escola extensão

da experiência na vida cidadina por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos. A seguir abordamos aspectos que diferenciam as duas escolas e ao mesmo tempo inserem-nas no ambiente produzido pelas relações sociais das quais os números e índices constroem a representação das duas regiões onde as escolas se situam.

Territórios e escolas pesquisadas

As escolas pesquisadas se localizam em regiões com características diferenciadas. Na ausência de municípios, são as regiões administrativas que situam a moradia e localizam seus moradores. Pontuamos, inicialmente, o conjunto dos vários elementos que conformam a Região Administrativa de Ceilândia, suas características e sua missão para representarmos seu significado no cenário do DF e o significado do Centro de Ensino Médio 2 de Ceilândia (**escola A**) para a comunidade escolar. Na sequência, trataremos da Região Administrativa do Plano Piloto dentro dos mesmos parâmetros elencados para situarmos o Centro de Ensino Médio Asa Norte/CEAN (**escola B**) com o intuito de caracterizarmos os dois contextos.

O funcionamento das escolas se difere. A escola **A** funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, está localizada no setor norte da Ceilândia e tem acesso facilitado. Atende exclusivamente turmas de ensino médio. Tem destaque o número elevado de alunos que conquistaram vaga no processo de seleção para acesso à UnB: Programa de Avaliação Seriada (PAS)³¹. Dispõem de estrutura física que atende às demandas pedagógicas e há pouca rotatividade de professores de sociologia. O livro didático é usado por professores e intercalado com recursos adicionais: exemplificações e narrativas jornalísticas. Já a escola **B** localizada no Plano Piloto funciona no turno matutino e vespertino. Com fácil acesso é frequentada por alunos que moram em diferentes regiões do DF. A escola **B** exhibe conquistas do alunato por meio das informações expostas no enorme *banner* que lista nome de alunos e alunas aprovados e aprovadas nas principais faculdades e universidades do DF e de outras unidades federativas.

Escola A

A escola A está localizada na região Norte da Ceilândia que mantém proximidades com Taguatinga, Samambaia e Brazlândia. A cidade foi criada há 49 anos como resposta às

³¹Para mais informações verificar em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2020/02/14/interna-ensinosuperior-2019,828156/escola-publica-de-ceilandia-cem-2-aprova-47-estudantes-na-unb.shtml

preocupações de ordem habitacional no DF, sendo a região administrativa mais populosa, com o total de 432.927 habitantes, cuja média de idade é de 31,9 anos (CODEPLAN, 2018). Seus habitantes são compostos por 58,4% de pessoas nascidas no DF e entre aqueles não nascidos, o maior percentual é nordestino. O recorte racial da população revela autodeclaração majoritariamente parda e representa 52,8% do total de habitantes. Quanto ao atendimento na área da saúde, 81,4% das pessoas informam não possuir plano de saúde ou equivalente e são atendidas por serviços disponíveis nas dezesseis Unidades Básicas de Saúde (UBS) distribuídas em diferentes setores da região³². A população economicamente ativa é da ordem de 61%, dos quais 50,4% possui ocupação. O setor de serviço é o principal dinamizador da atividade econômica e emprega 64,2% dos moradores. Destes, 59,6% são formalmente registrados pelo empregador por meio da carteira de trabalho. A renda domiciliar foi estimada em R\$ 3.144,70 e a renda por pessoa em R\$ 1.120,00. O coeficiente de Gini utilizado para medir desigualdades relacionadas à renda familiar é 0,49, em geral e 0,5 por pessoa. Quanto à escolaridade, 82,2% dos que frequentam a escola o fazem na própria cidade, sendo 55,4% de estudantes usuários do serviço público de educação. O total de pessoas com o ensino médio completo chega a 37,8%. Dos equipamentos educacionais à disposição da população constam: a UnB Ceilândia, com cursos na área da saúde, um *campus* do Instituto Federal de Brasília (IFB), uma Coordenação Regional de Ensino (CRE), responsável pelo acompanhamento da rede básica de educação pública (CODEPLAN, 2018). São noventa e uma escolas da Educação Básica. Destas, treze (13) escolas atendem ao Ensino Médio.

A escola é descrita por seus recursos físicos e organizacionais. Do ponto de vista físico, possui muros e está equipada com quadra de esporte, amplo auditório, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, salas de aulas distribuídas em quatro blocos, pátio, sala de recursos áudio visuais, sala de recursos pedagógicos e biblioteca com cabines para estudo. As turmas de primeiro ano são atendidas no período vespertino, enquanto as turmas de segundo e terceiro anos são atendidas no turno matutino. Cada turno conta com dois professores de sociologia com formação na área de ciências sociais, e um coordenador pedagógico que acompanha professores das ciências humanas. Destacamos ainda o desenvolvimento de projetos pedagógicos realizados na escola: feira de ciências de turmas

³²Para mais informações ver: (DISTRITO FEDERAL, 2018; Site www.saude.df.gov.br/ubs-ceilandia)

de primeiro ano, sarau poético e a semana da consciência negra realizada por turmas de terceiro ano.

Escola B

A escola **B** está localizada na Asa Norte, no Plano Piloto. A Região Administrativa Plano Piloto³³ concentra os órgãos representativos do Estado Brasileiro, parques e monumentos que reunidos compõem a base de tombamento de Brasília como Patrimônio Cultural da Humanidade (CODEPLAN, 2018).

A população da Asa Norte é de 221.326 pessoas, com média de idade de 39,3 anos. O recorte que indica raça mostra o predomínio da população branca, com 64% do total de habitantes. O percentual de 61% de pessoas nasceu fora do DF. A população economicamente ativa é da ordem de 61% com 58,8% pessoas ocupadas. Para a renda domiciliar estimada o valor é de R\$ 15.021,2 reais e de R\$ 6.749, 8 por pessoa. O coeficiente de Gini medido por domicílio chegou a 0,46 e por pessoa ficou em 0,48. Os equipamentos educacionais compreendem alternativas variadas de faculdades e universidades particulares e públicas, com destaque para o campus UnB, na esfera federal e a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) na esfera distrital. A Coordenação Regional de Ensino (CRE) é localizada na Asa Norte e acompanha quatorze (14) escolas de ensino médio.

Neste espaço o contato com os elementos arquitetônicos e urbanísticos é constante e tomam conta da paisagem. Nesse sentido, a proximidade da escola **B** com a Universidade de Brasília (UnB) se dá por meio de uma via para pedestre que integra fisicamente escola e universidade. Com acesso facilitado, é tida como referência para licenciandos ao cursarem prática de ensino e como laboratório para pesquisadores da pós-graduação. Esta escola, particularmente, é concebida como escola de aplicação apta a integrar o sistema educacional do DF e a faculdade de educação da UnB (PP, 2019)³⁴.

Esses elementos reúnem condições para a equipe gestora organizar-se no sentido de lidar com demandas de estagiários e pesquisadores e atender a comunidade escolar. Nesse sentido, o planejamento anual foi disponibilizado de imediato e o contato com os dois professores de sociologia foi realizado com sucesso. As realizações pedagógicas são

³³A Região Administrativa Plano Piloto se constitui das áreas formadas pela Asa Norte, Setor Militar Urbano, Setor Cubes, Setor de Clubes, Setor de Embaixadas, Asa Sul, Setor de Garagens e Oficinas, Noroeste, Esplanada dos Ministérios, Eixo Monumental, Vila Planalto, Vila Telebrasília, Setor de Áreas Isoladas.

³⁴Para mais informações ver Projeto Pedagógico do CEAN (2019): http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp_cem_cean_plano_piloto-1.pdf

expostas por meio dos assentos em *pallets* de madeira espalhados no pátio como referência à reutilização de material, e, nas plaquetas coladas em murais e portas com alusões ao movimento LGBTQI+ que evidenciam esforços em marcar território livre de hostilidades relacionadas à identidade de gênero e assinalando ênfase no respeito às diferenças.

5. Quadro Caracterização das RA's

Indicador	Ceilândia	Plano Piloto
Tempo e inauguração	49 anos	60 anos
População	432.927	221.326
Média de idade da população	31,9 anos	39,3
Representatividade Racial	52,8% são pardas	64% são brancas
População Econ. Ativa	61%	61%
População Ocupada	50,4%	58,8%
Renda Familiar	R\$ 3.144,70	R\$ 15.021,2
Coefficiente de Gini por pessoa	0,5	0,48

Fonte: CODEPLAN, PDAD, 2018.

A partir desse quadro, sublinhamos indicadores produzidos por pessoas em seus territórios e destacamos elementos que informam a produção do modo de viver dos seus habitantes. Esses dados subsidiaram a seleção das escolas e a opção por regiões distintas se deu em razão do interesse de investigar contextos diferenciados de aprendizagens que vinculam relações dos sujeitos da escola com agentes e o sentido das escolas para seus alunos.

Descrever o contexto de pesquisa se torna indispensável para analisarmos relações dos alunos com conteúdos escolares veiculados no ambiente da sala de aula. O modo como o alunato se relaciona no contexto escolar com os agentes da escola e com os seus colegas expressa seu entorno e os processos da vida real, encontrando-se intrinsecamente relacionado à educação. São fatores orgânicos e sociais que operam na constituição da experiência singular como continuidade do experienciado imprimindo qualidade e modificando experiências posteriores (DEWEY 1976), alterando a forma de ver e compreender a relevância do saber sociológico em contextos escolares. Não obstante, é possível haver relevância do saber sociológico para pessoas que não sejam necessariamente escolarizadas e operam esse saber como exigências dos seus contextos, mas isso foge ao foco da nossa análise.

A opção por investigar alunos de escolas inseridas em dois contextos distintos confere a esta investigação o objetivo de refletir sobre relações de alunos com o ensino de sociologia em seus contextos específicos de experimentações da vida, sem necessariamente nos vincularmos à tarefa de compará-los.

Com isso, assinalamos que nossa definição a respeito das regiões pesquisadas se deu em razão da representatividade dos seus contextos e possibilidades da variedade das suas informações. Dessa forma, situamos a escolarização do saber sociológico na continuidade das práticas ordinárias identificadas no mosaico das experimentações sociais. A partir daí, a opção por descrever espaços tem por finalidade embasar o nível inicial de análise que se constitui nas observações realizadas nas turmas de primeiro e terceiro anos das escolas pesquisadas. Informamos que a diferença entre as duas escolas obedece a denominação específica atribuída a partir dos instrumentos de coleta de dados nas turmas. Assim, cada atividade aplicada terá o registro referente às turmas de primeiro ano e às turmas de terceiro ano, especificamente. Por isso, seguiremos com a identificação dos sujeitos em situação de interação e das turmas pesquisadas.

Sujeitos da pesquisa

Foram observadas seis (06) turmas de primeiro ano e quatro (04) turmas de terceiro ano da escola **A**, seis (06) turmas de primeiro ano e cinco (05) turmas de terceiro ano da escola **B** que tinham em comum o mesmo professor e/ou professora. Nesta etapa, professor e aluno são tomados como sujeitos durante as aulas observadas nas quais a mediação docente é veículo mobilizador do saber sociológico. Das turmas observadas em cada escola, definimos uma (01) turma de primeiro ano e uma turma (01) de terceiro ano para aplicarmos a técnica laboratório levando em consideração **critérios** de reações e engajamentos de alunos situados em aulas observadas.

A seleção de participantes para aplicação da técnica entrevista narrativa considerou critérios de reações e engajamentos nas aulas e disponibilidade de tempo e interesse para falar sobre sua relação com a experiência da sociologia na sua vida. As narrativas da **escola A** foram produzidas por uma aluna (branca) e um aluno (pardo) de primeiro ano e duas alunas (uma negra e uma branca) de terceiro ano e, na **escola B**, as narrativas foram

produzidas por uma aluna (negra lésbica) e um aluno (branco) de primeiro ano e uma aluna (branca) e um aluno (branco) de terceiro ano, no total de oito (08) narrativas repertoriadas.

Quanto à formação acadêmica docente, identificamos na **escola A** um professor licenciado em ciências sociais e uma professora licenciada em sociologia. Pudemos constatar a participação da professora e do professor em projetos interdisciplinares que abordam as obras exigidas no Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB. Na escola **B**, o professor de primeiros anos é licenciado em ciências sociais, enquanto o professor das turmas de terceiro ano é licenciado em história e tem habilitação em sociologia, todos em nível de graduação.

Em relação aos alunos, a turma de primeiro ano investigada na escola **A** conta com frequência sistemática de cerca de 29 alunos e a turma de terceiro ano da mesma escola tem frequência de 32 alunos. A escola não adota a sala ambiente e os alunos são enfileirados individualmente, conforme observações realizadas (Guia de observação – Anexo 1). Na escola **B** a turma de primeiro ano conta com frequência de 30 alunos e a turma de terceiro ano a quantidade é de 22 alunos. A quantidade de alunos e alunas matriculados por turma é maior que o número de discentes frequentes.

4.2 - Percepção do social e a construção de uma perspectiva sociológica pelo alunato das escolas pesquisadas

Percepções do social concernentes à construção de uma perspectiva sociológica pelo alunato do ensino médio em duas escolas do DF foram analisadas com recursos do método de Análise do Discurso Crítica (ADC). Este método considera o discurso como prática social e analisa o evento discursivo a partir da percepção de um problema prático (RESENDE e RAMALHO, 2006). Interessamo-nos pela emergência da crítica do social em situações de interação entre estudantes que exprimem seus registros morais de justiça e/ou injustiças em relação a problemas sociais expostos para sua apreciação nas aulas de sociologia e articulam ordens do discurso e prática social (RESENDE e RAMALHO, 2006).

Percursos da pesquisa

O percurso da pesquisa foi instaurado junto ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação (EAPE), confirmado pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) e aceito nas escolas pesquisadas. O acesso à escola e contatos com professoras e professores aconteceu no ano de 2018, anterior à realização da coleta de dados. A professora e o professor da **escola A** demonstraram interesse pela pesquisa ao descreverem os desafios colocados para a educação no atual cenário de constantes ameaças aos direitos das pessoas e de desprezo pelo conhecimento³⁵, particularmente, pelo ensino da sociologia escolar. Em vista disso, são criadas expectativas em torno dos resultados da pesquisa. O professor permaneceu na escola e se mostrou curioso em relação às informações já coletadas, enquanto a professora teve necessidade de se afastar pelo período de dois meses para tratamento de saúde. Sua substituta se mostrou entusiasta em relação à pesquisa, informou sobre sua participação em investigações realizadas no âmbito do ensino de sociologia e sobre atividades desenvolvidas por ocasião do PIBID, ainda na condição de graduanda. Esse conjunto de elementos possibilitou à professora explicitar às suas turmas a relevância da pesquisa sociológica sobre o ensino de sociologia e as razões da nossa presença em sala de aula.

Observações em sala de aula

Descrevemos a seguir como as interações transcorreram na **escola A** e na **escola B** desde a chegada da pesquisadora à escola até a aplicação dos instrumentos de pesquisa, com o intuito de registrarmos as observações efetuadas. As turmas pesquisadas compartilham determinados aspectos comuns, mas há entre elas traços específicos. As turmas de primeiro ano são em geral barulhentas e dispersas e as aulas são focadas no professor por meio da explanação do conteúdo e do registro no quadro. As turmas de terceiro ano são mais centradas e participativas, contribuindo com o desenvolvimento do trabalho docente. O livro didático é em geral pouco utilizado durante as aulas, à exceção das turmas de terceiro ano da escola **A**. A organização das salas na **escola A** nos permitiu observar alunos e alunas

³⁵Ver: ROQUE, Tatiana. O negacionismo no poder: como fazer frente ao ceticismo que atinge a ciência e a política. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-negacionismo-no-poder/>. BITTAR, Eduardo C. B. Democracia e políticas públicas de direitos humanos: a situação atual do Brasil. Disponível em <https://jornal.usp.br/revistausp/democracia-e-politicas-publicas-de-direitos-humanos-a-situacao-atual-do-brasil/>. LIMA, Nathan Willig *et al.* Educação em ciências nos tempos de pós-verdade: reflexões metafísicas a partir dos estudos das ciências de Bruno Latour. Disponível em periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4933.

dispostos em filas e sentados individualmente, enquanto na **escola B** são enfileirados por dupla e sentados um ao lado do outro. A partir daí, seguiremos descrevendo processos de interação observados nas duas escolas.

Escola A

O contato com a escola **A** foi intermediado por um colega de trabalho e se deu no semestre anterior à aplicação dos instrumentos de coleta de dados (segundo semestre de 2018). Na visita informal por mim realizada, foi possível conhecer as instalações da escola e apresentar a pesquisa à professora das turmas de terceiro ano. Este contato não eliminou exigências protocolares adotadas pela coordenadora pedagógica daquela escola referentes à solicitação do planejamento didático-pedagógico da disciplina sociologia, quando do meu retorno à escola no primeiro semestre de 2019. A coordenadora pedagógica exigiu apresentação da autorização para realizar a pesquisa - já em posse da equipe gestora da escola - e alegou não poder disponibilizar o instrumento por entender ser o planejamento um documento vinculado à professora e ao professor de sociologia que o elaborou. Assim, o acesso ao planejamento anual de professores e professoras de sociologia ocorreu por meio de relações pessoais de proximidades estabelecidas com uma das professoras do grupo.

A aproximação com o professor de sociologia dos primeiros anos e com a professora substituta dos terceiros anos nos permitiu aplicar o questionário (Anexo II), por meio do qual coletamos informações a respeito das suas impressões. Conforme informações da professora, o interesse do alunato é demonstrado pela relação estabelecida entre conteúdos sociológicos escolares e atualidades de modo que seu engajamento emerge a partir de “*aspectos mais contemporâneos das discussões sociológicas*” (professora). A professora informa que os conteúdos escolares são ordenados e “*escolhidos seguindo a organização dos capítulos do livro didático*” (professora), enquanto o professor ressalta a necessidade de organização conteudística que alterne livro didático e registros da sociologia clássica.

As informações apresentadas no instrumento do professor e da professora foram atestadas durante as observações realizadas no acompanhamento das suas aulas. De início, o professor já alerta para a necessidade de modificar aquele planejamento, pois se trata de algo ‘*formal*’ submetido à coordenação pedagógica anualmente. De fato, ao observar a performance do professor, pude perceber que não há um plano de aula estabelecido, embora ela consiga sistematizar sua fala a partir de referências da sociologia clássica (teoria

funcionalista de Émile Durkheim). Ele exerce domínio sobre a turma, fazendo uso do quadro para sistematizar informações e estabelecer interlocução amistosa com os alunos e as alunas. Além disso, o professor ilustra suas aulas recorrendo a exemplos reportados em veículos de comunicação que prendem a atenção do grupo pelo impacto dos fatos noticiados, à exemplo do ataque à escola de Suzano em São Paulo³⁶ que inspirou ameaças e investidas nas duas escolas pesquisadas.

Durante observações das aulas nas turmas de primeiro e terceiro ano do ensino médio foi observado: a sala ambiente não é recurso didático-pedagógico utilizado, atividades de aprendizagem colaborativa por pares são pouco exploradas, o grande número de estudantes provoca barulho e dispersa a atenção durante exposição do professor, as alunas e os alunos vagueiam seus olhares parecendo distantes, há baixa participação de estudantes durante as aulas e conversas paralelas indicam dúvidas. No primeiro ano **P** o professor controla leitura dos textos constantes do livro didático por meio do ‘*visto*’ registrado no caderno, enquanto no terceiro ano **H** o acompanhamento se realizava por meio do compartilhamento das interpretações do texto na turma organizada em forma de semicírculo.

Em aula observada no primeiro ano **P**, enquanto o professor resgata o raciocínio durkheimiano e o compara com a abordagem marxista aplicada à interpretação da modernidade ressaltando o tratamento científico atribuído ao fenômeno social, dois colegas tentam compreender o significado dos termos ‘*funcionalismo*’ e ‘*dialética*’ utilizados pelo professor. Mesmo consultando o sinônimo dos termos, os alunos não conseguem ter clareza do seu significado tampouco lançam qualquer pergunta ao professor. Ao final da aula, o professor orienta a representante e o vice representante a respeito da definição de tema para realização de debate na aula seguinte, à luz do Artigo 5º da Constituição Federal. As orientações do docente incitam a emergência da autonomia da representante demonstrada por sua capacidade de se comunicar com colegas, de organizar as disputas surgidas diante da variedade de temas elencados pela turma, até chegar na proposição da votação como recurso para construção do consenso em torno do tema: Legalização do aborto. Este evento é descrito mais adiante no tópico de análise como emergência da percepção do alunato sobre um problema público.

³⁶A Escola Estadual Raul Brasil está localizada na cidade de Suzano em São Paulo e foi atacada por dois ex-alunos em março de 2019. Eles atiraram aleatoriamente contra todas as pessoas no interior da escola, resultando daí a morte de cinco alunos e duas servidoras da escola. Na sequência, um deles matou seu parceiro e cometeu suicídio na sequência.

Nas turmas de terceiro ano o engajamento da professora e estudantes com os conteúdos escolares era ainda mais evidente. A professora frequentemente organizava a sala em círculo ou semicírculo para receber a turma e gozava de autoridade para responder acerca dos assuntos emergentes nos noticiários, o que ela fazia sempre reportando-se ao livro didático e recorrendo à temática do bimestre: Estado Brasileiro. Neste aspecto, movimentos da turma em evocar assuntos discutidos em redes sociais, como *twitter* e *facebook*, associando-os aos conteúdos escolares que se mesclam entre as insatisfações e desejos por mudanças e o anseio de agir em função de descontentamentos com a vida real. Eram discussões relativas às relações de poder que fundam o Coronelismo, a República Velha, Nova República e trazem à tona constatações das sequelas na vida das pessoas decorrentes da forma como as vivem e interagem. A aula toma contornos terapêuticos ao ser analisado o ‘Lulismo’ e o inevitável processo eleitoral que elegeu como presidente da república personalidade associada às práticas tradicionais fundadoras do estado brasileiro, evidenciadas pelos conteúdos sociológicos escolares a partir do livro didático, e recorrentemente manifestada por indignação e repulsa da turma. À jovem professora é atribuída tácita tarefa de apontar possibilidades de mudanças no cenário brasileiro como garantia de futuro promissor para a juventude, ao que ela responde direcionando seus argumentos para a necessidade de preparação para o exame do PAS³⁷ como garantia de acesso ao ensino superior.

Na **escola A** professora e professor utilizavam estratégias didático-pedagógicas aos moldes das aulas expositivas dialogadas para desenvolvimento dos conteúdos. O professor dos primeiros anos fazia uso do registro no quadro, de debates como recurso pedagógico e empregava o livro didático ocasionalmente. A professora do terceiro ano alternava aulas expositivas dialogadas e as rodas de conversa usando a técnica Phillips 66³⁸, posicionando alunos e alunas em semicírculo para compartilhamento de ideias. Ela regia o encontro com domínio e desembaraço, tendo cuidado de observar nos argumentos apresentados pela turma elementos que conectavam informações do livro didático e a realidade em movimento, fazendo uso da escuta ativa. Demonstrava estreita proximidade com seus alunos e alunas pela boa relação que mantinha com suas turmas.

³⁷PAS: Programa de Avaliação Seriado

³⁸Phillips 66: técnica que consiste em dividir a turma em grupos compostos por 6 pessoas para discutir ou apresentar respostas para uma questão no tempo de 6 minutos. Na sequência, as respostas são compartilhadas com o grande grupo.

ESCOLA B

O contato com a escola **B** se deu também no semestre anterior à aplicação dos instrumentos de coleta de dados (segundo semestre de 2018). Na visita informal por mim realizada foi possível obter informações sobre mudanças na equipe de professores de sociologia. As professoras da escola **B** sondadas previamente no ano de 2018 foram substituídas por dois professores do quadro efetivo da SEEDF que se disponibilizaram a dar seguimento às etapas da pesquisa, providenciando o acesso aos seus horários e viabilizando a observação em sala de aula. O planejamento anual nesta escola é concebido como documento público e disponibilizado para a comunidade escolar. Neste, a relação dos conteúdos é elencada por bimestre. O livro didático era pouco utilizado durante as aulas, assim como o uso da sala ambiente como recurso pedagógico pouco explorado. A organização das mesas em filas duplas era pouco explorada no favorecimento de atividades com propósitos de promoção de aprendizagem por pares.

As aulas expositivas nas turmas do primeiro ano da escola **B** se desenvolviam alternadamente com o uso do quadro e o emprego de diferentes recursos didático-pedagógico que reuniam *QUIZZ* sobre a civilização ocidental, *slides* sobre cultura com ênfase em imagens de mulheres da tribo kayan, exibição de trechos de reportagens de diferentes programas de TV para discutir a produção da vida, vídeos pedagógicos relacionados à temática cultural (negro e indígena), apresentação de instrumentos da pesquisa social por meio da aplicação de questionário sobre comportamento humano e etnocentrismo e, por fim, uso de textos à exemplo de ‘O ritual do Corpo entre os Sonacirema’³⁹ e o Artigo 5º da Constituição Federal. A cada encontro havia expectativa da turma em relação aos recursos empregados pelo professor para abordar os conteúdos. Estes eram rotineiramente associados ao instrumento pedagógico utilizado pelo professor. Por exemplo, a atividade por meio da qual o docente instruiu a turma a pensar uma pesquisa sobre etnocentrismo e aplicar um questionário, o que possibilitou aos alunos e alunas relatarem a experiência do encontro com o ‘*outro*’.

As aulas das turmas de terceiro ano desta escola se desenvolviam frequentemente com o uso do quadro, aulas expositivas e debates pontuais.

³⁹Sonacirema indica a palavra americanos posta ao avesso. Trata-se do texto “O ritual do corpo entre os Sonacirema”, de Horace Minner. Para consultar o texto, veja: www.passeidireto.com/arquivo/10808447/os-sonacirema

Apresentação da pesquisa às turmas

Esta atividade foi realizada com a participação do alunato. Foi iniciada com apresentação da pesquisa sobre o ensino de sociologia e teve por objetivo alcançar o entendimento sobre o sentido de estudar sociologia. Consistiu em incitar as e os estudantes às duas questões sequencialmente: ***O que é estudar? O que significa estudar sociologia?*** Foi uma atividade desenvolvida de forma colaborativa e dialogada. No primeiro momento, foi anotada no quadro a primeira questão e conforme a interação com os partícipes se desenvolvia questões eram respondidas e validadas pela turma. A resposta coletiva enunciada pelo alunato como materialização das suas ideias era sintetizada em uma palavra ou frase e anotada no quadro.

Para o primeiro questionamento. **O que é estudar?** Chama atenção a frequência com a qual a afirmação “*estudar para ganhar dinheiro*” aparece nas turmas da escola **A** e, na turma do primeiro ano **P**, que vem seguida por expressões que associam a ação de estudar ao “*sofrimento*”, “*perda de tempo*”, “*estudar para sair da escola*”, “*ganhar dinheiro*”, “*aprender*”, “*construir o futuro*”, “*desigualdade entre as pessoas*”, “*salário da mulher*”, “*negros/LBGT*”; “*tatuagem*”, “*CF 1988*”. Para a segunda pergunta **O que significa estudar sociologia?** As respostas são: “*tolerância*”; “*saber sobre história*”; “*entender a ciência social*”; “*ideologia*”; “*aborto*”; “*estudar socialismo/comunismo*”; “*debate*”; e finalizando alguém responde “*na escola a sociologia é a disciplina que discute a desigualdade*”.

Ao aplicar esta atividade na turma do terceiro ano **K** emergiram sentimentos coléricos apontando envolvimento e engajamento dos presentes, aos moldes da situação em Goffman, e justificada ao final da atividade. Ao primeiro questionamento **O que é estudar?** foi respondido: “*aprender*”; “*adquirir conhecimento*”; “*diversão*”; “*ficar rico (aumentar renda)*”; “*formar opiniões*”; “*lidar com a vida*”; “*conhecer para evitar erros*”. Para a segunda questão **O que significa estudar sociologia?** As respostas são “[*entender o funcionamento do governo*]”; “*abrir a mente*”; “*entender a sociedade*”; “*entender as relações sociais*”; “*direitos*”; “*entender as culturas*” enfim, a “*experiência com a sociologia fortalece argumentos com relação ao racismo reverso*”. Ao final da atividade e corroborada pela turma, a estudante relatou um evento com a professora de geografia que afirmara ser o holocausto consequência das ações e comportamentos do povo judeu, sendo a professora veemente contestada pela turma. No intuito de confrontar a professora de geografia com

outros saberes, a turma relata ter recorrido à professora de sociologia e aos livros didáticos de ciências sociais e de história. O evento relatado é acompanhado por expressões verbais e não verbais de indignação e incômodo que mobilizam as e os estudantes daquela turma e os acompanham até a finalização do nosso encontro: afetação e indignação no relato do episódio. Após esses testemunhos, um estudante opera discurso crítico do evento ao justificar a necessidade de estudar sociologia e história para evitar a deturpação de fatos ocorridos e marcantes para a humanidade.

Na escola **B** os alunos e as alunas da turma do primeiro ano respondem ao questionamento sobre o significado de estudar assumindo que estudam para “*aprender e conhecer*”, para “*saber*” e para se “*preparar para o futuro*”. Em relação ao sentido do estudo da sociologia as respostas surpreenderam e, provavelmente influenciados pela abordagem culturalista do professor, respondem que estudam sociologia para “*entender as ações das pessoas*”, “*não só isso, mas do coletivo*”, para “*viver em sociedade*”, e justificaram que “*juventude é mudança orgânica, mas também social*”, numa evidente associação entre o desenvolvimento orgânico do ser humano e as transformações suscitadas no entrelaçamento do equipamento fisiológico e cultural e largamente enfatizada pelo professor por meio de diferentes recursos pedagógicos utilizados em aula, como artigo, vídeo e pesquisa.

A turma de terceiro ano, apesar da sua posição de contestação a cada aula, suas respostas a esses questionamentos são em torno de discutir questões relacionadas à política, movimentos sociais identitários (negro) e direitos sociais relacionados à LGTBfobia.

Laboratório nas escolas

Esse procedimento⁴⁰ foi adaptado com propósitos de alcançarmos respostas da turma sobre a utilidade da sociologia escolar, ajustando os três primeiros passos com ênfase no conhecimento da turma acerca das temáticas sociológicas relacionadas à questão étnico-racial e às desigualdades, fechando no quarto passo fazendo alusão à utilidade da sociologia escolar. Após leitura de cada situação-problema, a discussão se desenvolveu a partir da listagem das palavras desconhecidas contidas no texto da situação-problema e das hipóteses levantadas em torno do significado de cada palavra apontada pelos partícipes. As hipóteses elaboradas pela turma manifestavam o sentido atribuído a cada palavra supostamente

⁴⁰Conforme detalhado na seção 4.1.1

desconhecida que passava a ser significada por meio de associação às práticas sociais situacionadas (BOLTANSKI e THEVENOT, 1999) ou aos desejos não experienciados traduzidos em operações reflexivas (CAETANO, 2011). Estas eram manejadas por meio de lógicas do pensar (LAHIRE, 2010) que evidenciaram a utilidade da sociologia escolar a partir de operações cognitivas elaboradas por estudantes frequentes em uma turma do primeiro ano e uma turma do terceiro ano, tanto na escola **A** quanto na escola **B**.

A sequência da aplicação da técnica compreende a leitura do texto, identificação das palavras desconhecidas e formulação de hipóteses acerca de vocábulos desconhecidos, para no final interrogarmos acerca da utilidade da sociologia escolar. Diante de dificuldades do grupo em apresentar as palavras desconhecidas, ou quando a discussão não avança, solicitávamos síntese do texto.

A técnica de laboratório teve, então, a utilidade de permitir que registrássemos percepções veiculadas discursivamente nas falas do alunato a partir de experiências interpretadas por este como arbitrárias e parciais, tornando-se evidentes em enunciados produzidos em situação de interação *in loco*, na qual as falas dos partícipes portam suas percepções do mundo social.

A aplicação dos instrumentos se deu mediante comandos da pesquisadora: leitura do texto da situação-problema em voz alta por um dos componentes do grupo, identificação de palavras no texto desconhecidas por seus integrantes, estabelecimento de relação entre o vocábulo desconhecido e o título do texto, construção de hipóteses acerca das expressões desconhecidas no material, síntese da mensagem do texto, vinculação entre o texto e a experiência de vida.

Laboratório nas turmas da Escola A

A escola **A** está localizada na Ceilândia em área de fácil acesso. Acolhe estagiários e pesquisadores. O acesso ao planejamento anual de professores foi problemático (conforme citado). Os dois professores contatados nessa instituição permaneceram na escola no ano de 2019 (aplicação da pesquisa), no entanto, a professora de terceiro ano se licenciou para tratamento de saúde no período de aplicação dos instrumentos de pesquisa. As ações da escola destacadas pelo coordenador pedagógico reúnem sarau poético e semana da consciência negra, com ênfase em produção de professores de sociologia, português e arte. As turmas têm média de trinta e cinco (35) frequentes e foram selecionadas por meio dos

seguintes critérios: reações e engajamento quando da mediação pedagógica. As turmas operavam gramáticas de reivindicações de direitos e de protestos ante situações que confrontavam ideias de cidadania. As situações-problema foram aplicadas em dias alternados para turma de primeiro e para turma de terceiro, no tempo da aula do professor e da professora de sociologia. Após aplicação das situações-problema, os professores se mostraram interessados em nossas percepções sobre as reações de seus alunos.

A situação-problema 1 “*É violência que fala?*” tem foco na problemática das cotas étnico-raciais para ingresso nas universidades. O estudante G participante (pardo) de um dos grupos do primeiro ano **P** apresenta a síntese do texto que parece traduzir a percepção da turma: “*Pra mim, sim. Ela é uma mulher negra de periferia e ela quer entrar numa faculdade que é bastante famosa no Rio de Janeiro*”. Esta síntese remete à sensibilidade do grupo ao construir hipóteses para o problema apresentado por meio do que parece ser relatos da sua própria vida

Aqui na sala já tivemos um debate sobre isso... As cotas raciais são um mecanismo de colocar pessoas negras, indígenas e afro-brasileiras dentro das universidades e ... tipo ... de uma forma que funciona, porque apesar de ser um tema muito polêmico e que muita gente reclama, a cota funciona pra fazer isso ... a não ser que a gente crie outro mecanismo para ajudar essas pessoas a entrarem na faculdade porque antes disso tem uma série de coisas que impedem as mesmas de entrarem na faculdade por conta do racismo ... Eu concordo com esse movimento por causa disso. Porque é um movimento que funciona, apesar de claro ter suas falhas... porque às vezes dentro de uma casa de uma pessoa negra o pai dela não estudou, a mãe dela não estudou, então, ela não tem muitas expectativas de entrar na faculdade tanto como uma pessoa branca ... e a cota racial faz com que essas pessoas, elas tenham mais possibilidade de ocupar cargos maiores em empresas e se empoderando mais a cada dia.

A partir do clima produzido por essa fala, os participantes antecipam a discussão trazida no problema seguinte ao abordarem diferenças entre pessoas traduzidas em desigualdades e espalhadas nas esferas da vida, como apresentado no diálogo:

- Aluno **R**: “*Um grupo se achar superior ao outro ...*”

- Aluno **G**: *“Eu acho que a desigualdade é um problema que é muito invisibilizado para a maioria das pessoas, porque a gente entende que existe desigualdades no nosso país, mas é uma coisa muito mais estrutural do que a gente pensa ... nas mínimas atitudes que a gente faz acabamos reproduzindo algo racista, transfóbico e homofóbico ... Então a gente tem que se policiar muito sobre esse tipo de assunto, pode ser algo pequeno para você mas para outro não”.*

- Pesquisadora: *“Desigualdade de gênero pode ser entendida como um problema a ponto de ser combatida?”*

- Aluna **Y**: *“Existe uma diferença muito grande, por exemplo, entre homem e mulher. As pessoas na sociedade pensam que o homem é superior à mulher, sendo que é quase a mesma coisa entre escola, trabalho, até mesmo na rua. Eu acho que você ser mulher é você ter medo de ‘fazer tal coisa’ e o homem não”.*

O modelo sociológico de análise do processo reflexivo sustentado por Caetano (2011) permite mobilizar instrumentos cognitivos e operatórios para construção da abordagem empírica sobre o problema teórico em volta do conceito da reflexividade e aponta para os processos experimentados pelo grupo, conforme segue o diálogo:

- Aluno **G**: *“É tipo uma coisa tão estruturada já ... essa coisa do machismo ... eu sou um homem, então naturalmente por eu ser homem e nascido na sociedade em que a gente vive, eu sou uma pessoa machista pela minha criação e construções sociais. Mas é importante que todo dia - principalmente nós homens - a gente tente se desconstruir aos poucos ... Não é que você vai parar de ser machista do nada, mas você tem que ir desconstruindo aos poucos porque é uma coisa tão louca que parece ser natural. Tipo ‘ah aquela menina tá vulgar porque ela tá com certa roupa ou porque ela não deveria ter essas atitudes’ - ou às vezes promover rivalidade entre as mulheres - são tipo coisas pequenas que não percebemos que são tão importantes para nós fazermos, crescermos com pensamento machista tanto homens quanto mulheres”.*

- Aluno **R**: *“Mais de 100 anos criando a pessoa assim, ela não muda nem tão fácil ... passa de geração para geração”*

- Aluna Y: *“Hoje em dia me parece muito difícil mudar a cabeça das pessoas, de ver que usar determinadas coisas é normal”*.

-Aluno G: *“Falta muito na gente respeitar o nosso espaço e o espaço do outro, não é porque eu acho uma coisa feia e reprovável, não é porque eu acho que minha atitude é mais certa que eu tenho que reprovar a do outro. Isso desde a colonização o homem branco querendo impor a cultura nos indígenas”*

- Pesquisadora: *Existe relação entre esses fatos relatados e o que acontece aqui na sala, na escola, e no nosso país?*

-Aluno G: *“O Brasil ... as pessoas que estão de fora elas pensam muito que nós brasileiros somos muito carinhosos, abraçamos, sem preconceito, não faz nada e super de boas ... uma ideia totalmente errada. Porque o Brasil é o país que mais mata transexuais e travestis no mundo todo, superando os Estados Unidos... sei lá... Israel e países da Arábia e todo país que você imaginar. O Brasil é o que mais mata transexuais e também o que mais consome pornografia e artigos sexuais de travestis e transexuais, então assim é uma coisa muita louca de você pensar por que ao mesmo tempo que a pessoa tá lá julgando e agredindo e ela também tá alimentando uma indústria”*.

Esses elementos tratados reflexivamente pela turma sinalizam compreensões discentes do conhecimento sobre o cotidiano e operações do raciocínio sociológico à luz da desnaturalização da realidade, por meio de questionamentos das verdades sobre o mundo, permitindo aproximações ao exótico e afastamentos do familiar como expressão do pensamento de alunos e alunas (CHAGAS, 2009). Ainda que a relação entre fenômenos ‘sociais’ e referenciais sociológicos trabalhados pedagogicamente esteja evidente em discursos do alunato, não há evocações de conceitos-textos-autores das ciências sociais nas falas dos e das estudantes, assim como não há referências a dados-slides-livros didáticos utilizados na mediação docente.

A percepção da utilidade da sociologia escolar aparece na quarta etapa da dinâmica dos sete passos (*Laboratório*):

- Pesquisadora: *“E para vocês, qual a disciplina que mais ajuda nessa percepção de mundo e por quê? ”*

- Resposta Geral: *“PD [Parte Diversificada], Sociologia e Filosofia. Porque a gente entende mais sobre como é a comunidade, questionamos as coisas, como é a estrutura da sociedade... Não é nem tanto a sociologia, muito mais o professor que nos ensina a não acreditar em tudo”*.

- Pesquisadora: *“Vocês concordam em tirar esta disciplina [excluir a sociologia escolar do currículo da educação básica]?”*

- Aluna Y: *“Não, porque tem assuntos que não são discutidos na escola e já é algo ruim, se tirar sociologia e a filosofia já é um quadro mais agravante. Na escola já não estudamos sobre sexualidade e racismo tanto quanto deveria ser estudado, não estuda sobre um leque de coisas ... então se tirar acho que não entenderíamos nada sobre sem ser a gente porque filosofia e sociologia acho que estuda mais sobre os outros, o que eles pensam, como estamos inseridos numa sociedade”*.

- Aluno W: *“Sociologia e Filosofia é muito questionamento e isso não vemos em outras matérias”*.

- Aluno 20: *“Sociologia”*

Sustentamos que a percepção do alunato acerca da utilidade intelectual da sociologia na operação de questionamentos mobilizados em reflexões sobre fenômenos da vida ordinária aciona moralidades que instruem pensamento e ação e formam hábitos intelectuais, podendo influenciar na apreensão de problemas sociais. Estamos nos reportando aos elementos sociocognitivos mobilizados entre o alunato para interpretar o mundo munido de registros civilizatórios (FERREIRA, 2011; MOURA, 2012; MAIA, 2014; LEAL, 2017).

O exercício da reflexividade no próprio tempo da ação nos convida pensar lógicas plurais de agir aos moldes de Dubet (1994), pois a reflexividade opera questionamentos sobre utilidade da sociologia escolar a partir dos processos cognitivos em ação e guiados por meio das dimensões da experiência humana realizada em diferentes situações vividas (LAHIRE, 2016). Nessa direção, o diálogo que segue ilustra a relação da estudante com a disciplina escolar:

- Aluna V: *“Sociologia [na escola] a gente discute bastante. Eu acho que não influencia nem para aumentar e nem diminuir. Eu acho*

que não tem nenhuma matéria que te incentive a fazer isso [os questionamentos].

- Pesquisadora: *“Além da Sociologia quais são as disciplinas que discutem?”*

- Aluna V: *“História”.*

- Aluno 20: *“Acho que não deveria ter uma matéria específica para falar sobre isso, mas todas abordarem e não ser falado só na escola, mas em todos os lugares.”*

- Pesquisadora: *“No que diz respeito à Sociologia, vocês estavam estudando algum assunto que aborda o conteúdo do texto?” [em referência ao texto constante do instrumento: *É violência que fala?*]*

- Aluna V: *“Nós estávamos estudando sobre os negros e sobre a violência que eles sofriam mesmo depois de serem meio que libertos e isso influenciou até os dias de hoje e até as próximas gerações.”*

- Pesquisadora: *“E essa informação, não justificaria as cotas?”*

- Aluna V: [ficou pensativa] *“Mas ... como falei no início ... para mim isso é algo muito particular... o mesmo que foi falado no início do debate.”*

- Pesquisadora: *“Então ... vocês acham que só a Sociologia aborda isso [cotas]?”*

- Aluna V: *“Acho que não tem uma matéria específica para você falar sobre isso. Acho que qualquer pessoa pode falar sobre isso.”*

- Pesquisadora: *“Existem outras matérias que ajudam na compreensão ou no debate sobre o tema [cotas]?”*

- Aluno 21: *“Filosofia para compreender as coisas.”*

Na tentativa enfática de recolher o máximo de informações quanto à percepção dos usos do conhecimento sociológico, as falas apontam para o dilema da constituição de um saber cujas estratégias metodológicas dialogam com outras ciências na investigação dos fenômenos naturalizados nas relações cotidianas. São vinculados à consciência prática e submetidos à capacidade de agência na produção do mundo e por isso mesmo, expostos à “margem de manobra” do indivíduo (LAHIRE, 2016):

- Pesquisadora: *“Sociologia ... vocês acham que é importante, vocês usam conhecimentos sociológicos e como vocês utilizam?”*
- Aluna **V**: *“Acho que serve para tirar algumas dúvidas e compreender algumas coisas atualmente.”*
- Pesquisadora: *“Vocês já fizeram alguma relação do conteúdo de sociologia ... como por exemplo: em casa? Tem alguma relação? Vocês conseguem fazer relação entre o que você aprende na escola [como as aulas de sociologia] e o que acontece fora da sala de aula?”*
- Aluna **V**: *“Eu creio que sim ... para justificar algumas coisas que às vezes a gente não saiba, tipo sobre olhar político ou as cotas raciais.”*
- Pesquisadora: *“Qual foi a disciplina que vocês mais puderam extrair e utilizar fora da escola?”*
- Aluna **V**: *Português é uma das que a gente mais usa ... matemática, educação física, espanhol e creio que até mesmo geografia para entender alguns dados estatísticos.*
- Pesquisadora: *“Menos sociologia, né? Por quê?”*
- Aluna **V**: *“Porque não me chama atenção”.*

A leitura da situação-problema 1 (**É violência que se fala, é?**) referente aos desafios impostos à população negra para o ingresso na universidade pública via cotas raciais levou a turma do terceiro ano da escola **A** ao debate sobre desigualdades sociais (temática discutida na sequência por meio da situação-problema 2 **‘Existe desigualdades?’**). A turma enfatizou distâncias sociais existentes entre as pessoas que ocupam diferentes posições sociais e os reflexos na dimensão interna e externa da materialidade das desigualdades sociais. A partir da identificação no texto da palavra ‘disparidade’ como termo desconhecido, a estudante constrói hipóteses acerca do sentido de disparidade:

- Aluna **&**: *“Eu acho que disparidade, é uma distância, mas não qualquer distância ... que é muito grande ... tipo... Igual aqui no Brasil, a gente tem uma desigualdade muito grande então a disparidade seria essa distância, não é algo pequeno é algo distante e difícil de se aproximar...”*
- Aluno **L**: *“Professora! ‘Tá’ falando disparidade racial, é justamente digamos ... que a diferença, o privilégio racial que um tem em relação ao*

outro... justamente a diferença entre raças... disparidade social, aí digamos entre o homem e a mulher têm uma disparidade porque digamos que o homem tem mais privilégios e é isso aí...

- Aluna &': *"A Estrutural e a Asa Sul⁴¹: é uma disparidade social também... Você ver um no chão e o outro na maior lindeza"*.

O diálogo entre colegas destaca características contrastantes entre regiões no DF e assinala assimetrias entre elas. Coadunamos com ideias de Lahire (2004) acerca da utilidade terapêutica da sociologia via tentativas de diminuição de sofrimentos na compreensão de determinismos do mundo social. A mobilização sociocognitiva para explicar o social sublinha o caráter terapêutico do saber sociológico e centraliza a problematização das cotas raciais como problema público percebido pelo grupo:

- Pesquisadora: *"E vocês? Vocês concordam com o que eles estão falando aqui?"*

- Aluna &&': *"Sim, tanto que Brasília é uma das cidades mais desiguais [...]por causa desse negócio da distância [geográfica entre as regiões administrativas] ser muito pouca em relação às mudanças drásticas da realidade [condições materiais de existência]. Algumas pessoas viverem no lixão e não 'ter' uma renda de nada por dia e outras pessoas ganharem 100 mil ... milhões de dinheiro ... é muito perto [geograficamente ao mesmo tempo muito distante economicamente]"*.

- Aluna A': *"O que eu entendi ... tá falando aqui [no texto] de uma mulher negra, filha de serralheiro que tem um sonho de entrar numa faculdade pública, só que pelo o que eu entendi quando entra ela meio que [é] ... tipo discriminada por ela ter entrado por cotas e é isso que eu entendi"*.

- Aluna &': *"Agora ela é blogueira e deixa claro que no início trabalhava num local com total desprivilegio por conta da cor da pele, pelo local onde ela mora, pelos parentes dela, pelo fato da mãe dela ser dona de casa, da periferia e negra. E aí, ela também fala do fato de que ela era negra, então"*

⁴¹Estrutural é cidade localizada na Região Administrativa SCIA/Estrutural originalmente ocupada por barracos de catadores de lixo instalados nas proximidades do aterro sanitário lá instalado: Lixão da Estrutural. Asa Sul é bairro que integra o conjunto urbanístico do Plano Piloto de Brasília e sua ocupação remete à construção da capital brasileira. São regiões distintas com acirrados contrastes sociais, culturais, educacionais, territoriais e de renda. (Ver: PDAD de 2018. CODEPLAN/20)

isso é mais um desprivilegio e no Brasil as mulheres negras estão no topo da merda. Então assim ... ela fala que graças às cotas ela consegue realizar o sonho dela que era - e é - de vários estudantes da idade dela ... que era fazer relações públicas na universidade, num local de elite e privilegiado”.

Na tentativa de se aproximar da “singularidade relativa de cada indivíduo” a pesquisadora acessa a dimensão dos condicionamentos internos e externos que organizam os sentidos da vida evidenciados na ordem que segue:

- Pesquisadora: *“Vocês conhecem ou conheceram alguém, ou até mesmo convivem... Porque aqui em Brasília um símbolo de universidade é a UnB. Todo mundo quer ir para UnB. Vocês conseguem trazer um exemplo de alguém que viveu aqui ... igual ao relato dessa moça? Ou vocês desconhecem?”*

- Aluna **A'**: *“Minha irmã, ela é negra, da periferia e faz UnB graças às cotas”.*

- Pesquisadora: *“Vocês acham justo essas cotas?”*

-Resposta Geral: *“Sim...”*

- Pesquisadora: *“Mas ... por quê?”*

- Aluna **A'**: *“São necessárias porque historicamente o estado tem uma dívida com os negros, porque eles foram desprivilegiados durante a história. Muitas pessoas pensam que a cota é um privilégio, mas na verdade está tentando igualar minimamente as oportunidades”*

- Pesquisadora: *“Quem discorda do argumento dela?”*

- Aluno **M**: *“Professora ... eu não discordo, mas eu acho que não é somente por conta disso, eles lançaram as cotas para os negros justamente pelo fato da maioria dos pobres serem negros. É uma forma de eles darem uma ajuda por este fato eles conseguirem entrarem na faculdade”*

- Aluna **&'**: *“Eu acho que não, porque quando tem uma vaga de emprego e tem um pobre branco e um pobre negro...”*

[Ao fundo, outra aluna fala: *“Mas é porque a maioria dos negros está inserido nos pobres, justamente por causa das questões históricas...”*]

- Aluno **M**: *“Mas quem vai entrar no emprego é o branco...”*

- Aluna A': *"A maioria na periferia é negra, a maioria do pobre é negro, a maioria no presídio é negro. Não estou aqui dentro não é à toa, não é coincidência!"*

Na ordem da interação a interpretação do mundo emerge diante das experiências compartilhadas entre estudantes e impactam os registros a respeito dos conteúdos escolares o que respalda a forma de ver o mundo. A relação estabelecida entre diferenças sociais, importância do ensino de sociologia e as demais disciplinas escolares remete à utilidade terapêutica da disciplina:

- Pesquisadora: *"Vocês conseguem por exemplo, fazer a relação de quais são as disciplinas que tratam dessas questões?"*

-Resposta Geral: *"Sociologia, História, muitas vezes Arte também, Geografia... Filosofia um pouco."*

- Pesquisadora: *"Mas vocês acham que são importantes essas discussões e por que são importantes?"*

-Resposta Geral: *"Sim..."*

- Aluna &': *"Porque a maioria das pessoas no Brasil são negras, então é uma realidade da maioria da população brasileira e apesar da gente falar disso nessa quantidade de matéria ainda é assunto muito pouco falado e nitidamente ele incomoda por ser uma realidade tão dura, tanto para quem concorda, tanto para quem não concorda... É um assunto que realmente toca na ferida..."*

- Aluna A': *"Principalmente no cenário atual que o nosso país se encontra, devido as questões políticas..."*

- Aluna &&': *"A gente tem um exemplo na nossa sala, o próprio Arthur, quando ele chegou aqui ele veio de uma escola particular e quando ele chegou aqui ele não se reconhecia como negro e nem tinha percebido que esse tempo todo ele tinha sofrido racismo. E aí com as aulas de sociologia e com a gente que já conhece a realidade, a gente ficava falando para ele... Hoje ele se reconhece como negro e ele só ainda não percebeu que ele sofreu racismo ... mas isso é algo que vem com o tempo"*

- Aluna &’: “Mas esse tema incomoda tanto para quem não reconhece o racismo como problema, tanto para quem sofre. Porque para quem sofre é um assunto muito difícil de falar porque você sofre isso e tipo ... é uma coisa muito injusta que tenha como você escapar do Brasil de sofrer. E para quem não reconhece pensa que aquilo não acontece, que vive numa bolha e fala: ‘Não... racismo no Brasil é coisa rara...’; ‘Cota é privilégio para negro e eles não precisam disso...’

- Aluna A’’: “Se eu não estou enganada, pelo menos nas últimas pesquisas que eu vi ... acho que foi ano passado... que o Brasil é o segundo país que tem mais negros no mundo. E o engraçado é que, as pessoas mais ricas deveriam ser as negras porque ... tipo ... tem mais negros... quando na verdade, são os mais pobres...”

A competência da aluna em operar relações entre passado e presente da história societal brasileira, tangenciando questões de ordem moral é a forma encontrada de interpretar o estado atual do lugar das pessoas negras na pirâmide social do país. A desnaturalização das injustiças sociais retorna ao centro do debate de forma precisa e a operação do raciocínio sociológico dá forma à elaboração de uma perspectiva sociológica sobre a integração das pessoas negras à sociedade, conforme evidenciado:

- Pesquisadora: “Porque será que esse assunto mobiliza tanto os privilegiados quanto os não privilegiados?”

- Aluna &&’: “Porque o privilegiado não quer perder o privilégio dele. Por que ele vai falar de assunto que não compete a ele? Tipo ... se eu sou branca, para que eu falar sobre racismo? Acho que vamos ter consciência de pensar no próximo, falamos tanto sobre empatia, então vamos pensar no próximo e combater o racismo. Porque acontece com o próximo de uma forma mascarada...”

[Ao fundo, outra aluna fala]: “Não é nem tão mascarada, é bem na cara mesmo, só que ‘tá’ tão enraizado no Brasil que a gente vê como normal ... é como o professor no ano passado explicou em uma aula que mulato era um termo muito pejorativo para se referir aos negros e logo após duas aulas depois ele estava brincando com isso, alegando que todo mundo fala ... é ‘normal’...”

- Pesquisadora: *“Parece que há um deslocamento do conteúdo das disciplinas com o que realmente ocorre, né? Vocês conseguem vislumbrar como isso pode ser resolvido?”*

- Aluna A’: *“É uma falsa consciência... É errado fazer isso, mas eu posso fazer. Como se você não precisasse mudar nada. Tipo ... a população brasileira precisa mudar só que as pessoas não se veem como a população brasileira como se EU existisse e existisse a população brasileira. É você não se considerar racista, mas vê alguém praticando e pensa ‘ah mas não foi bem assim’, ‘você não está vendo isso direito’, ‘interpreta melhor’, ‘não, eu não quis dizer isso’ ... É você abafar o caso, e abafar o caso não soluciona! Você tem que tocar na ferida e tipo escancarar e mostrar o porquê está errado”.*

Neste diálogo acima, as alunas identificam a competência do professor na explicação do termo ‘mulato’ e lhe desautorizam o uso operacional promovido em ‘brincadeiras’.

Com efeito, mediações pedagógicas no ensino de sociologia podem evidenciar saberes que emergem da interação entre professor e aluno, ativam capacidades cognitivas e geram conhecimentos em decorrência da organização da rotina e da figura do professor (SOLDAN, 2015; CUNHA, 2009). Neste sentido, sublinhamos o caráter pragmatista dos saberes do professor em situação de ensino-aprendizagem (LEAL, 2020), os quais impactam percepções do alunato sobre a sociologia que chega à escola:

- Pesquisadora: *“Pra que serve o ensino médio?”*

- Aluna A’: *“Pra levar para o ensino superior”*

- Aluna 1’: *“Para preparar para o resto da vida”*

- Aluna 2’: *“Eu acho que não, eu acho que você se prepara mais ali na faculdade porque lá já é mais dureza, porque aqui os professores ainda explicam, lá não, você que tem que se virar e fazer o seu ... Aqui não, aqui é mamatinha...”*

- Pesquisadora: *“Vocês acham que a disciplina de sociologia ... o que vocês aprendem com ela vai servir para alguma coisa?”*

- Aluna 3’: *“A sociologia nos ajuda a conhecer outras culturas, aceitação de raças, outras religiões e culturas e tem gente que não aceita as diferenças”*

- Pesquisadora: *“Esses saberes que vocês vêem dentro de sala de aula, vocês utilizam fora da sala também? De que forma lhes ‘agregam valor’?”*
- Aluna 1’: *“Eu acho que a gente gera argumento para debater e uma opinião crítica para saber debater sobre esses assuntos que são mais delicados”*
- Aluna A’: *“As redes sociais fora da escola proporcionam mais um debate sobre políticas, agora as outras coisas eu quase não vejo ninguém debatendo ... pelo menos onde eu entro”*
- Pesquisadora: *“Você poderia dar um exemplo de como as ciências sociais contribuíram para melhorar seu argumento?”*
- Aluna A’: *“Por exemplo, sobre cotas eu tinha uma noção de como era, porém, de fato eu não entendia como funcionava, como era o sistema e aí com as aulas de sociologia a gente aprendeu como funciona o sistema e isso gera argumento. Por exemplo, todo mundo aqui vai usar cotas para escola pública e quando a gente chegar lá - na universidade - a gente também é discriminado por conta das cotas para escola pública. Então a gente aprender a ter argumentos para debater com as pessoas que vão querer humilhar a gente, justamente por pertencermos a uma classe social mais baixa”*
- Pesquisadora: *“Que efeitos os saberes sociológicos têm na vida do estudante, como por exemplo, aqui, agora?”*
- Aluna &’: *“Têm outros exemplos também, não é somente sobre cotas. Como a sociologia nos faz aprender sobre a sociedade em geral, sobre os nossos direitos ... Nos faz abrir os olhos para muita coisa que muitas pessoas veem como certo, mas na verdade é errado. A sociologia nos faz ir para a vida adulta conscientes de quem somos e de que classe pertencemos”.*

As chaves analíticas da desnaturalização e do estranhamento previstas nas OCNEM/2006 para desenvolver o saber sociológico escolar são mobilizadas pelo alunato e a utilidade política da disciplina é ressaltada quando a aluna evoca direitos como recurso que capacita cidadãos e cidadãs a operarem melhor na sociedade em que vivem. Assim, a contribuição da sociologia na formação do alunato é sublinhada por meio do incitamento de hábitos intelectuais que permitem significar o mundo no âmbito das atitudes democráticas (LAHIRE, 2016). Como saber científico e social a “sociologia serve para produzir as

verdades científicas sobre o mundo social” aplicáveis à vida (LAHIRE 2004, p. 58): na esfera política é saber que exerce o papel de conselheiro quando municia os dominados, na esfera terapêutica age para mitigar sofrimentos quando possibilita a compreensão de determinismo sociais, e na esfera cognitiva colabora com o conhecimento racional fundado empiricamente (LAHIRE 2004).

Laboratório nas turmas da Escola B

A escola **B** se localiza na região central de Brasília, nas proximidades da Universidade de Brasília (UnB), com acesso facilitado por diferentes linhas de ônibus, acolhe graduandas e graduandos do PIBID juntamente com estagiárias e estagiários (como a escola **A**), reúne equipe gestora e pedagógica com habilidades para lidar com pessoas, seja estudantes seja pesquisadores. O planejamento anual foi disponibilizado de imediato e o contato com os dois professores de sociologia que chegaram à escola no início do ano fora realizado. A escola apresenta suas realizações pedagógicas por meio das informações expostas no enorme *banner* que lista estudantes aprovadas e aprovados nas principais faculdades e universidades, por meio dos assentos em *pallets* de madeira espalhados no pátio como referência à reutilização de material, e, nas plaquetas coladas em murais e portas com alusões ao movimento LGBTQI+, à luta pelo reconhecimento de direitos e respeito às diferenças (conforme apontado).

O estabelecimento de contatos com as professoras de sociologia que trabalharam na escola no ano anterior moldou os laços assentados de forma contínua com os professores que as substituíram, em função do nosso relato acerca da aproximação com as mesmas. Os dois professores conquistaram as vagas pleiteadas na escola por meio do remanejamento realizado anualmente pela secretaria de educação e se mostravam satisfeitos com o ingresso na escola. Não expressavam desconforto com a realização de observações nas turmas durante suas aulas para acompanhamento dos seus e suas estudantes. O professor **R** relata troca frequente de escola a cada ano letivo em função do tratamento realizado para controle do seu espectro autista e que nem sempre consegue vaga para a disciplina de sua formação: história, com habilitação em sociologia. O professor **N**, licenciado em sociologia e habilitado em antropologia pela UnB, informa que a escola é um “oásis comparada a outras” pois desenvolve “bastante a multidisciplinaridade” combinada com diferentes projetos pedagógicos, mas aponta os entraves estruturais próprios da educação brasileira: “pouca

relação professor-aluno” que se encerra em superficialidades, “muitas turmas”, “pouco tempo” com estudantes em sala tendo como consequência o que ele chama de “relação burocrática”. Como informação complementar o professor ressalta que a sociologia apesar de ser a “matéria mais palpável” é também a mais “demonizada” pelos discentes, negando-se a desenvolver conteúdos curriculares sem definição prévia do “tema de fundo” (a exemplo do trabalho desenvolvido por ele naquele momento: “natureza e cultura para delimitar o humano”).

Com média de trinta e seis (35) estudantes frequentes na turma de primeiro ano e vinte e cinco frequentes (25) na turma de terceiro ano, os critérios estabelecidos para aplicação dos instrumentos de coleta de dados foram reações e engajamento quando da mediação pedagógica e a disponibilidade em participar da pesquisa. Surpreendentemente, a turma do primeiro ano C demonstrou dificuldades de convivência entre os diferentes grupos. Cada grupo expressava sua aversão ao outro ora por manifestações de ideias associadas ao combate à homofobia, ora pelo direito de manifestar sua religiosidade. Frequentes trocas de acusações e reclamações quanto ao número de atividades e palestras oferecidas pela escola com fins de *‘conscientização’*. Os efeitos foram a imediata divisão (por afinidades) dos grupos para iniciarmos a aplicação da atividade e a projeção na discussão do sentimento que os envolvia: irritabilidade e aversão aos posicionamentos identitários de raça, gênero e religiosos.

As situações-problema foram aplicadas em dias alternados para turma de primeiro e para turma de terceiro, após episódios de indefinições em razão da dificuldade de aplicá-las no período das aulas de sociologia: um professor relata o atraso dos conteúdos e o outro professor menciona dificuldades da turma em chegar no primeiro tempo de aula por residirem distante da escola. A aplicação dos instrumentos foi realizada no tempo da aula de português e no tempo da aula de laboratório de biologia.

A discussão sobre cotas etnicorraciais a partir da situação-problema 2 *“É violência que fala?”* distingue comportamento dos dois grupos do primeiro ano. Um grupo é simpático ao tema e se engaja na discussão, enquanto o outro grupo se mostra mais irritado. Ao iniciarmos a dinâmica a partir da leitura da situação-problema trazida no relato de uma mulher negra sobre a experiência de ingressar em faculdade por meio de cotas raciais é visível a irritação dos presentes com a temática. A dificuldade da pesquisadora para envolvê-los na atividade é marcada no diálogo que segue:

- Pesquisadora: *“Enfim na pesquisa eu não posso falar pra vocês ... eu só posso anotar qual é a palavra que vocês têm mais dificuldades [no sentido de desconhecer o significado do vocábulo]. Alguém tem alguma dúvida do texto que fala sobre desigualdades, alguém quer fazer um resumo geral do que o texto fala? Ninguém?”*

- Aluna: *“É ... basicamente o texto tá falando de desigualdade e diante da sala eles percebem que estão praticando a desigualdade”*

- Pesquisadora: *“Sim gente, pode falar de ‘bolsominion’ [pessoas admiradoras de discursos de ódio aos moldes do atual presidente da república – Jair Bolsonaro], quem não concorda, pode falar de petista [pessoas que refutam o discurso de ódio e são associadas ao Partido dos Trabalhadores-PT], pode falar... Eu estou achando vocês muito quietos ...”.*

O mesmo tom provocativo entre colegas é captado na dinâmica do outro grupo conforme a sequência de uma pergunta e entrave de extrair uma resposta dada com um grau mínimo de consenso:

-Pesquisadora: *“No segundo parágrafo há alguma palavra desconhecida?”*

- Aluno: *“O que é ‘estopim’?”* [neste momento o grupo entra em disputa não sendo possível apresentação de uma resposta coletiva em razão de todos falarem ao mesmo tempo]

- Pesquisadora: *“Mas quero saber de vocês, o que vem a ser estopim”.*

- Aluno: *“Foi tipo uma explosão que aconteceu para ela”.*

- Pesquisadora: *“Vocês concordam com a colega de vocês?”* [o grupo parece não concordar, porém não manifestam verbalmente]

- Pesquisadora: *“Além disso, vocês sabem o que é violência simbólica, né?”*

- Aluna N2: *“É a violência que é camuflada. É violência, mas a pessoa mostra como se não fosse...”*

- Pesquisadora: *“O que vocês acham? No caso, seria aquela espécie de violência sutil? Onde a gente encontra esse tipo de violência sutil? Camuflada?”*

-Resposta da maioria de alunos: *“Na internet, na escola”*

- Pesquisadora: *“Vocês podem dar um exemplo-base?”*

-Resposta aluno: “*Indiretinhas, Brincadeiras.*” [o aluno parece falar de si]

Neste momento, a pesquisadora mira nas disciplinas escolares:

- Pesquisadora: “*Sobre essa discussão [étnico-racial] que nós estamos trazendo pra vocês ... quais são as disciplinas que trabalham/discutem sobre isso que estamos falando?*”

- Resposta Geral: “*Sociologia, Filosofia*”.

- Aluno: “*Um pouco de Artes, pois no começo a professora falava sobre isso.*”

-Pesquisadora: “*Vocês acham que esse tipo de discussão é importante?*”

-Aluna Z: “*Eu acho. É bom para expressarmos nossa opinião e não ficar ouvindo só o professor porque ele é a figura de maior autoridade na sala, mas nem tudo que ele fala a gente tem que concordar com ele.*”

A percepção da aluna sobre a autoridade da fala do professor para dizer algo sobre o mundo social remete à mobilização de signos e símbolos (HABERMAS, 1987) que se dá na pragmática do saber (LEAL, 2020) docente em contextos associados aos valores civilizatórios e identitários. Como na turma do primeiro ano da escola **A**, na escola **B** constatam-se percepções de desigualdades via classificações de grupos sociais por meio de relações de poder:

-Aluno ...: “*Eu acho que essa discussão é muito importante para gente, para nossa sociedade, sobre a desigualdade social.*”

- Aluna Z”: “*Eu acho que ela [colega] acha a discussão aberta mais produtiva pois cada um pode expressar sua opinião e a gente pode aprender com a opinião do outro, pois cada um possui a sua.*”

- Aluna 1: “*É muito importante para a gente se conscientizar, porque a gente pode acabar tendo uma opinião errada, acabar sendo machista, homofóbico e nem perceber ... e com a discussão ver que o nosso ponto de vista é errado.*”

- Pesquisadora: “*Gostaria de saber também se vocês usam [a discussão] fora daqui ... na casa de vocês, para fazer prova, enfim ...*”

- Resposta Geral: “*Não*”.

- Pesquisadora: *“Vamos fazer um exercício para entender que grupos da sociedade brasileira que sofre esse tipo de violência sutil. Quais grupos sociais?”*

- Aluno 1: *“Negros. Mas não só negros, mas brancos pobres. Não pode falar que é só negro que sofre e acho que a população de gays [...]”*

- Pesquisadora: *“Então, vamos tentar listar. Negros, pessoas de baixa classe social, LGBTs..”*

- Aluno 1: *“Porque da mesma forma que eu posso ter uma renda baixa e ser branco ou ser negro, isso não vai mudar ou fazer com que a pessoa tenha dó de mim só por eu ser negro... uma verdade que eu sigo.”*

- Pesquisadora: *“Então, negros, pessoas de baixa classe social, LGBTs, estrangeiros, indígenas...”*

- Pesquisadora: *“Mas não qualquer estrangeiro, né? Só determinado tipo.”*

- Alunos: *“Venezuelanos, Bolivianos, Argentinos.”*

- Aluna (turbante)2: *“Mano eu não entendo por que tipo ... a gente ‘paga muito pau’ pra estrangeiro americano. A gente ‘paga muito pau’⁴² pra americano e eu não entendo o porquê.”*

O quadro acima ilustra a reflexividade da agência dos estudantes operada por processos cognitivos que expressam suas percepções de como o “estrangeiro” pode ser classificado no Brasil em função de sua origem geográfica, o que vai reverberar em desigualdades não naturais. No grupo, a aluna 2 revelou ter experienciado a condição de “estrangeira” em cidade portuguesa e foi capaz de se exprimir sobre a temática a partir da lógica do nativo em ser estrangeiro no Brasil e as tensões que habitam a alma humana ao operar lógicas heterogêneas para agir em outro sistema social, como o sistema social português. Nesses termos, o ator reconstrói a experiência social como sua por meio da atividade que une indivíduo e sistema (DUBET, 2004) e sustenta valores e crenças referentes à nacionalidade e estima social que reverberam em desigualdades não naturais, como no Brasil. Encontramos também referencialidades na bíblia para o tratamento sociológico da relação desigualdade e gênero, como observamos abaixo:

⁴²Expressão indicativa de bajulações e endeusamentos.

-Aluna 2: “Eu ‘tava’ vendo um negócio ... não sei se tem muito a ver com a bíblia, é tipo mitologia. Que Deus antes de criar Eva ele havia criado Lilith [deusa transformada em demônio pela tradição judaica], que havia sido a primeira mulher de Adão, só que ela foi feita do mesmo pó que Adão, do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Desde então, estabeleceram para ela que [a mesma] devia se submeter a Adão e que no ato sexual [a mesma] também devia ficar por baixo dele, porque ele tinha que ser superior a ela. Aí ela falou que não queria e assim, foi embora do Éden. Logo, Deus criou a Eva da costela dele e ela se submeteu a ele por não ter sido criada do mesmo jeito de Adão e ... Lilith? Lilith foi dada como malvada e rainha dos demônios, e isso é uma coisa dos judeus que é uma história que eles contam mesmo não estando na bíblia. Então, é uma coisa que vem muito antes, até mesmo dos europeus, então há desigualdades desde que o mundo é mundo”

No entanto, a pesquisadora muda o foco para a questão racial no Brasil resgatando ideias apresentadas por uma aluna durante a discussão ocorrida na outra escola, para assinalar a condição do negro na nossa sociedade:

-Pesquisadora: “Como uma aluna comentou na outra escola: ‘por incrível que pareça o Brasil é um país que tem mais negros do que brancos, mas ... quem tá no poder? Enquanto um negro não tem dois reais para se sustentar em um dia [não precisamos ir nem muito longe], na câmara dos deputados o cara ganhando cem mil reais [força de expressão para marcar a diferença] por mês.’”

-Aluna (de turbante): “Com privilégios sem dúvida.”

Em se tratando de contextos que oferecem perigos para mulheres, meninas e a população LGBTQI, as questões de gênero foram mencionadas de forma reservada. Na ocasião, a discussão acerca de desigualdades e questões de gênero retorna:

-Aluno’: “Diante do tema que estamos falando, sobre desigualdade, queria mencionar uma frase de René Descartes. “Penso, logo existo”. Mostra que quando o ser humano começa a pensar e já tem a ideia de o quê criticar e o quê ele vai pensar mais ou menos.”

- Pesquisadora: *“E pra vocês desigualdade de gênero pode ser entendida como um problema a ponto de ser combatida?”*

-Aluno I: *“Sim”*.

-Pesquisadora: *“Por quê?”*

-Aluna (de turbante)2: *“A partir do momento que um homem acha que tem ... Calma! Em qual gênero você está falando?”*

-Pesquisadora: *“Independente de ser mulher, ser LGBT, a própria relação entre mulher e homens.”*

-Aluna (de turbante)2: *“A partir do momento que o homem acha que ele tem direito sobre uma mulher e a mulher não quer, eu acho isso uma coisa muito errada. Eu acho que sim tem que ser combatido, e sim tem que ser lutado, porque ... é que nem educar uma criança sei lá a criança roubou, você não faz nada, então essa criança vai continuar roubando se você não fizer nada. Então se um cara bate na mulher uma vez e ela não faz nada de primeira, ele vai se achar no direito ... então eu acho que essa questão de lutar pelos seus direitos é muito certa.”*

Sem disfarçar irritações diante de deboches **do Aluno'**, a pesquisadora intervém:

- Pesquisadora: *“Alguém mais tem algo a dizer? Sobre ser negra, sobre ser mulher... [referindo-se às diferentes formas de classificar as pessoas]?”*

-Aluna (&): *“É uma coisa que tem que ser combatida ... fica no psicológico ... a pessoa começa criar um medo de sair na rua usar tal roupa, porque elas sabem que irão ser assediadas se não estiverem vestidas apropriadamente, como com calça, ou estar de cabelo amarrado, e alguém vai falar mal do cabelo dela ou vai tratá-la como um animal só porque ela não é igual às outras pessoas que estão no ambiente. É muita maldade do ser humano fazer isso porque pode mudar a vida da pessoa toda, pode criar pânico por estar em locais com pessoas que ela não conhece e muitas outras coisas. É horrível!”*

A discussão sobre utilidade do saber sociológico escolar é viabilizada pelo **Aluno'** em provocação, novamente, à pesquisadora:

- **Aluno'**: *“Posso fazer uma pergunta para ela?”*

- Pesquisadora: *“Pode sim”*
- **Aluno**: *“Por que você acha que a gente estuda sociologia”*
- Pesquisadora: *“Vocês acham que existe alguma relação entre esses dados? O que acontece na sala, o que acontece no país e o que acontece nos outros lugares?”*
- Aluna: *“Como assim ... relação?”*
- Pesquisadora: *“Assim, como desigualdade, que acontece aqui, acontece lá fora, acontece no nosso país.”*
- Aluna: *“Sim”*.
- Pesquisadora: *“Por que?”*
- **Aluno**: *“Aqui na sala não somos iguais?”*
- Resposta geral: *“Não”*.
- Pesquisadora: *“Deixa eu perguntar para você: na escola quais são as disciplinas que ajudam a ter uma percepção diferente da sociedade?”*
- Alunato no Geral: *“Sociologia”*.
- Pesquisadora: *“Por que?”*
- Aluna **(II)**: *“Ela fala bastante sobre desigualdades e também sobre feminicídio.”*
- Pesquisadora: *“Para vocês é importante a escola pautar esse tipo de assunto?”*
- Alunos: *“Sim”*
- Aluna **(turbante) 2**: *“Porque acaba conscientizando querendo ou não, e ... se a pessoas ‘quiser’ falar ... foda-se ... ela fala, mas de qualquer forma ela fez o papel de falar.”*
- Aluna **(IV)**: *“Você acaba construindo um pensamento errado dentro de casa”*.
- Pesquisadora: *“Vocês concordam em tirar Sociologia e Filosofia da grade curricular de vocês?”*
- Alunos: *“Não”*.
- Pesquisadora: *“Por que não?”*
- Aluna: *“Por que é uma coisa que abre os nossos olhos, coisas que a gente nem viu na vida, acaba que persegue a questão de outros países de culturas diferentes, a gente nem sabia de determinados aspectos de outras culturas”*.

-Aluna **I**: “É importante ter matérias que nos ajudam a entender o ser humano, e como estamos passando por uma fase de amadurecimento e mudando é importante ter ao nosso lado pessoas que pensam igual e diferente”.

-Aluna **II**: “E fora que sociologia e filosofia foram umas das primeiras matérias que surgiram no mundo, então não faz lógica tirar”.

- Pesquisadora: “E ... me deixa perguntar para vocês. De que forma vocês usam a sociologia fora daqui? Ou vocês só falam disso dentro de sala de aula? Ou realmente usam a mesma fora daqui?”

-Aluna (**turbante**): “Eu sempre estou falando para os meus alunos (eu sou professora de artes), sempre falo dessa questão e que mesmo não sendo tão conhecido você pode sim, ser alguém. Não importa seu gênero, sua cor, você alguém, entende? Você vai conseguir, estou sempre os motivando.”

- **Aluno**’: “Posso fazer a última pergunta?”

- Pesquisadora: “Pode sim”.

- **Aluno**’: “Como estamos falando sobre sociologia e sociedades, onde ocorrem tantas discriminações e preconceitos, mesmo você não querendo abordar o preconceito em si, você acaba praticando o preconceito com as outras pessoas.”

- Aluna (**turbante**): “Confesso que pratico, sim.”

-Aluna (**turbante**): “Infelizmente, já nascemos com isso”.

Como mencionado, a aplicação desta atividade diagnosticou fragmentações da turma em razão do posicionamento a respeito de práticas de combate à homofobia e às ideias associadas à religião. As observações captaram momentos de falas da turma que parecia querer verbalizar incômodos ao falar e não apenas escutar por meio de aulas expositivas ou palestras informativas, conforme expressado ao serem solicitados a realizar avaliação do encontro:

- Aluna 1: *Porque vamos sair com uma linha de pensamento certo, por exemplo quando estamos em uma aula um tá pensando aqui o outro ali, ninguém chegou em um ponto final.*

- Aluna 2: *Foi legal porque foi um momento de conversa que foi muito mais interessante do que o professor na sala de aula falando e que muitas vezes*

os alunos não têm oportunidade de falar então, foi legal porque tivemos a oportunidade de falar.

- Aluno: Acho que foi um momento de conversa que a gente absorveu mais do que falou, e cada um tem seu modo de pensar sem julgamentos.

- Aluno 2: Apesar de eu não ter me expressado muito, foi legal, foi uma dádiva.

Essa avaliação do encontro por integrantes do grupo pode indicar suas experiências frustradas com atividades extraclasse promovidas na escola, oficinas e palestras sobre combate ao racismo e a homofobia. São atividades consideradas pelo grupo formas de julgar e silenciar heterossexuais brancos que se abstinham de opinar sobre essas temáticas. Palestras são consideradas pelo grupo como forma de convencer sobre algo que não se apresenta como relevante em suas vidas.

Com efeito, Menezes e Andrade (2017) consideram a abordagem do ensino de sociologia acerca de questões de gênero a partir pautas identitárias, em especial antirracistas (OLIVEIRA, 2014), constituída de desafios ao ensino de sociologia dado à sua dificuldade de produzir epistemologicamente e pedagogicamente como campo consolidado (OLIVEIRA, 2015). Estamos nos reportando às experiências do alunato com a sociologia escolar que dialogam com saberes docentes e mediações pedagógicas, institucionalização da sociologia escolar e organização curricular (HANDFAS e MAÇAIRA, 2015; BODART e CIGALES, 2017; OLIVEIRA, 2016; CIGALES e ARRIADA, 2015) e problematizam sua essencialidade na formação cidadã do estudante (SOUZA, 2017; MOURA, 2012). A experiência escolar com o ensino de sociologia participa da experiência social e é problematizada em experiências discentes e docentes em escolas de ensino médio.

4.3 – A emergência de problemas públicos e usos de saberes sociológicos pelo alunato nas aulas de sociologia

Eixo 1: O aborto como problema público

A temática **aborto** desponta como resposta do alunato à atividade em torno de ‘*um problema social*’ proposto pelo professor de sociologia de uma das turmas de primeiro ano da escola A. O evento se enquadra a partir do momento em que o professor orienta a turma acerca do debate a ser realizado na aula seguinte com objetivo de apreciar o Artigo 5º da

Constituição Federal/1998 à luz de indicadores sociais. Imediatamente, a turma se agita e - com certa dificuldade - o professor esclarece a dinâmica e exige como critérios de construção de argumentos a serem apresentados no debate alusões aos fundamentos do “*direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade*”. Mas, a turma continua sua inquietação e reivindica a definição imediata do tema, antes mesmo de qualquer outra informação a respeito de como seria organizada tal atividade. Na sequência, o professor tranquiliza a turma, chama a representante e o vice-representante discentes à sua mesa e, trabalhando o protagonismo juvenil, repassa-lhes as orientações para que procedam à definição do tema a ser examinado. Posicionada de pé em frente ao quadro, a representante se dirige à turma resgatando as orientações já proferidas pelo professor e instrui os demais colegas sobre os procedimentos a serem seguidos para realização da atividade: definir tema, realizar pesquisa para levantar dados e elaborar argumentos inspirados em princípios constitucionais. Ou seja, procedimentos de uma investigação. O conflito entre colegas que apresentam diferentes temáticas (política/corrupção, religião, drogas, sexo) e entre a representante e colegas e a representante e vice se estabelece em razão da falta de consenso em torno do tema a ser definido. Neste momento, a turma se encontra em situação de perturbação e as pessoas falam ao mesmo tempo, contestam temas, constroem quem os enuncia. A representante novamente fala à turma atribuindo valor à necessidade de realização de consenso em torno da atividade e apresenta o argumento de que se trata de “*tarefa que vale ponto pra todo mundo*”. Com isso, o engajamento se instala e a turma escuta atentamente as regras estabelecidas pela representante (quanto ao silêncio, respeito, consideração das reivindicações e direito de fala) que se ancora no argumento da necessidade de reconhecer ‘*opiniões divergentes*’. Assim, todas as temáticas enunciadas são acatadas e a representante guia seus colegas para definição do objeto de debate por meio da demonstração da importância de cada assunto trazido para, na sequência, realizar uma votação nominal. Enquanto a representante acata os temas enunciados pelos demais colegas, o vice representante anota-os no quadro: religião, política, sexo, drogas e aborto. Antes da votação, a representante solicita a defesa de cada tema enunciado por colega que o apresentou, para compartilhamento da sua relevância e instruir a votação ao final.

O ato de definir o tema para o debate se transforma no próprio debate, em razão de alunos recorrerem às abstrações de ordem moral para medir a importância atribuída à temática sugerida, além de operarem reflexividades por meio de dados obtidos

instantaneamente via consultas *on line* pelos seus *smartphones*. Como forma de provar a importância de sua escolha, recorrem à gramática moral que combinam dados e evidências, contribuindo para elaboração de percepções sobre problemas sociais. Alguns temas mostram-se desinteressantes ao serem explanados. Isso acontece com o tema **religião** em razão de ausência de dados e evidências de sua relevância para a turma pelo discurso enunciado. O mesmo acontece com a temática relativa à **política**, pois a ausência de dados e a clareza do objeto a ser problematizado remete à associação com disputas político-partidárias e desavenças entre familiares e amigos, causando reações desanimadoras aos participantes. O tema **sexo** é considerado assunto exaustivamente discutido no ensino fundamental e a turma avalia que este não seria “*um bom tema para o debate*”.

Assim, a disputa se concentra em torno das temáticas droga e aborto. Um dos alunos defende o tema **drogas** pela necessidade de se reportar às mortes causadas pelo uso abusivo de “*drogas entre os jovens*” e os efeitos em várias esferas da sociedade. Ele informa o número de “*200 mil pessoas*” mortas por ano no mundo pelo uso excessivo de drogas e este tema se associa, segundo ele, às “*mortes de jovens e adolescentes na periferia de grandes cidades*”. Como prova, relata episódio de morte envolvendo “*um conhecido*” seu usuário de drogas que ‘*não ofendia ninguém*’, mas teria sido morto pela polícia por ser associado a um “*criminoso*”, segundo sua avaliação. Apesar de demonstrar dados relativos à morte por uso abusivo de drogas, o aluno conecta este assunto à violência policial associada ao estigma de usuário de drogas estabelecido no seu entorno. Ao combinar o número de mortes, drogas e seu entorno, o aluno desnaturaliza sua realidade e problematiza sua existência na operacionalização de práticas discursivas por meio de processos sociocognitivos (RESENDE e RAMALHO, 2006) que o levam à percepção do consumo de drogas e violência policial como problemas públicos (CEFAI, 2017).

A defesa do tema **aborto** para fins de debate é precedida por momento colérico em razão de um número significativo de alunos e alunas resistirem à simples ideia de debater este assunto em sala de aula. Apoiam-se em argumentos morais e religiosos ao defenderem o “*direito à vida do feto*” em oposição ao direito de decisão da mulher realizar o aborto, mesmo nos casos legalmente autorizados⁴³. A representante da turma (e quem sugeriu o

⁴³Nos marcos legais brasileiros a interrupção da gravidez deve ser praticada por médico e consentida pela mulher em três casos: quando a gravidez suscita risco de vida para a mulher, quando a gravidez resulta de estupro e quando o feto é anencefálico. Ver: Código Penal Brasileiro. Artigo 128, inciso II. Ver: Portaria Nº 1.508, de 1º de setembro de 2005 que “Dispõe sobre o Procedimento de Justificação de Autorização da Interrupção da Gravidez nos casos previstos em lei, no âmbito do Sistema Único de Saúde-SUS.”

tema) apresenta suas razões para o acolhimento da questão do aborto apoiando-se em justificativa de ordem moral que envolve sua particularidade de ser “*uma das três pessoas evangélicas*” daquela turma e por se preocupar com o “*direito à vida*”, tanto do feto quanto da mulher (apontando para o princípio constitucional anotado no quadro pelo professor). Ela afirma ser este assunto discutido em sua igreja e, mesmo partilhando dos valores do seu grupo, não vê razões para legalização indiscriminada do aborto tampouco para sua absoluta proibição -a turma escuta atenta sua fala. Mas, entende ser um assunto que carece de debates e problematizações devido à quantidade de mortes de mulheres em decorrência da prática ilegal do aborto. Examina ‘*a situação da mulher*’ que morre em decorrência da prática clandestina do aborto no Brasil e se remete aos valores e regras culturais que responsabilizam a figura feminina, ainda que numericamente exista mais mulheres que homens no país. Ao se reportar ao trabalho por ela realizado, afirma que o número de mulheres mortas em decorrência do aborto em países nos quais sua prática é proibida chega a ser ‘*275 vezes maior*’ maior que em países onde o aborto é legalizado (dado colhido instantaneamente *on line*) e, mais uma vez, faz referência à questão cultural. Ela afirma que no Brasil os dados nem sempre estão disponíveis e lhe preocupa a exposição da mulher pois, conforme informado por ‘*um de seus professores*’ (ela não especifica quem é), essa questão se torna um problema de ‘*saúde pública*’ em razão da sua incidência. Como prova da existência deste problema social ela afirma ter escutado de ‘*conhecidos*’ (grupo de igreja) casos de ‘*pessoas que teriam praticado aborto*’. Há ponderações no seu posicionamento a respeito do aborto dado a sua religiosidade. Mas, fica clara sua adesão aos limites legais impostos pela legislação brasileira e a necessidade de discutir o aborto como problema de saúde pública, efetuando-se a desnaturalização do impedimento do aborto sob qualquer circunstância. À luz da Análise Crítica do Discurso (ADC) de Resende e Ramalho (2006), observamos uma prática discursiva que percebe o aborto como problema assentado em relações de poder e na distribuição desigual de bens simbólicos que se conectam dialeticamente com valores morais e religiosos.

Após disputas de argumentos e inquietações da turma é realizada a votação nominal e definida a temática legalização do aborto. Apesar da realização do debate ter acontecido posteriormente, a disputa em torno da definição do tema se tornou atividade relevante para esta Dissertação dado o engajamento dos discentes ao processo decisório da definição temática, como também nos possibilitou identificarmos a dinâmica de percepção do

problema social como problema público a partir de uma prática discursiva contemplada na prática social do alunato de ensino médio. Como podemos observar, a percepção de problemas sociais se acoplada à condição de existência do alunato e é mediada pela atividade do alunato ao operar saberes sociológicos na elaboração de uma perspectiva sociológica pelo uso que fazem de gramática moral evocada na discussão do aborto em sala de aula.

Nesses termos, o enquadramento da situação experienciada se refere ao entendimento de que a experiência do indivíduo resulta de como ele enquadra a realidade ao seu redor por meio de formas de sentir o mundo aliada ao conjunto de significados que emergem da decodificação e interpretação das situações vividas pelo indivíduo (GOFFMAN, 2012). Na definição do aborto como temática, o quadro é estrutura cognitiva empregada subjetivamente para conferir significado aos objetos e acontecimentos (atividade solicitada pelo professor) e cabe ao alunato a competência cognitiva de ordenar os dados captados pela percepção (dados e justificativas) e transformá-los em conjuntos significativos (explicações). Segundo CEFAI e GARDELLA (2012) o compartilhamento do sentido da situação leva atores a viverem experiências sem questionamentos quanto à sua evidência por meio do consenso cognitivo e moral que transforma a atividade.

O que torna o aborto um problema público para a turma é a investigação de dados sobre um assunto materializado em altos índices de incidência entre mulheres brasileiras, se constituindo em um problema de saúde pública, em torno do qual se reúnem diferentes atores que lutam pela descriminalização da sua prática.

Eixo 2: Desigualdades e relações de gênero

A temática das desigualdades e relações de gênero se inscreve em discussões nas duas escolas de forma diversa. Na escola **A** os grupos se reportam à desigualdade relacionada à estratificação social e de renda a partir de um lugar comum de não privilégio. Na escola **B**, a experiência de parte do alunato de residir em localidades afastadas do Plano Piloto se associam ao lugar do não privilegiado que acessa a condição de aluno da escola **B** e opera lógicas de integração para firmar sua identidade social e o pertencimento à escola (DUBET, 1994). Marcadores de estratificação social se apresentam em falas que fazem equivalências entre escola **B** e escolas particulares, e às falas que se reportam à excepcionalidade de ter *[...] uma amiga [colega da escola] que é filha de deputado e eu só fui saber depois de muito tempo, ela era muito de boa, não ficava se achando por conta do dinheiro.* (Aluna B3-2).

Os discursos enaltecem atividades como a gincana e a ação identificada por eles por pedal ecológico (passeio ciclístico por algumas quadras da Asa Norte). Fronteiras do tipo identitária gênero (gay, lésbica, hétero) entre colegas são manifestadas por incômodo com cartazes fixados nas portas das salas que divulgam palestras organizadas por coletivo de alunos e alunas sobre relações de gênero com foco no enfrentamento à homofobia. Os diferentes grupos formados nas turmas pesquisadas continuamente se acusam por manifestações julgadas homofóbicas – de um lado - e por intolerância religiosa – de outro lado. Isso fica evidente nas reações captadas no laboratório, por meio da aplicação da leitura e interpretação da situação-problema *“Existem desigualdades?”*. Essa situação encerra disputas nas quais sujeitos recorrem às competências críticas ao perceberem as desigualdades como problema social com potencial para se reverterem em comprometimento de capacidades, no sentido seniano (Amartya Sen), e perturbação de trajetórias sociais de vida e, portanto, em problemas públicos.

Aluno B1-T: *“Posso fazer uma pergunta para minha colega? ”*. Ao ser atendido pela pesquisadora o aluno se dirige à sua colega e questiona:

Aluno B1-T: *“Porque você acha que ocorre a desigualdade? ”*

Aluna B1-A: *“A questão é a seguinte. Primeiro, o que você se considera [em relação à identificação de gênero]?”*

Aluno B1-T: *“Não me considero de nenhum gênero.”*. Ao perceber a rejeição à temática gênero, a colega muda o foco:

Aluna B1-A: *“Digamos que você é branco e você não gosta de uma pessoa negra, aí você não a trata como você trataria uma branca, aí você fica diminuindo essa negra. Eu acho que isso é desigualdade, você tratar alguém de um jeito diferente”*.

Nessas condições, a crítica às desigualdades operada pela aluna designa princípios de equivalência dentro de uma hierarquia que conduz a estados de grandeza e opera tipos ideais que permitem indivíduos serem “grandes ou pequenos” segundo sua cor da pele, o que estabelece formas sociais de desigualdade. (BOLTANSKI e THEVENOT, 1999, p. 140).

Na mesma situação de disputa discursiva, a aluna se ancora em operações cognitivas e competências críticas para denunciar as desigualdades como injustiças:

Aluna B1-A: *E essas pessoas que são tratadas com desigualdade, são maioria ou minoria?*

Resposta Geral: *“Maioria.”*

Aluna B1-A: *“Tem muitos tipos de desigualdades, por exemplo: LGBT, negros, pobres, mulheres, então é maioria.”*

A partir desse enquadramento, a aluna opera problematizações em torno das desigualdades instituídas na classificação das pessoas a partir de critérios de gênero, raça e renda. No trecho seguinte, estamos nos reportando à constatação de uma aluna e de um aluno sobre importância de se discutir a desnaturalização de racismos, homofobias e machismos segundo lógicas que ligam e opõem ator e sistema (DUBET, 1994):

Aluna B1-A: *“O Brasil é um país que tem mais negros do que brancos, mais mulheres do que homens, mas essa minoria de homens e brancos são os que cometem as coisas [sustentam as estruturas que produzem desigualdades]. Claro que tem negros racistas, e até no meio LGBT os que são homofóbicos e tal, mas a maioria que comete (vive) isso ‘é’ as pessoas da minoria [mas que opera poderes].”*

Aluno B1-V: *“Eu acho que essa discussão é muito importante pra gente, para nossa sociedade ... “*

Aluno B1-A: *“É muito importante para a gente se conscientizar, porque a gente pode acabar tendo uma opinião errada, acabar sendo machista, homofóbico e nem perceber ... e com a discussão [a atividade em curso] ver que o nosso ponto de vista é errado.”*

Na esteira dessas reflexões, pontuamos a superação do problema das desigualdades via elementos imprecisos pontuados nas interações da escola **A**:

Aluno A3-Z *"Garantir o acesso à educação igual para todos, acesso ao transporte a todos, iguais, acesso a tudo igual".*

Não obstante, a problematização das relações de gênero com foco na homofobia é percebida como entrave a relações sociais justas, como tratado na escola **B**, conforme ilustra trecho da fala de um aluno entrevistado ao ser interpelado sobre a discussão da temática:

Entevistado B1-V: “*Sim, foi discutido na nossa turma a questão de gênero ... E... teve até palestra ...*”

Entevistadora: “*Como é que foi discutida?*”

Entevistado B1-V: “*Então, falou mais sobre homofobia, é..., sobre esse preconceito com as pessoas que não são hétero né? É... e que.... Acho muito importante a gente debater isso, porque é uma coisa muito presente na nossa sociedade, infelizmente né? Homofobia, essas coisas, e é uma coisa que tem que ser debatida pra que a gente possa acabar com isso [comportamentos homofóbicos].*”

Com efeito, o testemunho do aluno remete aos sofrimentos e tensões produzidos na experiência da exclusão. O indivíduo é ameaçado e a conduta se forma como articulação de experiências negativas (DUBET, 1994). Isso possibilita a construção ativa da autoidentidade e elaborações reflexivas ancoradas na prática discursiva, conforme Resende e Ramalho (2006). A crítica se constrói como denúncia por meio de elementos que operam entraves na superação da homofobia percebida como problema, nos termos do relato que segue:

Aluno B3-10 “*Como LGBT, eu sou gay. E tipo ... é muito difícil você estar na escola porque desde pequeno você não recebe estímulos para estar na escola por conta do bullying, porque professor te trata mal, porque professor te subestima, porque aluno te subestima, então é muito difícil continuar dentro da escola. Eu já pensei em desistir da escola não foi 1, não foi 2 [vezes]. E tipo ... quando eu entrei no [Centro de Ensino Médio B] a melhor coisa foi isso: o fato de eu ter voz. Essa é a melhor sala da minha vida. Eu não sofri nessa nesta sala a mesma coisa que eu sofri nas outras escolas justamente pelas pessoas terem acesso à informação. Também e eu acho que esse privilégio que eu tive está se acabando aos poucos, porque vai entrando mais gente [...] que nunca sofreu na vida. Aqui à tarde já teve casos absurdos de homofobia e tudo então...*” *Eu acho que essa discussão é muito importante pra gente, para nossa sociedade coisa que eu sofri nas outras escolas justamente pelas pessoas terem acesso à informação. Também e eu acho que esse privilégio que eu tive está se acabando aos poucos, porque vai entrando mais gente [...] que*

nunca sofreu na vida. Aqui à tarde já teve casos absurdos de homofobia e tudo então...”.

Aluna B3-4 *“É, isso é o bom do [Centro de Ensino Médio B] porque os gays e as lésbicas aqui têm muita oportunidade de fala, todo mundo tem seu espaço [...]”.*

Nesta escola, a temática é associada aos debates viabilizados por conteúdos trabalhados na disciplina sociologia conforme segue a interação:

Entrevistadora: *“E para vocês, quais são as disciplinas que discutem [a temática]?”*

Aluna B3-4: *“Sociologia.”*

Entrevistadora: *“Vocês poderiam exemplificar uma situação em sala de aula?”*

Aluno B3-10: *“Os debates que o professor proporcionava para gente o [nome do professor de sociologia] pegava e colocava a gente para debater...”.*

Como registrado, experiências do alunato em contato com o ensino de sociologia associado às desigualdades e relações de gênero operam lógicas de ação e reflexividades em suas práticas escolares como experiência no mundo. Operações cognitivas instruem críticas do social, marcam fronteiras e registram lógicas por meio de tensões com experiências negativas.

Eixo 3: Relações etnicorraciais

O tratamento da temática relacionada às relações etnicorraciais nas aulas de sociologia no Brasil é normatizado pela Lei 10.639/03 que estabelece o ensino da história e da cultura de povos negros e indígenas no âmbito da formação social brasileira. É objeto de ensino contemplado no calendário escolar da Secretaria de Educação do DF como a *Semana da Consciência Negra* e provoca temáticas que dialogam com a educação etnicorracial (OLIVEIRA, 2014), inscrevendo-se nas relações dentro da sala de aula - na escola **B** - e no sarau poético - na escola **A**. Optamos por descrever situações nas quais a referida temática emerge em cada escola para seguirmos com a caracterização das práticas discursivas em

interação no laboratório vinculadas às suas experiências. Na sequência aproximamos a percepção de experiências que o alunato diz ter com os saberes sociológicos dentro e fora da escola.

Na escola **B**, a temática associada às relações etnicorraciais emergia em interações dentro da sala de aula que associavam menções do professor sobre acesso ao ensino superior via sistema de cotas e a provocação de um aluno que se dirigia ao colega próximo e quase sussurrando lhe fazia referências ao cabelo assumidamente crespo e volumoso: ‘*Aí véi!!! vou trazer um elástico pra amarrar seu black power*’. Essa evidência empírica nos remete a tensionamentos operados naquela turma e tornados visíveis no laboratório por meio da aplicação da **situação-problema 2**. Esta atividade foi orientada por meio adaptação do protocolo sete passos (já citada) e consta de leitura e reflexão sobre o texto “*É violência que se fala, é?*” por nós elaborado com intuito de problematizar o racismo e acompanhar a participação de saberes sociológicos dos discentes na crítica às relações etnicorraciais. A discussão entre os estudantes em sala de aula em torno das cotas raciais para ingresso em cursos de ensino superior orienta as interações apoiando-se em enunciações demonstradas pelo alunato de apreciação e julgamento das políticas de ação afirmativa no país. Dessa forma, interações de alunos e alunas durante a aplicação da atividade se movem da negação ao reconhecimento da necessidade do debate, conforme constatado nas declarações que seguem:

Aluna B3-1: “*Aí gente ... eu detesto discutir isso. Mas assim ... eu acho que todo mundo pode estudar para conseguir a nota, eu não acho justo um negro que não estudou tanto e um branco que se matou de estudar, e o negro conseguir só porque ele tem cotas. Gente, eu sou pobre eu não falo isso porque eu sou rica não. Tipo ... eu não quero entrar na UnB, não vou nem tentar porque eu não quero. Mas sei lá ... se eu fosse negra eu tenho certeza que eu também seria contra*”.

Aluna B3-2: *É porque é assim ... a cota não funciona assim! Não é tipo ‘ah você é preta, então você vai entrar’. Quando você falou do preto que não estudou tanto ...*

Aluna B3-1: *‘Eu não falei preto, eu falei negro!’*

Aluna B3-2: *“Então ... os negros têm que tirar a mesma nota que um branco para ser candidato a entrar pela cota [em universidades públicas]. Então não é estudar menos, é praticamente a mesma coisa. Você tem que estar no páreo [...] se eu botei a opção de cota eu tenho que tirar uma nota igual a sua, em primeiro lugar, por exemplo para entrar no seu lugar. E não é exatamente o seu lugar porque a gente tirou a mesma nota, então eu tenho tanto direito igual você [...]. Então, não é uma coisa que é fácil desse jeito tipo ‘ah! a fulana vai entrar porque ela é negra’. Ela tem também toda dificuldade de entrar, ela estudou para isso, ela tirou exatamente a mesma nota que a sua. Não é tipo ‘eu roubei o lugar dela’. Se você mereceu estar [na universidade] eu também [mereci], então tipo não é um privilégio, é uma conquista de verdade.”*

Aluna B3-3 (loira): *“Sim, eu ia falar isso... Só quem é negro sabe sua história, sabe sobre seu antepassado e tals. E realmente, eu acho que têm que ter sim essas cotas para os negros porque todo mundo sabe a história e toda dificuldade que os negros enfrentaram.”*

Pontuamos nesse trecho duas falas distintas. A fala da **Aluna B3-1** qualifica a temática sobre cotas de acesso à universidade pública como detestável e se posiciona contra sua aplicação. A **Aluna B3-2** desestabiliza a situação de interação ao operar recursos cognitivos e problematizar o sentido do sistema de cotas para ingressar no ensino público superior (enunciado pela colega), fazendo uso de informações sobre exigências para acessar a política pública e sublinhar o sistema de cotas como conquista social. Ela justifica existência das cotas como política educacional em democracias distributivas de justiça social. São justificativas fundamentadas na crítica ao sistema universal de acesso aos cursos superiores que naturalizaram desigualdades e historicizaram populações afrodescendentes. Estamos nos reportando ao discurso que historiciza e situa produções sociais e têm a dizer sobre “nossas crenças, práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades” (RESENDE e RAMALHO, p. 10).

Observamos nas falas do alunato desta escola uma perspectiva cognitiva de normatização da imagem de si face aos outros (CEFAI e GADELLA, 2012) que mobiliza

gramáticas morais para justificar a universalização do ensino superior público e gratuito na ativação de suas experiências sociais.

Aluna B3-5: *“Eu tenho uma opinião sobre isso [cotas para ingresso no ensino superior] que eu acho que é um pouco diferente porque tipo o errado não é a pessoa que pode pagar uma universidade particular e ainda sim, fazer uma pública porque ela está no direito dela. O que deveria ser mudado para mim era a pública ter mais espaço para quem não tem como pagar.”* **Aluna B3-3:** *“Mas assim, até que aqui a gente não tem muito isso... a maioria do povo é bem riquinha.”*

Aluna B3-4: *“O ... [Centro de Ensino Médio B] parece mais uma escola particular, de verdade...”*

Aluno B3-10: *Eu acho que não interfere no aprendizado [...]. Tipo, a minha condição de vida não é tão ruim [...]. Minha mãe sempre pagou e deu preferência para isso [escola particular] ... Mas tipo muita dívida, sempre endividada e chegou um momento que não havia mais como ficar se endividando e eu tive que ir para a [escola] pública. Aí minha mãe falou: ‘Se você for para pública você tem que ir para uma pública com mesmo nível de pessoas que você se relacionava no colégio particular’ ... que, no caso, foi o C [Centro de Ensino Médio B]. Porque quando você chega aqui, você não vê gente negra, ‘peba’ [pessoas menos importantes e menos prestigiadas] aí tipo minha mãe achou o colégio higiênico o suficiente para eu estudar.*

Aluna B3-4: *“E ... eu acho que também entra uma questão de os negros conseguirem conquistar o seu espaço na sociedade, porque por exemplo, você pega uma turma de medicina quantos negros você acha ali?”*

De outra parte, a temática racismo é constatada como importante em usos que emergem na experiência do estudante em situação escolar (HENZ, 2018) via discurso da

aluna **Entrevistada AG B1a**. A discente justifica a operação do conteúdo associado à temática em situações fora do seu ambiente escolar:

Entrevistada AG B1a: “*Ano passado [2018] eu falei ‘gosto de dançar, sei dançar’... é porque eu gosto de afrobeat né!? Dança africana e tudo mais [...]’*”.

Entrevistada AG B1a: [...] “*É... como eu te falei, ‘eu sou professora’ [no sentido de instruir informalmente aulas de dança]. E... eu tinha muita vergonha antes de dar aula [...] E aí esse ano, depois das aulas que eu tive de filosofia ... de sociologia, [...]eu comecei a falar [sobre a temática em suas aulas]. [Início assim:] ‘eu vou falar a história de tal coisa, a origem [da dança afrobeat]’*”.

Por fim, a aluna descreve como adequados conhecimentos escolares para analisar e se localizar em sua realidade: [...] *Eu falo: ‘Prazer, meu nome é AG, eu sou ‘professora’ de dança, eu danço afrobeat, hip-hop e tudo mais. E queria muito falar [...] sobre a história e os porquês da cultura afro, do porquê da dança, do porquê de tudo’. E aí eu começo a falar né [...] demoro meia hora só falando isso...’*”.

O uso de saberes escolares fora da escola se inscreve em práticas sociodiscursivas multiletradas (SOUZA e FLORUPI, 2018), instrui a elaboração de uma perspectiva sociológica do alunato em torno do problema associado às relações etnicorraciais como continuação da experiência, nos termos deweyianos. A prática discursiva, como observam Resende e Ramalho (2006), conecta experiência escolar e experiência de vida e habilita o trânsito de conteúdos escolares em diferentes contextos. Portanto, é no sentido de perceber e experienciar saberes sociológicos escolares que inscrevemos a perspectiva sociológica elaborada pelo alunato de ensino médio. A prática discursiva dos e das discentes em seus registros moral, afetivo e cognitivo opera a desnaturalização das desigualdades raciais pelo uso que fazem de conhecimentos reconhecidamente sociológicos, em contextos nos quais conteúdos são ativados como extensão da experiência, no sentido deweyiano. Dessa forma, prática discursiva é instruída por práticas sociais que fazem da experiência um operador fundamental para tratar a temática etnicorracial.

Por outro lado, na escola **A**, a temática referente às relações etnicorraciais emergia publicamente por ocasião da culminância do Sarau Poético realizado para fins de estudos

das obras exigidas para o exame do Programa de Avaliação Seriado (PAS). Uma das turmas de terceiro ano encena a chegada ao Brasil de povos africanos e a extensão dos seus efeitos nas estruturas sociais, com o intuito de estabelecer diálogos entre as obras *Navio Negreiro* (Castro Alves) e *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (Carolina de Jesus). A performance impacta pelo detalhamento de elementos exibidos no cenário de um navio do século XVI utilizado para transportar africanos que foram privados de direitos e submetidos à fome, flagelos, castigos, comercialização, açoitamentos por capatazes e às mais variadas formas de violências. Com o mesmo apelo são exibidas rotinas de moradores que resistem à vida no subúrbio das grandes cidades e persistentemente lidam com o desemprego, moradias precárias, ausência de infraestrutura, violência doméstica, brigas de vizinhos, questões relacionadas ao alcoolismo. A conexão das duas obras é realizada por uma das alunas que apresenta a herança do regime escravocrata brasileiro por meio da negação de direitos às pessoas negras: à moradia, ao emprego, alimentação, saúde, educação e do direito ao reconhecimento da identidade negra. O *‘enredo das obras dos dois autores’* passa a ser examinado pela referida aluna à luz do racismo existente na formação social brasileira no momento presente, a partir do seu testemunho como aluna ultrajada por insultos racistas experienciados em sala de aula. Tomada por forte comoção e pausas para choros, a aluna narra ofensas verbais de cunho racista como evidências de tensões decorrentes de diferenças raciais que foram a ela dirigidas por um colega de turma. A operacionalização da crítica associa conteúdos de obras literárias à trajetória de vida e instrumentaliza a reflexividade da aluna pela possibilidade de ativar sua autoidentidade “em construções reflexivas de sua atividade na vida social” (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 28). Seu discurso como prática social testemunha o “modo de ação historicamente situado” elaborado socialmente e “constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (*Idem*, 2006, p. 26) que publicizam os efeitos de experiências. O enquadramento da publicização da identidade etnicorracial e o problema do racismo presente nas relações sociais engaja a plateia e a mobiliza em torno da busca por respostas ao combate do racismo como problema público, no sentido atribuído por Cefai (2017).

A identificação do racismo como problema público de alcance amplo, enraizados nas estruturas sociais, segue percebido pelo alunato como gestos individuais que se rotinizam nas relações sociais, sustentando-o, conforme Resende e Ramalho (2006):

Entrevistada A3-M - *“Mas esse tema incomoda tanto para quem não reconhece o racismo como problema, tanto para quem sofre. Porque para quem sofre é um assunto muito difícil de falar porque você sofre isso e tipo ... é uma coisa muito injusta que não tenha como você escapar no Brasil de sofrer [o racismo quando se é negro e negra]. E para quem não reconhece [a existência do racismo] pensa que aquilo não acontece ... vive numa bolha e fala ‘Não... racismo no Brasil é coisa rara ...’ ou ‘Cota é privilégio para negro e eles não precisam disso...’”*.

Nesses termos, o debate em torno de questões concernentes às condições sociais e culturais em que vive a população negra no país é percebido como estratégia associada à reparação de justiça social que têm no sistema de cotas raciais sua ancoragem. Vejamos abaixo:

Entrevistada A1-P – *“Eu penso que [o sistema de cotas para ingresso em curso superior] é uma oportunidade para aqueles que não têm condições financeiramente, e também aqueles discriminados racialmente.”*

Entrevistado A1-& - *“E em relação, à [cota] racial eu acho tem que ter mesmo pela dívida histórica que a gente tem por tudo que aconteceu e até hoje acontece [com populações afrodescendentes]”*.

Essa defesa categórica das cotas como resposta ao problema das desigualdades estabelecidas no âmbito das relações etnicorraciais foi observada durante aplicação da situação-problema 2 “É violência que se fala, é?”, como parte dos nossos experimentos em laboratório na escola **A**:

Aluna A3-M - *“[As cotas] São necessárias porque historicamente o estado tem uma dívida com os negros, porque eles foram desprivilegiados durante a história. Muitas pessoas pensam que a cota é um privilégio, mas na verdade estão tentando igualar minimamente as oportunidades”*.

Aluna A3-M - *Porque a maioria das pessoas no Brasil ‘são’ negras, então é uma realidade da maioria da população brasileira e apesar d’a gente falar disso [políticas de ações afirmativas] ... nessa quantidade de matéria [disciplinas escolares] ainda é assunto [políticas de ações afirmativas]*

muito pouco falado e nitidamente ele incomoda por ser uma realidade tão dura, tanto para quem concorda, tanto para quem não concorda... É um assunto que realmente toca na ferida... ”

Nas manifestações do alunato da escola **A**, essa defesa das cotas raciais concretiza a desnaturalização das relações de poder em desfavor das populações negras e denuncia a assimetria de distribuição de recursos entre os diferentes grupos sociais, segundo características etnicorraciais, conforme registrado no trecho em que a turma é instada a esclarecer sobre os incômodos decorrentes da discussão sobre o racismo:

Entrevistada A3-M – *“Porque o privilegiado não quer perder o privilégio dele. Por que ele vai falar de assunto que não compete a ele? Tipo, se eu sou branca, pra que eu falar sobre racismo? Acho que vamos ter consciência de pensar no próximo, falamos tanto sobre empatia, então vamos pensar no próximo e combater o racismo. Porque acontece com o próximo de uma forma mascarada...”*

Entrevistada A3- M: *“Não é nem tão mascarada, é bem na cara mesmo, só que tá tão enraizado no Brasil que a gente vê como normal e ... como o professor no ano passado explicou em uma aula que mulato era um termo muito pejorativo pra se referir aos negros e ... logo após ... duas aulas depois ele estava brincando com isso, alegando que todo mundo fala, é normal...”*

Registramos demonstrações de competências cognitivas para contestar a invisibilidade de segmentos sociais desfavorecidos e apontar contradições nas práticas discursivas (RESENDE e RAMALHO, 2006). Nesse sentido, a prática discursiva desnaturaliza comportamentos e publiciza problemas de cunho social e de abrangência pública:

Aluna A’ - “É uma falsa consciência... tipo ... é errado fazer isso mas eu posso fazer, como se você não precisasse mudar nada. A população brasileira precisa mudar só que as pessoas não se veem como a população brasileira. É como se eu existisse ‘EU’ ... e existisse a população brasileira. É você não se considerar racista, mas ver alguém praticando e

pensar 'ah! mas não foi bem assim, você não está vendo isso direito, interpreta melhor; não eu não quis dizer isso'. É você abafar o caso e abafar o caso não soluciona. Você tem que tocar na ferida e tipo ... escancarar e mostrar o porquê está errado”

Aluno A1-R - *“Concordo com a cota porque dá para deselitizar as faculdades públicas [...]. A gente da periferia tem que trabalhar, cuidar de casa e muitas vezes não tem pai em casa ... aí tem que trabalhar muito para conseguir pouca coisa [...]*

Aluno A1-G - *“E olha que coincidência a maior parte das pessoas que moram na periferia são negras, são afro-brasileiras... engloba muito racismo.*

Aluno A1-G: *“Aqui na sala já tivemos um debate sobre isso... As cotas raciais são um mecanismo de colocar pessoas negras, indígenas e afro-brasileiras dentro das universidades e ... tipo de uma forma que funciona, porque ... apesar de ser um tema muito polêmico e que muita gente reclama. A cota, funciona para fazer isso, a não ser que a gente crie outro mecanismo para ajudar essas pessoas a entrarem na faculdade. Porque antes disso tem uma série de coisas que impedem as mesmas de entrarem na faculdade por conta do racismo. Eu concordo com esse movimento [políticas de ações afirmativas] por causa disso: porque é um movimento que funciona, apesar de claro ter suas falhas... porque às vezes dentro de uma casa de uma pessoa negra o pai dela não estudou, a mãe dela não estudou ... então, ela não tem muitas expectativas de entrar na faculdade tanto como uma pessoa branca [tem]”.*

Em outro trecho, a justificativa para existência das cotas raciais é mobilizada discursivamente em torno de princípios moralmente justos:

Aluno A1-1: *“[...]as cotas não são sobre eles deixarem você entrar na faculdade, não é sobre você ter privilégios. Cota é sobre igualar os direitos de uma pessoa branca com uma negra, dar as mesmas possibilidades para um negro [...]” [no sentido de igualar oportunidades].*

Como observado, reflexões demonstradas pelo alunato operam capacidades cognitivas para apreciar e julgar relações etnicorraciais como problema, tendo possibilidades

de reparações as ações afirmativas como política pública. A esse respeito, Chagas (2009) se refere ao raciocínio sociológico como elaboração vinculada ao conhecimento do alunato sobre seu cotidiano que opera relações entre fenômenos sociais e referenciais sociológicos. Como ferramenta pedagógica, o raciocínio sociológico instrumentaliza a reflexão e a crítica por meio de afastamentos do familiar e aproximações do exótico dando forma ao pensamento do alunato. Nesse sentido, alunos e alunas foram provocados e provocadas a associarem a discussão realizada às disciplinas escolares e como resposta apresentam na sequência as disciplinas sociologia, filosofia e Parte Diversificada como conteúdos formativos que estão, na verdade, vinculados a propósitos democráticos de cidadania comprometida com valores civilizatórios atuais, como o reconhecimento de demandas específicas de grupos sociais minoritários.

Aluno A1-H *“Porque a gente entende mais sobre como é a comunidade, questionamos as coisas, como é a estrutura da sociedade...”*.

Aluna A1-P *“A sociologia ... nos ajuda a conhecer outras culturas, aceitação de raças, outras religiões e culturas e tem gente que não aceita as diferenças.”*

Aluna A3-C *“Eu acho que a gente gera argumento para debater e uma opinião crítica para saber debater sobre esses assuntos que são mais delicados.”*

Em busca de mais precisão, a pesquisadora insiste:

Entrevistadora: *Você poderia dar um exemplo de como a sociologia/ciências sociais contribuíram para melhorar seus argumentos?*

Entrevistada A3-M - *“Por exemplo ... sobre cotas eu tinha uma noção de como era, porém, de fato eu não entendia como funcionava, como era o sistema. E aí com as aulas de sociologia a gente aprendeu como funciona o sistema e isso gera argumento. Por exemplo, todo mundo aqui vai usar cotas para escola pública ... E quando a gente chegar lá na universidade, a gente também é [será] discriminado por conta das cotas para escola pública ... Então a gente aprender a ter argumentos para debater com as pessoas que vão querer humilhar a gente, justamente por pertencermos a uma classe social mais baixa.”*

Aluna A3-C: *“Tem outros exemplos também, não é somente sobre cotas. Como a sociologia nos faz aprender sobre a sociedade em geral, sobre os nossos direitos. Nos faz abrir os olhos para muita coisa que muitas pessoas veem como certo, mas na verdade é errado. A sociologia nos faz ir para a vida adulta consciente de quem somos e de que classe pertencemos”.*

Registramos nos discursos dos e das estudantes com os e as quais interagimos nesta pesquisa a utilidade de noções das ciências sociais e humanas em suas atividades ordinárias. Nesse sentido, a percepção dos usos da sociologia em suas vidas se ancora em práticas discursivas como continuidade da experiência que tem a ver com a forma pela qual sujeitos experienciam o mundo, e demonstram a capacidade de reverem comportamentos, pensamentos e gestos dando sequência a aprendizados que mostrarão a sua aplicação em situações pragmáticas da vida social.

Constatamos a percepção da sociologia escolar em narrativa da aluna **Entrevistada A3-M** em referências aos recursos aplicados e procedimentos adotados pelo professor na mediação pedagógica:

Entrevistada A3-M: *“Eu lembro um professor que, tipo, me fez gostar de sociologia, foi o professor [nome do professor], do primeiro ano. Porque eu lembro que eu gostava muito do formato da aula dele, foi a primeira vez o professor botou todo mundo em roda e aí a gente tava literalmente batendo papo, então ele botava um tema e aí ele deixava solto todo mundo... comentar o que achava. Eu lembro a gente fez legalização da maconha, foi muito engraçado ver as opiniões. Então, primeiro ele deixava a gente debater, e aí depois ele explicava tópicos do assunto e aí depois a gente debatia de novo, e dava pra ver a diferença de quando a gente não tinha informação e depois que ele fazia uma aula sobre aquilo [...]”.*

A relevância do professor e a forma como ministra e conduz a disciplina, ou seja, seus saberes docentes aparecem nas falas de discentes para explicar o interesse pelas ciências sociais. Assim, o papel do professor no ensino de sociologia ressoa em modos de ensinar e domínios do conteúdo (CARVALHO, 2012), em interações entre professor e aluno (CUNHA, 2009) e tem como desafios a formação docente para professores de ciências

sociais no Brasil (OLIVEIRA, 2015). Assim, o trabalho docente na condução do tema legalização da maconha - no sentido de exercitar reflexivamente a desnaturalização e o caráter controverso da temática – leva para sala de aula temas polemizados diante das moralidades ordinárias que assentam visões do alunato sobre a sociologia (YUNG e CASTRO, 2015).

Entrevistadora: *O professor trouxe algum dado, alguma informação?*

Entrevistada A3-M: *“Eu lembro no primeiro ano, como eu disse ... legalização da maconha ... foi um tema muito discutido dentro de sala, eu lembro... e em seguida teve redação na escola [sobre o mesmo tema]. Então foi muito bom porque já ‘tava’ todo mundo bem informado. A gente falou [também] sobre... aí, esqueci o termo (risos) ... sobre... carcerário, como é que é? Sistema carcerário. A gente falou da complexidade do sistema carcerário, de como as mulheres trans sofrem no sistema carcerário, e aí uma coisa que eu nunca tinha imaginado, ‘como são as mulheres trans no sistema carcerário?’ ... [eu] não fazia a menor ideia.”*

Entrevistadora: *“E aí vocês recorreram a que pra pegar essa informação? A livro, a texto, a dado?”*

Entrevistada A3-M: *“Então... ele fez a gente pesquisar... eu não lembro se ele fez a gente pesquisar antes do debate ou depois do debate. Eu... se eu não me engano, a gente fez uma pesquisa antes sobre sistema carcerário pra debater dentro de sala, então a gente, tipo, todo mundo leu mais ou menos a mesma coisa só que com opiniões diferentes, então a gente foi debatendo [...] Ai se ele via que ninguém trouxe tal relação [dados solicitados pelo professor] ... aí ele ia introduzindo né? Então foi muito legal. É... legalização do aborto também. Eu lembro que muita, muita gente da minha sala mudou de opinião sobre legalização do aborto [...]. Esse tema é sempre recorrente né? Mas, feminicídio, no segundo ano, foi muito importante, a gente falou sobre isso. Vários temas, a gente falou muito sobre comunidade indígena também, em várias matérias né? Mas principalmente em... na sociologia. Eu achei muito legal.”*

Entrevistadora: *Você acha que a sociologia tem utilidade para você ...? Tem utilidade na sua vida?*

Entrevistada A3-N: *Sim, é aquilo que eu te disse: Por causa da sociologia, é..., eu me aprofundei muito mais no assunto sobre feminismo, principalmente, a questão das mulheres no Brasil, é... também sobre*

racismo, sobre combater o racismo e... a questão de leis também, direitos humanos.”

Entrevistada A3-N: *“Ah, por exemplo, é... nesse mesmo trabalho que eu falei sobre as mulheres, a gente... a gente puxou um pouquinho pro feminismo, e aí a gente... até a gente mesmo que já era muito integrada no assunto, não sabia de vertentes do feminismo. Então isso foi... me ajudou demais, porque realmente você cria argumento. Por exemplo, quando alguém me falava assim “as feministas são loucas”, ou então “todo mundo que é feminista odeia homem” ou então “todo mundo que é feminista não depila as axilas”, tipo assim, argumentos muito, muito idiotas para um assunto sério. E... e quando a gente tem esse conhecimento, por causa da sociologia, você consegue rebater com a pessoa.*

Entrevistadora: *Você encontra o sentido e significado para estudar sociologia no ensino médio?*

Entrevistada A3-N: *“Eu acho que é [...] a formação pessoal mesmo [...] de você como pessoa.”.*

Entrevistada A3-M: *“Hum! Eu acho que a sociologia, principalmente, é o que eu sinto que mais tá envolvida na minha vida e que mais me ajuda... eu senti que eu saio do ensino médio preparada pra uma vida adulta, digamos assim. Porque como eu sou uma mulher negra, e isso é uma grande minoria no Brasil, né? As mulheres e os negros, e aí eu tô inserida nessas duas, então eu sinto que a sociologia fez eu me reconhecer, não como mulher, como negra, porque felizmente eu já tive esse reconhecimento muito cedo, né? Mas ele fez com que eu soubesse argumentar coisas que talvez, se eu não estivesse estudando sociologia, eu não saberia. Provavelmente eu iria ouvir comentários que eu ouço e sei me defender, e provavelmente eu não saberia ou até acabaria concordando com... com questões que me ofendem, por exemplo racismo. Tem muitas que eles falam sobre cotas, sobre os negros, que eu sei como me defender, principalmente por conta das aulas de sociologia. Filosofia é muito importante assim... em abriu a nossa cabeça, assim... de um modo geral, tipo como pensar e... tipo pensar em si, pensar no próximo. Então eu acho que essas duas elas fazem com que eu consiga lidar com situações do dia-a-dia melhor.”*

Pontuamos a utilidade terapêutica e política da sociologia escolar na vida desses e dessas estudantes que mobilizam conteúdos das ciências sociais em várias situações em suas vidas.

Pesquisadora: *“Como que você aplica o que você aprende em sociologia no seu dia-a-dia?”*

Entrevistada A3-M: *Eu aplico muito, porque como eu disse, eu faço parte de dois grupos minoritários, né? Então [aplico] muito ... na minha família, infelizmente, eu tenho pessoas que têm uma mente muito fechada ... pra muitos temas. Religião, que eu até esqueci de comentar [...] religião de matriz africana eu sinto que a minha família ela tem muito preconceito com [a religião] ... Então eu já defendia, mas ter argumentos pra defender foi... me fortaleceu na discussão. De não só apontar o dedo e falar ‘você está sendo preconceituoso’ [...] que isso não adianta, gente ficar confrontando né? Então ter argumentos de explicar o porquê que aquela pessoa pensa daquele jeito, de ‘olha, você tá pensando desse jeito porque você foi ensinado por isso, por aquilo...’. Então fortalece mais o meu argumento pra combater aquele tipo de situação. Infelizmente, como eu tinha dito também, eu sofro muitos casos de racismo por conta da cor da minha pele, cabelo, essas coisas. Então, é... é você ter um conhecimento de entender que eu me revoltar com aquilo é normal, mas não vai resolver meu problema eu só ficar com muita raiva. Então é eu buscar outros meios de lidar com isso, por exemplo, eu tava... que dia que eu tava?... Eu passei por caso de racismo dentro da escola, infelizmente, com professores, o que me fez agir também foi.... além de eu saber como agir, também saber a quem recorrer. Eu lembro que eu recorri aos meus professores de sociologia pra saber o que eu fazia e tal. E eu lembro que eu tava numa loja e fui confundida com uma vendedora cinco vezes na mesma loja. Cinco vezes! E eu tava com uma roupa nada a ver, com uma roupa amarela de academia, aquelas bem amarelona, todas as funcionárias perto de mim com blusinha azul com o nome [da loja] e eu de regata amarela destacando, shortinho e chinelo, e as pessoas me confundindo [com vendedora da loja]. E aí há uns tempos atrás eu ia achar que isso é... ‘ah! foi sem querer, as pessoas não perceberam’. Só que hoje eu consigo entender que elas me confundiram porque elas viram primeiro a minha cor da pele e não o que eu tava vestida, não o que eu tava falando. Se elas*

prestassem um pouquinho mais de atenção, elas iam ver que o que eu tava falando e quem tava comigo, não tinha nada a ver com uma vendedora. Eu nunca vi uma vendedora falar 'ai amiga, compra isso daqui pra sua festa, não sei o que...'. Então eu acho que se eles não... que o modo como eles veem só a cor da pele e como eu não consigo ficar apenas ofendida... eu tô ofendida, claro. Só que não ficar apenas ofendida, tipo, compreender que isso foi uma construção social deles e não ficar presa dentro do ódio e dentro... tipo, da revolta, entendeu? Tipo, entender que viram apenas a cor da minha pele, que uma forma de combater isso foi como eu fiz, de 'não...', tipo, deixar a pessoa sem graça, assim, de entender... eles estão todos de uniforme, não sou vendedora, 'presta atenção, querida'. [risos]. Mas, várias situações, eu não vou lembrar agora, mas tá muito presente na minha vida...".

Entrevistadora: *Então, é nesse caso, os conteúdos de sociologia, eles têm um sentido e um significado?*

Entrevistada A3-M: *Tem, tem. E eu sinto que até pra quem não tá dentro das minorias, por exemplo minhas... eu tenho muitas [...] de diversas religiões, cores, são, tipo... uma galera bem alternativa... E eu sinto que os meus amigos que estão em locais de privilégio, por exemplo é... a... [gaguejando] [...]. Eu tenho uma amiga bem branca, então ela tá num local bem mais privilegiado que o meu, e eu sinto que depois das aulas de sociologia eu posso conversar com ela sobre vários outros temas que me afligem, que antes ela nem... ia entender o meu lado. E eu sinto que ela já consegue reconhecer quando uma situação de racismo acontece. Aquele racismo rev... velado, que antigamente ela ia passar despercebido, agora ela reconhece. Às vezes ela reconhece e eu não [risos], então...*

Entrevistada A1-V: *"Bom, é igual eu falei anteriormente, eu consigo ficar atenta porque eu gosto muito de fazer associações com as coisas do dia-a-dia, as coisas atuais, e sempre procuro tirar dúvidas né? Se eu fico com dúvida de alguma coisa, eu tiro, pergunto, porque eu acho que, assim, todo conhecimento é válido né? Conhecimento nunca é demais. E as habilidades que eu consegui desenvolver, eu acredito que eu fiquei mais crítica. Comecei a prestar mais atenção se isso é uma ferramenta repetida, se essa ideia é realmente original, a ideia de indivíduo, de sociedade, de*

onde que vem, eu consegui começar a entender como um todo e como indivíduo, também, as coisas.”

Portanto, situações percebidas como “naturais” são problematizadas quando são revistas a partir de referentes sociológicos trazidos por professores e professoras de sociologia, no sentido de estimular o alunato a empreender um esforço interpretativo que se desloca da superfície situacional e adentra o contexto social perpassados por dados estruturais da nossa sociedade que informam regimes de práticas. Assim, como vimos, os e as estudantes operam a percepção de si e do outro “sociologizando” o conhecimento sobre seu cotidiano, nutrindo a continuidade da sua experiência social. Vejamos:

Entrevistada A3-M: *Eu amo sociologia, então tipo... se não for a principal, é uma das que eu mais gosto né, então eu tenho uma certa facilidade com a matéria e eu gosto muito que... não só as coisas que englobam o meu grupo né, mas é... faz você pensar no outro, tipo, se colocar na pele de outra pessoa né? Se perceber como um outro tipo de ser humano, tipo, ‘e se eu fosse uma mulher lésbica? Que tipo de problemáticas eu teria?’, entendeu? E... ‘que tipo de problemática elas passam?’ e faz eu ter uma empatia por outras pessoas, por outros grupos que não só o meu.*

Nesses termos, experiências escolares com as ciências sociais no ensino médio se combinam com narrativas de experiências de vida dos e das discentes formando um amálgama de conhecimentos e saberes que fazem sentido para o alunato e instrui uma perspectiva sociológica sobre diversos temas da atualidade que embasam justificações sobre suas percepções e tomada de posição frente a objetos de estudos da sociologia desnaturalizados, estranhados, problematizados e investigados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o ensino de sociologia na escola de ensino médio e sua utilidade na formação intelectual do alunato tem se tornado produtiva no campo da pesquisa sociológica. Produções neste campo discutem objetos do conhecimento sociológico transpostos como saber escolar que interpela operações reflexivas e críticas de estudantes em contato com a disciplina escolar. Disso decorrem leituras e interpretações do social que aproximam percepção e crítica nas experimentações da vida cotidiana e colocam o problema da experiência escolar no centro de nossas reflexões. Neste aspecto, o desafio que se coloca a pesquisa sobre ensino de Ciências Sociais no contexto escolar é pensar a educação como experiência em curso que modifica o ator e é por ele modificada.

A presente pesquisa intitulada *DA EXPERIÊNCIA À SALA DE AULA: A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA NA PRÁTICA DISCURSIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL* se ateve ao ensino de sociologia na escola de ensino médio e seus aportes na formação instrucional segundo o próprio alunato. Neste sentido, atentamos para a experiência discente na aplicação de conteúdos das ciências sociais em diferentes situações pragmáticas em seu cotidiano como forma de relacionar suas disposições para agir a partir das suas concepções de determinados “fenômenos sociais”, já tratados em sala de aula. Isso nos remeteu à questão central de nossa investigação: Como a sociologia participa das práticas sociais e da percepção do social de alunos e alunas que têm contato com a disciplina na escola?

O nosso objetivo foi identificar condutas e práticas sociais de alunos e alunas do ensino médio de escolas públicas no DF interpeladas por percepções do social decorrentes de suas experiências escolares com o ensino de sociologia. Com isso, apresentamos reflexões sobre a utilidade intelectual da sociologia escolar na formação estudantil na escola republicana, para na sequência, tratarmos a relação ente experiência, experiência escolar e percepção social em práticas sociais situacionadas. Nestes termos, a pesquisa assume natureza qualitativa, centrada na descrição da percepção do alunato sobre a utilidade intelectual da sociologia na construção de suas práticas sociais nos processos de interação social cujos sentidos são produzidos pelos atores. Com efeito, a relevância da sociologia como disciplina ressoa nos registros de alguns pensadores, como Baumann, Lahire, Giddens e Mills e se colocam no debate sobre a utilidade intelectual da sociologia. São registros que

contribuem para pensar acerca dos efeitos da instrução sociológica na escola de ensino médio e seus contributos na formação intelectual do alunato, diante da sua missão de estranhar e desnaturalizar a realidade. Essa missão da sociologia torna complexa a aproximação entre sociologia e realidade empírica em contextos de experiência escolar. As disciplinas escolares se instituem no interior da escola pela capacidade do aluno em construir sentidos para o saber escolar na sua existência (CORTI, 2014). Assim, a participação do saber escolar na vida do aluno se faz na “diversificação, precarização e desigualdade” como reflexo da própria sociedade (*Idem*, 2014, p. 312).

A experiência se torna problema de pesquisa no contexto da sociologia escolar quando buscamos a participação da sociologia em práticas e em percepções do social de alunos e alunas que têm contato com a disciplina na escola. O desafio que se coloca é o de como garantir a continuidade da experiência pensada nos termos deweyanos, ou seja, como a experiência em curso que modifica o ato de pensar é também por ele modificada. Assim, a noção de experiência em Dewey é instrumento teórico para reflexões sobre o pensamento em ação que valida a passagem de um ato a outro e conecta o experienciado. Aqui, a experiência é tomada como parte do objeto de pesquisa pelo potencial problematizador desencadeado no pensamento em ação diante da capacidade de instruir práticas sociais, tendo impactos na dimensão perceptiva do alunato. Podemos argumentar que a ideia fundamental da filosofia deweyana está na relação intrínseca entre processos da experiência real e a educação, nos quais os fatores sociais que operam na constituição da experiência individual estão associados à liberdade individual e os seus limites (DEWEY, 1976).

Por certo, o elemento qualificador da experiência escolar com o ensino de sociologia está associado ao conteúdo cognitivo e prático que o ensino de sociologia pode operar. Em nossa pesquisa, a experiência discente ao aplicar conteúdos associados às ciências sociais em situações pragmáticas no curso de suas vidas aparece em posicionamentos frente às desigualdades sociais, raciais e de gênero, como forma de relacionar suas disposições para agir a partir das suas concepções de determinados “fenômenos sociais”, significados a partir da gramática gerada pelos saberes escolares em conexão com o mundo da vida. Nesse sentido, a forma pela qual a sociologia se concretiza para o alunato se torna problemática pela descontinuidade, muitas vezes, entre a sua experiência social e aquela desenvolvida no espaço escolar que se dá em contextos heterogêneos.

A sociologia da experiência social em Dubet (1994) apresenta recursos metodológicos para o tratamento da experiência escolar em contextos heterogêneos nos quais o social é constituído nas interações a partir de lógicas de ação. Na experiência social o indivíduo se transforma em sujeito dada a atividade efetuada pela emoção, pelo sentimento, pela indignação, pela distância e no engajamento para romper a dominação extrema e construir sua autonomia e sua autenticidade (DUBET, 1994). Nesse sentido, a experiência escolar não é diferente. Segundo Dubet (1994) a dualidade da experiência do liceu se encontra nas suas funções e no registro do seu discurso. É um discurso que se insere na ação estratégica situada no mercado escolar, na hierarquia dentro da escola e na utilidade como o processo de valorização das disciplinas e classificação pelo valor dos estudantes, em que se articulam lógicas de estratégias de interesses e lógicas de integração. Segundo Dubet (1994), a experiência escolar como experiência social é fragmentada e se situada na heterogeneidade da vida social. Daí resultam tensões em razão dos papéis sociais que se diferenciam das lógicas de ação que estruturam as experiências sociais e promovem afastamento do ator em relação ao sistema. Com esse afastamento, o trabalho do ator se converte em atividade por ele efetuada que flui do seu engajamento nas suas lógicas em confronto com a dispersão na qual se insere, fazendo com que a representação da identidade social seja construída separada da sua origem e conectada a princípios heterogêneos. Essa atividade engajada constrói a experiência social como sendo sua experiência e ao mesmo tempo reconstrói o social via tentativas de confrontos com a dispersão. Nesse sentido, o ator ao ser interpelado nas suas práticas ordinárias recorre a repertórios acumulados a partir de sua atividade crítica apoiado no valor de grandeza que justifica lógicas de ação. Essa aproximação entre reflexividade e operações críticas nas experimentações da vida instrui a ação nos termos da perspectiva da sociologia pragmática de Boltanski e Thevenot. Com essa compreensão, assinalamos a necessidade de construção da perspectiva sociológica elaborada por meio de registros morais fundados em justificações operadas ordinariamente como atividade crítica em práticas situadas.

Então, ao lado da noção de experiência, a concepção de capacidade crítica de Boltanski e Thevenot nos permitiu identificar o exercício da perspectiva sociológica de atores sobre determinados objetos em situações pragmáticas. Optamos, assim, por orientação metodológica que levou a sério a reflexividade do ator em ação situada por nos oferecer recursos para pensar a experiência escolar no contexto de práticas heterogêneas

operadas sob diferentes lógicas de ação que fazem do ator o operador teórico e prático da crítica, no sentido da sociologia boltanskiniana. Logo, investigamos condutas e práticas sociais do alunato de ensino médio de escolas públicas do DF interpeladas por percepção do social decorrentes de suas experiências escolares com o ensino de sociologia. O lócus de observação das interações sociais foi a sala de aula e o laboratório de atividades com estudantes com o fim de explorarmos como os sujeitos pesquisados interpretam, vivem, sentem e percebem sua experiência escolar (des)conectas com o mundo da vida.

Utilizamos como campo de pesquisa duas escolas, nas quais escolhemos quatro turmas: duas de 1º ano e duas de 3º anos para concentrarmos nossas observações e aplicarmos o laboratório. Em cada turma selecionamos dois alunos para entrevista narrativa. As técnicas utilizadas foram observação participante, laboratório e entrevista narrativa.

A observação participante em turmas de 1º e de 3º anos nos aproximou das interações do alunato com os saberes sociológicos mediados em situação de sala de aula. Seja por meio de barulho, dispersão e baixa participação, no caso das aulas nas turmas de 1º ano, ou por meio do engajamento da professora e dos alunos com conteúdos escolares, nas aulas das turmas de 3º ano (da escola A) via utilização da técnica pedagógica do semicírculo na organização das turmas.

Pudemos verificar na experiência do alunato em contato com a sociologia, um processo de formação de atitudes e desejos em conexão com seus aprendizados oriundos da intersecção entre experiência social e experiência com a disciplina de sociologia em gestos interpretativos em circunstâncias objetivas da vida. Durante nossas observações, os elementos da continuidade e da interação indicados como princípios deweyanos de educação progressista instruem nossa análise sobre a operação de saberes sociológicos em ação nas aulas de sociologia e nos motiva a inferir que a sociologia escolar se conecta aos propósitos civilizatórios e democratizantes pensados para balizar a formação instrucional no ensino básico brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **INAF BRASIL 2018**. (Coor.) Ana Lima e Roberto Catelli Jr. Disponível em www.acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatorio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf Acesso em 20/03/2020.
- ALEXANDER, Jeffrey. O novo movimento teórico. 1987. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 2, nº 4, SP, junho, 1987. PDF
- BABBIE, Earl. **Métodos** de Pesquisas de Survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e Desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. BH: Argymmentum, 2009. Introdução.
- BARTHE, Yannick *et al.* **Sociologia pragmática**: guia do usuário. *Sociologias [online]* **2016**. Vol. 18., n. 41, pp 84-129. ISN 1807-0337. Disponível em <https://doi.org/10.1590/15174522-018004104>. Acesso em 07/08/2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação. Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em [//portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+Técnico+%28versão+preliminar%29+-+Censo+da+Educação+Básica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+Técnico+%28versão+preliminar%29+-+Censo+da+Educação+Básica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0) Acesso em 20/03/2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%Adsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em 03/02/2020.
- BRASIL, **Plano Nacional da Educação**. Vigência 2014-2024. Disponível em [//simec.mec.gov.br/pde/gráfico_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/gráfico_pne.php) Acesso em 05/02/2020
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2006. Volume 3.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999. Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf Acesso em 30/01/2020.

_____. **Plano Nacional da Educação.** Vigência 2014-2024. Disponível em: simec.mec.gov.br/pde/gráfico_pne.php%20Acesso%20em%2004/02/2020

_____. (20 de dezembro de 1996). Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

_____. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro gráfico.

_____. (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Parte IV. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC. Disponível em http://simec.mec.gov.br/pde/gráfico_pne.php Acesso em: 04/02/2020.

_____. (2006). **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Acesso em 21//02/2020. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acessível em: 23/04/2020.

BALTAR, R. **Mercado de trabalho para os sociólogos e a sociologia no ensino médio.** 2015. Disponível em sindserj.org.br/artigos/234 Acesso em: 27 março 2020.

BAUMAN, Z. **Pra que serve a sociologia?** Editora Schwarcz. Companhia das Letras. ISBN 8537813966, 9788537813966.

BAUMAN, Z e MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia.** Editora Zahar. 2010.

BEDECARRAX, Abel. **A lógica da experiência em Dewey.** Philosophie. 2015.

BERBEL, N. N. **A problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

BEVENUTTI, D.; PANSERA DE ARAÚJO, M.; FELDKERCHER, N. **Práticas e vivências de avaliação das aprendizagens dos alunos: refletindo com professoras pedagogas.** 2018. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 1, 25 abr. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8037>. Acesso em: 10/03/2019.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística.** Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 1986. 16ª Edição.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de. **Configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos**

acadêmicos. *Ciências Sociais Unisinos* 53(3):543-557, setembro/dezembro 2017. Unisinos – DOI: 10.4013/csu.2017.53.3.14

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*, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez. 2017.

BOLTANSKI, Luc, THÉVENOT, Laurent. **SOCIOLOGIA DA CAPACIDADE CRÍTICA**. In: *European Journal of Social Theory* 2(3): 359–377. Copyright 1999 Sage Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi.. Tradução de Marcos de Aquino Santos, a partir do artigo “The sociology of critical capacity”.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Livro I; p. 9-238.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014. P. 39.

CARVALHO, Tatiane K. P. *Ensino de sociologia: elementos da prática docente no Ensino Médio*. 2012. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Minas Gerais - Belo Horizonte. 2012.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico: relações entre Brasil e França. **Educ. Real.** [online]. 2014, vol.39, n.1, pp.59-80.

CASTIONI, Remi. **Ciclos e Semestralidade**: novos formatos de organização da escola. 2013. In: www.academia.edu/3468234/Ciclos_e_Semestralidade_-_novos_formatos_de_organiza%C3%A7%C3%A3o_da_escola. Disponível em: Acesso em: 30/06/2020.

CEFAI, Daniel. PÚBLICOS, PROBLEMAS PÚBLICOS, ARENAS PÚBLICAS ... O que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). **Novos estud. CEBRAP** [online]. 2017, vol.36, n.1, pp.187-213. ISSN 1980-5403. Disponível: <https://doi.org/10.25091/s0101-3300201700010009> Acesso: 20/09/2020.

CEFAI, Daniel e GARDELLA, Édouard. – Como analisar uma situação segundo o último Goffman? De quadro de análise às formas de conversas. In: CEFAI e PERREAU. **Erving Goffman e a ordem da interação**. 2012. PDF páginas 231 a 263.

CHATEL, Elisabeth e GROSSI, Gérard. O ensino de sociologia nas escolas: entre os problemas sociais e a sociologia acadêmica **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 99-111, jan./mar. 2014. Disponível em www.scielo.br/pdf/edreal/v.39n1/v.39n1a07.pdf

CIGALES, Marcelo P. e ARRIADA, Eduardo. O ensino de Sociologia na educação brasileira entre 1882 e 1942: algumas considerações. *In*: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P.; FRAGA, A. (Org.). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia**: instituições, práticas e percepções. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

CODEPLAN, Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/relatorio_DF_grupos_de_renda.pdf. Acesso em: maio/2020

CORRÊA, Diogo Silva. **Do problema do social ao social como problema**: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. *Revista de Ciências Sociais-Política & Trabalho*, v. 1, n. 40, 2014. PDF.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. *In*: **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. (Orgs) Juarez Dairell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014. ISBN: 978-85-423-0070-3.p. 310-331.

CRAVO, Gustavo; REIS, Jayme. A defesa pública da Sociologia por cientistas sociais e da Filosofia por filósofos durante a tramitação da medida provisória 746/2016. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. v.1, n.2, p.27-46, 2017.

CUNHA, Patrícia Pereira. *O ensino de sociologia: uma experiência em sala de aula*. 2009. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2009.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Os pensadores. Vol. 40. Trad. Murilo Otávio Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 245-263.

DEWEY, John. Experiência e Pensamento (cap. 11). *In*: **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades pedagógicas, vol, 21.

_____. **Experiência e Educação**. 2ª edição. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. PDF. Acesso em 13/02/2019. <https://www.passeidireto.com/arquivo/40493334/dewey-john-experiencia-e-educacao>.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Médio**. Brasília: SEDF, 2014.

_____. **Diretrizes pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2015.

_____. **Experiência e natureza**. Os pensadores. Vol. 40. Trad. Murilo Otávio Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 159-210.

_____. **Lógica - A teoria da investigação**. Os pensadores. Vol. 40. Trad. Murilo Otávio Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 211-244.

_____. **Experiência e Educação**. 2ª edição. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. **A socialização e a Formação Escolar**. Lua Nova. 1997, n.40-41, pp.241-266. ISSN 0102-6445. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000200011>. Acesso em 20/01/2020.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Sociologie de l'expérience**. Ed. Du Seuil; Paris, 1994.

_____. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555. Set/dez 2004. Tradução Édi G. de Oliveira e Sérgio Cataldi. Disponível em <br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf> Acesso em 20/01/2020.

ERAS, Lígia Wilhelms. Trajetórias, travessias e produtores: sociologias, conhecimentos e os autores dos livros coletâneas sobre o ensino de sociologia na educação básica. **Revista Brasileira de Sociologia**. Vol 02, no. 03. Jan/Jun/2014. DOI 10.20336/rbs 74. Acesso em 03/01/2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.20336/rbs 74>

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre o conhecimento escolar de sociologia**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2011 (Dissertação).

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 32(93), 25-42. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 02/04/2020.

FLICK. Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria Cristina Leal de e FRANÇA, Carlos Eduardo. História da Sociologia e de sua inserção no ensino médio. *In: Movimentação*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados. ISSN Eletrônico: 2358-9205. Acesso em 25/10/2019. Disponível em ojs.ufgd.edu.br/index.php/ovimentação/article/view/7218/3962 Acesso em 14/02/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ. LPP, 2017, pp 17-34. ISBN 978-85-92826-07-9

GARCIA, C. C. e GABRIELI, M. Cecília F. L. A arquitetura da escola parque e da escola classe na concepção de educação de Anísio Teixeira e dos ideários de Lúcio Costa. *In: Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória*. (Orgs) Eva Waisros Pereira, Laura Maria Coutinho, Maria Alexandra Militão Rodrigues. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. ISBN: 978-85230-1022-5. p. 193-214.

GARRETA, Guillaume. SITUATION ET OBJECTIVITE: ACTIVITE ET EMERGENCE DES OBJETS DANS LE PRAGMATISME DE DEWEY ET MEAD. *In* M. de Fornel & L. Quéré (dir.). **La logique des situations. Raisons Pratiques** n°10. Université Paris-I. Paris: Editions de l'Ehess, 1999).

GIDDENS, Anthony. **Novas Regras do Método Sociológico**: uma crítica positiva às sociologias interpretativas. Lisboa. 2ª edição. Editora Gradiva. 1997.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. 2002, vol.12, n.24. [cited 2021-01-21], pp.149-161. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=en&nrm=iso. ISSN 1982-4327. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>

GOFFMAN, E. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. RJ: Vozes, 2012.

HANDEFAS, Anita e MAÇAIRA, Júlia Polessa. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica**. *In: Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. HANDEFAS, Anita, MAÇAIRA, Júlia Polessa e FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 25-45.

HENZ, C. I.; SANTOS, C. A. dos; SIGNOR, P. **Experiência e movimento: pensando a educação em Dewey**. Espaço Pedagógico, v. 25, n. 1p. 140-152, jan/abr 2018. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 14/01/2019.

INAF Brasil 2011. **Indicador de alfabetismo funcional**. Principais resultados. Relatório. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa; IBOPE Inteligência, São Paulo, 2012. Disponível em www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx Acesso em 29. fev.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

JOAS, Hanz. **Pragmatism and Social Theory**. The University of Chicago. USA. **1993**. ISBN 0-226-40041-7.

JOAS, Hanz. **Interacionismo Simbólico**. 1999. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/20600073/hans-joas-interacionismo-simbolico?utm-medium=linkgo>. Acesso em 03/03/2019.

JOVCHELOVITCH, S. e BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. Cap. 4. P. 90-113. *In*: BAUER, M. W e GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis, Vozes, 2002. 2ª edição.

KULESSA, Erika. Práticas de escrita nas aulas de Sociologia: implicações para o processo de apropriação da linguagem sociológica. Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 14, p. 82-100, 2015. ISSN 1980-3532. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-3532.2015n14p82>

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA-EDUSC, 2012.

LAVE, Jean. APRENDIZAGEM COMO/NA PRÁTICA. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, vol 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. ISSN 0104-7183. Versão On-line ISSN 1806-9983

LEAL, Sayonara de Amorim Gonçalves. DISPOSITIVOS DE NORMATIZAÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO DISTRITO FEDERAL. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 141, p. 1075-1099. Dez, 2017. PDF.

LEAL, Sayonara et all. Saberes docentes para o ensino de sociologia nas escolas do Distrito Federal: reflexões sobre a formação dos licenciandos em ciências sociais da Universidade

de Brasília. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia**: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

LEAL, S. e Yung, T. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal. **Soc. estado**. vol.30 no.3 Brasília Set./Dez. 2015. Disponível em www.scielo.br/pdf/se/v30n3/0102-6992-se-30-03-00773.pdf Acesso 28/04/2020

LEAL, Sayonara. SABERES DOCENTES, O ensino de sociologia e os: In: **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1ª Ed. Maceió, AL. Editora Café com Sociologia, 2020. (Org.) BRUNETTA, Antônio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro.

LIEDKE FILHO, E. D. Sociologia brasileira: tendências institucionais e epistemológico-teóricas contemporâneas. **Sociologias**; Porto Alegre; 2003; p. 216-245.

LUKES. Stevens. Bases para a interpretação de Durkheim. In: CONH, G. **Sociologia**: para ler os clássicos. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., 1977. P. 15-46.

MENEZES, Elisângela Ferreira; ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. REFLETINDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A QUESTÃO DE GÊNERO: experiências, currículo e formação docente. **Revista Café com Sociologia**. Volume 6, n. 1. Jan/abr. 2017. ISSN: 2317-0352

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, núm. 15, 2016, pp. 590-621. E-ISSN: 2179-8966. UERJ. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>. Acesso em nov/2019.

MORAES, Amaury César de. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: dez/2019.

MORAES, Amaury César de. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. CEDES**. Vol. 31. Nº 85. Campinas Dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622011000300004>. Acesso em: dez/2019.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT ensino de sociologia na SBS. **Rev. Teoria e Cultura**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 11 n. 1 jan/junh. 2016. ISSN 2318-101x (on-line) ISSN 1809-5968 (print)

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

_____. **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação**. Ano 16 – n. 22 – Dezembro 2013. P. 163-183. Disponível em: www.academia.edu/6656171/Algumas_pistas_e_armadilhas_na_utiliza%C3%A7%C3%A3o_da_Etnografia_na_Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em set/2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em [www.scielo.br/pdf/edreal/v.39n1/ v.39n1a06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edreal/v.39n1/v.39n1a06.pdf)

PEREIRA, E. W. e CARVALHO, P. M. Fontes de pesquisa par a história da educação de Brasília. *In: Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória*. (Orgs) Eva Waisros Pereira, Laura Maria Coutinho, Maria Alexandra Militão Rodrigues. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. ISBN: 978-85230-1022-5. p. 17-36.

POMPEU, Carla Cristina. **Um estudo sobre a relação de alunos da Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo com a Matemática**. 2017. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006. ISBN 85-7244-333-9.

RÊSES, Erlando da Silva. **...E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio**. 2004. 140 f. Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília. Brasília. 2004.

RODRIGUES, Shirlei Daudt. **Cidadania e Espaço Público a Partir da Escola: resgate, recriação ou abandono?** 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RODRIGUES, César Augusto; PUCCI, Bruno; PADILHA, Anna Maria Lunardi. O QUE MOVE O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO? **Comunicações Piracicaba** v. 24 n. 2 p. 267-282 maio-agosto 2017. Disponível em <///C:/Users/socio/Downloads/3219-16946-2-PB.pdf>. Acesso em 20/03/2020.

SANTOS, Milton. Brasília: a nova capital brasileira. *In: Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo*. Programa de Pós-graduação do Departamento de Arquitetura e Urbanismo. Risco. USP: São Paulo. 2010. P. 73-79. Disponível em www.revistas.usp.br/risco/article/view/44794/48425. Acesso em 05/07/2020.

SCARSELLI, Mayara B. **A institucionalização da Sociologia no Ensino Médio**: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas de Cuiabá/MT. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá.: 2015 (Dissertação).

SILVA, Janete Araújo da. **AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL (BRASIL)**: Inclusão Digital e capital tecnológico-informacional. Universidade de Brasília. Brasília. 2013 (Dissertação).

SIMÕES, George Amilton Melo; DARTORA, Luciano; DEUS, Luís Paulo Aguiar de. Análise dos modelos de reorganização do tempo-espaço escolar para o Ensino Médio e da Semestralidade no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 157-165, nov. 2017. ISSN 2359-2494. Disponível em: www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/252". Acesso em: 01 jul. 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Jan/Abril: 2004. PDF

SOUZA, Lucas. Sociologia no ensino médio: entre a contingência e essencialidade. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**; Vol. 1, nº.1; Jan./Jun. 2017; p. 35-5.

SOUZA, K. F. e FLORUPI, SIMONE. INTOLERÂNCIA E RACISMO EM PAUTA EM UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS. **Revista fórum identidades**. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 26, p. 11-28, jan.-abr. de 2018.

- SOLDAN, Tabata Larissa. **A construção de um saber que se dá em interação: uma análise de representações sociais da sociologia escolar.** *Dissertação* de mestrado – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2015.
- TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia.** Tradução de T. S. Themudo. Petrópolis, Vozes, 2003. <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a12v1955.pdf>
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio.** 7ª ed. Comentada. Cassim, Marisa (organização e apresentação). Nunes, Clarisse (org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. Col. Anísio Teixeira: v. 6.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TORINI, Danilo Martins. **Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais.** 2012. 137 f. *Dissertação.* Universidade de São Paulo. SP.
- VANDEMBERG, Frédérick. Construção e crítica na nova sociologia francesa. **Soc. estado.** [online]. 2006, vol.21, n.2, pp.315-366. ISSN 0102-6992. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922006000200003>.
- WAUTIER, Anne Marrie. **Para uma sociologia da experiência.** Uma leitura contemporânea: François Dubet. Dossiê. Sociologias. Porto Alegre, ano 5, nº 9; jan/jun 2003; p. 174-214.
- WELLER, Wívian e ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista Narrativa com Especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *In: Revista da FAEBA.* Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.
- WELLER, Wívian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In:* (Orgs) Dayrell, J; Carrano, P; Maia, C. L. **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. ISBN: 978-85-423-0070-3. P. 135-154
- YUNG, Tauvana; CASTRO, Bruno Moreira Borges; CAMPOS, Vinícius Corbucci. **Reflexões sobre representação social da sociologia a partir da visão dos estudantes do ensino médio do DF.** Em: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia:** instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7Letras. FAPERJ. 2015. P. 133-145

ANEXO I

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais - ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL



GUIA DE OBSERVAÇÃO

Escola:	Data:
Descrição da sala:	
Quantidade de estudantes:	
Aspectos físicos gerais (sala ambiente, uso do mural, disposição, etc):	
Recursos didáticos:	
SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR, CONTEÚDOS E ESTUDANTES	
<u>Descrição da aula na perspectiva do ensino:</u>	
1. Conteúdo abordado:	
2. Foco da temática:	
3. Posicionamento do professor em relação à Sociologia apresentada:	
4. Percorso realizado pelo professor para relacionar o conhecimento escolar com o conhecimento cotidiano:	
5. Atividades trabalhadas na aula que possibilitam conteúdos tomarem formas do real:	
<u>Descrição da aula na perspectiva da aprendizagem:</u>	
6. Posicionamento do/a estudante em relação à Sociologia apresentada:	
7. Expressões dos/das estudantes acerca da construção do seu raciocínio que encontram ecos nas formas reais do cotidiano (comportamentos; condutas; ações; ilustrações; piadas; deboches; hostilidades; zombaria; contestação; controvérsias; questionamentos; intervenções; disputas de argumentos):	
8. Atividades e discussões propostas são desafiadoras para os/as estudantes (Há irritação na turma? As atividades propostas são compreendidas?):	
9. Relação do/da estudante com a Sociologia escolar e a Sociologia como ferramenta cotidiana que operacionaliza críticas (Como se dá a compreensão do que foi apresentado para discussão? Como a compreensão é expressada?):	



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR E PROFESSORA

<p>Formação acadêmica em nível de graduação: _____</p> <p>Há quanto tempo atua em sala de aula: _____</p> <p>Adesão do componente curricular Sociologia aos projetos da escola:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Principais dificuldades em trabalhar aqui:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Como os/as estudantes se relacionam com os conteúdos sociológicos?</p> <p>Há tematização dos conteúdos? Como é realizada?</p> <p>Para desenvolver os conteúdos quais estratégias didáticas e pedagógicas são utilizadas?</p>

ANEXO III

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais - ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL



SITUAÇÃO PROBLEMA 1 - Existem desigualdades?



Fonte: https://www.google.com/search?q=fotos+de+mulheres+em+manifesta%C3%A7%C3%A3o&rlz=1c1zktg_pt-brbr802br803&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=Isend2aszalem%253a%252cd7gbpof02ppi6m%252c_&vet=1&usg=ai4_qxh89yfgcrgyk29chgve9wxvhc_a&sa=x&ved=2ahukewitspdbyi_hahvzhhkghqztzdyuq9qewahocakqba#imgrc=-lSend2AszALeM:&vet=1

Foi apresentado o seguinte desafio aos estudantes e às estudantes de ensino médio: propor uma atividade que contribua para diminuir a desigualdade.

Em dúvida, porém animados e curiosos, o grupo de estudantes buscou dados a respeito das diferentes formas pelas quais a desigualdade se manifesta dentro da sala de aula, na escola, em casa, na cidade e no país, por meio de testemunhos, de noticiários nos veículos de comunicação e de pesquisas.

Ao chegarem com as informações, Gabriel e Ana perceberam que a maioria dos e das colegas falava ao mesmo tempo sobre as informações encontradas, alguns nada falavam, as falas se repetiam e culminavam em atropelos, tornando a atividade muito confusa. A essa altura, Ana comenta a situação de desorganização e pede aos colegas:

- Cadê os dados sobre desigualdade de gênero? Quais grupos sociais estão expostos às diferentes desigualdades?

- Desigualdade de gênero pode ser entendida como problema a ponto de ser combatida?

- Existe relação entre esses dados e o que acontece aqui na sala, na escola e no nosso país?

- Na escola, quais disciplinas nos ajudam a discutir as formas de desigualdade?

O grupo de estudantes se acalmou e propuseram a atividade.

ANEXO IV

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais - ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL



SITUAÇÃO-PROBLEMA 2 - É violência que fala, é?

Célia Nunes, 23 anos, negra, filha de serralheiro e dona de casa, teve uma adolescência com muitas limitações, assim como tantas outras jovens das periferias brasileiras. Seu sonho, até então considerado uma audácia, era fazer faculdade de Relações Públicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ao participar do grupo Afroreggae que se preocupa com a violência simbólica nas relações étnico-raciais, Célia passa a ter compreensão do seu pertencimento, do racismo, do preconceito racial e da discriminação: “Entrei em contato com a cultura negra, o que me era inédito, estudei a vulnerabilidade da população negra e isso serviu de estopim pra tudo o que eu sou hoje”.

Aliado a isso, ela compreendeu que, como o ensino superior não era um direito de todos, muito menos das pessoas que moravam na periferia das grandes cidades, a democracia racial se apresentava como um mito.

Célia constatou ainda que na história brasileira há um grupo social cujas oportunidades lhes foram negadas ao longo do tempo e, para reparar os danos causados, o Estado brasileiro, pressionado pelos movimentos sociais, construiu um conjunto de leis que garantissem o acesso ao ensino superior dessa população étnico-racial.

Hoje, formada em Relações Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, ela é blogueira, mas durante sua vida acadêmica sofreu assédio moral por ter entrado na faculdade através das políticas públicas de ações afirmativas. No seu entendimento, não resta dúvida: “O sistema de cotas para negros é bem simples de entender, ele é feito para a inserção de pessoas negras na universidade. Ele não substitui a necessidade de repensarmos a educação de base, mas impede que a disparidade racial do país aumente”.

(Adaptado: <http://www.geledes.org.br/ex-cotista-diz-que-sistema-funciona-mas-incomoda/>)

ANEXO V

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais - ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

A pesquisa com título provisório de “Percepção e práticas sociais dos estudantes de Ensino Médio em contato com a Sociologia que vai à escola”, aplicada na escola onde o(a) menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável estuda, está convidando-o (a) para participar das atividades na condição de estudante da escola.

Os objetivos deste estudo consistem em captar a percepção do jovem sobre os conteúdos da disciplina de Sociologia. Caso o(a) senhor(a) autorize, seu filho irá: participar de preenchimento de questionário, responder entrevista com uso de áudio e participar de aplicação de atividades no formato de oficina com registros fotográficos e de vídeo.

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá haver desistência da participação. Tal recusa **não** trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição na qual ele(a) estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir algum tipo de desconforto, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre sua colaboração.

O(A) senhor(a) e o(a) menor de idade pelo qual é responsável não receberão remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para compreender a relação dos **jovens** com os **conteúdos** trabalhados nas escolas de Ensino Médio. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, o(a) senhor(a) está recebendo uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora.

A pesquisadora Nilza Maria Soares dos Anjos informa que esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília, podendo ser acessada pelo telefone 3107-1508, ou 99204-4405.

CONSENTIMENTO

Eu, _____(colocar o nome legível do pai/mãe/responsável/cuidador) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, _____(colocar o nome do menor), sendo que:

- aceito que ele(a) participe
 não aceito que ele(a) participe

Brasília, de de 20__

Assinatura

ANEXO VI

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL



Termo de Consentimento Livre e Desconhecido – TCLD

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Percepção e práticas sociais dos estudantes de ensino médio do Distrito Federal em contato com a sociologia que vai à escola”, cujo objetivo é refletir sobre o significado da sociologia para os estudantes de ensino médio, a partir da percepção do jovem sobre os conteúdos desta disciplina.

Os esclarecimentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa se darão antes, durante e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome será mantido sob sigilo por meio da omissão de informações associadas à sua identificação. Asseguramos ainda o livre acesso às informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e suas possíveis consequências.

Sua participação acontecerá por meio de entrevistas individuais gravadas em áudio, observações em sala de aula e aplicação de atividades no formato de oficinas podendo ser fotografadas e/ou filmadas. Os encontros ocorrerão na própria escola em local e horário agendados, com um tempo máximo de 30 minutos para entrevistas e 90 minutos para observação em sala de aula.

Informamos que você pode se recusar a responder ou participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento sem necessidade de se justificar, caso os procedimentos lhe causem algum tipo de constrangimento, tornando possível sua imediata desistência.

Esclarecemos que sua adesão não acarretará prejuízos, é uma participação voluntária e de livre consentimento e sem qualquer tipo de remuneração financeira (a pagar ou receber) ou contrapartida de qualquer natureza.

Em caso de qualquer dúvida sobre este estudo, entrar em contato com a professora orientadora Sayonara Leal, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília, telefone 3107-1508.

Brasília, 01 de novembro de 2018.

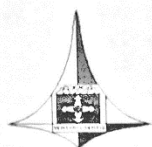
Nome/Assinatura

Pesquisadora

ANEXO VII
Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais - ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA/CRE PLANO PILOTO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº /2018 – EAPE

Brasília, 13 de novembro de 2018.

PARA: CRE Plano Piloto/Cruzeiro

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos a pesquisadora NILZA MARIA SOARES DOS ANJOS, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “PERCEPÇÃO E PRÁTICAS SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL EM CONTATO COM A SOCIOLOGIA QUE VAI À ESCOLA” tem como objetivo compreender a relação que o estudante em fase escolar estabelece com os conteúdos sociológicos.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas análise documental, observação participante e aplicação de entrevistas semiestruturadas .

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa.

Atenciosamente, 
Thaiane Ferreira
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.
e Desenv. Profissional - EAPE
Mat.: 212.426-9
DDF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 30

Thaiane Ferreira

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378

ANEXO VIII
Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais - ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL



ENCAMINHAMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA/CRE CEILÂNDIA


GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
CEILÂNDIA

CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE
Atividades Pedagógicas e de Pesquisa de Cursos de Licenciaturas

À Direção da Escola: _____

Encaminhamos o(s) estudante(s) abaixo relacionado(s), da Instituição de Ensino Superior **UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**, acadêmica do programa de **PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**, para realizar atividades pedagógicas da disciplina **MESTRADO/** do projeto **PESQUISA DE CAMPO** nessa escola. A atividade deverá ser realizada no 2º semestre do ano de **2018**.

Solicitamos que a direção confira a identificação do(s) estudante(s) com um documento pessoal de identificação.

Nome do(s) Estudante(s)	Matrícula
NILZA MARIA SOARES DOS ANJOS	180058525

Descrição da(s) atividade(s) a serem realizadas*	Carga Horária
OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS, ANÁLISE DE DOCUMENTOS	20h
TOTAL:	20h

* Atividades de disciplinas específicas da graduação, EXCETO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. A carga horária total das atividades não poderá ser superior a 20 horas. Em caso de projetos maiores como PIBID e TCC, deverá estar anexado o projeto ou plano de atividades detalhado quanto aos objetivos e ao que será desenvolvido na escola.

Este documento **NÃO autoriza registros audiovisuais ou fotográficos de pessoas** (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também **NÃO autoriza** a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.

É permitido ao(s) estudante(s), sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos de espaços, recursos e materiais da rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades pessoais e não comprometa os processos escolares.

Atenciosamente,
Brasília, 14 de NOVEMBRO de 2018.
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL
00.394.676/0001-07
RAP. ESTÁGIO
CEILÂNDIA
Denise Macedo 208383-3
Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia