

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Joana Elisa Röwer

**POR UMA SOCIOLOGIA DA SUSPENSÃO:
ENSINO DE SOCIOLOGIA E NARRATIVAS DE SI COMO
DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO**

Santa Maria, RS
2016

Joana Elisa Röwer

**POR UMA SOCIOLOGIA DA SUSPENSÃO:
ENSINO DE SOCIOLOGIA E NARRATIVAS DE SI COMO DISPOSITIVO DE
FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
Co-orientadora Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi

Santa Maria, RS
2016

Joana Elisa Röwer

**POR UMA SOCIOLOGIA DA SUSPENSÃO:
ENSINO DE SOCIOLOGIA E NARRATIVAS DE SI COMO DISPOSITIVO DE
FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 29 de março de 2016:

Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (UFRN)
(Co-orientadora)

Amurabi Pereira de Oliveira, Dr. (UFSC)

Cláudia Regina Costa Pacheco, Dr^a. (IFRS)

Liliana Soares Ferreira, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

**Francisco
Egon e Gesu
Ana Letícia**

AGRADECIMENTOS

Às vezes é difícil agradecer.... Não pela dificuldade de dizer “muito obrigada”, mas pela sensação de enormidade, pelo reconhecimento da amplitude dos outros em nós. Pela dificuldade de delimitar como cada um contribuiu, compartilhou, como cada um atravessou, percorreu junto e auxiliou a construir uma trajetória de vida. Então, agradeço na imensidão do silêncio

- ao Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, com toda admiração, carinho e respeito;
- a Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Ferrer B. S. Passeggi, com toda admiração, respeito e afeto;
- aos Professores Dr. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr^a. Cláudia Regina Costa Pacheco, Dr^a. Liliana Soares Ferreira, Dr^a. Ceres Karam Brum, Dr. Luiz Gilberto Krombauer e Dr^a. Marilú Favarin Marin (*in memoriam*), com toda admiração e respeito;
- ao meu filho Francisco, com todo o meu amor;
- aos meus pais Egon e Gesu, com todo o meu reconhecimento;
- aos meus irmãos e a todos que considero família, com toda minha alegria;
- a minha irmã Ana Letícia, com todo o meu afeto
- aos amigos de perto e de longe, de dentro do coração, em especial a Haydée Maria França de Vargas e Carine Martins Godoy Torres
- aos jovens que um dia e por dias estabelecemos relações de ensino-aprendizagem, com toda minha potência professoral;
- a escola básica, com todo o meu respeito;
- a Prof^a Márcia e ao Prof. Danclar Rossato,
- a Universidade pública; com toda minha dedicação;
- aos meus professores, com toda admiração;
- a todos que de alguma forma constituíram esse percurso



Que a esperança nos movae o amor nos guie.
Que a alegria seja o retorno de dias de paz
Que a felicidade seja a vida em verdade
E a fé imensidão
E que o meu caminhar revele sempre que o meu lugar sou eu.

RESUMO

POR UMA SOCIOLOGIA DA SUSPENSÃO: ENSINO DE SOCIOLOGIA E NARRATIVAS DE SI COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

AUTORA: Joana Elisa Röwer

ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

CO-ORIENTADORA: Maria da Conceição F.B. S. Passeggi

Esta tese de doutorado refere-se a didática da Sociologia no Ensino médio. Trata-se de saber como a imaginação sociológica o estranhamento e a desnaturalização, postos como objetivos da Sociologia no Ensino Médio se aproximam das narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. Partiu-se da hipótese que narrar a própria experiência provoca estranhamentos e desnaturalizações, do saber do senso comum e possibilitam conscientizações, nas relações entre História, estrutura social e trajetórias individuais. Os objetivos foram: pôr em diálogo as orientações legais sobre as especificidades da Sociologia e as narrativas autobiográficas, vistas como dispositivos de formação; discutir a fundamentação epistemológica do trabalho com narrativas autorreferenciais nas aulas de Sociologia; defender que esse tipo de narrativa pode gerar estranhamentos/desnaturalizações e provocar (re)ordenação do mundo, atribuição de sentidos e conscientização de si mesmo. Dialogamos com os pressupostos da pesquisa (auto)biográfica em Educação (DELORY-MOMBERGER, 2012; JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2011; PINEAU, 2012; SOUZA, (2006); o conceito de imaginação sociológica (BERGER, 2011; MILLS, 1975), o seu efeito de “autoanálise” (BOURDIEU, 1997, 2012), o desenvolvimentos de hábitos intelectuais fundamentais (LAHIRE, 2014)os conceitos de estranhamento/desnaturalização (DA MATTA, 1978; VELHO, 1978); e, as pesquisas sobre a sociologia na escola (OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2005). O trabalho foi realizado através de pesquisa quali-quantitativa, bibliográfica, documental e pesquisa de campo, com intervenção ao propor e analisar uma metodologia de ensino de sociologia. As análises enfocaram ausências de fundamentações didático-metodológicas nas orientações legais sobre a Sociologia no Ensino Médio (DCNEM, 2012; OCN, 2006; PCN, 1999; Diretrizes curriculares estaduais, plano de aula de sociologia), no que concerne a conscientização de si; a necessidade e possibilidade de interlocuções do ensino de Sociologia com as narrativas autobiográficas como dispositivos de formação; e, a viabilidade do uso das narrativas, produzidas em aula, engendrar estranhamentos, desnaturalizações e conscientizações. A proposta de ensino apresentada e desenvolvida teve como princípios: (1) A concepção de *indivíduo socializado*, (2) A educação como uma experiência; (3) A relação do social com o individual na centralidade do ensino de ciências sociais/sociologia eo estranhamento e a desnaturalização compreendidos como princípios epistemológicos da Sociologia; e (4) a relação entre conhecimento, sentido e construção de si, apontadas por Josso (2010); a reflexividade autobiográfica destacada por Passeggi (2011); e, a relação entre biografia e aprendizagem de Delory-Momberger (2006, 2012, 2014). A proposta de ensino de sociologia com relatos autorreferenciais teve como resultado:(1) A desnaturalização como condição da construção e reconstrução da experiência;(2) Estranhamento de si pela reflexividade e estranhamento do outro;(3) Importância de um tema que conduza a reflexão; (4) Reflexões sobre o preconceito como decorrência do estranhamento e da desnaturalização; (5) A consciência de si como um indivíduo que se constitui em meio aos condicionantes sociais-culturais revelou-se como um elemento de disposição para a aprendizagem, para a reconstrução da experiência; e, (6) Percepção de autoconstrução de si individualizada e individualizante resultou em uma não disposição/abertura para outras reflexões e/ou possibilidades de outras percepções de si e do outro. Assim, o trabalho aqui apresentado defende a abordagem biográfica como dispositivo de formação como uma possibilidade de construção de espaços/tempos de produção do estranhamento e da desnaturalização através da relação com temas sociológicos. A relação entre histórias de vida e ensino de sociologia configura-se como uma possibilidade de suspensão de saberes e aprendizagens tanto de conteúdos, como aprendizagem do outro e de si em relação.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Pesquisa (Auto)biográfica em Educação.Educação Básica.

ABSTRACT

FOR A SOCIOLOGY OF THE SUSPENSION: TEACHING OF SOCIOLOGY AND SELF-NARRATIVES AS FORMATION DEVICE

AUTHOR: Joana Elisa Röwer

ADVISOR: Jorge Luiz da Cunha

CO-ADVISER: Maria da Conceição F.B. S. Passeggi

This doctoral thesis refers to the didactic of Sociology in High School. It is about knowing how the sociological imagination, the estrangement, and the denaturalization, put as the objectives of Sociology in High School, approach the autobiographical narratives as formation devices. It started from the hypothesis that the narration of our own experience provokes estrangements and denaturalization, of knowledge of common sense and enable awareness of the relations between History, social structure, and individual trajectories. The objectives were: to put in dialogue the legal orientations about the specifics of Sociology and the biographical narratives, seen as formation devices; to debate the epistemological foundation of the work with self-referential narratives in Sociology classes; to advocate that this type of narrative can generate estrangements/denaturalization and incite (re)ordination of the world, attribution of sense and self-consciousness. A dialogue was initiated about the concepts of (auto)biographical research in Education (DELORY-MOMBERGER, 2012; JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2011; PINEAU, 2012; SOUZA, 2006); the concept of sociological imagination (BERGER, 2011; MILLS, 1975), its effect of "self-analysis" (BOURDIEU, 1997, 2012), the development of fundamental intellectual habits (LAHIRE, 2014), the concepts of estrangement/denaturalization (DA MATTA, 1978; VELHO, 1978); and, the researches about Sociology in school (OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2005). The work was accomplished through qualitative and quantitative research, bibliographic, documental, and field research, with intervention when proposing and analyzing a teaching methodology in Sociology. The analysis focused on the absence of didactic-methodological foundation in the legal orientations about Sociology in High School (DCNEM, 2012; OCN, 2006; PCN, 1999; State curricular guidelines, Sociology lesson plan), with regards to self-awareness; the necessity and possibility of sociological interlocutions of the autobiographical narratives as formation devices; and, the feasibility of the use of narratives, produced in class, to engender estrangements, denaturalization and consciousness. The teaching proposal presented and developed had as principles: (1) The conception of *socialized individual*, (2) The education as an experience; (3) The relation of the social with the individual in the centrality of the teaching of social sciences/sociology and the estrangement and the denaturalization understood as epistemological principles of Sociology; and (4) The relation between knowledge, sense, and the construction of self, pointed out by Josso (2010); the autobiographical reflexivity highlighted by Passeggi (2011); and, the relation between biography and learning from Delory-Momberger (2006, 2012, 2014). The teaching proposal of sociology with self-referential reports resulted in: (1) The denaturalization as condition for the construction and reconstruction of the experience; (2) Self-estrangement by the reflexivity and estrangement of the other; (3) Importance of a subject that leads to reflection; (4) Reflection about prejudice as the result of estrangement and denaturalization; (5) The consciousness of self as an individual that builds itself amid the social-cultural constraints has proved to be an element of disposition for learning, for the reconstruction of experience; and, (6) Individualized and individualizing perception of self-construction resulted in no disposition/opening for other reflections and/or possibilities for different perceptions of the self and of others. Thus, the work here presented advocates the biographical approach as a formation device as a possibility for construction of space/time of production of the estrangement and of the denaturalization through the relation with sociological themes. The relation between life stories and the teaching of sociology configures as a possibility of suspension of knowledge and learning of contents as well as of the other in relation to self.

Key-words: Teaching of Sociology. (Auto)biographical Research in Education. Basic Education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação de trabalhos aceitos e completos no GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015).....	31
Gráfico 2 – Participação por região brasileira no GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015).....	32
Gráfico 3 – Classificação dos trabalhos por tema nos GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015).....	38
Gráfico 4 – Classificação dos trabalhos por tipos de pesquisa nos GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015).....	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de trabalhos aceitos e completos no GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015).....	31
Tabela 2: Relação de trabalhos completos por instituição e sistema de ensino no GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015).....	34
Tabela 3 – Relação de trabalhos completos no GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015), por sistema de ensino da educação básica.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: proposta da Base Nacional Comum Curricular (2015) para o componente curricular de Sociologia.....	101
Quadro 2: proposta da Base Nacional Comum Curricular (2015) – conteúdos dos objetivos de aprendizagem.....	102
Quadro 3: Sociologia no ensino médio no Rio Grande do Sul – Eixo de competência A – Representação e Comunicação.....	107
Quadro 4: Sociologia no ensino médio no Rio Grande do Sul – Eixo de competência B – Investigação e Compreensão.....	108
Quadro 5: Sociologia no ensino médio no Rio Grande do Sul – Eixo de competência C – Contextualização Sociocultural.....	109
Quadro 6: Categorias de Análise dos relatos autorreferenciais.....	181
Quadro 7 - Análise da Relação entre os Relatos e Identificação da Reconstrução e Reorganizaçãoda Experiência (RRE) e Atividade de Não Significação (ANSI).....	182
Quadro 8 - Análise dos Relatos de Reconstrução e Reorganizaçãoda Experiência (RRE) com a Identificação da Desnaturalização e da Problematização Sobre Respeito e Preconceito.....	182
Quadro 9 – Análise da Relação entre o 1º e o 2º Relato – Reconstrução e Reorganização da Experiência (RRE).....	182
Quadro 10 – Análise da relação entre o 1º e o 2º Relato – Atividade de Não Significação(ANSI).....	182

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação do processo de aprendizagem da relação entre ensino de sociologia e narrativas de si.....	174
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Sociologia
ANSI	Atividade de não significação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNC	Proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular
C.F./88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CBS	Congresso Brasileiro de Sociologia
CLIO	Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – UFSM
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESEB	Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
GRIFARS	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividade – UFRN
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LABES	Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes –UFRJ
LAPIS	Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais – UFRN
LAPPCS	Laboratórios de Pesquisa e Prática de Ensino em Ciências Sociais – UFCG
LAVIECS	Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais – UFRGS
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LENPES	Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão Formação inicial e continuada de professores das Ciências Sociais, elaboração de materiais didáticos e pesquisas sobre juventudes e desigualdades socioeducacionais – UEL
LES	Laboratório de Ensino de Sociologia – USP
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
RRE	Reconstrução e reorganização da experiência
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESP	Universidade Estadual Paulista – Araraquara

UNESP Universidade Estadual Paulista – Marília
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
Um modo de se apresentar: refletindo sobre a dinâmica entre a prática e a pesquisa	
2. ESTADO DA ARTE – 10 anos do GT Ensino de Sociologia do Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015)	28
Breve histórico	
Uma temática em ascensão	
A produção e difusão regionalizada	
Instituições e sistemas de ensino	
Laboratórios de ensino de sociologia	
Pesquisadores – professores	
Temas de pesquisa	
Tipos de pesquisa	
Referencial teórico	
Considerações	
3. HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA.....	49
Intermitências da disciplina sociologia na escola	
Cronologia	
Florestan Fernandes e “O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira”	
Oracy Nogueira e “Duas Experiências no Ensino de Sociologia”	
Considerações	
4. ESPECIFICIDADES DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: desafios atuais.....	72
Conversa inicial: uma compreensão sobre o currículo	
Orientações curriculares nacionais	
Base Nacional Comum	
Orientações curriculares estaduais do RS	
Projeto Político Pedagógico da Escola	
Componente curricular de Sociologia na Escola	
Considerações	
5. ASPECTOS TEÓRICOS: funções da sociologia, sentidos do ensino de sociologia e o campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação.....	138
A imaginação sociológica: estranhamento e desnaturalização	
O senso comum	
Sentidos da sociologia – sentidos do ensino de sociologia	
Potencialidades da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação em Sociologia no ensino médio	
Reflexões sobre o método biográfico	
Considerações	
6. POR UM ENSINO DE SOCIOLOGIA DA SUSPENSÃO: desenvolvimento e análise de uma proposta didática de ensino de sociologia com relatos autorreferenciais.....	176
A escola	
Construção e desenvolvimento de uma proposta didática de ensino de sociologia com relatos autorreferenciais	
Análise dos relatos autorreferenciais	
Juventude e escola	
Relatos mínimos	
Considerações	
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS.....	213



1. INTRODUÇÃO

- Um modo de se apresentar: refletindo sobre a dinâmica entre a prática e a pesquisa

A reintrodução da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia como componente curricular em todos os anos do ensino médio dada pelo Decreto Lei 11.684 de 02 de junho de 2008 alterou a grade curricular das escolas de educação básica e fomentou a discussão sobre os conteúdos curriculares desta disciplina, sobre a formação de professores de Sociologia, sobre didáticas e metodologias, sobre as relações entre educador e educando nas aulas de Sociologia, sobre seus objetivos, sentidos e especificidades.

O inciso III § 1º do art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) previa que ao final do Ensino Médio o educando deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários para o exercício da cidadania”, assim a discussão sobre o quê, como e por que ensinar, que se refere à questão central do currículo, como explica Silva (2007) já estava presente antes da sua obrigatoriedade enquanto disciplina escolar. Porém, o decreto 11.684 revigora esta discussão, na medida em que, há uma exigência concreta e específica, e não mais pela transversalidade com outras disciplinas, do que ensinar, por que ensinar e como ensinar.

A reintrodução do ensino de sociologia na educação básica é um processo recente, mas que, conforme Silva (2005) consiste no acúmulo de conhecimento deste campo do saber. Assim, se a obrigatoriedade é recente as discussões sobre o objetivo e a funcionalidade do conhecimento sociológico pode ser problematizada desde os clássicos da Sociologia. Contudo, esta discussão não perpassa somente uma questão histórica, mas se encontra relacionada com as condições, necessidades e os propósitos educacionais atuais.

Devido a sua recente reinserção na educação básica esta disciplina encontra-se em um primeiro estágio de inclusão curricular, conforme Souza (2008). E o debate sobre a sua construção curricular em aberto, como enfatiza Santos (2012), apesar de destacar a necessidade de princípios orientadores. As recentes publicações científicas sobre o ensino de sociologia, como as sessões temáticas e os dossiês de periódicos nacionais, assim como os debates desenvolvidos pela Associação Brasileira de Ensino de Sociologia - ABECS, no Congresso Brasileiro de Sociologia – CBS, no GT Ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS e os Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica - ENESEB (2009, 2011, 2013, 2015) configuram a qualidade e a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática.

Nesse sentido, a fim de contribuir com o desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino de Sociologia, o presente trabalho tem a seguinte questão de pesquisa: Em que medida, relatos autorreferenciais no ensino de Sociologia na educação básica podem contribuir na produção de estranhamentos e desnaturalizações, aprendizagens e suspensão de saberes, como prática de formação?

As questões de partida que embasaram a formulação da questão central foram: Quais os sentidos do ensino de sociologia no ensino médio? O que fundamenta o ensino/aprendizagem da sociologia no ensino médio? O que perpassa os objetivos descritos nos discursos oficiais sobre a sociologia no ensino médio? Quais as possibilidades de aproximação entre a especificidade da sociologia no ensino médio como a possibilidade da produção da imaginação sociológica, do estranhamento e da desnaturalização e do trabalho com temas sociais com as narrativas autobiográficas como prática de formação?

O objetivo geral centra-se em desenvolver possibilidades didático-metodológicas para o ensino de sociologia na educação básica através de relatos autorreferenciais como dispositivo de formação.

Tendo como objetivos específicos:

- Analisar e estabelecer relações teóricas e possibilidades práticas entre as especificidades do ensino de sociologia na escola básica descritos nos parâmetros e orientações curriculares e planos pedagógicos e a abordagem biográfica como prática de pesquisa-formação;
- Compor um Estado da Arte observando a existência de trabalhos com narrativas de si como possibilidade didática nas aulas de Sociologia na educação básica;
- Demonstrar pela história do ensino de sociologia na escola sentidos e experiências práticas;
- Relacionar as especificidades da Sociologia enquanto ciência e do sentido do ensino de sociologia na educação básica;
- Analisar os conceitos desenvolvidos pela sociologia como imaginação sociológica, e, estranhamento e desnaturalização.
- Relacionar a abordagem biográfica como prática de formação com as especificidades da sociologia no ensino médio.
- Analisar as possibilidades da abordagem biográfica como prática de formação na escola de educação básica.

Para a efetivação dessa pesquisa e o alcance dos objetivos propostos o trabalho de pesquisa foi dividido em quatro etapas: (1) elaboração de um estado da arte sobre o ensino de sociologia; (2) composição de uma história do ensino de sociologia; (3) análise dos parâmetros, orientações e diretrizes curriculares nacionais, estaduais e da escola sobre o ensino de sociologia; (4) construção do referencial bibliográfico de fundamentação epistemológica para a relação entre ensino de sociologia e narrativas de si; e, (5) construção, aplicação e análise de uma proposta didática-metodológica de trabalho com narrativas autobiográficas nas aulas de Sociologia no ensino médio em uma escola de educação básica, na perspectiva das pesquisas (auto)biográficas como dispositivo de formação em Educação.

A recente reintrodução da Sociologia no ensino médio imputa a pensar em relação as questões curriculares e construir propostas didático-metodológicas, não que didáticas, metodologias, métodos devem ser estáticos mas há necessidade de indicações que possibilitem caminhos fundamentados para a efetivação da própria especificidade da Sociologia no ensino médio. A procura pelas diretrizes, parâmetros e orientações curriculares revelou a escassez de indicações de como trabalhar sociologia no ensino médio, na perspectiva do desenvolvimento do olhar sociológico, do estranhamento, da desnaturalização na relação com os contextos culturais-sociais, mais do que isso, na relação com as biografias individuais.

Dessa forma, a tese aqui defendida é a que a abordagem biográfica como dispositivo de formação aparece como uma possibilidade de construção de espaços/tempos de produção do estranhamento e da desnaturalização através da relação com temas sociológicos, aparece como uma possibilidade de suspensão de saberes e aprendizagens. Ademais proporciona fundamentação teórica e epistemológica para o trabalho com estudantes no espaço de sala de aula. Problematizar os efeitos de produção de relatos autobiográficos no espaço/tempo escolar significa buscar outros vieses que possam deter outras intervenções e produzir questionamentos. Uma propositiva para fomentar o processo ativo. Uma dinâmica interativa, participativa que questiona a educação na produção e produto de possíveis valores, padrões e comportamentos na história de vida dos sujeitos e nos discursos veiculados na sociedade. O que está em jogo não são apenas metodologias, mas concepções sempre presentes do que ensinar, como ensinar e o que ensinar. Assim, talvez, exercícios de abertura a si e ao outro como encontrados na abordagem biográfica podem produzir suspensões e inventividades, pois se lida com o desconhecido do outro e de si.

O impacto social esperado centrou-se na fundamentação de propostas de trabalho no ensino médio que colaboram no desenvolvimento da autonomia do jovem estudante e da sua compreensão dos aspectos sociais e culturais como processos socializadores na construção individual.

Os impactos científicos referem-se a:

1. Fundamentação teórica e epistemológica das propostas de ensino da sociologia no cumprimento de suas especificidades de produção da imaginação sociológica, do estranhamento e da desnaturalização e de temas sociológicos;
2. Aproximação da abordagem biográfica como prática de formação com as teorias sobre o ensino de sociologia;
3. Formulação de proposta de utilização da abordagem biográfica como prática de formação para o ensino médio, dentro do tempo/espaço de sala de aula.

A fim de estruturação, este trabalho está constituído de cinco capítulos. O primeiro intitulado *Estado da arte: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre Ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015)*, em que realizamos um levantamento e mapeamento das pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica apresentadas no evento do Congresso Brasileiro de Sociologia, da Sociedade Brasileira de Sociologia entre os anos de 2005 a 2015. Esse estado da arte ao responder as questões sobre o desenvolvimento quantitativo das pesquisas sobre o ensino de sociologia; as temáticas pesquisadas, o caráter metodológico e as bases teóricas das pesquisas; e, os atores e as instituições envolvidas no interesse acadêmico-profissional sobre o ensino de sociologia na educação básica, elabora uma historicização e serve como um complemento aos trabalhos de estado da arte sobre dissertações e teses ao se debruçar sobre outros espaços de discussão, circulação e difusão do conhecimento.

No segundo capítulo denominado *História do Ensino de Sociologia*, através de uma análise bibliográfica e documental, realizamos primeiramente, um sobrevôo na cronologia das intermitências da disciplina sociologia na escola básica, pontuando datas e revelando trechos das legislações que a incluem hora como disciplina optativa, hora como conteúdos interdisciplinares, hora como disciplina obrigatória até a Lei. 11.684 de 2008. Detemos-nos na leitura de dois textos históricos *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira* de Florestan Fernandes e *Dois Experiências no Ensino de Sociologia* de Oracy Nogueira, ambos proferidos durante o I Congresso de Brasileiro de Sociologia no ano de 1954. No ano de 1954 a disciplina de Sociologia não constava como obrigatória na grade curricular da escola, assim,

a leitura destes dois textos, o primeiro na defesa pela inclusão da Sociologia na escola secundária e o segundo como relato de experiências de ensino de sociologia, servem também como mola de reflexão sobre sentidos, funções e finalidades que perpassam a reflexão sobre o ensino de sociologia na escola hoje.

O terceiro capítulo *Especificidades da Sociologia no ensino médio: desafios atuais* trata da especificidade da Sociologia no ensino médio, em que realizamos uma conversa inicial sobre currículo e relacionamos com a legislação, documentos oficiais, orientações curriculares, projetos pedagógicos, planos de estudo. Traçamos, por meio da análise documental, uma linha do macro ao micro que perpassa desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – C.F./88; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/2000, as Orientações Curriculares Nacionais - OCN/2006; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCN/ 2010; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM/2012; o Plano Nacional de Educação - PNE/2014, a proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular - BNC/2015; as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN+ /2002; o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul (2009); a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico - SEC/RS, 2011, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, 2014; o livro *Sociologia para o Ensino Médio* de Nelson Dacio Tomazi (2010); até o Projeto Político Pedagógico (2014) e o Plano de Estudos da Sociologia (2014) de uma escola estadual de educação básica.

Neste capítulo procuramos visualizar possíveis hibridizações de princípios educacionais e orientações curriculares e como tais reconfigurações se expressam no desenvolvimento de possíveis metodologias e didáticas na sala de aula. Nessa relação, também abordamos o tripé temas-conceitos-teorias dado pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), no que compete a disciplina de sociologia como conteúdos disciplinares. Através dessa análise foi possível constatar a necessidade de fundamentações didático-metodológicas do ensino de sociologia para o cumprimento de suas especificidades.

O quarto capítulo refere-se à construção de fundamentações teóricas que aproximam o desenvolvimento da imaginação sociológica, do estranhamento e da desnaturalização com a potencialidade da abordagem (auto)biográfica como prática de pesquisa-formação em Sociologia no ensino médio. Intitulado *Aspectos teóricos: funções da sociologia, sentidos do ensino de sociologia e o campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação*, aborda questões como a imaginação sociológica, o estranhamento e a desnaturalização, o senso comum, a

relação entre sentidos da Sociologia e do ensino de sociologia, a potencialidade da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação em Sociologia no ensino médio e algumas reflexões sobre o método biográfico. Mills (1975), Berger (2011), Bourdieu (1997, 2012), Lahire (2014) são autores que possibilitam pensar as funções ou os efeitos da sociologia postos em diálogo com os pesquisadores da área de pesquisa (auto)biográfica como dispositivo de formação em Educação como Delory-Momberger (2006, 2009, 2011, 2012), Passeggi (2011) e Josso (2010).

O quinto capítulo intitulado *Por um ensino de sociologia da suspensão: desenvolvimento e análise de uma proposta didática de ensino de sociologia com relatos autorreferenciais* comporta a construção e análise de uma proposta didática de ensino de sociologia com relatos autorreferenciais desenvolvida em uma escola pública de educação básica com os 1º anos do ensino médio. A realização da proposta de ensino de Sociologia com a abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação teve como fio condutor as fases descritas por Josso (2010) sobre a abordagem biográfica como metodologia da pesquisa-formação. A análise dos relatos, decorrentes da proposta, foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2007). No capítulo, também apresentamos uma problematização sobre relatos mínimos e sobre juventude e escola.

Foram escolhidas imagens do artista santamariense Rafael – conhecido como Tintas. Jovem que teve sua passagem na escola pesquisada e que pinta para, no seu dizer, “encher o mundo de cores”. Vive através do skate e da arte uma possibilidade de ser jovem, de questionar e de estabelecer diálogos entre o eu e o mundo. Nesse sentido, o ensino de sociologia na propositiva dos usos de relatos de si como dispositivo de formação pretende dar a ver-se e compreender-se sobre questões constituidoras de si que talvez não tenham sido olhadas, ou ainda que se vistas não refletidas como algo que permeia as trajetórias individuais.

Um modo de se apresentar: refletindo sobre a dinâmica entre a prática e a pesquisa

Jean Bouilloud (2009, p. 53) em texto intitulado *A autobiografia – um desafio epistemológico* expõe que “a prática autobiográfica do pesquisador pode ser apreendida, também, como um exercício emancipador em si mesmo, uma espécie de autoanálise”. Autoanálise que consiste na consciência da própria história, na objetivação de si, na reflexão

sobre a prática e a pesquisa docente e na consciência desta ser uma relação social, como nos ensina Bourdieu (2008) e que por isso exerce seus efeitos não somente sobre os resultados, mas sobre o próprio desenvolvimento da pesquisa.

Estas reflexões servem de mola para descrever um percurso de prática e pesquisa docente com relatos de vida no ensino de Sociologia no ensino médio. Refletir sobre o Ensino de Sociologia na relação com as pesquisas (auto)biográficas como dispositivo de formação em Educação decorre, primeiramente, de uma necessidade experienciada como professora de Sociologia do Ensino Médio de criar possibilidades para que os educandos atribuam sentidos aos conteúdos da Sociologia ao compreenderem-se nos contextos sociais-culturais que estão inseridos. Ouve-se nos depoimentos dos jovens estudantes uma não atribuição de sentido a Sociologia na escola pelo fato das aulas, frequentemente, serem discussões opinativas ou como em uma questão posta por uma aluna do 3º ano do Ensino Médio quando do meu ingresso naquela classe escolar: “Professora, o que faz a sociologia?”. O que sentia também como professora é que os temas sociológicos serviam para um entendimento do outro e não de um eu na relação com esses outros. Contudo, como nos diria Bourdieu o efeito da sociologia é promover autoanálises no sentido de ver-se em meio a História e as estruturas sociais. Desse modo Oliveira (2011, p. 36) questiona: “Como nos utilizar do olhar da sociologia para pensar e refletir sobre uma realidade significativa para nossos alunos?”.

Meu percurso acadêmico esteve entre as Ciências Sociais/Sociologia e a Educação. Assim, a relação entre ensino de Sociologia e Pesquisas (auto)biográficas em Educação decorre também dessas vivências e da percepção que a metodologia das pesquisas (auto)biográficas como dispositivo de formação podem contribuir com o desenvolvimento das especificidades da Sociologia na educação escolar. Oliveira (2015) ao discorrer sobre as pesquisas sobre o ensino de Sociologia na relação entre os programas de pós-graduação em Sociologia e Educação escreve que

é necessário pensar sociologicamente o Ensino de Sociologia, mas também há que se manter uma constante reflexão sobre as questões pedagógicas que se colocam no âmbito da prática dos professores que atuam na Educação Básica. Sendo assim, penso que tanto as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação quanto das Ciências Sociais possuem relevância para o campo, que em verdade é elaborado na interface entre essas duas áreas. (OLIVEIRA, 2015, p.9-10).

E é justamente nesta interface e por esta interface que esta proposta foi possível. Isto dito, pois a vontade de trabalhar com relatos autobiográficos, como dispositivo de formação em Educação, decorreram da relação entre ser uma professora de Sociologia na educação

básica e como participante do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – Clio, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, liderado pelo Professor Jorge Luiz da Cunha e da participação constante nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica.

Desde que iniciei minha atuação na educação básica em 2011 trabalhei na perspectiva de produção de relatos de si na relação com a aprendizagem de conteúdos no ensino de Sociologia. Em 2012, com o ingresso no Doutorado em Educação pela UFSM sob a orientação do Professor Jorge Luiz da Cunha, as experiências preliminares ganharam a estrutura e a consistência de um projeto de pesquisa. Em 2014 ao estreitar laços e diálogos com a Prof^a. Maria da Conceição F. B. S. Passeggi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividade (GRIFARS-UFRN-CNPq) as experiências e as teorizações ganharam densidade teórica e outras compreensões foram possíveis.

A vontade de construir espaços/tempos de possibilidades para que os educandos atribuam sentidos aos conteúdos da Sociologia ao compreenderem-se nos contextos sociais e culturais em que estão inseridos (RÖWER, 2014), relaciona-se, também, sem dúvida, a minha história de vida que foi revisitada, ressignificada na escrita do diário de campo, que acompanhou o desenvolvimento da prática e da pesquisa com relatos autobiográficos no ensino de sociologia. Diário de campo cuja liberdade da escrita possibilitou, talvez, uma experiência de relato autobiográfico como dispositivo de formação em que me compreendo, mas ao me revelar também encontro possibilidades de compreensão do outro. Esta perspectiva de abordagem no diário de campo não foi intencional, pois a escrita de si é a necessidade que se tem. Caminhasse entre a descrição, a narração e a argumentação. Além ou aquém de um diário de campo? Nenhum nem outro, apenas possibilidades de percepções decorrentes do fato de estar junto, ou seja, de ser ao mesmo tempo professora na prática e pesquisadora da própria prática, de não apenas olhar, mas de olhar-se também a partir do olhar do outro no imbricamento das relações.

E assim Bouilloud (2009, p.56), corrobora esta prática docente e de pesquisa ao afirmar que “seria ilusório imaginar que o pesquisador, na sua prática científica, ela mesma incluída na vida social, seja capaz de suspender sua subjetividade a ponto de poder dispensar totalmente um olhar reflexivo sobre os elos entre sua história e sua atividade” e ainda “a irreduzível inscrição social do pesquisador, os estreitos elos que se esboçam entre vida intelectual e vida pessoal tornam mais impregnante as suas próprias análises”

E foi nessa dinâmica entre prática professoral e pesquisa acadêmica atravessada por subjetividades de si na relação com outros que incidem sobre percepções e compreensões de si e do outro, que saberes e fazeres foram transformados. Assim, serão citadas cinco publicações decorrentes das experiências de práticas de ensino de sociologia no ensino médio com o uso de relatos de vida como dispositivo de formação. Se o método sofreu variações há concepções sobre indivíduo, educação e o ensino de sociologia que embasam estas experiências e a construção de propostas educativas com o uso de relatos autobiográficos, relatos de si, as quais podem ser citadas da seguinte forma:

1. A concepção de *indivíduo socializado*, na estrita relação das influências socializadoras e a constituição da individualidade;
2. A educação como uma experiência, de forma geral, envolve reflexão, dotada de significação, em que se percebem relações e continuidades antes não percebidas, em que a aquisição de novos conhecimentos é um resultado natural.
3. A relação do social com o individual na centralidade do ensino de ciências sociais/sociologia, por meio do desenvolvimento da *imaginação sociológica*, definida como a capacidade de compreensão da relação dos significados para a vida íntima e social da história e estrutura social (MILLS, 1975);
4. O estranhamento e a desnaturalização compreendidos como princípios epistemológicos que caracterizam a Sociologia como uma ciência compreensiva e explicativa (CARVALHO FILHO, 2014), defendida pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006) e, mantida pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (2015) como práticas para o desenvolvimento da criticidade em relação ao senso comum, a intolerância, ao preconceito, estereótipos e estigmas;
5. A relação entre conhecimento, sentido e construção de si, apontadas por Josso (2010); a reflexividade autobiográfica destacada por Passeggi (2011) que implica uma autonomia cognitiva e a conscientização de si em organizações dinâmicas de compreensão de si; e, a relação entre biografia e aprendizagem de Delory-Momberger (2006, 2012, 2014) estão na centralidade da contribuição epistemológica do campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação para a construção de uma proposta de ensino. A relação entre biografia e aprendizagem em Delory-Momberger (2006, 2012, 2014) pode ser identificada nos seguintes aspectos: (1) que os saberes subjetivos e não formalizados influenciam no modo como as pessoas investem e transitam nos espaços de aprendizagens formais e que tornar-se cômico destes saberes, torna possível

ressignificar sentidos e projetos de vida em formação (DELORY-MOMBERGER, 2006); (2) que a compreensão dos significados das experiências de formação e aprendizagem de jovens e adultos em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social torna-se constituidor (DELORY-MOMBERGER, 2012); e, (3) que a aprendizagem de saberes escolares estabelece uma relação de complementaridade e reciprocidade com as aprendizagens e saberes biográficos, permitindo revisitações de si e outras projeções, ou ainda, “biografar-se de outro modo” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.136).

O estranhamento e a desnaturalização como princípios epistemológicos do ensino de sociologia que incide sobre si e o outro e que possibilita compreender e compreender-se de outro modo refere-se a possibilidade de “biografar-se de outro modo” para retomar Delory-Momberger (2014) e para substanciar a relação aqui defendida entre o campo da Pesquisa (Auto)Biográfica em educação como dispositivo de formação e o ensino de sociologia na educação básica.

Com as concepções e embasamentos epistemológicos acima descritos que respaldaram as experiências de ensino de sociologia com o uso de relatos de si estarão citados abaixo três publicações de artigos, dois trabalhos apresentados em eventos e uma oficina resultante de tais experiências deste meu percurso.

O artigo publicado no ano de 2014 na Revista de Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS, em co-autoria com o Prof. Jorge Luiz da Cunha intitulado *Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos*, apresenta uma experiência de ensino de sociologia com relatos de si, realizada, em uma escola pública, no primeiro trimestre escolar do ano de 2013. O foco desta prática e das teorizações sobre a mesma esteve centrado na possibilidade do estranhamento e da desnaturalização por meio de relatos autobiográficos. Esta primeira análise e estruturação, em texto, dessa abordagem de ensino permitiram visualizar e iniciar uma reflexão sobre a possibilidade dos relatos de si se constituírem como método educativo que viabiliza e suscita estados de suspensão de saberes.

Ao final do ano de 2014, outra publicação é realizada, mas, na Revista Café com Sociologia, como relato de experiência, decorrente da minha prática docente na disciplina de Sociologia também em uma escola pública durante todo o ano de 2013, sob o título *Relatar-se para refletir-se: uma experiência de escritas de si nas aulas de Sociologia*. O objetivo central foi construir possibilidades didático-metodológicas de reflexão e conscientização de si na

relação entre estrutura e contextos socioculturais e trajetórias individuais. Relatos de si, estranhamentos e desnaturalizações do senso comum, conscientizações e possibilidade de novas reorganizações de si, transpassadas por conteúdos da disciplina de Sociologia, sobretudo, os temas sociológicos receberam uma forma estruturada em três momentos principais constituídos pela escrita de si e pela auto-reflexão. A grande contribuição dessa experiência foi a compreensão que este exercício de escritas autorreferenciais auxiliou para a aquisição de uma habilidade de aprendizagem de relacionar os conhecimentos escolares com a vida vivida em outros espaços/tempos. Contudo, também se problematizou as diferentes atribuições de sentidos pelos educandos a esta atividade; a relação educador-educando que interfere no próprio processo de escrita; e a necessidade de aprimorar o trabalho de leitura/escuta dos relatos sobre si mesmos.

A necessidade de refletir sobre os relatos dos jovens estudantes, na sua dinâmica e variabilidade resultou em um trabalho intitulado *“Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato”*: a força do sentido no mínimo dizer, apresentado no IV Encontro Ouvindo Coisas, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria ainda em 2014, com a colaboração da Prof^a. Maria da Conceição F. B. S. Passeggi. Este trabalho contribuiu para problematizar, de modo preliminar, a intensidade de sentidos em micronarrativas recolhidas na experiência docente. Tendo por base Ferrarotti (2012) em que a narrativa autobiográfica sintetiza História, estrutura social e trajetórias individuais, refletiu-se sobre a possibilidade do entrelaçamento dessas três dimensões também em relatos sucintos. Este trabalho contribuiu para a compreensão de que sucintas autodescrições juvenis revelam a amplitude das histórias de vida, os desafios de ser adolescente e de se tornar adulto.

O trabalho *Sociologia no ensino médio e autobiografias como dispositivos de formação no exercício da consciência de si: aproximações possíveis e interlocuções necessárias*, e apresentado no VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, no ano de 2014, no Rio de Janeiro, teve como contribuição para o desenvolvimento desta abordagem de ensino de sociologia com relatos de si o diálogo entre as orientações legais sobre as especificidades da Sociologia e as narrativas autobiográficas, vistas como dispositivos de formação; e, a fundamentação epistemológica do trabalho com narrativas autorreferenciais nas aulas de Sociologia.

No ano de 2015 foi apresentado no IV Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), realizado em São Leopoldo – RS, uma oficina intitulada *Escritas de si como dispositivo de formação nas aulas de Ciências Sociais no*

ensino médio, ministrada com a colaboração do Prof. Jorge Luiz da Cunha, resultante da experiência e das pesquisas realizadas até o momento. A realização desta oficina foi muito gratificante no sentido de encontrar um público, licenciandos em Ciências Sociais/Sociologia, que compartilharam suas experiências e conhecimentos e que ao mesmo tempo em que demonstravam curiosidade epistemológica sobre o tema, partilharam das intenções da construção de propostas didáticas que possibilitem espaços/tempos de auto-reflexão pelos jovens estudantes.

O artigo *Por uma sociologia da suspensão: da recursividade entre concepções e práticas*, que compõe o Dossiê Ensino de Sociologia na revista *Em Tese* do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Política, da Universidade Federal de Santa Catarina – SC, no ano de 2015, agora com a parceria conjunta do Prof. Jorge Luiz da Cunha e da Prof^a. Maria da Conceição F. B. S. Passeggi, conclui sem findar, pois a dinamicidade é inerente, um percurso de prática, pesquisa e teorização sobre o ensino de sociologia na educação básica com relatos de si. No texto é apresentada outra experiência de ensino de sociologia por meio de relatos autobiográficos, ocorrida no ano de 2014, também em uma escola pública. A estrutura da abordagem e as análises dos relatos permitiram formular considerações que podem colaborar na compreensão dos sentidos do ensino de sociologia e a potencialidade das escritas de si como dispositivo de formação no âmbito escolar. Isto porque as compreensões rumaram para a corroboração da tese de que a utilização de dispositivos de auto e heterobiografia nas aulas de Sociologia/Ciências Sociais fomentam estranhamentos de si e do outro e a desnaturalização, podendo colaborar com a quebra de preconceitos. Embora no mesmo espaço formativo, outra relação eu-outro é vivenciada quando se atravessam elementos constituidores de si e do outro, histórias de vida antes não reveladas, antes não dadas a conhecer. A sociologia/ciências sociais ao desnaturalizar esses elementos constituidores do ser social, que é ao mesmo tempo individual, ao fazer compreender a historicidade, a igualdade e a diversidade humana através dos seus conceitos-temas-teorias, gera reflexões sobre si e sobre o outro, suspensões de saberes, novas compreensões e possibilidades do estabelecimento de outras relações.

Assim, esta trajetória que comporta percursos professorais e acadêmicos engendrou uma proposta de ensino de sociologia na educação básica com o uso de relatos de si, sobretudo, escritas autorreferenciais que se configura como uma possibilidade, mas que se constitui por concepções e princípios epistemológicos definidos. O diálogo entre a abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação e a Sociologia no ensino médio, na perspectiva

da construção de espaços de possibilidade de estranhamentos, desnaturalizações e do desenvolvimento da imaginação sociológica e ainda na formação da consciência de si e do outro, da crítica e da autonomia, permitiu a elaboração de processos de ação – compreensão – emancipação. Na relação entre biografia e aprendizagem, na interligação entre compreensão de si e do social – aprendizagem – ação em si e no social, que ruma à emancipação, viabilizada pela capacidade de pôr-se em suspensão.



2. ESTADO DA ARTE: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre Ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015)

- Breve histórico
- Uma temática em ascensão
- A produção e difusão regionalizada
- Instituições e sistemas de ensino
- Laboratórios de ensino de sociologia
- Pesquisadores – professores
- Temas de pesquisa
- Tipos de pesquisa
- Referencial teórico
- Considerações

Neste capítulo realizamos um levantamento das produções científicas sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio apresentadas no Congresso Brasileiro de Sociologia (CBS) da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), durante os anos de 2005 a 2015, perfazendo dez anos de uma discussão sistemática e contínua sobre o ensino de Sociologia na escola. Como bem assinala Moraes (2011) as cronologias são construções, cuja objetividade das datas, revela escolhas e pode ser tensionada, questionada diante de outras interpretações da realidade. Nessa consciência que demarcamos esses dez anos e assim o fazemos pela existência, desde 2005, de um Grupo de Trabalho – GT específico sobre a temática de ensino de sociologia na escola.

Antes, porém, de realizarmos uma breve historicização, é preciso esclarecer que consideramos com Handfas e Maiçara (2015, p. 25) que “por produção científica entendemos a atividade intelectual sistemática, amparada por instrumental teórico e metodológico, cujos resultados contribuem para a circulação de ideias e ampliação do conhecimento sobre a temática pesquisada”. Anita Handfas, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vem realizando, sistematicamente, trabalhos de estado da arte sobre o ensino de sociologia na educação básica, tendo publicado no ano de 2011 na Revista *Inter-Legere* levantamento das dissertações e teses, disponíveis no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, apresentadas entre os anos de 1993 e 2010 e, no ano de 2015, publicou, conjuntamente com Maiçara, no livro *Conhecimento escolar e ensino de sociologia* (HANDFAS; MAIÇARA; FRAGA, 2015) uma continuidade deste trabalho estabelecendo como prazo final de análise o ano de 2012.

Os resultados desses trabalhos de estado da arte apontam: (1) crescimento das pesquisas sobre a sociologia na educação básica a partir do ano 2000, sobretudo a partir do ano de 2008, ano da Lei 11.684, e que se encontra em ascensão; (2) predominância das

pesquisas sobre currículo e práticas pedagógicas e metodologias de ensino em detrimento de outras temáticas como concepção sobre a sociologia escolar, institucionalização das Ciências Sociais, Trabalho docente e Formação do professor; e, (3) em relação ao tipo de pesquisa a prevalência da pesquisa empírica, seguida por documental, histórica e teórica (HANDFAS; MAIÇARA, 2015).

Refletimos também com Ferreira (2002, pg. 59) que o objetivo de trabalhos de estado da arte não são somente o “de conhecer o já construído e produzido, para depois buscar o que ainda não foi feito, [...] de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e, de divulgá-lo para a sociedade”. Conhecer e congrega as tendências do desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino de Sociologia na escola básica é uma intenção que não se advoga na pretensão de *dar conta* do que é produzido, mais do que isso, do que é refletido, conhecido, dinamizado. A pretensão é o diálogo, é a atenção ao movimento. Isto posto, também, na medida em que, não é a diferença que nos mobiliza, mas o empenho em identificar, questionar, dialogar e elaborar possíveis respostas a uma necessidade experienciada/sentida. Assim, “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são denominações amplas que devem ser lidas na delimitação e no movimento do *corpus* selecionado. O estado da arte aqui apresentado é uma possibilidade, é uma história possível que demarca além de temáticas de interesse e prevaletentes, e, avanços nas pesquisas sobre o ensino de sociologia, a constituição de redes humanas e olhares sobre si.

O I Congresso Brasileiro de Sociologia ocorreu no ano de 1954 na cidade de São Paulo, entre os dias 21 e 27 de junho, e, em 2015 o evento realizou a sua 17ª edição, na cidade de Porto Alegre, entre os dias 20 e 23 de julho. O congresso realizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) mantém desde 1987 uma periodicidade bienal. Assim, podemos demarcar que o Congresso Brasileiro de Sociologia constitui-se como um importante espaço de convergência e difusão¹ das pesquisas sociológicas desenvolvidas no país. Se o estado da arte sobre dissertações e teses representa “o que há de mais sistemático na produção científica sobre o ensino de Sociologia no Brasil” como pontuam Handfas e Maiçara (2015, p. 25), consideramos interessante e pertinente um estado da arte das produções apresentadas no CBS, pois firma-se como um espaço amplo de discussão entre os pares de um

¹Os Anais constituem meio de divulgação da produção científica, assim como, um registro dessa história. No site da SBS estão disponíveis os trabalhos apresentados no I, III e IV CBS e posteriormente do XI ao XVI. O levantamento dos trabalhos analisados neste estado da arte teve como fonte de pesquisa os Anais disponíveis no site da SBS, a saber:

<<http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=congressos&metodo=0&id=3>>. Os Anais do XVII CBS estão disponíveis na página do evento: <<http://sbs2015.com.br/>>.

campo do conhecimento em que se concentram tanto graduandos, pós-graduandos e docentes do ensino superior e ensino básico.

Especificamente, em relação à temática do ensino de sociologia no I Congresso Brasileiro de Sociologia² Florestan Fernandes proferiu o trabalho *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira* que se tornou referência fundamental na história do ensino de sociologia no Brasil, pela sua defesa da Sociologia como disciplina curricular obrigatória na escola secundária. Outro texto apresentado no I CBS é de autoria de Oracy Nogueira e intitulado *Dois Experiências no Ensino de Sociologia*, em que esse professor e cientista social realiza um relato reflexivo sobre experiências de ensino de sociologia no ensino superior.

Após a primeira realização do CBS constam no site da SBS os Anais do III CBS realizado em Brasília-DF, de 10 a 11 de julho de 1987 e do o IV CBS, realizado no Rio de Janeiro, de 01 a 02 de junho de 1989. Contudo, não há registros de trabalhos sobre a temática do ensino de sociologia nestas edições do evento. No ano de 2003, no XI CBS, realizado em Campinas-SP, de 01 a 05 de setembro, foram identificados dois trabalhos que tratam do tema do ensino de Sociologia no GT Educação e Sociedade³: *Licenciatura em Ciências Sociais e Núcleo de Ensino/UNESP: trabalho diferenciado na formação de professores de Sociologia*, de autoria de Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; e, *Ensino de Sociologia nos cursos universitários para outros profissionais: possibilidade de conhecimento ou apenas informação*, de autoria de Renata Viana de Barros Thomé.

As edições subseqüentes foram realizadas nas seguintes cidades e datas:

- XII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Belo Horizonte - MG, de 31 de maio a 03 de junho de 2005;
- XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Recife-PE, de 29 de maio a 01 de junho de 2007;
- XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Rio de Janeiro - RJ, de 28 a 31 de julho de 2009;
- XV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Curitiba-PR, de 26 a 29 de julho de 2011;

²Tanto o texto de Florestan Fernandes *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira*, como o de Oracy Nogueira *Dois Experiências de Ensino de Sociologia* apresentados no I Congresso Brasileiro de Sociologia serão analisados no próximo capítulo deste trabalho (capítulo 2) que se refere a história do ensino de sociologia.

³É preciso enfatizar que o levantamento ocorreu sobre os trabalhos apresentados somente nos Grupos de Trabalho, isentando a análise sobre mesas redondas ou palestras proferidas sobre essa temática.

- XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Salvador – BA, de 10 a 13 de setembro de 2013;
- XVII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Porto Alegre – RS, de 20 a 23 de julho de 2015.

Em 2005 o GT06 intitulado *Experiências de Ensino em Sociologia: Métodos e Materiais Didáticos* inaugura a existência de um GT específico sobre a temática do ensino de sociologia no CBS. O GT 09 *Ensino de Sociologia* sobre este título inicia no ano de 2007. Em 2009 o GT07 *Ensino de Sociologia* foi coordenado pelo Prof. Amaury Cesar de Moraes da Universidade de São Paulo/USP. No ano de 2011 o GT09 *Ensino de Sociologia* esteve sob a coordenação do Prof. Amaury César de Moraes (USP) e da Prof^a. Anita Handfas (UFRJ). Sobre a responsabilidade de Anita Handfas (UFRJ) e da Prof^a. Ileizi Fiorrelli Silva da Universidade Estadual de Londrina/UEL aconteceram os GT10 – *Ensino de Sociologia* dos anos de 2013 e 2015. Assim, o levantamento, mapeamento e análise dos trabalhos compreendem a edição de 2005 até o ano de 2015, perfazendo dez anos de existência de um GT específico sobre a temática do ensino de sociologia.

A análise dos trabalhos versou pela identificação quantitativa da produção, especificando as contribuições das diferentes regiões do país, assim como por universidade e por pesquisadores. Além dos temas de pesquisa, dos tipos de pesquisa em relação à metodologia e as bases teóricas mais expressivas foram tabuladas. Esses aspectos analisados possibilitaram responder questões sobre: (1) o desenvolvimento quantitativo das pesquisas sobre o ensino de sociologia; (2) as temáticas pesquisadas, o que está sendo pesquisado; (3) o caráter metodológico e as bases teóricas das pesquisas sobre ensino de sociologia, como estão sendo pesquisados; (4) os atores e as instituições envolvidas no interesse acadêmico-profissional sobre o ensino de sociologia na educação básica, quem está pesquisando.

Os primeiros dados se referem ao número de trabalhos aceitos e trabalhos completos enviados para publicação nos Anais do evento. Nosso levantamento indicou o aumento quantitativo considerável dos trabalhos principalmente no intervalo de 2005 a 2007, período denominado por Moraes (2011) como “Anos de campanha” que compreende o Parecer CEN/CEB n. 38/06 que tornava obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia como componente curricular na educação básica e antecede a aprovação da Lei 11.684 de 2008 que institucionaliza a Filosofia e a Sociologia em todas as séries do ensino médio; e, sobretudo

nos anos de 2011 e 2013, o que configura a ascensão da realização de pesquisas sobre a temática do ensino de sociologia na escola básica. A tabela abaixo demonstra a quantificação.

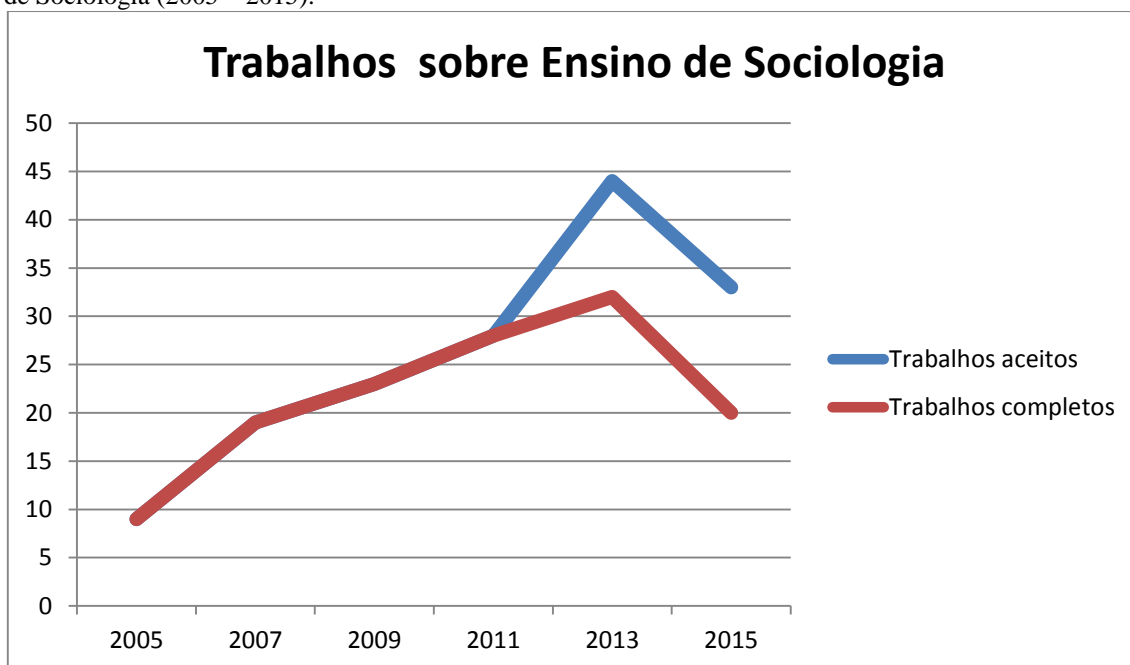
Tabela 1 – Relação de trabalhos aceitos⁴ e completos no GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015).

QUANTIDADE/ANO	2005	2007	2009	2011	2013	2015	Total
TRABALHOS ACEITOS	9	19	23	28	44	33	156
TRABALHOS COMPLETOS	9	19	23	28	32	20	131

Fonte: site da Sociedade Brasileira de Sociologia, elaboração da autora.

A variação pode ser mais bem percebida pelo gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Relação de trabalhos aceitos e completos no GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015).



Fonte: site da Sociedade Brasileira de Sociologia, elaboração da autora.

A análise das linhas do gráfico acima permitem considerar uma ascendência na participação nos Gts sobre ensino de sociologia. Apesar do expressivo aumento no ano de 2013 e na posterior redução no ano de 2015, em relação aos trabalhos aceitos o número de trabalhos em 2015 permaneceu superior ao ano de 2011.

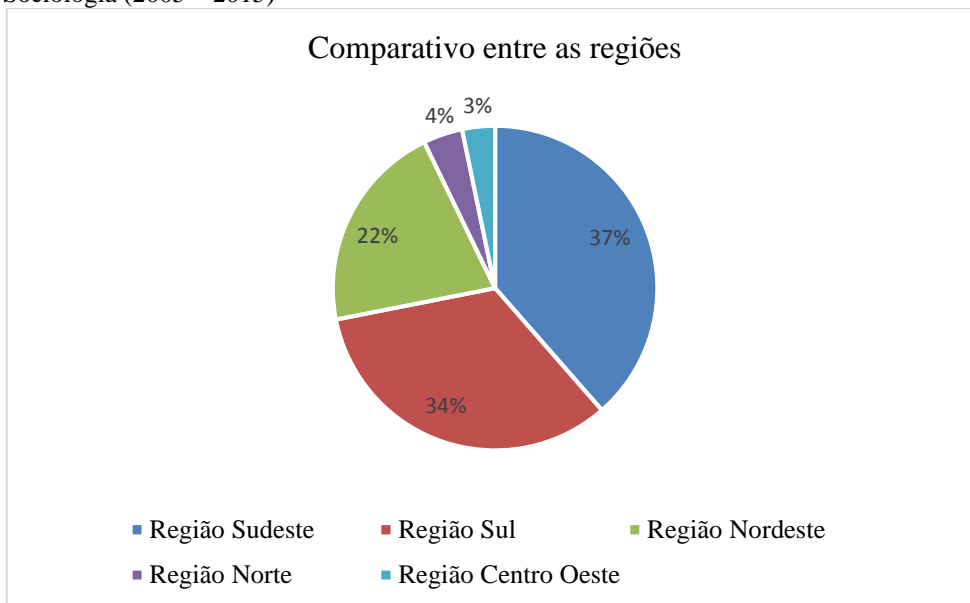
⁴É importante elucidar que as análises para a construção deste estado da arte referiram-se somente sobre trabalhos que abordavam especificamente o ensino de Sociologia na educação básica, do mesmo modo como procederam Handfas e Maiçara (2015), assim dos 156 trabalhos aceitos enviados aos GTs sobre ensino de Sociologia no CBS (2005-2015), 151 tratavam estritamente desta temática, sendo cinco, portanto, desconsiderados para as análises.

Contudo, estes dados precisam ser relativizados na relação com o Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB. O decréscimo numérico dos trabalhos aceitos e completos no ano de 2015 não prefigura, no nosso entender, um declínio da produção científica sobre o ensino de sociologia na escola, somente uma diminuição da participação dos pesquisadores no GT 10 Ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia, isto dito, pois no ano de 2015 o ENESEB⁵, na sua 4ª edição, antecedeu o XVII CBS, sendo realizado de 17 a 19 de julho na cidade de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre, o que pode ter ocasionado consequentemente a concentração das apresentações dos trabalhos no ENESEB em detrimento do CBS. Ressalva-se, porém que em 2009 e 2011 o CBS e o ENESEB ocorreram consecutivamente, excetuando o ano de 2013. O que faz compreender o aumento expressivo dos trabalhos aceitos neste ano do evento, sendo 16 a mais do que em 2011 e 11 a mais do que em 2015, 4 a mais dos trabalhos completos em relação a 2011 e 12 a mais em relação ao ano de 2015.

Seguramente, os dados acima são satisfatórios apenas para a configuração de um panorama geral do desenvolvimento quantitativo de participações no GT sobre o ensino de Sociologia na educação básica, mas que permite inferir sobre o interesse crescente no desenvolvimento de pesquisas sobre esta temática. Contudo, para nos aproximarmos dos espaços de produção e de circulação desse conhecimento, consideramos importante incorporar outros dados a este quadro, como o mapeamento das regiões e das instituições com maior participação no decorrer desses dez anos. O gráfico abaixo mostra um comparativo entre as regiões participantes.

⁵Em 2015 o ENESEB ocorreu conjuntamente com o CBS. O ENESEB, assim como o CBS também tem uma periodicidade bianual. Suas edições anteriores foram: III ENESEB entre os dias 31/05/13 a 03/06/13 em Fortaleza-CE; II ENESEB entre os dias 23 a 26 de julho de 2011 em Curitiba-PR; I ENESB entre os dias 25 e 27 de julho de 2009 no Rio de Janeiro – RJ.

Gráfico 2: Participação por região brasileira no GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015)



Fonte: site da Sociedade Brasileira de Sociologia, elaboração da autora.

Constatamos a maior participação das Regiões Sudeste, Sul e Nordeste em detrimento das Regiões Norte e Centro-Oeste e relacionamos ao fato de que das seis edições do CBS analisadas entre os anos de 2005 a 2015, duas ocorreram na Região Sudeste (2005 e 2009), duas na Região Sul (2011 e 2015) e duas na Região Nordeste (2007 – 2013). Assim, é necessário considerar que essa linha de realização do CBS Nordeste-Sudeste-Sul obstaculariza uma maior circulação, participação e difusão das pesquisas no campo da sociologia por todas as regiões geográficas do Brasil. Com efeito, se os dados quantitativos assinalam a distribuição das pesquisas por regiões do Brasil, consideramos necessário identificar e localizar as instituições de ensino com maior participação para constatar as instituições que vem se consolidando ou estão consolidadas na pesquisa sobre o ensino de sociologia na educação básica. O quadro abaixo mostra quantitativamente o número de trabalhos completos enviados⁶ pelas instituições e sistemas de ensino.

⁶Para a construção desta tabela optamos por expor somente as instituições que figuravam com três ou mais trabalhos completos enviados ao GT sobre ensino de sociologia no CBS (2005-2015).

Tabela 2: Relação de trabalhos completos por instituição e sistema de ensino no GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015).

SISTEMA DE ENSINO/ANO	2005	2007	2009	2011	2013	2015	TOTAL
Univ. Fed. do Rio Grande do Sul - UFRGS		3	2	3	3	2	13
Univ.Fed. do Rio de Janeiro – UFRJ	1	1	1	1	2	2	8
Univ. de São Paulo – USP	1		1	3	2	1	8
Univ. Est. Paulista – UNESP/Marília		1	1	1	1	1	5
Colégio Pedro II			2	2	1		5
Inst. Fed. do Rio Grande do Sul – IFRS				1	2	2	5
Univ. Fed. de Santa Catarina – UFSC	2					2	4
Univ. Est. de Londrina – UEL		2			1	1	4
Univ. Fed. do Ceará – UFC			1	1	1	1	4
Univ. Fed. do Sergipe – UFS		1	2	1			4
Univ. Fed. de Alagoas – UFAL		1	1	1	1		4
Univ. Est. do Oeste do Paraná - UNIOESTE		1	1	2			4
Universidade Federal de Viçosa – UFV		1		1	2		4
Univ. Fed. do Pará- UFPA		2		1			3
Univ. Fed. do Maranhão – UFMA			2		1		3
Univ. Fed. de Minas Gerais – UFMG		2			1		3
Rede Estadual do Rio de Janeiro			1		2		3
Univ. Fed.do Rio Grande do Norte - UFRN				1	1	1	3
Univ. Est. Paulista – UNESP/Araraquara		1			1	1	3
Univ. Fed. da Fronteira Sul – UFFS				1	2		3
Inst. Fed. de Santa Catarina – IFSC				1	1	1	3

Fonte: site da Sociedade Brasileira de Sociologia, elaboração da autora.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS tem papel destacado na participação no CBS mantendo não somente uma constância, mas um número significativo de trabalhos por evento. Seguida da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e da Universidade de São Paulo – USP. A consolidação destas instituições sobre a temática do ensino de sociologia na educação básica está vinculada a existência dos laboratórios de ensino nas IES.

O Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais – LAVIECS/UFRGS, criado sobre a coordenação da Prof^ª. Luiza Helena Pereira, em 2006, desenvolve pesquisas sobre os temas *Sociologia e realidade escolar Práticas pedagógicas e mediação didática em ensino da sociologia*, assim como, cursos de extensão e de especialização sobre o ensino de sociologia para o ensino médio, hoje tendo como líderes os professores Daniel Gustavo Mocelin e Leandro Raizer. Na UFRJ o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes – LABES/UFRJ que desenvolve pesquisas sobre três aspectos: (1) As Ciências Sociais no Brasil e a constituição da Sociologia como disciplina escolar; (2) A Sociologia na Educação Básica; e, (3) O Mapa da Sociologia na Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro. O LABES/UFRJ tem como coordenadoras as professoras Anita Handfas e Júlia Polessa Maiçara. O Laboratório de Ensino de Sociologia – LES da Universidade de São Paulo

– USP, coordenado pela Prof^a. Ana Paula Hey, desenvolve como projeto o site *USP ensina Sociologia* que objetiva a produção e divulgação de materiais didáticos para o ensino de sociologia no ensino médio e o desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática. Como laboratório de ensino é importante destacar também o Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão Formação inicial e continuada de professores das Ciências Sociais, elaboração de materiais didáticos e pesquisas sobre juventudes e desigualdades socioeducacionais – LENPES da Universidade Estadual de Londrina, que desenvolve cursos de formação continuada na área das Ciências Sociais e projetos de pesquisa como *Juventudes no ensino médio: um estudo sociológico em escolas públicas da região de Londrina*, coordenado pela Prof^a. Ângela Maria de Sousa Lima e tendo como colaboradora a Prof^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva. Também é importante destacar a participação crescente nas últimas três edições do evento de trabalhos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em que registra-se a existência do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais – LAPIS, com a coordenação da Prof^a. Ana Laudelina Ferreira Gomes.

Nesse sentido, os laboratórios de ensino têm funcionado como um espaço privilegiado de promoção a pesquisa vinculado ao desenvolvimento de práticas didático-metodológicas para o ensino de sociologia no ensino médio. Objetivam a relação escola – centros acadêmicos, no sentido, tanto de aproximar de modo preparatório e com olhar investigativo os alunos dos cursos de formação de professores de Sociologia com a escola básica, como, por outro lado, (re)aproximar os professores em exercício nas escolas com a universidade. Monteiro, Diniz e Santos (2013) em artigo sobre a o papel dos laboratórios de pesquisa e prática de ensino em ciências sociais, ao analisarem as experiências metodológicas dos Laboratórios de Pesquisa e Prática de Ensino em Ciências Sociais – LAPPES do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA/UFCG, pontuam que os laboratórios possibilitam: (1) o contato prévio do licenciando em Ciências Sociais com a escola; (2) o contato com a pesquisa sobre o ensino de Ciências Sociais; e (3) o desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas para o ensino de Ciências Sociais.

Dessa forma, é interessante ler o depoimento de Joana D’arc Moreira Nolli em relação a sua participação durante a sua formação como graduada e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) no Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) desta instituição.

A minha participação no LES me colocou perante uma realidade que me ensinou a preparar materiais didáticos, a conhecer os métodos de ensino, e resultou até mesmo em desenvolvimento de artigo para apresentação em congresso e, posteriormente, em publicação eletrônica. (...) foi pela minha participação no LES que adquiri conhecimentos diretamente relacionados ao ensino de Sociologia e vivenciei a luta incessante e perseverante daqueles que pensam em mudanças qualitativas para a educação e, conseqüentemente, para a realidade social e, portanto, precisam pensar politicamente. Também foi a minha participação no projeto que me direcionou para o ensino de Sociologia e me levou a exercer a profissão com comprometimento (...). (NOLLI, 2009, p.216).

Ao relacionarmos a participação em um determinado lócus de discussão temática, com a filiação institucional somos implicados na observação das trajetórias dos atores sociais, na identificação dos professores-pesquisadores, que difundem e desenvolvem o campo de pesquisa sobre o ensino de sociologia e se consolidam como referências de saber sobre esta temática. Assim temos destacada a participação⁷ de Luiza Helena Pereira, Mauro Meirelles e Leandro Raizer da UFRGS; Anita Handfas, Júlia Polessa Maiçara e Alexandre Barbosa Fraga da UFRJ; Cassiana Tiemi Tedesco Takagi; Roberta dos Reis Neuhold e Thiago Oliveira Lima Matioli da USP; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Maria Valéria Barbosa Veríssimo da UNESP/Marília; Fátima Ivone de Oliveira Ferreira e Rogério Mendes de Lima do Colégio Pedro II; Ângela Maria de Sousa Lima da UEL; Amurabi Oliveira e Helson Flávio da Silva Sobrinho da UFAL; Diogo Tourino de Sousa da UFV; Josevânia Nunes Rabelo da UFS; e, Danyelle Nilin Gonçalves da UFC.

Contudo, depreendemos que esses dados inserem-se na dinâmica dos diferentes percursos profissionais que redirecionam e difundem as pesquisas para outras instituições. Os professores Amurabi Oliveira (docente UFAL 2010-2014 e da UFSC a partir de 2014) Leandro Raizer (docente do IFRS 2010-2015 e da UFRGS a partir de 2015) e Thiago Ingrassia (com formação pela UFRGS e docente da UFFS desde 2010) são exemplos desse movimento acadêmico que contribui para o desenvolvimento e a propagação das pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica, ao mesmo tempo em que, por outro lado, evidenciam que as pesquisas sobre um determinado tema relacionam-se tanto ou mais aos interesses dos professores-pesquisadores do que institucionais ou contextuais.

Outro dado interessante denuncia a pouca expressividade da participação de professores da educação básica⁸, excetuando o Colégio Pedro II/RJ, com apresentação de

⁷A ordenação dos professores-pesquisadores ocorreu de forma decrescente em relação à quantidade de trabalhos completos enviados ao CBS entre os anos de 2005-2015.

⁸Não desconsideramos a hipótese de pós-graduandos atuarem concomitantemente como professores da educação básica, contudo, as informações de identificação nos trabalhos não permitem elaborar outros dados se não estes

pesquisas no GT sobre ensino de sociologia na educação básica. Essa constatação insere a pesquisa sobre o ensino de sociologia na discussão presente de outras disciplinas e cursos de formação do fosso existente entre a educação básica e os centros acadêmicos, por mais que os laboratórios de ensino pretendam essa proximidade. A tabela abaixo demonstra a quantidade de trabalhos por sistema de ensino da educação básica.

Tabela 3 – Relação de trabalhos completos no GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015), por sistema de ensino da educação básica.

SISTEMA DE ENSINO BÁSICO/ANO	2005	2007	2009	2011	2013	2015	TOTAL
Colégio Pedro II			2	2	1		5
Rede Estadual do RJ			1		2		3
Secretaria Municipal de Educação de SL/RS			1				1
Rede Estadual de Londrina		1					1
Rede Estadual de São Paulo					1		1
Secretaria da Educação do DF						1	1

Fonte: site da Sociedade Brasileira de Sociologia, elaboração da autora.

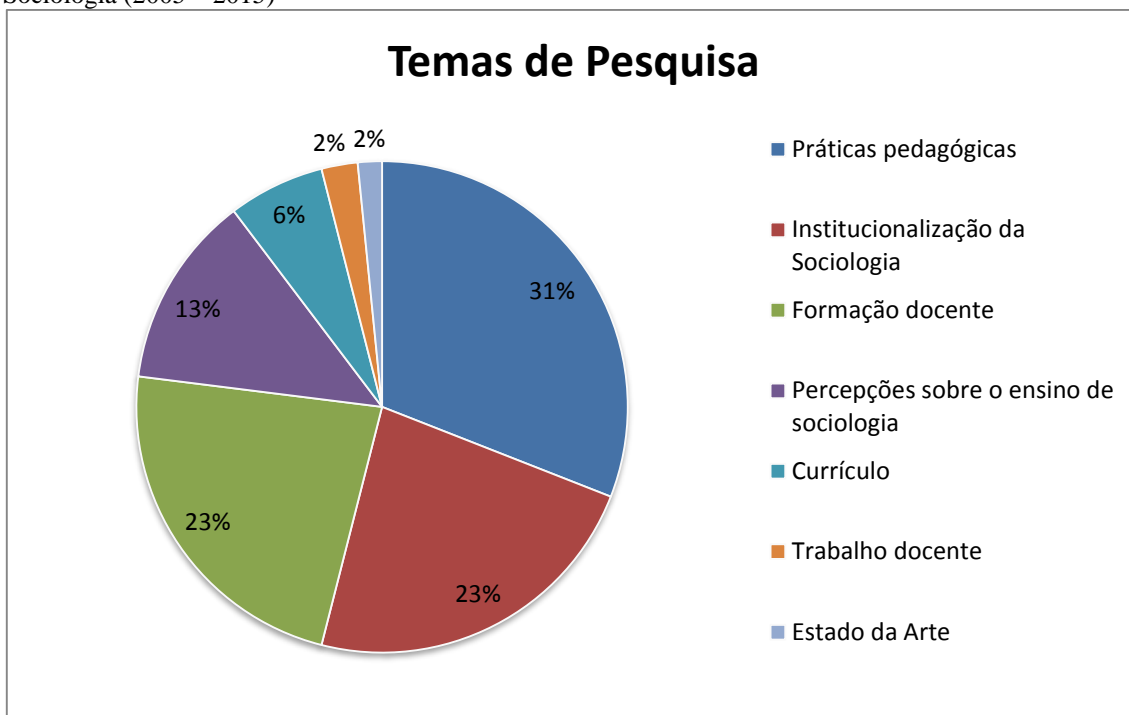
Contudo, para além de identificar e mapear os trabalhos apresentados nos GTs sobre ensino de Sociologia em relação a autoria e instituição que permitem visualizar os campos de produção e circulação dessas pesquisas, é necessário caracterizar os aspectos teórico-metodológicos, as temáticas, os tipos de pesquisa e as principais bases teóricas que delineiam modos de observação, compreensão e concepções sobre o ensino de sociologia na educação básica. Dessa forma, os trabalhos⁹ foram categorizados em seis temas amplos: (1) Práticas pedagógicas, metodologias, recursos (livros didáticos), didáticas; (2) Institucionalização da Sociologia como disciplina (os primeiros manuais, história da disciplina escolar, disputas pela implantação da sociologia no ensino médio e ensino fundamental, Ensino da sociologia como disciplina em outros cursos de graduação, licenciatura em sociologia); (3) Formação docente (formação básica e continuada); (4) Percepções sobre o ensino de sociologia no ensino médio (discentes, docentes, sentidos); (5) Currículo (orientações curriculares, legislação); e, (6) Trabalho docente (saberes docentes, condições de trabalho do professor de sociologia); além

apresentados aqui. Seria de toda forma interessante analisar como os licenciados em sociologia/ciências sociais e professores da educação básica circulam entre esses espaços e ressignificam práticas pedagógicas e de pesquisa.

⁹As análises sobre os aspectos teórico-metodológicos de temas de pesquisa, tipos de pesquisa e base teórica referencial foram realizadas sobre os trabalhos completos (131 trabalhos) pelo fato de ter acesso ao texto de forma integral.

de serem identificadas pesquisas de Estado da Arte¹⁰. O gráfico abaixo traz a representação percentual pela quantidade de trabalhos analisados.

Gráfico 3: Classificação dos trabalhos por tema nos GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015)



Fonte: site da Sociedade Brasileira de Sociologia, elaboração da autora.

Desta perspectiva, é possível elaborar considerações que podem exprimir tendências das pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica, na relação com o espaço de difusão desse conhecimento. A primeira observação se relaciona a maior prevalência de pesquisas sobre práticas pedagógicas, metodologias, recursos (livros didáticos) e didáticas de ensino de sociologia. Assim, como também identificado nos trabalhos de Handfas e Maiçara (2015, p. 36) sobre dissertações e teses, há uma “aproximação dos temas de interesse com a aplicabilidade da Sociologia no contexto escolar”. As práticas pedagógicas aparecem tanto nas pesquisas de investigação em campo, como relatos reflexivos de experiências pedagógicas.

Para Handfas e Maiçara (2015, p.36) o interesse pela “dimensão prática da Sociologia na escola”, está vinculado: (1) a sua recente existência como disciplina escolar; e (2) ao fato de muitos pesquisadores terem experiência na educação básica, fazendo de suas próprias

¹⁰Pesquisas de Estado da Arte se referem a metodologia, mas que aqui, preferimos relacionar conjuntamente com a caracterização sobre temas na perspectiva de que as pesquisas de estado da arte se realizam de forma ampla ao tema do ensino de sociologia na escola básica tendo por base a produção de dissertações e teses.

práticas objeto de reflexão. É possível refletir também que o modo de ensino é uma inquietação sempre presente na reflexão sobre o ensino de sociologia na escola média, do desenvolvimento de práticas pedagógicas, da transposição didática e da tradução da linguagem sociológica, que pode ser encontrada tanto no campo da história do ensino de sociologia no clássico texto de Florestan Fernandes *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira* (1954) até nas Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Identificamos em segundo plano um número significativo de trabalhos na categoria ampla da *Institucionalização da Sociologia como disciplina* em que também abarcamos a história da disciplina escolar, a análise dos primeiros manuais didáticos, as disputas pela implantação da sociologia no ensino médio e ensino fundamental, inclusive a institucionalização do ensino da sociologia como disciplina em outros cursos de graduação. Contudo, a análise dos dados pormenorizados revela um declínio de trabalhos sobre esta temática no ano de 2015 em relação às edições anteriores do CBS. Passada a luta e a efervescência pela institucionalização da sociologia como disciplina escolar obrigatória em todas as séries do ensino médio o foco de atenção torna-se as práticas pedagógicas, a formação docente, as percepções e os sentidos sobre o ensino de sociologia.

A formação docente básica e continuada representa um tema de interesse constante e relaciona-se tanto com a formação de professores de sociologia para o ensino médio, na problematização entre o bacharelado e a licenciatura, como na atenção com professores em atuação na disciplina de Sociologia na educação básica, não formados especificamente na licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID)¹¹ também configura-se como um objeto de reflexão sobre a contribuição na formação docente e o impacto das suas ações no ambiente escolar.

Percepções e sentidos sobre o ensino de sociologia no ensino médio de professores, professores em formação e estudantes da educação básica relaciona-se diretamente a sua reintrodução como disciplina obrigatória curricular em todas as séries do ensino médio, relaciona-se a sua legalização e a sua legitimação social. Percepções e sentidos sobre o ensino de sociologia relaciona-se a definição de objetivos, da sua função e efeitos como disciplina escolar. Os trabalhos sobre esta temática tiveram um acréscimo considerável no ano de 2009, logo após a Lei. 11.684, justamente pela discussão de por que ensinar sociologia na escola?

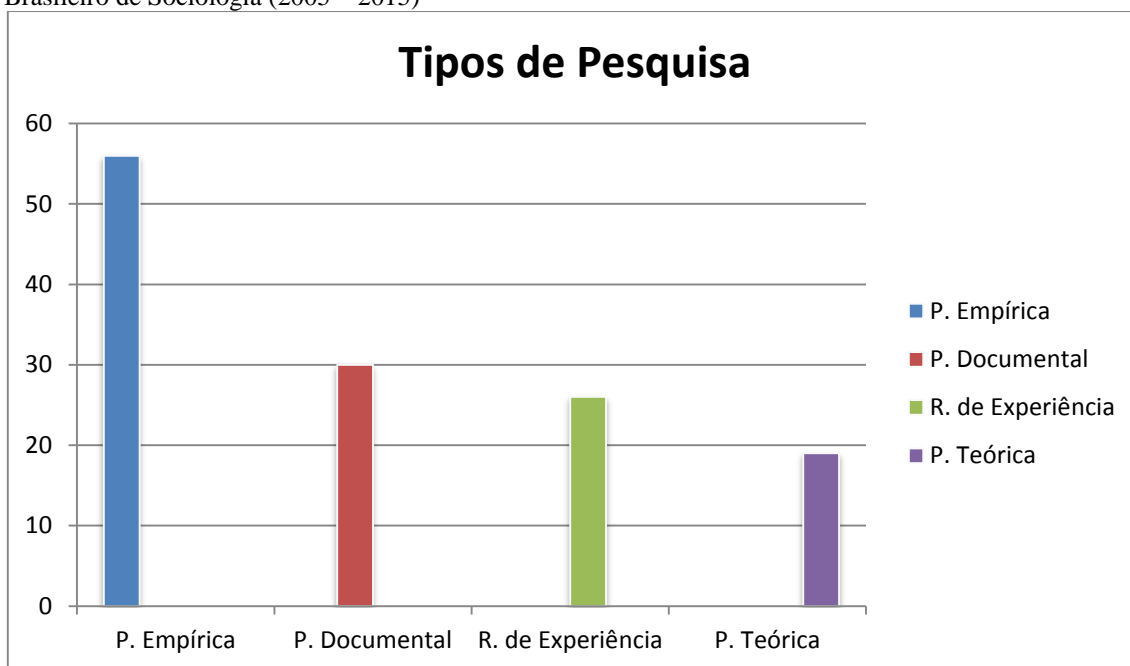
¹¹Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES que objetiva o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

A temática sobre Currículo aparece em nossa análise não de forma expressiva, pois assim qualificamos os trabalhos que se debruçaram estritamente sobre as orientações curriculares para o ensino de sociologia. Trabalho docente também se configurou como um tema pouco expressivo o que denota ainda a insuficiência da problematização para as condições de trabalho do professor e seus efeitos na prática pedagógica. O que depreendemos, por fim, dessas análises por meio da leitura dos trabalhos e pesquisas é a imbricação dos aspectos de constituição, formação e atuação da sociologia como disciplina escolar e, que assim, por mais que haja recortes de análise e categorizações a compreensão da sociologia na escola ocorre pelo conjunto e dinamização de todos os seus aspectos.

É importante demonstrar que dos trabalhos apresentados nestes dez anos de Gts sobre o ensino de sociologia, quer sejam eles pesquisas empíricas ou teóricas ou ainda relatos de experiência, o relato de Kelly Cristina Corrêa da Silva Mota no ano de 2005 no GT06 - Experiência de ensino de sociologia: metodologias e narrativas didáticas, intitulado *Histórias de vida como metodologia de ensino*, configura-se como o primeiro e único trabalho que vincula ensino de Sociologia com histórias de vida, até o ano de 2015 com o trabalho *Sociologia no ensino médio e escritas autoreferenciais como dispositivos de formação no exercício da construção de espaços/tempos de estranhamento de side* minha autoria e do Prof. Jorge Luiz da Cunha. Mota (2005) através de relato de experiência no ensino médio aborda a utilização da história de vida como metodologia de ensino de Sociologia na escola, realizando a articulação entre método, conteúdo e compreensão, visando o desenvolvimento da habilidade de desnaturalizar. Embasada no conceito de socialização da Sociologia do Conhecimento de Peter Berger e Thomas Luckmann, esse texto torna-se referência, pois é um relato de experiência que antecede as OCN (2006) e a Lei 11.684 de 2008, que estabelece o ensino de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Outra base de análise dos trabalhos que participaram dos Gts sobre ensino de Sociologia no CBS (2005-2015) se refere ao tipo de pesquisa, aos principais critérios metodológicos adotados. Neste sentido, três tipos de pesquisas foram elencados: (1) Pesquisa Empírica; (2) Pesquisa Documental; e (3) Pesquisa Teórica. Os trabalhos na forma de Relatos de Experiência também foram classificados. O gráfico a seguir retrata a categorização dos tipos de pesquisa.

Gráfico 4: Classificação dos trabalhos por tipos de pesquisa nos GT sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005 – 2015)



Fonte: site da Sociedade Brasileira de Sociologia, elaboração da autora.

Há uma prevalência das pesquisas empíricas, utilizando como técnicas de pesquisa a aplicação de questionários, entrevistas e estudos de caso, também foram identificadas pesquisas do tipo de pesquisa-ação e pesquisa-participante (em menor quantidade). As pesquisas empíricas relacionam-se ao seu objeto de estudo em que, sobretudo práticas pedagógicas e a formação docente são analisadas. A pesquisa documental se refere tanto a análise de legislações, documentos oficiais, tanto atuais como históricos, grades curriculares, programas de ensino, projetos de formação de cursos de licenciatura em sociologia. Ou seja, “entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 56) que envolva observação, leitura, reflexão e crítica. Os relatos de experiência apareceram de forma significativa e se relacionaram tanto a práticas na escola básica como relatos de estágio e de professores formadores dos cursos de licenciatura em sociologia na reflexão sobre suas práticas. A pesquisa bibliográfica que se configura de modo prevalecte na compreensão das funções do ensino de sociologia, na relação entre concepções da ciência do social com a sua possibilidade didática e seus efeitos na formação da juventude escolarizada.

Por fim, o último elemento de análise foi sobre os referenciais teóricos o qual a vastidão de autores utilizados e o modo como são utilizados a torna complexa. Dessa forma, optamos pela simplificação em elencar os autores mais citados nos trabalhos, realizando a

categorização entre os autores das ciências sociais e da área da educação, na consciência do entrelaçamento entre essas áreas do saber tendo como foco a educação e de forma específica o ensino de sociologia. Assim, tivemos como principais referências utilizadas do campo das Ciências Sociais, em ordem decrescente de citações: Pierre Bourdieu, Florestan Fernandes, Anthony Giddens, C. Wright Mills, Zigmunt Baumann, Antonio Gramsci, Bernard Lahire, Boaventura de Souza Santos, Karl Marx, Max Weber, Basil Bernstein, Emile Durkheim, Peter Berger. Em relação ao campo da educação foram utilizados, sobretudo Paulo Freire e Demerval Saviani, sendo citado também, em menor expressividade, Maurice Tardif sobre as questões de práticas pedagógicas e trabalho docente e Tomaz Tadeu da Silva em relação ao currículo.

Consideramos, contudo a necessidade e a proficuidade de estreitar ainda mais o diálogo entre essas duas áreas do conhecimento, sobretudo no que diz respeito a contribuição da educação sobre didáticas e metodologias, práticas pedagógicas, trabalho docente, gestão escolar e educacional que influenciam a disciplina de sociologia na escola básica. Da mesma forma, ao fazermos esta observação aqui, consideramos que se há uma preocupação da sociologia na tradução da linguagem sociológica, ponderamos sobre a necessidade do desenvolvimento de didáticas e metodologias em conformidade com a linguagem, com os sentidos e as especificidades do ensino de sociologia na educação básica.

Dito isso, outro aspecto que consideramos positivo em relação as referências bibliográficas utilizadas é a constatação do significativo embasamento nas pesquisas e trabalhos realizados por professores-pesquisadores brasileiros¹². Amaury Cesar Moraes, Amurabi Oliveira, Anita Handfas, Ileizi Fiorelli Silva, Luiza Helena Pereira, Mário Bispo dos Santos, Simone Meucci, entre outros, constituem-se como referências e demarcam redes humanas de produção, desenvolvimento, circulação e difusão do conhecimento sobre o ensino de sociologia no ensino médio.

Considerações...

Neste capítulo nos propusemos a realizar o estado da arte do ensino de sociologia na educação básica, tendo por base as pesquisas e os trabalhos apresentados nos Gts sobre ensino

¹²Seria de toda forma também produtivo a tomada de conhecimento tanto sobre as experiências da sociologia na escola como a relação com pesquisas sobre o ensino de sociologia em outros países. Temos como exemplo a publicação de Michael DeCesare professor do Departamento de Sociologia do Merrimack College, Estados Unidos, que publicou na revista Educação e Realidade, no ano de 2014, o artigo intitulado *95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio*.

de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia, evento realizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia. Escolhemos este evento pela sua importância histórica e acadêmica. Fizemos esta escolha a fim de dar a conhecer e compreender outras dinâmicas de produção, circulação e difusão do conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que outros trabalhos possam ser realizados nesta perspectiva que servem tanto como uma historicização como um complemento aos trabalhos de estado da arte sobre dissertações e teses. Delimitamos um tempo, pelo registro da história, que demarcou dez anos da existência de um grupo de trabalho (GT) específico sobre o ensino de sociologia na educação básica (2005-2015).

Objetivamos responder as questões sobre o desenvolvimento quantitativo das pesquisas sobre o ensino de sociologia; as temáticas pesquisadas, o caráter metodológico e as bases teóricas das pesquisas; e, os atores e as instituições envolvidas no interesse acadêmico-profissional sobre o ensino de sociologia na educação básica.

Verificamos, de forma geral, a ascensão numérica da participação no Gt sobre ensino de sociologia no decorrer desses dez anos, no evento do CBS. A quantificação dos trabalhos foi relacionada às regiões de produção, as instituições e sistemas de ensino. Nesse sentido, percebeu-se um eixo regionalizado de produção na coexistência com o eixo de realização do CBS. O que tornaria interessante uma maior dinamização do evento como modo de circulação e mesmo de incentivo a produção de pesquisas. Constatamos, da mesma forma, a quantificação das pesquisas na relação com os Laboratórios de Ensino das Instituições de Ensino Superior e sua importância na consolidação do ensino de sociologia na educação básica como um campo de prática e de pesquisa e ainda, de uma prática refletida.

Identificamos os pesquisadores, professores que se efetivam como referências sobre o ensino de sociologia na escola ao revelar trajetórias constantes de participação e desenvolvimento de pesquisas e também como difusores desta temática de pesquisa ao realizarem seus percursos profissionais. Se há referências sobre instituições de ensino superior, há pouca expressividade da participação dos professores de escola, inserindo desde já os espaços de discussão sobre o ensino de sociologia na educação básica no fosso entre escola e universidade. É preciso, contudo, demarcar a importância, na contramão dessa tendência, de Mário Bispo dos Santos, professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e dos professores Fátima Ivone de Oliveira Ferreira e Rogério Mendes de Lima do Colégio Pedro II/RJ. Contudo, é necessário repensar formas de participação dos professores de escola para a efetivação do diálogo entre escola e universidade e para que ambas as esferas

de educação e formação tenham sentidos recursivos e ressignificadores de práticas e pesquisas.

Em relação a caracterização das pesquisas constatamos a preponderância das práticas pedagógicas, metodologias, recursos (livros didáticos), didáticas como tema de pesquisa, o que corrobora as análises de Handfas e Maiçara (2015) do estado da arte sobre dissertações e teses (1993-2012) cujos resultados indicam um

olhar para a sala de aula, no sentido de compreender as formas de implementação da disciplina nos currículos, nos recursos didáticos na prática pedagógica do professor de Sociologia, do que para uma compreensão mais ampla dos processos didáticos, históricos e sociológicos que envolvem a presença da Sociologia no contexto escolar. (HANDFAS, MAIÇARA, 2015, p. 39-40).

Ao mesmo tempo em que concordamos com as autoras pontuamos que as análises micro contextuais de práticas pedagógicas, metodologias de ensino de caráter mais descritivo, como demarcam Handfas e Maiçara (2015), não são suficientes se justamente perdem-se do horizonte, ou melhor, dos condicionamentos amplos dos processos didáticos, históricos e sociológicos da sociologia como disciplina na escola. Além disso, a escolha temática deve ser relativizada no tempo e contexto de produção como é possível verificar pelo tema da institucionalização da Sociologia como disciplina que apesar de certa constância tem diminuído seu foco de interesse passado o fervor da legitimação da mesma como obrigatória em todas as séries do ensino médio pela Lei 11.684 de 2008. Assim, se há tendências temáticas de pesquisa é preciso questionar os seus motivos.

Moraes (2011) ao relatar sobre a luta pela obrigatoriedade da inclusão da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia entre os anos de 1998-2008 que culminou na Lei 11.684/2008, encerra o seu texto afirmando que o “debate agora passa a ser sobre a formação do professor de Sociologia e os conteúdos a serem lecionados, mas isso é outra história” (MORAES, 2011, p. 376). Após a realização de uma descrição das reformas educacionais brasileiras de inclusões e exclusões da Sociologia na educação básica, Cigales (2014) também conclui que a Lei 11.684 de 02 de junho de 2008, encerra a discussão sobre a importância desta disciplina para a educação escolar. Ressaltada a importância da permanência da discussão sobre a formação dos professores, materiais didáticos, conteúdos curriculares e metodologias de ensino.

Nada obstante, destacamos que a obrigatoriedade não põe fim a reflexão sobre a funcionalidade, a importância da Sociologia no ensino médio e que nem este “encerramento” deve ser mirado. A própria história curricular nos demonstra a dinamicidade dela mesma. E se

a Lei 11.684 efetiva a Sociologia como disciplina curricular em todos os anos do Ensino Médio, a legitimidade da mesma não ocorre somente pela obrigatoriedade legal, mas é decorrência de toda a dinâmica da sua efetivação e produção de sentidos nas diferentes esferas dos sistemas de ensino. As pesquisas, dessa forma, quer sejam sobre conteúdos, metodologias de ensino, formação de professores podem atuar no sentido da sua legitimação social, que não necessariamente condiz com a legalização, e da consolidação da sua relevância na formação dos jovens. Além disso, ter como pressuposto que a importância da Sociologia como disciplina escolar está encerrada, pode significar a sua própria naturalização.

A pesquisa empírica como preponderante em relação ao tipo de pesquisa denota a importância dada a observar o campo de pesquisa e revelar concepção dos atores envolvidos na estrutura e dinâmica escolar em que se efetiva o ensino de sociologia, com a utilização, sobretudo de técnicas de entrevista e aplicação de questionários. São relevantes os trabalhos caracterizados como relatos de experiência que demonstra a preocupação do desenvolvimento de práticas refletidas tanto na formação básica como na formação de professores, ou seja, podemos inferir que pelo caráter intrínseco das ciências sociais como problematização das relações sociais, como ciência empírica que se volta para o cotidiano os professores de sociologia constituem-se como reflexivos da sua própria prática.

Em relação aos referenciais teóricos é prevacente a fundamentação em teorias críticas da educação com foco na reprodução escolar, na relação entre escolarização e classe social, sobretudo com Pierre Bourdieu (2007) e, da denominada Nova Sociologia da Educação, com Basil Bernstein (1996), cujo foco centra-se na compreensão da organização estrutural curricular como aparelho ideológico. Se até a década de 60 os estudos da Sociologia da Educação e, de uma Sociologia Crítica da Educação embasavam-se em perspectivas macro-sociais pela relação da distinção entre as classes sociais e o sistema escolar, a década de 70 com a Nova Sociologia da Educação inaugura a pesquisa sociológica na educação em nível micro-social em que escola, currículo, relações sociais dentro do espaço escolar tornam-se o foco de atenção (MITRULIS, 1983). Contudo, de forma generalizada, a despeito das especificidades teórico-metodológicas, as inegáveis contribuições tanto da Sociologia Crítica da Educação como da Nova Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar centra-se na relação entre conhecimento e poder, na percepção do conhecimento, da escola como construções sociais e por isso passíveis de serem questionados e transformados.

Florestan Fernandes que desenvolve a sociologia crítica no Brasil tem relevância considerável nos trabalhos sobre ensino de sociologia na escola, sobretudo em função do seu

texto *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira* proferido no I Congresso Brasileiro de Sociologia do ano de 1954, em que realiza uma defesa a inclusão do ensino de Sociologia na escola. Anthony Giddens (1997), teórico da modernidade, e de uma modernidade reflexiva tem contribuição destacada justamente na compreensão da reflexividade para o desenvolvimento de si numa sociedade em que as atividades locais, as ações cotidianas “são influenciadas, e às vezes, até determinadas, por acontecimentos ou organismos distantes” e “produzem conseqüências globais” (GIDDENS, 1997, p.74-5). Dessa forma, pensar o ensino de sociologia na escola no seu aspecto reflexivo também encontra fundamentação nesta perspectiva sociológica.

A questão da reflexividade também é encontrada em Charles Wright Mills (1975) com a imaginação sociológica e torna-se referência constante nas reflexões sobre o sentido, os efeitos do ensino de sociologia para os jovens na relação entre história, estrutura social e biografia no desenvolvimento da capacidade reflexiva pela problematização e compreensão da relação indivíduo-sociedade. Por esta especificidade, a sociologia na escola adquire um caráter formativo. Peter Berger na teorização da realidade como construção social, defende em *Perspectivas Sociológicas* (2011) o interesse da sociologia como essencialmente teórica, cujo objetivo é a compreensão da sociedade. A consciência sociológica, a observação metódica da realidade não está desatrelada, porém da descoberta e aquisição de valores humanos como humildade, altruísmo, respeito diante da diversidade e da condição humana.

Em relação aos teóricos da educação e da pedagogia, Paulo Freire (2002) e Demerval Saviani (1999), que também se inserem em concepções críticas da educação, embora Saviani elabore uma crítica as teorias críticas-reprodutivistas¹³, são os mais citados. Contudo, conforme Silva (2007) há diferenças essenciais nas respectivas compreensões sobre a relação entre educação e política desses educadores brasileiros. Se em *Pedagogia da Autonomia* (2002), Freire defende que a prática educativa ao envolver sujeitos com e de opções, conteúdos e métodos social e culturalmente escolhidos torna-se política, por não ser neutra; Saviani separa educação e política, demarcando uma especificidade pedagógica no conhecimento, que ao chegar às classes subordinadas pode transformar-se num instrumento político. Nesse sentido, as opções teóricas das pesquisas sobre o ensino de Sociologia na escola se embasadas em Freire ou em Saviani denotam concepções diferenciadas da própria construção do conhecimento e da função escolar.

¹³Esta crítica as teorias crítico-reprodutivistas que Saviani realiza pode ser encontrada no livro *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*, editado pelas Autores Associados (1999).

Por fim, pontuamos a importância e a proficiência da utilização dos referenciais teóricos e a familiaridade com a produção nacional sobre o ensino de sociologia na escola básica. Podemos dizer que os cientistas sociais, professores de sociologia, sejam em formação ou tendo trajetórias acadêmicas e professorais consolidadas são, e desculpem-nos a informalidade, um *povo que se lê*. O que contribui de forma significativa no desenvolvimento qualitativo das pesquisas sobre a temática do ensino de sociologia na escola básica, quer seja sobre os aspectos históricos, institucionais, curriculares, de práticas pedagógicas, da formação docente, de objetivos e sentidos, ou seja, nos avanços da pesquisa sociológica sobre o ensino de sociologia¹⁴. O que constitui redes humanas que através de eventos como o Congresso Brasileiro de Sociologia pelo GT Ensino de Sociologia cujo Estado da Arte aqui se debruçou e também do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia, de caráter nacional e os eventos regionais, tem a fortalecer e difundir e assim, contribuir para uma constante problematização e desenvolvimento de pesquisas para a qualidade do ensino de sociologia na educação básica, para a contribuição desse saber na formação dos jovens.

¹⁴ É preciso ressaltar, como pontua o Prof. Amurabi Oliveira, em aula no dia 29 de março de 2016 na Universidade Federal de Santa Maria, que esta característica também pode resultar na repetição de dados e na reprodução de concepções sobre o ensino de sociologia na educação básica, sobretudo no aspecto histórico.



3. HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

- Intermitências da disciplina sociologia na escola
- Cronologia
- Florestan Fernandes e “O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira”
- Oracy Nogueira e “Duas Experiências no Ensino de Sociologia”
- Considerações

A articulação entre período do desenvolvimento da história do Brasil, reformas educacionais e ensino de Ciências Sociais/Sociologia, revela que a sua presença/ausência na educação básica como a sua consolidação no ensino superior decorre dos sentidos atribuídos as Ciências Sociais e seus possíveis efeitos, mas também a determinados atores que compõem o aparelho legislativo sobre a educação nacional (CIGALES, 2014). A relação entre sentido/funcionalidade e contexto cultural e político, perpassa tanto a seleção de conteúdos curriculares como as experiências didáticas no ensino deste campo de saber.

Cigales e Arriada (2015) ainda destacam que a institucionalização da Sociologia nos níveis secundário e superior e da formação de professores na modalidade normal adquire especificidades na maneira em que foi concebida e ministrada, sendo possível falar em Sociologias decorrentes das diversas perspectivas de sentido e funcionalidade. Mas, como afirma Michael DeCesare (2014), a história da disciplina do ensino de Sociologia, de forma geral, demonstra que a mesma tem pontuado a análise dos problemas sociais e eventos atuais.

Uma retrospectiva histórica das intermitências da presença da Sociologia no Ensino Médio, desde o final do século XIX até a atualidade, a partir de referenciais bibliográfico é realizada por Feijó (2012) no artigo *Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil*. A articulação entre período do desenvolvimento da história do Brasil, reformas educacionais e Sociologia no ensino médio, revela que a sua presença/ausência na educação básica decorre dos sentidos atribuídos as Ciências Sociais e seus possíveis efeitos. No trabalho de Feijó (2012) não é possível visualizar o tipo de conteúdo ou quais conteúdos deveriam ser ensinados na disciplina de Sociologia na escola, como ela acena na introdução do seu trabalho, mas esta relação entre sentido/funcionalidade e contexto cultural e político, que consequentemente perpassa a seleção dos conteúdos curriculares.

Assim, a autora também expressa a sua posição em relação a função que a Sociologia deve exercer na escola básica.

Durante a institucionalização dessas ciências no Brasil, muitas foram as “funções” da Sociologia no ensino básico: no início do século XX ensinava-se a disciplina procurando-se aprimorar a formação dos jovens da elite para que se preparassem

para assumir o comando do país; a partir da década de 1930 o contexto político, econômico e social apontava para uma preparação voltada a contribuir com a modernização do país, surgem movimentos como o da Escola Nova que preconizava uma educação mais voltada à prática que à teoria; nas décadas de 1950/1960 Florestan Fernandes defendia o ensino de Sociologia como uma forma de despertar o pensamento crítico e estimular a transformação social (desde que se modificassem as estruturas do sistema educacional brasileiro). Reside aí a importância da Sociologia enquanto disciplina: cumprir o papel de levar aos jovens do ensino médio (outora secundário e de segundo grau) o conhecimento produzido pelas ciências sociais que os auxiliem a compreender a sociedade em que se situam. (FEIJÓ, 2012, p. 150).

A perspectiva teórica da História das Disciplinas Escolares que Cigales (2014) assume em artigo intitulado *O Ensino de Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares* permite um complemento na compreensão das intermitências e na institucionalização da Sociologia na educação básica se posto em diálogo com o texto de Feijó (2012). Se esta autora pontua as funções da Sociologia como fator da presença/ausência de obrigatoriedade na relação com o contexto histórico do Brasil, Cigales (2014) entende que a institucionalização da Sociologia como disciplina escolar “está imbricado na capacidade que determinados atores possuem de influenciar nas reformas e decretos educacionais, visto que é por meio do aparelho legislativo onde são discutidas as propostas de implantação das disciplinas escolares” (CIGALES, 2014, p.52). Neste sentido, Moraes (2011) problematiza as análises realizadas para a compreensão das intermitências da Sociologia como disciplina escolar e, ao tensionar as próprias escolhas para a formulação de uma cronologia, pontua que esta intermitência está muito mais relacionada a burocracia educacional que gesta os currículos escolares tanto a nível nacional como estadual do que a simples dicotomia interpretativa entre ausência/presença da sociologia e períodos democráticos/autoritários do estado brasileiro.

Contudo, Moraes (2011) ao relatar sobre a luta pela obrigatoriedade da inclusão da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia entre os anos de 1998-2008 que culminou na Lei 11.684/2008, encerra o seu texto afirmando que o “debate agora passaa ser sobre a formação do professor de Sociologia e os conteúdos aserem lecionados, mas isso é outra história” (MORAES, 2011, p. 376). Após a realização de uma descrição das reformas educacionais brasileiras de inclusões e exclusões da Sociologia na educação básica, Cigales (2014) também conclui que a Lei 11.684 de 02 de junho de 2008, encerra a discussão sobre a importância desta disciplina para a educação escolar. Ressaltada a importância da permanência da discussão sobre a formação dos professores, materiais didáticos, conteúdos curriculares e metodologias de ensino.

Nada obstante, destacamos que a obrigatoriedade não põe fim a reflexão sobre a funcionalidade, a importância da Sociologia no ensino médio e que nem este “encerramento” deve ser mirado. A própria história curricular nos demonstra a dinamicidade dela mesma. E se a Lei 11.684 efetiva a Sociologia como disciplina curricular em todos os anos do Ensino Médio, a legitimidade da mesma não ocorre somente pela obrigação, mas é decorrência de toda a dinâmica da sua efetivação e produção de sentidos nas diferentes esferas dos sistemas de ensino. As pesquisas, dessa forma, quer sejam sobre conteúdos, metodologias de ensino, formação de professores podem atuar no sentido da sua legitimação social, que não necessariamente condiz com a legalização, e da consolidação da sua relevância na formação dos jovens. Além disso, ter como pressuposto que a importância da Sociologia como disciplina escolar está encerrada, pode significar a sua própria naturalização.

Michael DeCesare professor do Departamento de Sociologia do MerrimackCollege, Estados Unidos, publica na revista Educação e Realidade, no ano de 2014, o artigo intitulado *95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio*. Nele, DeCesare realiza uma descrição da história de cerca de 95 anos do ensino de sociologia no Ensino Médio nos Estados Unidos. Contudo, o autor pontua que essa história serve para refletir sobre o ensino de Sociologia em qualquer lugar. E de fato, nos serve, pois DeCesare afirma que a história da disciplina de Sociologia na escola demonstra que a mesma tem pontuado a análise dos problemas sociais e eventos atuais, com o objetivo da educação para a cidadania.

Outro ponto interessante do texto de DeCesare é a elaboração de quatro previsões do futuro da Sociologia no Ensino Médio, embasada na sua história e, que também serve para refletir na relação com a institucionalização da Sociologia no Brasil, são elas: (1) “os cursos de Sociologia continuarão a se concentrar principalmente sobre os problemas sociais e os eventos atuais, e em realizar a educação cidadã como o objetivo principal do curso” (p. 129); (2) “os cursos de Sociologia continuarão a ser oferecidas por professores que têm pouca instrução e experiência com ou exposição à sociologia acadêmica” (p.130); (3) “o trabalho da atual Força Tarefa da AAS no Curso de LA irá partilhar o destino das recomendações feitas pelos comitês passados e forças tarefa; será visto por professores do Ensino Médio como irrelevante e será ignorado” (p.131); e, (4) “embora alguns dos primeiros sociólogos pudessem tomar para si a realização de estudos de pequena escala do status da sociologia no Ensino Médio, os seus colegas – a grande maioria dos sociólogos – vão continuar a ignorar o tema” (p.132).

Os trabalhos descritos acima, como exemplos de pesquisa sobre a história do ensino de sociologia, demonstram que a história do ensino de sociologia na escola e suas intermitências se relacionam aos atores sociais, aos sentidos e funcionalidades da mesma, a burocracia educacional. É necessário, porém, mostrar uma cronologia da Sociologia como disciplina escolar na educação brasileira a fim de visualizarmos estas intermitências. Assim, está exposto abaixo uma linha temporal construída em base o texto de Moraes (2011), a dissertação de mestrado de Meucci (2000), as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e os documentos oficiais, projetos de lei e leis que delinearão esta história:

1882-3 – nos “Pareceres” de Rui Barbosa há a proposta do ensino de Sociologia para a escola secundária e a substituição da disciplina de Direito Natural pelo ensino de Sociologia nos cursos superiores de Direito. Contudo, o projeto de Rui Barbosa não foi oficializado.

1891 – na Reforma da Educação Secundária, o então ministro da Instrução Pública Benjamim Constant torna obrigatório o ensino da disciplina de Sociologia na escola secundária. Porém, a proposta não foi efetivada devido a desentendimentos de Benjamim Constant com o marechal-presidente Deodoro da Fonseca e também sua morte prematura em 22 de janeiro de 1891;

1925 – a Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782-A, de 13/01/1925) torna obrigatório o ensino de Sociologia nos anos finais do ensino secundário. Diz o documento:

DO CURSO DO ENSINO SECUNDARIO

Art. 47. O ensino secundario, como prologamento do ensino primario, para fornecer a cultua média geral do paiz, compreenderá um conjuncto de estudos com a duração de seis annos, pela forma seguinte:

(...)

6º anno

- 1) Literatura brasileira;
- 2) Literatura das linguas latinas;
- 3) Historia da Philosophia;
- 4) Sociologia.

1928 – a disciplina Sociologia torna-se obrigatória nos programas dos cursos de magistério nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco;

1931 – Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931) manteve a disciplina como obrigatória no curso complementar do ensino secundário e para admissão

para o ensino superior como nos cursos jurídicos, nos cursos de medicina, pharmacia e odontologia, nos cursos de engenharia ou architectura. Diz o documento:

Art. 2º. O ensino secundario compehenderá dous cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 4º. O curso complementar, obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysyca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathetica, Physuca, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho.

1933 – Criação do curso de graduação em Ciências Sociais na escola Livre de Sociologia e Política;

1934–Criação do curso de graduação em Ciências Sociais na universidade de São Paulo;

1935–Criação do curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade do Distrito Federal;

1938 – Criação do curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade do Paraná;

1942 – Reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942), exclui a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária, contudo ainda são mantidos os conteúdos da sociologia no Curso Normal pela denominação de Sociologia Geral ou Sociologia Educacional;

1961 - Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61), a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos do então, denominado ensino médio. Cabe ressaltar que estavam a cargo dos conselhos estaduais relacionarem as disciplinas optativas e as escolas pela adoção de tais disciplinas. Diz o documento:

CAPÍTULO I

Do Ensino Médio

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (p.7)

1971 – na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB(Lei nº 5.692/71), é mantido o caráter opcional da disciplina de Sociologia nas escolas secundárias, excetuando-se no Curso Normal, de formação para o magistério, que se mantém como obrigatória no sentido da Sociologia da Educação;

1982 – com a revogação da obrigatoriedade do ensino do 2º grau profissionalizante pela Lei nº 7.044/82 os currículos passam a ser flexibilizados nas escolas, como exposto na Lei: “§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”. Nesse sentido, a disciplina de Sociologia começa a ser retomada pelos conselhos estaduais de educação nos currículos propedêuticos sendo mantida a já consolidada Sociologia da Educação nos curso de formação de professores do Magistério, como, por exemplo, no estado de São Paulo através da Resolução SEE/SP n. 236/83 (MORAES, 2011);

1996 –nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (LDBEN. 9.394/96) a Sociologia é retomada, em caráter nacional, como componente curricular do ensino médio. Contudo, o modo como disposto no texto foi interpretado que os conteúdos poderiam ser trabalhados de modo interdisciplinar na área das Ciências Humanas, assim como também, pelas outras áreas e disciplinas curriculares obrigatórias. Diz o documento:

Seção IV

Do Ensino Médio

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

1997 - o Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97 de autoria do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR), começa a tramitar na Câmara dos Deputados, objetivando a supressão do inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394/96 (LDBEN) e o decorrente acréscimo do inciso IV, diz o documento: “IV - Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias.” (p.3). A justificativa para a inclusão da Sociologia e da Filosofia como

disciplinas obrigatórias no ensino médio é dada como “uma medida necessária para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando” (ROQUE, 1997, p.4);

1998 – as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/1998) pela Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, ratificam o tratamento interdisciplinar para os conhecimentos de Sociologia e Filosofia, diz o texto:

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:
(...)
b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.
(p. 5-6)

2001 – apesar do projeto do Padre Roque Zimmerman ter sido aprovado na Câmara no dia 18 de setembro de 2001, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso veta integralmente o projeto alegando ônus para o Estado, devido à necessária contratação de novos professores e a falta de professores formados nesta área para atender a demanda;

2006 – o Parecer CEN/CEB n. 38/06, altera a Resolução CNE/CEB nº 3/98, no seu artigo 10º, § 2º, com a anulação da alínea b e conseqüente substituição da redação pelo § 3º que tornava obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia como componente curricular em todas as escolas públicas e privadas, porém não esclarecia em relação a carga horária das disciplinas, diz o documento:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia. (p.9)

2008 – a Lei 11.684 de 02 de Junho de 2008, altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e sanciona a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia como componente curricular em todas as séries do ensino médio. Como descrito:

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
“Art. 36.
.....
IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Assim, nessa linha demarcamos um início 1882-3 e finalizamos em 2008 na consciência da dinamicidade histórica e dos desafios dos novos arranjos curriculares, políticas

educacionais e perspectivas de educação escolar. De toda forma, questionar a história significa tanto compreender o passado quanto procurar respostas as questões presentes e repensar perspectivas futuras¹⁵. Nesse sentido, que o plano deste capítulo não será, além da cronologia demonstrada, de descrever a história do ensino de sociologia na escola, mas sim o de procurar na literatura brasileira referências da história de reflexões sobre o ensino de sociologia que servem para pensar o ensino de sociologia na escola hoje.

Neste intento, Florestan Fernandes (1920-1995) com o trabalho intitulado *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira* apresentado no I Congresso Brasileiro de Sociologia do ano de 1954, tornou-se referência basilar na história do ensino de sociologia no Brasil. Vários estudiosos do tema se debruçaram sobre os escritos de Florestan Fernandes para compreender a história do ensino de sociologia na escola secundária como: Santos (2009) com o trabalho *Florestan Fernandes e a reflexão sobre a Educação e o Ensino de Sociologia no Pensamento Social Brasileiro*; Costa (2011)¹⁶ com o artigo *Florestan Fernandes e o Ensino da Sociologia na Escola Média Brasileira*; Teixeira, Barros e Rodrigues (2015) com o artigo *Trajatória e Contribuições de Florestan Fernandes para a Institucionalização do Ensino de Sociologia no Brasil*, entre outros.

Freitag (2005) se debruça sobre a biografia de Florestan Fernandes (1920-1995), cientista social, considerado um dos precursores da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e fundador da sociologia crítica no Brasil. Formado em 1945 em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, tendo como professores Roger Bastide, Radcliff-Brown, Donald Pierson, trabalhou como professor assistente do professor Fernando de Azevedo na cadeira de Sociologia II, até assumir como titular em 1964, tendo sido, destituído e aposentado compulsoriamente pelo governo da ditadura militar no ano de 1969. Foi professor convidado da Universidade de Toronto no Canadá no início dos anos 70, retornando ao Brasil em 1973. Elegeu-se deputado federal pelo estado de São Paulo em 1986 pelo Partido dos Trabalhadores, candidatando-se e exercendo por mais um mandato. Colaborou na elaboração da Constituição Federal de 1988, morrendo em 1995.

Freitag (2005) revisita a obra de Florestan Fernandes e a compreende em três fases distintas: (1ª) compreendia os estudos sobre o Brasil na primeira metade do século XX (1941-

¹⁵Reflexão sempre realizada pelo Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha em aulas e orientações na Universidade Federal de Santa Maria.

¹⁶Professor de Sociologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, apresentou dissertação de mestrado no ano de 2004 no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia sob o título *Florestan Fernandes em questão: um estudo sobre as interpretações de sua Sociologia*.

1969), em que Fernandes está em volta substancialmente em três dilemas, quer seja, o dilema social, o dilema racial e o dilema educacional. Esta primeira fase para Freitag (2005) comporta nos textos de Fernandes uma base da sociologia positivista e uma perspectiva funcionalista, acadêmica e conservadora, ao mesmo tempo em que, se constituía como um cientista social crítico e engajado, defensor de causas políticas como a escola pública. Freitag (2005) denomina essa fase de “acadêmico-reformista”, tendo como principais interesses de estudo a Sociologia como disciplina, o índio brasileiro e a realidade brasileira; (2ª) compreendida entre os anos de 1970-1986, Freitag (2005) a compreende como uma ruptura epistemológica, caracterizada como “político-revolucionária”. Seus principais autores tornam-se Marx, Engels, Lenine, embasando-se no método do materialismo histórico, tendo como principais temáticas a guerrilha urbana, a revolução cubana e a ditadura militar brasileira e da América Latina; e, (3ª) a partir de 1986, caracterizada por Fernandes tornar-se político como Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores, e assim denominada de “político-socialista”. Fernandes não voltou a atuar como professor universitário fazendo do jornalismo, como articulista político na Folha de São Paulo, um modo de conscientização política.

Essa breve biografia de Florestan Fernandes serve para compreender que o texto *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira*, constitui a primeira fase da produção científica desde cientista social em que a questão da reflexão da Sociologia como disciplina encontrava-se entre suas temáticas. A Sociologia como disciplina entrelaça-se com a percepção deste pensador sobre a educação brasileira de forma ampla em que o dilema educacional, apontado por Freitag se refere à ambiguidade, ao dualismo da sociedade brasileira democrática que “postula a educação como sendo um mecanismo de ascensão e inclusão social, mas que, de fato, mostra-se seletivo e pouco atraente para os já desprivilegiados (negros, pobres, mulheres e outras minorias)” (FREITAG, 2005, p. 235).

O texto de Fernandes de 1954 foi escrito após a Reforma Capanema (1942) período em que a Sociologia havia sido excluída da escola secundária, permanecendo apenas nos cursos de formação para o magistério. Assim, Fernandes (1954, p.89) inicia seu texto expondo que a “questão de saber se a sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário se coloca entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam se defrontar os sociólogos no Brasil”. Entendemos que essa questão se relaciona a crítica, encontrada no texto, que Fernandes (1954) realiza sobre o ensino secundário brasileiro definindo-o como uma “educação estática” que objetiva e prevalece os ajustamentos sociais e a conservação social. Ou seja, como expõe Fernandes (1954, p. 98) “onde prevalece a opinião de que os

ajustamentos sociais proporcionados por meios sociais tradicionais são satisfatórios, o reconhecimento da necessidade da educação pelas ciências sociais tem que ser forçosamente pequeno”.

É nessa crítica ao sistema educacional brasileiro em que prepondera tensões entre necessidades da vida social contemporânea; de um ideário educacional moderno que objetiva “desenvolver adestramentos complexos dentro de uma ampla área dos conhecimentos científicos sobre os móveis psicológicos e sócio-culturais do comportamento humano” (FERNANDES, 1954, p. 101-2); de uma escola brasileira conformadora e enciclopédica que contrapõe-se na prática a esse ideário da pedagogia moderna; e, na “sua luta por uma Escola Pública democrática e de qualidade no Brasil” (TEIXEIRA, BARROS, RODRIQUES, 2015, p. 152) que este sociólogo faz uma defesa a inclusão das ciências sociais na escola média brasileira, sobretudo, como uma necessidade do e para o progresso social da nação.

No texto referido, Fernandes (1954) elenca duas perspectivas de inclusão da sociologia no ensino secundário:

1. Na relação com o campo de atuação, como exigência da diversificação do ensino superior;
2. “com fundamento na convivência prática de reforçar os processos de socialização operantes na sociedade brasileira” (FERNANDES, 1954, p. 104), sendo que está afirmação é posta na condição de serem transformadas as condições estruturais, de funcionamento e de mentalidade na educação brasileira.

Contudo, Fernandes (1954) ressalva que independente de qual seja o fundamento da inclusão das ciências sociais na escola secundária é necessário adequar técnicas pedagógicas de ensino. Sendo que outro aspecto relevante é a ênfase de que o ensino de ciências sociais possua um interesse prático-específico, isto é, o de “contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais que, dentro de pouco tempo, presumivelmente, terão que ser exploradas em larga escala no país” (FERNANDES, 1954, p.105).

Para Costa (2011, p.01) a relação entre ensino de sociologia na escola média e a formação da cidadania e da criticidade para compreensão e atuação na sociedade moderna encontrada no texto de 1954 de Fernandes “se coadunava com sua concepção de uma reflexão sociológica atrelada à construção de canais democráticos de participação nos rumos do desenvolvimento social”. A relação que Costa realiza encontra base em Freitag (2005, p. 237) quando a autora expressa que os estudos da primeira fase de Fernandes

expressa a convicção de que uma sociologia científica, praticada com seriedade e compreendida como verdadeiro “trabalho teórico” (...), teria condições de funcionar como alavanca para transformações profundas na sociedade, servindo como instrumento de conscientização e mobilização das forças sociais organizadas.

Contudo, este aspecto pragmático das ciências sociais e do ensino de sociologia é identificado também em outro texto proferido no I Congresso Brasileiro de Sociologia do ano de 1954 e, pouco analisado, de autoria de Oracy Nogueira. Não somente pelo ineditismo da análise, mas movidos pela curiosidade e, sobretudo, por perceber que os escritos de Nogueira podem contribuir de forma significativa na reflexão sobre o ensino de Sociologia e que se concilia com entendimentos tidos neste trabalho, que iremos nos deter um pouco mais sobre a biografia e as concepções deste cientista social.

Assim, na propositiva de contribuir com a História do Ensino de Sociologia nos propomos a analisar, especificamente, o texto *Duas Experiências no Ensino de Sociologia* de Oracy Nogueira, proferido no I Congresso Brasileiro de Sociologia do ano de 1954. O objetivo específico é compreender as concepções de função das ciências sociais na relação como o ensino desse campo de saber. Oracy Nogueira (1917-1996), intelectual brasileiro, formado e docente da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, entre as décadas de 40 e 50, e da Universidade de São Paulo, entre as décadas de 50 até o início da década de 80, tem passagem marcante na constituição das ciências sociais no Brasil.

Contudo, especificamente, o relato de experiência que realiza sobre o ensino de sociologia é pouco explorado. Não obstante, consideramos a atualidade, a pertinência e a proficuidade de tal análise não somente pelo caráter histórico, mas também como mola para reflexão sobre a função das ciências sociais e o seu ensino, independente dos níveis da educação, pois adiantando ao que Nogueira (1975) pontua, a função essencial das ciências sociais é a formação de um novo humanismo embasado na compreensão pelo conhecimento do homem e da sociedade.

A Antropóloga e Professora Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti situa Oracy Nogueira (1917-1996) juntamente com Antonio Candido, Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes na história da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, pois Nogueira também integra a primeira turma de mestres em Ciências Sociais do país formada pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, no ano de 1945. Escreve Cavalcanti (1995a, p.119) que se o “começo, se não tudo, é muita coisa: a um só tempo os pés no chão e o

próprio chão uma referência e uma direção. Lá no centro desse começo, sempre discreto (quase tímido) e muito ativo está o nome de Oracy Nogueira”.

Cavalcanti debruçou-se sobre as produções e a trajetória intelectual de Oracy Nogueira, organizando a reedição dos livros *Preconceito de Marca: as relações raciais de Itapetinga* (1996, EDUSP) e de *Vozes de Campos de Jordão: experiências sociais e psíquicas do tuberculoso pulmonar no estado de São Paulo* (2009, Ed. Fiocruz). E, é através dos textos que Cavalcanti publicou sobre a biografia acadêmica de Oracy Nogueira em *Oracy Nogueira e a antropologia no Brasil: esboço de uma biografia intelectual*, apresentado na ANPOCS em 1995a; *Preconceito de marca: etnografia e relações raciais*, publicado na Revista Tempo Social em 1999; o depoimento de Oracy intitulado *Oracy Nogueira: esboço de uma trajetória intelectual*, publicado em Manguinhos em 1995b;e, *Fundo Oracy Nogueira: breve notícia de um capítulo das ciências sociais no Brasil (1940/1960)*, apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia em 2008, que nos atemos para inferir, ainda de forma incipiente e breve, relações entre a trajetória intelectual de Oracy Nogueira, suas vivências e seus temas de pesquisa.

Para Cavalcanti (1995a, 1995b) que situa seus estudos sobre a década de 40-60, Nogueira antepõe-se a uma perspectiva antropológica contemporânea e a relação entre sociologia e antropologia na pesquisa de campo. As pesquisas de Nogueira sobre as relações raciais, na distinção entre preconceito de marca e preconceito de origem, constituem-se bases para a compreensão do preconceito racial no Brasil, assim como também as questões metodológicas da pesquisa social. Para Cavalcanti (2008) a produção intelectual de Nogueira serve como linha de compreensão para a época da constituição das ciências sociais no Brasil, sob os aspectos:

1. da importância tanto da sociologia como da antropologia na Escola Livre de Sociologia e Política (primeiro curso de pós-graduação em Ciências Sociais do Brasil);
2. da indiferenciação disciplinar entre os campos do conhecimento da psicologia social, antropologia, sociologia e folclore;
3. da importância dos denominados “estudos da comunidade”, que foram criticados posteriormente nas 1960/1970.

Contudo, o que nos interessa aqui, no limite desse trabalho, é perceber como no dizer de Cavalcanti (1995b) se entrelaçam pesquisas e ideias, ou, no nosso dizer, como vivências e observações sobre o vivido tornam-se objetos de questionamentos e busca de compreensões,

pois como afirmava Oracy Nogueira que em determinadas condições certos problemas surgem como interesse de investigação (CAVALCANTI, 1995b).

Em 1942 Oracy Nogueira concluiu o bacharelado na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) de São Paulo com o trabalho intitulado *Atitude Desfavorável de alguns anunciantes de São Paulo em relação aos empregados de cor*. Se como Cavalcanti afirma (1995a, 1995b, 1999) que o interesse pelas relações raciais no Brasil acompanha toda a trajetória acadêmica de Oracy Nogueira é porque este intelectual e pesquisador e antes a pessoa de Oracy Nogueira tinha como sua preocupação a questão da justiça social e por isso a sua busca pelas ciências sociais (CAVALCANTI, 1995b). Menino branco vivenciou na sua infância e em toda a sua trajetória de vida relações raciais que o colocavam em situações de estranhamento. Do estranhamento, das indagações sobre as diferenças e desigualdades entre negros e brancos, a compreensão pela pesquisa de campo, a desnaturalização e a transformação em conhecimento sociológico, que promoveu (promove) o estranhamento e a desnaturalização de quem o lê.

Em relação a sua dissertação de mestrado temática escolhida foi sobre a tuberculose pulmonar como uma experiência social, defendida em 1945 na Escola Livre de Sociologia e Política, que resultou na dissertação *Vozes de Campo de Jordão. Experiências sociais e psíquicas do tuberculoso pulmonar no Estado de São Paulo*. Experiência que Nogueira vivenciou de 1936 a 1938, período no qual esteve isolado da família para tratamento de saúde, em São José dos Campos (CAVALCANTI, 1995b). O que lhe interessava, como afirma Cavalcanti (1995a) era a situação de segregação e da construção social da subjetividade do doente.

Nogueira (CAVALCANTI, 1995b) reflete que mesmo “os dois anos de isolamento por motivos de doença a que fui forçado e a impressão de estigma que ficou como seqüela contribuíram para aumentar minha empatia em relação às pessoas de cor que, embora por outra razão, eu percebia estarem também sujeitas a isolamento e estigmatização”. Aqui a relação direta entre a construção de um objeto e de um conhecimento sociológico com uma vivência que marca, embasa, atravessa, circunda o olhar sociológico.

Estudante-bolsista e posteriormente, colaborador de Donald Pierson, trabalhou na tradução do seu livro sobre a situação racial no Brasil (*Negroes in Brazil, a study of face contact at Bahia*, The University of Chicago Press, 1942). Entre 1945 e 1947 esteve nos Estados Unidos para doutoramento na Universidade de Chicago, sob orientação de Everett Hughes. Sua proximidade com Pierson e suas vivências nos Estados Unidos tornaram o tema

das relações raciais centrais nos seus estudos, com o desenvolvimento de dois trabalhos essenciais para a compreensão das relações raciais no Brasil, *Relações raciais no município de Itapetiningade* 1955, resultado da sua participação em um programa de pesquisas sobre as relações raciais patrocinado pela UNESCO no início de 1950; e, *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem* de 1954.

Posteriormente, e, sendo o seu último livro, no ano de 1992, Nogueira publica *Negro político, político negro: A vida do Dr. Alfredo Casemiro da Rocha parlamentar da república velha*. Esse livro da continuidade a abordagem das relações raciais ao analisar a trajetória do Dr. Casemiro da Rocha, político, médico, baiano e negro, habitante de Cunha na Primeira República o qual Nogueira conviveu na sua infância. Conforme Nogueira (CAVALCANTI, 1995b), mesmo Dr. Casemiro da Rocha sendo reconhecido e respeitado socialmente, por negros e brancos, se houvesse possibilidade a elite branca local lhe negaria a sua cor. Finaliza-se com esta obra uma trajetória de pesquisa que retoma o estranhamento vivido na infância. E assim, é necessário afirmar que Nogueira olhou por ele mesmo, e, o estranhado que parece acaso tornou-se uma forma de compreensão e de (des)construção do conhecimento sociológico sobre as relações humanas. Conhecimento que humaniza, pois incide sobre a desigualdade e visa ultrapassá-la.

No ano seguinte da sua formatura, em 1943, Nogueira passou a integrar o corpo docente da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) de São Paulo onde atuou até 1957, se afastando apenas para o seu estágio doutoral em Chicago. Atuou também na revista *Sociologia* na sua co-direção de 1948 até a sua saída da ELSP. Trabalhou então para o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, até 1961. Em 1952 ingressou também no Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo, onde atuou como técnico administrativo e posteriormente como docente, transferindo-se em 1970 para o Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Aposentou-se em 1983 como professor titular de sociologia da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Sua trajetória profissional conta também com a atuação docente em várias instituições de ensino na Grande São Paulo e no estado, como forma de complementação da renda salarial.

Nogueira também realizou outras produções se debruçando sobre temas como metodologia e técnicas de pesquisa que resultou na obra *Pesquisa social: introdução e suas técnicas* (1975), assim como, por família e parentesco, estudos de comunidade e sociologia

das profissões. A comunicação de 1954 no Congresso Brasileiro de Sociologia intitulado *Duas Experiências sobre o Ensino de Sociologia*, também foi publicado no livro *Pesquisa social* e a partir dele e da participação de Oracy Nogueira no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) do Rio de Janeiro é que podemos também realizar aproximações entre a função das ciências sociais, educação e ensino de sociologia.

Conforme o depoimento de Nogueira (1995b), ele passou a integrar o quadro de pesquisadores do CBPE a partir do convite de Darcy Ribeiro e João Roberto Moreira o que coincidiu com o engajamento dos mesmos na Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo gestada pelo ministro da Educação, Clóvis Salgado e por Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INPE). Para Nogueira a campanha educacional vinculava pesquisa social sobre os municípios elencados o que possibilitou a construção de diversos relatórios que tinham como foco as elevadas taxas de repetência e reprovação da escola primária, gestando e objetivando práticas de redução do analfabetismo e da repetência escolar.

O que Nogueira relata está de acordo com o discurso de Anísio Teixeira (1956) de dezembro do ano de 1955, que propunha a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e de centros regionais, subordinados ao Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) ao afirmar que: “O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência em relação à expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino”. Ou ainda em texto de 1957:

Os nossos Centros de Pesquisas Educacionais se organizam, assim, num momento de revisão e tomada de consciência dos progressos do tratamento científico da função educativa e, por isto mesmo, têm certa originalidade. Pela primeira vez busca-se aproximar uns dos outros os trabalhadores das ciências especiais, fontes de uma possível "ciência" da educação, e os trabalhadores de educação, ou sejam os dessa possível "ciência" aplicada da educação. Esta aproximação visa, antes de tudo, levar o cientista especial, o psicólogo, o antropólogo, o sociólogo, a buscar no campo da "*prática escolar*" os seus *problemas*. (TEIXEIRA, 1957).

Para Anísio Teixeira (1900-1971) adepto da Escola Nova, movimento contrário a educação tradicional que surgiu na Europa nos EUA, ao final do século XIX e presente intensamente no Brasil na primeira metade do século XX, a relação entre o campo das ciências sociais e o da educação é que o primeiro poderia se constituir como fonte, como base para a organização das práticas educativas, embora pontue a distinção entre o campo do conhecimento e o campo da aplicação do conhecimento, ou seja, da prática. O conhecimento

proveniente das ciências, da pesquisa científica social, psicológica não resulta em regras educativas, mas em “conhecimentos intelectuais para rever e reconstruir, com mais inteligência e maior segurança, as nossas atuais regras de arte, criar, se possível, outras e progredir em nossas *práticas educacionais*, isto é, nas práticas mais complexas da mais complexa arte humana” (TEIXEIRA, 1957).

Sobre a concepção de educação Nogueira (CAVALCANTI, 1995b, p. 132) afirma que “compartilhando as ideias de Anísio Teixeira, Roberto Moreira procurava incutir em seus colaboradores uma filosofia educacional que enfatizasse o desenvolvimento pessoal dos alunos, e não a competição intra-escolar como objetivo do processo educacional sistemático”. O movimento de renovação escolanovista e das concepções de John Dewey (1859-1952) ao qual Anísio Teixeira compartilhava, concebia a educação como principal fator de desenvolvimento de uma sociedade democrática, em que há a valorização da individualidade do sujeito, na relação direta entre desenvolvimento das potencialidades individuais e desenvolvimento social (TEIXEIRA, 1959).

John Dewey, filósofo norte-americano, tinha na centralidade do seu trabalho intelectual o desenvolvimento de uma filosofia que preconizava a unidade entre teoria e prática, desenvolvendo, ele mesmo, conhecimento teórico e exercendo a militância política. De forma breve, pontuamos que para este filósofo e educador o objetivo da aprendizagem é o desenvolvimento constante em que há uma relação inseparável entre vida, experiência e aprendizagem (DEWEY, 2010). Dessa forma, podemos entender que Oracy Nogueira ao inserir-se no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e ao exercer atividades tanto de pesquisa em “linha com os objetivos do centro”, como relata Nogueira (Cavalcanti, 1995b) e também colaborar no Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais ministrado pelo CBPE, aproximou-se da concepção de educação e ensino não somente de Anísio Teixeira, mas também dos princípios da Escola Nova e de John Dewey.

Ferreira (2006) com tese sobre os Centros de Pesquisa do INEP entre as décadas de 1950 e 1970 afirma que a principal finalidade do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais criados em 1955 e vinculados ao Ministério da Educação e Cultura era a produção de pesquisas que desse a conhecer a realidade educacional brasileira para gerar políticas educacionais efetivas que colaborassem no desenvolvimento econômico e social. As desigualdades educacionais existentes nas diversas regiões do país eram percebidas como um entrave ao desenvolvimento brasileiro.

Ferreira (2006) pontua que os centros passaram por duas fases distintas, sendo a primeira marcada até 1961, e; a segunda fase até o início da década de 1970. O primeiro grupo de trabalho do CBPE em que se encontra de forma significativa os trabalhos de Oracy Nogueira visava à relação entre os processos educativos e as mudanças sociais de pequenas comunidades e, o segundo grupo de projetos do CBPE objetivava compreender os processos de urbanização e industrialização na relação com o mundo do trabalho (FERREIRA, 2006).

Segundo esta pesquisadora, os estudos de Nogueira no CBPE constituíam a abordagem em que se buscava a compreensão da relação entre os contextos sociais locais e a escola. Assim, Oracy Nogueira redigiu e publicou, entre outros, na Revista Educação e Ciências Sociais, em 1958 um projeto intitulado *Projeto de instituição de uma área-laboratório para pesquisas referentes à educação*, e em 1962 o relatório *Família e Comunidade: um estudo sociológico de Itapetinga*. Os trabalhos de Nogueira podem ser pontuados por uma preocupação com a metodologia, pela reflexão sociológica sobre a realidade, pelo estabelecimento da crítica e pela elaboração de sugestões a fim de amenizar e sanar os problemas educacionais do contexto estudado (FERREIRA, 2006).

A indicação de medidas para a melhoria da comunidade pesquisada configura uma relação entre objetivo científico e ético-pragmático, apontada e defendida por Nogueira no seu livro *Pesquisa Social: introdução às suas técnicas* (1975). Nele, ao discutir a função das ciências sociais e realizar a distinção entre objeto e objetivo ou finalidade, Nogueira (1975, p.14) afirma que a função das ciências sociopsicológicas¹⁷ é

a de habilitar os que se põem a par dos resultados de suas pesquisas a se colocarem no papel de indivíduos e grupos humanos cuja experiência difere da sua experiência pessoal, num esforço de compreensão e tolerância e na intenção de concorrer para a remoção das condições que propiciam o comportamento que se considera menos desejável e promover as que estimulam as maneiras dignas e desejáveis de agir.

A compreensão que Nogueira (1975) expõe sobre a função das ciências sociais, ou ainda dos efeitos que o desenvolvimento desse campo de pesquisa e conhecimento exerce sobre o conjunto da vida social e especificamente sobre aqueles que estão diretamente envolvidos no estudo desta área, que tem, sobretudo, como objeto material, o homem, é a construção de um novo humanismo, “um humanismo que provém da compreensão baseada no conhecimento” (NOGUEIRA, 1975, p.15). Ou ainda, fundamentado em Robert Redfield,

¹⁷ É preciso compreender que a utilização por Nogueira (1975) do termo ciências sociopsicológicas tem relação ao que Cavalcanti (2008) pontua da não diferenciação disciplinar entre psicologia social, sociologia, antropologia, folclore na formação das ciências sociais no Brasil durante as décadas de 1940 e 1960, conforme explicitamos acima.

expõem que “o valor da ciência social está não apenas em contribuir para a solução de problemas particulares, mas também em contribuir para a compreensão geral do mundo que nos cerca, liberalizando e enriquecendo a experiência e a personalidade” (NOGUEIRA, 1975, p. 38).

Assim, as ciências sociopsicológicas devem ter uma atitude objetiva resultante do desenvolvimento do conhecimento sobre o homem, sobre a vida humana e o mundo social. A relação entre inserção no contexto social e capacidade de modificação do mesmo de forma consciente, baseado no princípio da liberdade e da igualdade humana, deve configurar a função dessas ciências dos homens. Mas não apenas habilitar para resolver problemas específicos e particulares, mas também a da participação nos movimentos sociais para a resolução de problemas sociais (NOGUEIRA, 1975).

Nesse sentido, Oracy Nogueira (1975) em um capítulo do livro sobre pesquisa social dedica-se a compreender e conceituar o que é um problema social, escreve Nogueira:

um “problema social” implica não apenas uma situação que ameaça a sobrevivência, o bem-estar e o desenvolvimento de seres humanos, quer considerados individualmente, quer como membros de um grupo com experiências e valores próprios, mas a tomada de consciência por parte dos componentes do grupo tanto das condições que assim os afetam como da exequibilidade e eficácia de medidas destinadas a removê-las ou a atenuar suas conseqüências (Nogueira, 1975, p. 24-5).

Um problema social é contextual e todo problema social transforma-se em problema de investigação empírica. Contudo, Nogueira (1975) faz uma ressalva, criticando a academia ao pontuar que os problemas de pesquisa são escolhidos mais pela elegância e possibilidade metodológica do que pela importância e necessidade prática e humana. Mais talvez, pelo reconhecimento e prestígio científico do que por uma necessidade social. Evitar o diletantismo em sociologia significa, sobretudo, estar imbuído do contexto que se quer estudar, impregnado de estranhamentos e atravessado pelo problema social ao transformá-lo em problema de pesquisa.

No texto de 1954 *Duas Experiências no Ensino de Sociologia*, é possível perceber essa relação da função das ciências sociais, sobretudo, da sociologia e da antropologia com uma concepção de ensino dessas ciências que vai ao encontro aos ideais educacionais que perpassavam os Centros Brasileiros de Pesquisa Educacional (CBPE), representado na pessoa de Anísio Teixeira e dos princípios do movimento da Escola Nova. Não dizemos aqui que Oracy Nogueira era um escolanovista, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, do qual Anísio Teixeira era signatário, é datado de 1932. Apenas aferimos o compartilhar de

concepções de educação que marcava uma época da educação brasileira. Mesmo porque apesar de Oracy Nogueira ter exercido um papel de importância peculiar no CBPE há invisibilidades sobre suas compreensões sobre este campo de atuação.

Como relatam Cigales e Arriada (2015) a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil nos cursos de formação universitária, na primeira metade do século XX, tinham como objetivo a formação de uma elite intelectual e como princípio a produção científica que visava a resolução de problemas sociais. Assim, também a concepção de ensino de Sociologia que Nogueira apresenta como docente do curso de bacharelado da Escola de Sociologia e Política de São Paulo está vinculada a esta perspectiva.

O objetivo do texto *Duas Experiências no Ensino de Sociologia* (1954) é expor a experiência da atividade didática nos programas de *Desorganização Social*, ministrado por Nogueira a partir de 1948 e, da disciplina *Pesquisas Sociológicas no Brasil*, desde 1951. Após pontuar brevemente objeções ao título de *Desorganização Social*¹⁸, Nogueira (1954) destaca que quer dar mais atenção ao conteúdo e ao espírito em que é ministrada esta disciplina do que ao título da mesma. É interessante perceber no relato de Nogueira (1954) a observação que ele faz sobre o sujeito aprendente ao dizer que o aluno passa por processos de

redefinição e reorganização da própria experiência sob o impacto dos novos conhecimentos e pontos de vistas que lhe foram comunicados, o que, geralmente não se dá, sem que tenha cada qual de vencer certa resistência íntima, superar conflitos e exercer uma ação seletiva sobre o repertório de ideias posto ao seu alcance, em função da própria formação anterior, de suas próprias aptidões e de seus mais profundos ideais, tendências e crenças. (Nogueira, 1954, p. 109).

E Nogueira (1954, p.109) continua:

As ciências sociais, principalmente a Sociologia e a Antropologia, ao mesmo tempo em que terão estimulado a sua capacidade de aproveitamento, organização, expressão e comunicação da experiência pelo enriquecimento do seu universo de discurso, também há de ter atuado sobre eles, pela noção do relativismo cultural e pela insistência enquanto uma atitude objetiva, científica, em relação aos acontecimentos, situações e fenômenos sociais, num sentimento aparentemente deletério pelo extremecimento de antigas atitudes, pela invalidação de pontos de vista que anteriormente se lhes afiguravam definitivos, tal como ainda se apresentam aos olhos dos não iniciados com os quais convivem, e, sobretudo por lhes ter estimulado o espírito de investigação e de indagação, dando-lhes a tendência a

¹⁸No livro *Pesquisa Social: introdução as suas técnicas* (1975) Nogueira define a perspectiva da desorganização social sobre os problemas sociais, pontuando que sob este prisma os problemas sociais são percebidos pelo afrouxamento do poder ou do controle das normas sociais sobre os grupos e indivíduos que compõem a sociedade. Afirmo o autor que a principal contribuição dessa perspectiva é a relação entre os problemas sociais e o contexto social, mas que sua limitação está na compreensão que os problemas sociais decorrem do abandono das normas e regras sociais, quando em uma sociedade dinâmica, os problemas sociais também são resultantes da persistência das normas tradicionais em uma sociedade moderna e em contínua transformação.

trazer, sistematicamente, à tona da consciência aquilo que normalmente permanece à sua franja ou lhe fica totalmente exterior, a intelectualizar ou racionalizar aquilo que, antes de tudo, repousa em valores afetivos, em emoção e sentimento [...].

Essa sensação de “desencanto do mundo” que a Sociologia incita é somente “aparentemente deletéria”, no dizer de Nogueira (1954, p.110). Há, porém que haver uma necessidade que possibilite a disposição para a reconstrução do conhecimento: a insatisfação. E se as ciências sociais, a sociologia, a antropologia tem como objeto último o homem, a sociedade e o homem em sociedade a insatisfação que produz curiosidade sob o diferente incide sobre a própria opinião, informação ou conhecimento em relação a um determinado aspecto. Nogueira (1954, p.110) afirma que “a insatisfação com o próprio conhecimento ou com o próprio estado de opinião é a mola principal, a principal condição de motivação para o trabalho de investigação e, portanto, para o trabalho científico”. É a insatisfação, que ao gerar curiosidade e perplexidade desenvolve reflexão, criticidade e autonomia intelectual, ou seja, a capacidade de “ver com os próprios olhos”.

As considerações que Nogueira (1954) realiza sobre a condição de aprender e a constituição de um estado de perplexidade sobre o conhecimento parece decorrer tanto mais de características pessoais, pois observa que os alunos que procuram pelo curso de formação em bacharelado da Escola de Sociologia e Política já estão transpassados por um problema social que buscam compreensão e resolução “prática”. Como também aponta que aqueles que detêm uma opinião imutável, definitiva, ou seja, onde haja “auto-suficiência intelectual”, torna-se impenetrável um novo conhecimento.

Essa concepção de que a reflexão sociológica dependa de uma motivação pessoal está em relação com a tomada de consciência de um problema social na relação com o contexto vivido. Compreendemos que para Nogueira (1954) ao aprender sociologia através da pesquisa e da teoria ao procurar buscar soluções aos problemas sociais, há o estímulo a capacidade de questionar as próprias respostas. O ensino de sociologia deve promover “reorganizações da experiência por parte do educando” (NOGUEIRA, 1954, p.112).

A percepção da integralidade da pessoa como aprendente, que não se refere somente a aquisição de conhecimento está em conformidade com a perspectiva de Nogueira (1975) sobre a condição para ser um sociólogo, na medida em que afirma que “o sociólogo trabalha com toda a personalidade, pois todas as características e aptidões pessoais influem, em maior ou menor grau, no desempenho de seu papel e, conseqüentemente, nos resultados que obterá” (NOGUEIRA, 1975, p. 39). Incorporada a uma formação teórica, metódica, científica, sistemática na constituição de um sociólogo, há que se ter flexibilidade mental. Há que se ter

criação. Criação que não se refere à fantasia ou devaneio, mas que decorre da capacidade de inventividade para olhar a dinamicidade e complexidade do contexto no qual se debruça o cientista social.

Sobre como essa criatividade, essa flexibilidade mental ou essa insatisfação possam ser estimuladas ou impulsionadas, encontramos em Nogueira (1954, 1975) indicações do encorajamento da autonomia do olhar na vinculação com a variedade e amplitude do arcabouço teórico, dos conhecimentos gerais, que engloba também o conhecimento da literatura e da ficção como dispositivos para a compreensão e construção de objetos sociais, e da reflexão própria e vívida em relação a um contexto, a um problema social. Pois como escreve Nogueira (1975, p.38), embasado em Robert Redfield, “cada geração de cientistas sociais deve fazer, a seguinte, uma geração de rebeldes”.

Considerações...

Iniciamos este texto expondo alguns trabalhos sobre a temática da História do Ensino de Sociologia no Brasil cujas análises se diversificam e se complementam nas indicações e compreensões de que as intermitências da disciplina de sociologia na escola secundária brasileira se relacionam aos seus sentidos e funcionalidades, aos atores sociais e a burocracia educacional. Preferimos uma ideia de complementaridade dos aspectos que agem na institucionalização e na legitimação de uma disciplina curricular, na medida em que, os atores sociais que atuam nos setores estatais e burocráticos são motivados pelos sentidos e funcionalidades do campo do saber disciplinar que defendem e que não se desvincula de concepções sociais sobre a educação. Assim, mostramos uma cronologia da Sociologia como disciplina escolar na educação brasileira a fim de visualizarmos as suas intermitências. De 1882-3 a 2008 esta linha temporal revela o processo histórico, vieses e reversos da luta pela implementação da sociologia como disciplina curricular obrigatória no ensino médio.

Como reflexão, buscamos nos anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia do ano de 1954 dois textos que abordam a temática do ensino de sociologia. Primeiramente, o clássico trabalho de Florestan Fernandes *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira*, que busca fundamentação e defende o ensino de sociologia na escola secundária com um objetivo prático-específico de preparação dos jovens para o exercício da cidadania em uma sociedade moderna visando o desenvolvimento social. Em seguida, ao também ter um caráter pragmático nos detemos de forma pormenorizada no texto de Oracy Nogueira *Duas*

Experiências no Ensino de Sociologia. Essa nossa exposição mais detalhada das concepções de Nogueira sobre o ensino de Sociologia não se deve somente ou preponderantemente em função da originalidade, na medida em que há, de forma significativa, mais análises sobre o texto de Fernandes, pois acreditamos que a originalidade por si só não satisfaz o critério de importância em uma pesquisa acadêmica que serve ao social, mas sim em função das concepções sobre o ensino de sociologia expressas no texto de Nogueira que vão ao encontro de perspectivas adotadas no decorrer desse trabalho e que abordam, sobretudo, experiências de ensino.

E assim, ao discorrermos um pouco mais sobre as concepções de Oracy Nogueira as aproximações que podemos chegar sobre a função das ciências sociais e ensino de sociologia na concepção deste cientista social está a relação direta entre trajetória de vida, sentido para a aprendizagem, contexto social e construção do objeto de pesquisa. Essa relação ao mesmo tempo em que se torna condição, se atravessada pela insatisfação dos conhecimentos e explicações sobre o homem e a sociedade, para a construção de novos conhecimentos é a possibilidade da humanização, compreendida como a finalidade maior em ciências sociais.

A trajetória biográfica e intelectual de Nogueira permite inferir que suas considerações sobre o ensino de sociologia são permeadas pelo movimento educacional da época. Há que se considerar que se a noção de “reorganização da experiência por parte do educando”, utilizada por Nogueira (1954) é característico da filosofia de John Dewey (2010) é preciso ponderar que se Nogueira (1954) não o cita em suas referências a força que este ideário da educação teve no Brasil na primeira metade do século XX *pairou no ar* em seu discurso.

É preciso concordar também com Cavalcanti (1995a, 1995b, 1999, 2008) a necessidade de dar maior visibilidade ao pensamento de Oracy Nogueira, não somente por estar na base da constituição histórica das ciências sociais no Brasil, mas pela contribuição e atualidade das suas reflexões. É até ironia histórica esse chamamento, pois no próprio texto de Nogueira de 1954 ele denuncia a distorção de uma formação em ciências sociais em que não há ou há pouca familiaridade com a produção nacional. Ou seja, muitas vezes busca-se compreender um contexto utilizando somente uma literatura exterior e não valorizando um referencial que está embrenhado deste contexto.

Nos poucos estudos que se debruçaram sobre Oracy Nogueira além dos seus temas principais de relações raciais, metodologias e técnicas de pesquisa, família e parentesco, estudos da comunidade e sociologia das profissões, focaram-se na sua trajetória no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no levantamento de suas produções, mas não

adentraram na compreensão das suas possíveis concepções sobre este campo de atuação, especificamente, sobre educação e ensino. Dessa forma, a análise aqui apresentada é uma *aventura intelectual* no sentido do desvelamento e no próprio dizer de Nogueira de “olhar com os próprios olhos”. E dessa forma, também comporta as suas limitações.

Torna-se ainda irresistível não realizar algumas aproximações com o debate que se exerce contemporaneamente sobre os sentidos e a função do ensino de sociologia. Como pontuado no texto *Duas experiências no ensino de sociologia*(1954), o relato que Nogueira realiza é sobre o curso de bacharelado da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, mas as considerações que elabora sobre a necessidade de uma insatisfação, da perplexidade, da possibilidade da reorganização da experiência, de suscitar um novo humanismo decorrente da compreensão pelo conhecimento, da constituição de um olhar independente e assim da crítica, excede este espaço de formação, podendo ser repesando tanto para a própria formação do bacharel em ciências sociais, como do professor de ciências sociais e ainda para o ensino de sociologia na escola básica. Sentidos, funções e finalidades que podem ser muito bem postos em diálogo com as noções de estranhamento, desnaturalização, criticidade e autonomia que perpassam o discurso sobre o ensino de sociologia na escola hoje.

E assim a história continua...



4. ESPECIFICIDADES DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: desafios atuais

- Conversa inicial: uma compreensão sobre o currículo
- Orientações curriculares nacionais
- Base Nacional Comum
- Orientações curriculares estaduais do RS
- Projeto Político Pedagógico da Escola
- Componente curricular de Sociologia na Escola
- Considerações

O currículo do ensino de Sociologia na educação básica está em processo de construção. Documentos públicos e legais, orientações, parâmetros, normas, formação básica, formação continuada, livros didáticos, núcleos e laboratórios de pesquisa e extensão existentes nas universidades, congressos, eventos, programas de processos seletivos, textos, discursos, sentidos, a ação de educadores e educandos fazem parte desta construção.

Tomas Tadeu da Silva (2007) em uma perspectiva pós-estruturalista ao realizar uma explanação sobre as diferentes teorias do currículo pontua que “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2007, p. 150). Silva (2007) afirma que para qualquer teoria do currículo as questões centrais versam sobre “o quê ensinar?” e “o que as pessoas devem ser, devem se tornar?”, o que interpretamos como “o quê ensinar?” e “para quê ensinar?”. Silva (2007) ainda destaca que para as teorias críticas e pós-críticas ao realizar a relação entre saber, identidade e poder a questão de “por que ensinar” ganha centralidade.

Contudo, se as concepções de aprendizagem, conhecimento, indivíduo, cultura e sociedade estão na base da questão de “o quê ensinar” e que “as diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos” (SILVA, 2007, p. 14), compreendemos que estas concepções que se referem de forma medular a relação indivíduo-sociedade devem ser enfatizadas. Isto porque se nos circunscrevemos as repostas de “o quê”, “para quê” e “por quê” ensinar expostas nos currículos perdemos justamente a referência de quem somos, ou melhor, de como nos concebemos enquanto indivíduo e sociedade. Silva (2007, p.15) destaca que “o conhecimento que constitui o currículo está inextrincavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. E a ausência de uma compreensão de si, enquanto indivíduo e sociedade, em detrimento de um modelo de ser humano (o que comporta para quê ensinar) possibilita a existência de concepções de formação humana que

inibem a pluralidade e a diversidade social e cultural. Reside aqui a relação direta entre poder e identidade. E currículo é um exercício de poder, pois envolve seleção e valorização de conhecimentos (SILVA, 2007).

Mas a questão que se coloca é como ocorre a relação entre objetivos de formação e compreensão de si enquanto sociedade democrática e plural? Ou ainda como o poder engendra o discurso de si nos textos curriculares? Estamos na relação saber – identidade – poder da construção curricular que Silva (2007) assinala. Chegamos na necessária compreensão dos conceitos nas diferentes perspectivas sociológicas para dar continuidade a esta discussão tanto na construção de compreensões como na de elaboração das perguntas. De toda forma, o que defendemos é a necessária relação entre “o quê?”, “para que?” e “por quê ensinar?” com “quem somos” ou melhor “como nos compreendemos”. Se a questão de como nos compreendemos é uma questão identitária e que está na base da questão de “o quê” ensinar pensamos que deve ser destacado os modos de compreensão de si e não subsumido na seleção curricular. O que objetivamos é levantar a reflexão de que ao nos preocuparmos com a função do ensino de sociologia na educação básica e com uma didática estamos inseridos em concepções amplas de indivíduo e sociedade.

Saviani (1999), Silva (2007) e também Lopes (2008) traçam paralelos entre as diferentes perspectivas teóricas sobre o currículo: teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas. De modo geral, as teorias tradicionais não questionam os conteúdos curriculares, não se perguntam sobre “o quê” ensinar, assim naturalizam os conteúdos como modo de conhecimento. A preocupação das teorias tradicionais está na organização disciplinar, na linearidade, que se baseia em princípios psicológicos ou epistemológicos em uma forma crescente de ensino e aquisição de conhecimento. A aquisição e assimilação do conhecimento que caracteriza a escola tradicional têm sobretudo para Saviani (1999) o objetivo de equalização social, em que a inserção na escola era vista como garantia de saída da marginalização.

As teorias críticas e pós-críticas deslocam a questão de “o quê” para “por quê” ensinar realizando a principal vinculação entre saber e poder. Nas teorias críticas sobre educação e currículo há uma mudança conceitual de conhecimento para saberes, de transmissão para produção e, a vinculação da aprendizagem com ideologia, conscientização e emancipação (SILVA, 2007). Nas teorias críticas a educação é compreendida por meio dos condicionantes sociais (SAVIANI, 1999), ou seja, está em relação com a estrutura e a dinâmica social e por isso que a questão de “por quê” torna-se central e torna-se possível compreender a escola

como reprodutora. Assim, a possibilidade da saída de um processo de exclusão social não se restringe ao ingresso no sistema escolar, mas a uma transformação no modo de perceber e realizar a educação escolar, embora as teorias críticas não se preocupem em “desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2007, p.30).

Nas teorias pós-críticas há o entrelaçamento do conhecimento como discurso na relação com a subjetividade, a identidade e a alteridade (SILVA, 2007). Outras compreensões são lançadas sobre a construção do conhecimento e a representação deste. Pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialista, diferentes movimentos que criticam a sistematização, as relações de poder, os processos naturalizadores do social, que tem na centralidade os conceitos de representação, discurso e linguagem e que possibilitam modos diferentes de compreender o currículo, modos diferentes de compreender a educação escolar.

De todo modo, se currículo é texto e discurso, documento e identidade, se é autobiografia, lugar, espaço, trajetória e poder (SILVA, 2007); se currículo é produção cultural, social e histórica (LOPES, 2008), currículo é configuração, pois é forma, ordenação e perfil. Se currículo é uma interpretação do que se objetiva enquanto formação humana o diálogo, a correspondência entre a compreensão do que somos ou como somos deve ser constante com o que ou como queremos ser. Ademais, o fundamento, a possibilidade de “o quê”, “para que” e “por que” ensinar está justamente na nossa compreensão de “quem somos” e “como somos”. Questão de identificação dinâmica e plural e, nesse sentido o currículo, apesar de na materialidade ser um texto, deveria possibilitar-se ser em movimento ou ainda produtor de suspensões a fim de contemplar o caráter de dinamicidade e da pluralidade social e cultural.

Lopes (2000, p. 66-67) traz uma reflexão interessante sobre a centralidade curricular dos objetivos educacionais que se referem ao “para que”, escreve a autora:

A idéia (ainda muito presente no senso comum educacional) de que a qualidade do desenvolvimento curricular, e da educação de uma maneira geral, depende de uma definição precisa dos objetivos a serem implementados – e, por conseguinte, do perfil de profissional, de cidadão ou de sujeito social que se pretende formar – é sintonizada com esse pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante. Tal perspectiva desconsidera a possibilidade de que os fins educacionais sejam estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares, e, ao desconsiderar tal possibilidade, minimiza ou mesmo ignora o caráter imprevisível, imponderável e indefinido do currículo como prática cultural. Considera, sim, que a definição dos objetivos, a partir de uma concepção empírico-positivista de ciência, pode estabelecer o controle neutro do trabalho realizado. Por isso o caráter comportamental de um objetivo é defendido, na medida em que o comportamento do aluno – como expressão objetiva, sem ambigüidades e inequívoca do produto do processo educacional – garantiria a possibilidade de avaliação da eficiência desse processo.

Estas reflexões introdutórias sobre o currículo servem para pensar sobre duas frentes interdependentes: 1ª. que os textos/documentos de orientações curriculares, seus conteúdos e métodos são atravessados por concepções de educação, escola e currículo; e também concepções de sociedade e de indivíduo. E isto significa analisar os textos de orientações curriculares sobre o ensino de sociologia na atenção aos objetivos, conteúdos e propostas metodológicas para visualizar quais concepções de educação, escola, currículo e ensino de sociologia estão neles engendradas.

Ao nos determos sobre os textos de orientação curricular é pertinente e necessário apresentar e analisar como os documentos oficiais educacionais apresentam, definem e compreendem o conceito de currículo. Nessa perspectiva visualizar como os documentos oficiais ao construir uma identidade, ou seja, quem somos como trabalham com as questões de por quê, como e o quê ensinar.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) ao instituir o Estado democrático brasileiro e assentar-se nos princípios de igualdade e justiça e em uma concepção de pluralidade e harmonia social, não apenas legisla sobre a estrutura educacional, mas concebe princípios que norteiam os sistemas educacionais e os processos educativos. Especificamente, a orientação para a construção curricular baseia-se nos princípios da liberdade e da pluralidade ao ser depreendida do artigo 206 em base aos incisos II e III em que está posta a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (...)”. No artigo 210 aparece descrita a necessária fixação de conteúdos mínimos ainda e somente para o ensino fundamental, como modo de garantir a formação básica comum e “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) que se assenta nos princípios e fins da educação nacional e que disciplina a educação escolar não há também uma explicitação da compreensão conceitual de currículo, mas sim, indicações e obrigatoriedades da composição curricular. No artigo 26 está prescrita a necessária relação entre a base nacional comum e uma parte diversificada. Se na CF (1988) o currículo mínimo era indicado para o ensino fundamental, na LDB (1996) a base nacional comum complementada por uma parte diversificada se refere ao ensino fundamental e médio. Na LDB já há uma mudança de perspectiva sobre a CF (1988), na medida em que, nesta última a concepção de conteúdos mínimos na relação com a diversidade aparece mais como um

respeito ou como uma autonomia escolar em relação as suas características e especificidades locais, e, na LDB (1996) a parte diversificada é compreendida como uma adição a base comum pela utilização do termo *complementada*. Característica que estará presente na proposta da Base Curricular Nacional Comum (2015) pela utilização do termo *acrescer*. Destacamos ainda a 1ª diretriz de orientação a construção curricular, exposta no artigo 27 que compreende a educação escolar como um meio de difusão dos valores fundamentais ao interesse social, de conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, e de aprendizagem do respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000), e aqui especificamente os parâmetros referentes ao ensino médio, que se apresentam na dupla função de difusão dos princípios curriculares e orientação aos professores em relação a conteúdos e metodologias centra-se no desenvolvimento de competências e habilidades, na perspectiva curricular de contextualização e de interdisciplinaridade. Os PCNs incorporam as diretrizes da educação nacional os princípios de educação afirmados pela UNESCO de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Nesse sentido, conhecer, fazer, viver e ser passam a ser compreendidos como competências e habilidades a serem desenvolvidas também pela educação escolar. E essa concepção é reforçada quando se conceitua o currículo como:

instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (PCN, 2000, p. 15).

É interessante pensar também que os PCNs (2000) trazem a concepção do conhecimento como sendo socialmente comprometido, ou seja, ao mesmo tempo em que se pontua que só há construção do conhecimento se este estiver na relação com a vida das pessoas assume-se que o currículo é uma construção social. Desse modo, a construção de um referencial curricular que possibilite aprendizagens significativas deve possibilitar a contextualização e a interdisciplinaridade no sentido da integralidade humana e social. Contudo, é preciso ressaltar que esta concepção de integralidade humana, de saber contextualizado e interdisciplinar, de aprendizagem significativa e mesmo, como pontuado acima, do aprender a conhecer, fazer, viver e ser estão inseridos em uma proposta de desenvolvimento de competências e habilidades que se vincula a flexibilidade necessária para o mundo do trabalho em uma lógica capitalista. Ainda mais quando encontramos no próprio

documento a afirmação de que o principal objetivo da parte diversificada e, assim, da contextualização curricular é o desenvolvimento e a consolidação dos conteúdos das áreas em relação às atividades das práticas sociais e produtivas (PCN, 2000) em detrimento da capacidade crítico-reflexiva e da contextualização histórica.

Os PCNs (2000) podem ainda serem compreendidos como uma base curricular nacional na medida em que orientam a seleção de conteúdos, métodos, competências e habilidades a serem desenvolvidos em cada disciplina curricular. Se não era dada a obrigatoriedade da organização curricular escolar pelas três áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) o que era instituído como obrigatoriedade eram os conhecimentos das disciplinas, as competências e as habilidades.

Já as Orientações Curriculares Nacionais lançadas no ano de 2006, aparecem como um documento que aprofunda os PCN (2000) e oferece possibilidades didático-pedagógicas para a atuação docente e a organização do trabalho pedagógico. Neste texto, o currículo é compreendido como uma política curricular decorrente de uma política cultural, cuja seleção dos conhecimentos e didáticas a serem trabalhados nas escolas é uma representação. Além disso, tem-se como definição que “o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles” (OCN, 2006, p.9).

Compreensão do aluno como um ser humano com o objetivo maior de formação e desenvolvimento ético, crítico, de autonomia intelectual, preparação para o mundo do trabalho e de aprendizado contínuo. As OCN (2006) são compreendidas como um referencial curricular podendo ser discutidas pelos sistemas estaduais de educação o que resultou nas diretrizes curriculares estaduais e, pela gestão escolar/equipe de professores em relação ao desenvolvimento dos conteúdos e propostas didáticas, na construção do projeto político pedagógico escolar. As OCNs (2006) se autodenominam como uma estrutura curricular, mas que serve de apoio a necessária reflexão permanente sobre o contexto e a dinâmica escolar por parte dos professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN, 2012)¹⁹, “responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (DCN, 2012, p.6) e estabelecer

¹⁹As DCN (2012) diferentemente dos PCN (2000) instituem como obrigatória a organização escolar em quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; e, Ciências Humanas.

as orientações para a construção da base nacional comum para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio tem como definição curricular a compreensão do currículo como uma construção social na relação entre conhecimento-vivências-aprendizagens e, assim, como um meio de construção identitária. Como é possível visualizar nas conceituações de currículo expostas no documento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no artigo 13, o currículo “configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (DCN, 2010, p.66). No artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é encontrada a seguinte definição:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (DCNEM, 2012, p. 2).

O objetivo da educação escolar é centrado e compreendido como a condição primeira para o “exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos” (DCN, 2012, p. 6). O educando é concebido na sua inteireza humana debruçando-se a educação sobre a sua plenitude. Nesse sentido, liberdade, dignidade, respeito e valorização das diferenças tornam-se princípios pelos quais a educação escolar deve atuar. Além disso, a educação escolar para as três etapas e as modalidades da Educação Básica, compreendida como uma ação sobre e com pessoas na sua integralidade humana passa a ter somada a ideia-força e proposta de ação de *educar* a de *cuidar*.

Alguns conceitos relacionados a construção curricular e expostos nas DCN (2010) ainda tornam-se importantes destacar na busca de compreender os pressupostos que guiam a organização deste documento de composição das diretrizes curriculares, são eles: o currículo como difusor de valores fundamentais do interesse social, de direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais; a necessária articulação entre saberes e vivências dos educandos, conhecimentos históricos acumulados e construção de identidade; formação contextualizada, voltada a peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes.

O Plano Nacional de Educação lançado no ano de 2014 (PNE, 2014), pela Lei nº 13.005/2014 é um documento de orientação a execução e o aprimoramento das políticas públicas de educação para os níveis da educação infantil, básica e superior. Nele estão definidos objetivos e metas a serem efetuadas no decênio de 2014-2024. Conforme, o próprio documento, o seu maior desafio é a articulação do sistema nacional de educação, o que ocorre, sobretudo, pela integração curricular. Nesse sentido, o currículo é compreendido como um espaço de convergência e de articulação entre: disciplinas (interdisciplinar); teoria e prática; conteúdos obrigatórios (base curricular nacional comum) e eletivos (parte diversificada); cursos de pós-graduação e de formação de professores, núcleos de pesquisa e educação básica; a diversidade; o mundo do trabalho; à tecnologia; profissionais da educação, familiares e alunos.

Uma mudança substancial ocorrida no PNE (2014) foi a substituição da concepção “de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos” exposta nas DCN (2010, p. 128) por “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as)” (PNE, 2014, p. 51). Essa mudança conceitual altera a própria compreensão do que é de direito na educação escolar e a de constituição curricular. Se na CF (1988) no artigo 205 “a educação é um direito de todos”, ressaltada pelas DCN (2010) que não somente a educação, mas a educação básica de qualidade configura-se como um direito e que esta educação de qualidade dará acesso aos demais direitos sociais, econômicos, civis e políticos, mesmo ocorrendo o incremento do termo *qualidade*, ainda o direito a educação vincula-se ao acesso, a permanência; a inclusão e pertencimento ao sistema educacional escolar. Na medida em que, o conceito de *expectativa de aprendizagem* não expressa uma obrigatoriedade do que ensinar e aprender.

A colocação no PNE (2014) de “direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento” relacionado a construção de uma base nacional curricular comum tenta atribuir o caráter de uma educação existente, presente, que se realiza e não apenas de uma probabilidade. Altera-se a compreensão de direito à educação, pois essa não se resume ao acesso, mas comporta também uma definição do que é de direito aprender e funda a obrigatoriedade curricular em caráter nacional, que vem a sustentar a construção da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular (2015). É importante ressaltar, contudo, que embora essa mudança conceitual sobre a aprendizagem, está previsto na meta sete do PNE (2014) que trata sobre a qualidade da educação básica que no último ano da vigência do PNE, 2024, espera-se que todos os estudantes alcancem níveis suficientes de “aprendizado em relação aos direitos e

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e oitenta por cento, pelo menos, o nível desejável” (PNE, 2014, p.60), o que sinaliza que esse direito de aprendizagem e desenvolvimento não significa, necessariamente, um dever de aprendizagem na sua totalidade, levando-se em consideração as peculiaridades e dinâmicas escolares e pessoais.

A proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular foi apresentada pelo Ministério da Educação no dia 16 de setembro de 2015 e encontra-se em período de discussão pública, cuja participação pode ser realizada de forma individual, por organizações ou escolas pelo site do Portal da Base Nacional Comum Curricular que foi lançado na data de 30 de julho de 2015. O calendário de elaboração da BCN está definido do seguinte modo: (1) de 15 de setembro a 15 de dezembro realização da consulta pública pelo portal; (2) de dezembro de 2015 a março de 2016 consolidação das sugestões realizadas pela consulta pública e redação da proposta final do documento; e, (3) em março de 2016 aprovação do Conselho Nacional de Educação e homologação do Ministro da Educação da Base Nacional Comum Curricular.

É interessante destacar que a proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BCN, 2015) não apresenta uma definição do conceito de currículo, mas sim princípios, elementos e indicativos de como os currículos devem ser constituídos. Apresenta conteúdos para a formação do currículo comum, que deve atingir 60% dos conteúdos escolares e configuram o que é de direito de aprendizagem e a necessidade de acrescentar uma parte diversificada construída em diálogo com a parte comum e com a realidade escolar, “em atenção não apenas a cultura local, mas as escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo do seu processo de escolarização” (BCN, 2015, p.13).

Algumas concepções sobre educação e currículo já expostas nos documentos anteriores como nos PCN (1999), nas DCN (2012) e no PNE (2014) são retomadas e reforçadas como as de contextualização e articulação interdisciplinar. Uma discussão muito pertinente é encontrada na própria BCN (2015) ao se questionar como uma base comum pode contribuir em e para diferentes trajetórias. Poderíamos também questionar como diferentes contextos e trajetórias irão contribuir na recontextualização da parte comum. Temos que o diversificado não apenas cresce ou dialoga, mas resignifica o que é posto como comum. Estamos diante de questões fundamentais e interligadas relacionadas a educação, como: (1) a concepção e construção do que é comum em educação; (2) a relação entre liberdade e pluralidade de ensino-aprendizagem e uma base comum obrigatória; e, (3) a relação entre democracia e educação.

A concepção do que é comum em educação é problematizada, pois apesar de haver a possibilidade de uma discussão nacional para a constituição da BCN o que é denominado de comum se tornará algo posto e prescrito e não algo considerado dinâmico reconstruído e recontextualizado na e pela prática cotidiana. Se pensarmos com Apple (2011, p.71) que currículo é decorrente de uma “tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo”, o comum prescrito vai de encontro aos próprios princípios constitucionais de liberdade e pluralidade em aprender e ensinar (CF, 1988). Nesse sentido, Apple (2011), em uma perspectiva crítica, problematiza a questão da construção de um currículo nacional e pontos como hegemonia, diversidade e cultura comum, reacendem o mote da finalidade da educação.

Mas quando falamos da relação entre liberdade, pluralidade e comum, diversidade e unidade somos remetidos a refletirmos sobre a relação entre democracia e educação. A proposta de uma base nacional curricular comum, de um currículo mínimo, de conteúdos mínimos é percebida como democrática em dois sentidos: (1) na medida em que dizem respeito a valores mínimos de uma comunidade, de uma nação; e (2) no sentido de proporcionar igualdade de condições na direta relação com o direito de aprendizagem e desenvolvimento. Mas é preciso pontuar que o comum, como proposta curricular, é compreendido como aquilo que tem relevância social e que serve para um propósito educacional e de sociedade. Faz-se então pertinente lembrar aqui da definição de cultura democrática de Touraine (1996), teórico da Sociologia da Ação, ao defini-la como um esforço de conjunção entre unidade e diversidade, entre liberdade e integração. A BCN (2015) ao propor uma parte comum e uma parte diversificada representaria então uma cultura democrática? A resposta não é simples, pois em um currículo democrático, concebendo a ideia de democracia de Touraine (1996), o que for denominado de base comum deveria ter a representatividade da diferença. Como dito acima, a diversidade não apenas acresce, ou dialoga e até mesmo não apenas resignifica o comum, a diversidade, a diferença deveria ser socializada, democratizada e não cerceada na cultura local e pelo sistema educacional regional, ou seja, o comum deveria ser heterogêneo.

Não há como negar que a própria re-inserção da obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia em todos os anos do ensino médio, pela Lei nº 11.684 de 2008, disposta na LDB, inciso IV do artigo 36, assim como, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, dada pela Lei nº 10.639 de 2003,

disposta na LDB no artigo 26-A, é representativamente democrática. Isto dito, porque ainda para Touraine (1996) a sociedade é mais democrática na medida em que os representantes políticos são orientados pela sociedade civil. E as leis 11.684 e 10.639 foram decorrência da luta e da influência da sociedade civil para a sociedade política e desta para o Estado.

Ao falarmos do comum como heterogêneo não nos situamos apenas na discussão entre a diversidade e a unidade, mas também entre a heterogeneidade do social e a constituição de identidades e especificidades grupais, regionais e como isso pode estar presente curricularmente. Como já mencionado acima, a LDB (1996), define no artigo 26 a imperativa interlocução nos currículos do Ensino Fundamental e Médio entre a base nacional comum e a parte diversificada. Esta interlocução ou complementação, como diz o documento, deve ser realizada por cada sistema de ensino e estabelecimento escolar de acordo com as características regionais e locais dos contextos específicos. As DCN (2013, p. 27) orientam que a parte curricular diversificada pode ser “organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal”.

Segundo o mesmo documento, os sistemas de ensino podem delegar as unidades escolares autonomia para a eleição de temas a serem trabalhados interdisciplinarmente e transversalmente (DCN, 2013, p.29), contudo, o mesmo texto afirma que “cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio” (DCN, 2013, p.32).

Contudo, se o currículo dá identidade, compreendemos que este não se debruça de forma totalizante sobre a cotidianidade, pois, sobretudo na esfera da relação entre educadores e educandos objetivos e sentidos são renegociados. Se tomarmos por base a teoria de Bernstein (1996), sociólogo da teoria crítica da educação, compreenderemos que as orientações curriculares nacionais e os referenciais curriculares estaduais são concernentes ao campo das recontextualizações do discurso oficial curricular. Estes textos de orientação curricular podem ainda ser compreendidos como “textos privilegiantes” do discurso pedagógico. Nesse sentido, Bernstein (1996) alerta que é importante compreender e especificar, primeiramente, as relações de constituição, representação e contextualização destes textos privilegiantes para compreender a relação do texto com a consciência do sujeito aprendente, ou seja, a relação do prescrito nos currículos com a aprendizagem efetiva. Relação em que se devem levar em consideração as questões de classe, raça, gênero e idade.

O dispositivo pedagógico é constituído para Bernestein (1996, p.254) por regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação. De forma geral, as regras distributivas regulam a relação entre “poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica”. Nesse sentido, os textos de orientação curricular configuram-se como textos pedagógicos do discurso pedagógico que “consiste nas regras de comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada” (BERNESTEIN,1996, p.258).

Para Bernestein (1996, p.259):

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. [...] Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

As orientações curriculares nacionais e os referenciais curriculares estaduais decorrem do campo recontextualizador pedagógico oficial que inclui os departamentos especializados, as secretarias do Estado, assim como também as autoridades educacionais locais. Contudo, Bernestein (1996, p.270) esclarece que

quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua realocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se a mudança no texto, na medida em que ele é deslocado e realocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo.

Nesse sentido é possível interpretar e compreender as releituras ou ainda as recontextualizações que os referenciais curriculares estaduais e as práticas escolares sofrem em relação as orientações curriculares nacionais. Lopes (2008) traz a concepção de hibridismo aos processos de recontextualização devido a dinamicidade de que novos e outros textos são incorporados, outras leituras advindas de campos ou fontes teóricas são realizadas, e características dos primeiros textos são perdidas, gerando novos significados, significados híbridos. Assim, é preciso refletir no modo como essas recontextualizações híbridas ocorrem, observar sobre quais elementos/características são valorizadas, quais permanecem, transmudam, ou são desconsiderados, quais sentidos expressam, quais finalidades e quais possíveis efeitos educativos são objetivados. Lopes (2008, p. 32) afirma que: “a incorporação

do hibridismo à recontextualização implica considerar o indeterminismo, a fluidez e o caráter oblíquo do poder nos processos de ressignificação”.

Nessa perspectiva, toda análise curricular será um recorte de linguagens que não perfazem a totalidade das esferas inseridas neste processo. Contudo, servem para refletir e compreender o modo como os conteúdos curriculares do ensino de Sociologia estão ganhando forma, pois estas também são bases para a atuação docente e revelam os sentidos e significados atribuídos a disciplina.

Os documentos oficiais (OCN, PCN, PCN+) constituíram-se como referências curriculares, não tendo força de lei. Apesar de terem caráter nacional, não possuíam obrigatoriedade de implementação, sendo interpretados pelas redes de ensino. Ao contrário das DCN que orientam o planejamento curricular dos sistemas de ensino e das escolas, sendo instituída como lei como explicam Menezes e Santos (2002). Como dito acima, a Base Nacional Comum Curricular (BCN, 2015) com a proposta de homogeneizar o currículo nacional e na relação com a concepção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento tem um caráter de obrigatoriedade.

Contudo, a interlocução entre os textos de orientação curricular de caráter nacional e os textos regionais permite visualizar algumas negociações e possibilidades de interpretações entre os contextos amplos e os específicos. Assim, através da análise dos textos de orientação curricular poderemos lançar algumas considerações sobre a construção curricular da sociologia para o Ensino Médio, ponderadas como tendências, haja vista, a dinamicidade que a educação é detentora entre os textos e as práticas e linguagens cotidianas de sala de aula. Tendências que também serão refeltidas na relação com a proposta preliminar da BCN (2015) a fim de visualizar as permanências, as recontextualizações, os silenciamentos, ou ainda o que será dito como comum.

As OCN indicam como papel da Sociologia, além da contribuição na formação da criticidade e da cidadania, o desenvolvimento dos processos de estranhamento e desnaturalização, que necessitam da reflexão sobre a relação entre contextos e condicionantes sociais/culturais e biografias individuais. Segundo este documento o estranhamento significa, de modo geral, pôr em evidência os fatos cotidianos e interpretá-los como objetos de estudo da Sociologia ao compreender as causas, as regularidades e como estes influenciam os indivíduos. A desnaturalização significa compreender as regras, as normas, os valores, as instituições sociais no seu processo histórico e dinâmico.

Carvalho Filho (2014) ao discorrer sobre a Sociologia no ensino médio situa, como as OCN, o estranhamento e a desnaturalização como seus princípios epistemológicos que a caracterizam como uma ciência compreensiva e explicativa:

O estranhamento [...] significa admiração, espanto, a primeira condição se colocar a questão inicial: por quê? O que faz isso ser assim e não de outra forma? Essa postura suscita explicação, e a busca da explicação possibilita consequentemente a desnaturalização do mundo das coisas. (CARVALHO FILHO, 2014, p. 72).

Se as OCN centram os objetivos de ensinar Sociologia no estranhamento e na desnaturalização, o quê ensinar é proposto pelo tripé conceitos-temas-teorias que devem ser “tomados como mutuamente referentes” (OCN, 2006, p. 117) pelos professores de Sociologia, ou seja, devem ser abordados com as suas articulações e tensões, na medida em que, estes três recortes atendem a dimensões diferenciadas que o ensino de Sociologia no Ensino Médio deve abarcar: as teorias compreendem a dimensão explicativa/compreensiva, os conceitos a dimensão lingüística/discursiva e, os temas a dimensão empírica/concreta (OCN, 2006). Uma observação necessária é a utilização do termo “conteúdos” para denominar tanto conceitos, temas e teorias na perspectiva de que todos são modos de apresentação da Sociologia em sala de aula.

Isto é, os conceitos ao referirem-se ao discurso sociológico, a linguagem específica da sociologia, só podem ser compreendidos na relação com a realidade concreta (temas) que eles explicam e na relação com as linhas teóricas, visto que os conceitos não devem ser entendidos como abstrações e podem ter sentidos diversos a partir da filiação teórica que seguem. Os temas que fazem referência as questões dos contextos sociais culturais devem ser compreendidos na relação com as bases teóricas e os conceitos sociológicos para não permanecer no discurso do senso comum, em obviedades que não transformam o modo de pensar e atuar do educando sobre a sua realidade. A teoria também necessita da interlocução com os temas para que estes não sejam percebidos como exemplos arbitrários e com os conceitos para que estes tenham sentido e validade junto ao discurso sociológico. Diz o documento:

(...) teorias, temas e conceitos devem estar articulados previamente no discurso do professor, de modo que fique claro que há uma necessidade de integração entre a teoria e os temas abordados, não aparecendo esses como exemplos arbitrários. Do mesmo modo, há uma coerência entre a teoria e o uso de determinados conceitos, o que garante que o discurso de uma teoria sociológica tenha sentido e possa ser reconhecido como válido quando se refere ao mundo empírico. (OCN, 2006, p. 124).

As OCN (2006) em relação à Sociologia, mesmo ao apresentar os conteúdos como uma proposta de trabalho e não como um programa fechado, como também destacam Casão e Quinteiro (2007), representam sentidos, concepções e funcionalidades que constituem os campos curriculares. Como expõe Apple (2011, p.71):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo.

Assim as OCN e os demais parâmetros e normas educacionais que incidem sobre os conteúdos escolares, podem ser entendidos como partes de uma política curricular nacional, voltados para a formação de cidadãos com determinadas competências e habilidades. Contudo, Paiva, Frangella e Dias (2006) ressaltam que as políticas curriculares não devem ser compreendidas apenas como produtos do governo, mas também como produção cultural. O currículo oficializado é negociado entre contextos e particularidades, entre práticas e sentidos, ocorrendo construções de saberes não limitados pelos discursos oficiais. Neste sentido, para Oliveira (2008) a singularidade das práticas pedagógicas que resultam nos vieses entre a formação de professores, o prescrito nos currículos e a cotidianidade da sala não é percebido como caos, mas pode ser positivado pois

há uma saudável e necessária contaminação dessas propostas no momento em que elas entram no diálogo com a história, a cultura, as formas de inserção social daqueles que as implantam, nelas interferindo, transformando-as cotidianamente no contexto da realidade vivida, sempre complexa, e portanto, irreduzível a seus elementos estruturais, planejáveis e reconhecíveis. A importância desta observação está não apenas no que ela nos aporta no que se refere a impossibilidade de controle do real pelo formal. Ela reside, também, num seu corrolário que nos vai interditar as generalizações e identificações entre múltiplas práticas, frequentemente acusadas, nesses processos de generalização, de repetitivas e de pouco criativas. (OLIVEIRA, 2008, p. 45).

Com efeito, pensar nos conteúdos curriculares para o ensino de sociologia na educação básica, não se resume a elencar teorias, temas e conceitos, mas refletir também sobre estratégias de reflexão sobre a vida dos educandos e suas possíveis conseqüências. Oliveira (2011) explica que o ensino de Sociologia contém uma peculiaridade, na medida em que, o contexto do educando não é apenas considerado, mas também objeto de análise e reflexão. O

autor citado, em texto intitulado *Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia: um olhar sociológico* escreve:

Lecionar sociologia não é apenas lecionar considerando o contexto, mas trazer o contexto para a sala de aula, como assunto a se debater. Não esperamos com isso, que a aula se resuma a um refinamento do senso comum, mas devemos ter o senso comum como ponto de partida para nossa práxis educativa, articulando as categorias e as teorias sociológicas. (OLIVEIRA, 2011, p. 35).

A problematização sobre a construção curricular da Sociologia no Ensino Médio pode ser acrescida de outros fatores, como a característica de que a maioria dos professores de Sociologia nas escolas básicas, não são formados nesta disciplina, como apontam as pesquisas de Pereira (2009) e Pereira e Marques (2013). Em estudo realizado nos anos de 2008 e 2009 na cidade de Porto Alegre/RS, Pereira (2009) chegou à conclusão que 70% dos professores que estavam lecionando Sociologia e Filosofia não eram formados nestas disciplinas. Em um levantamento realizado em janeiro de 2009 junto a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul demonstrou que apenas 25,6% dos professores que ministravam sociologia e filosofia no estado tinham formação na área (PEREIRA, 2009). Estes dados levam a supor que os professores formados em Sociologia, especificamente, constituem um número menos expressivo, em decorrência também do menor número de cursos de formação desta disciplina em comparação as outras disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Desse modo, Pereira e Marques (2013) inferem que o fato de haver esta defasagem prejudica a inserção da obrigatoriedade desta disciplina na educação básica, pois não há a habilidade do desenvolvimento dos objetivos da sociologia descritos nas OCN (2006): o estranhamento e a desnaturalização.

Outro fator é o da Sociologia ser considerada uma disciplina híbrida, dotada de discursos difusos devido a sua recente inserção no ensino médio, pela sua divergência entre objetivos e por sua não homogeneização curricular, conforme escreve Souza (2008, p. 22):

Também é possível pensar o discurso, pelo referencial da disciplina Sociologia, como um híbrido, segundo a seguinte perspectiva: tomam-se como paradigmas inúmeras idéias /autores das Ciências Sociais, por grupos/segmentos diferenciados, e, ao chegarem à escola, estes discursos já se hibridizaram, por serem apropriados de maneiras distintas.

Se Souza (2008) aponta a hibridização como característica da Sociologia no ensino médio, Sarandy (2011) em texto intitulado *Propostas Curriculares em Sociologia*, defende que não há uma diferenciação significativa sobre os conteúdos e currículos para a Sociologia

no ensino médio em base aos documentos oficiais (OCN e PCN), os livros didáticos, e, documentos resultantes de fóruns e eventos sobre a temática, apesar de ressaltar a possibilidade de divergência entre o currículo oficial e o currículo real, que ocorre no cotidiano, como também aponta Souza (2008).

Como mencionado, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no Volume de Ciências Humanas e suas Tecnologias, relacionados aos “Conhecimentos de Sociologia” de modo diverso do que propõem para as demais disciplinas curriculares das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia e História) não seleciona conteúdos, mas apresenta uma análise de possíveis recortes programáticos, metodologias e recursos didáticos. O foco é o tripé conceitos-temas-teorias postos como mutuamente referentes, na relação com o contexto social dos educandos e na problematização da realidade.

Neste sentido de articulação em que o educador determina a ênfase ou a referência a um deles para, posteriormente, elaborar as correlações, é que as OCN lançam algumas indicações de conceitos, temas e teorias a serem trabalhados no Ensino Médio, embora ressaltem as possíveis vantagens e desvantagens das escolhas realizadas.

- **Conceitos:** burguesia; ideologia; indivíduo; sociedade; trabalho; produção; classe social; poder; dominação; cultura; mudança social;
- **Temas:** questão racial; etnocentrismo; preconceito; violência; sexualidade; gênero; meio ambiente; cidadania; direitos humanos; religião e religiosidade; movimentos sociais; meios de comunicação de massa;
- **Teorias:** teoria funcionalista; teoria marxista; teoria compreensiva; teoria fenomenológica; teoria estruturalista; teoria dialética.

As OCN também (2006) chamam a atenção sobre o tipo de linguagem a ser utilizada, como citado abaixo:

(...) uma dimensão importante do ensino – em qualquer nível – é a percepção sobre o modo de exposição ou a linguagem com que se apresenta esse ensino. A linguagem da Sociologia não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a idéia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper, 1974), de que não existiria mediação entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “transparente” e não constituísse um problema sociológico. (OCNEM, 2006, p. 109).

A linguagem específica da Sociologia é construída a partir do momento que ela constitui-se como um saber especializado sobre a explicação dos fenômenos sociais, através de metodologias e processos de codificação/tradução próprios. O desenvolvimento desta área do

conhecimento permitiu tanto a apropriação de paradigmas e conceitos comuns a várias disciplinas como cultura, estrutura, sistema; a re-interpretação de fenômenos sociais como conflitos, ideologias, assim como, a construção de conceitos próprios como anomia e carisma, o que configura a linguagem sociológica²⁰.

Não se pode perder de vista que a Sociologia é detentora de uma linguagem específica, advinda de um campo específico do saber no qual ela deve ser compreendida pelos estudantes para que esses possam repensar e recriar a realidade a partir destes conhecimentos, mas também que estes devem ser levados a compreender a linguagem sociológica inserindo-se em outros processos discursivos e interpretativos.

Há, porém, uma discrepância quando analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias no tratamento dado aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política em relação as OCN. A primeira diferença é que os PCN não apontam somente o campo teórico da Sociologia, mas também da Antropologia e da Política que contemplam as Ciências Sociais como requisitos necessários para inserir o estudante na problematização dos fenômenos sociais e para a compreensão do mundo atual. A partir da indicação no decorrer do texto de vários conceitos destas três áreas que poderiam ser trabalhados no Ensino Médio, os PCN (1999) lançam as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política, divididas em três tópicos:

1. Representação e comunicação – (1) Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum; (2) Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir de observações e reflexões realizadas.
2. Investigação e compreensão – (1) Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos; (2) Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa avaliando o papel do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor; (3) Compreender e valorizar as diferentes manifestações de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

²⁰Significação construída a partir do prefácio da primeira edição do Dicionário Crítico de Sociologia de Boudon e Bourricaud, Ed. Ática, 2002.

3. Contextualização sócio-cultural – (1) Compreender as transformações do mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica; (2) Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto de Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.

Aqui, também, reside uma clara diferença entre as OCN e os PCN, pois enquanto aquelas focam a importância da Sociologia no Ensino Médio no estranhamento e na desnaturalização, os PCN apresentam um perfil de formação voltado para a constituição da cidadania, de sujeitos reflexivos sobre as suas condições atuais e de respeito à diversidade. Observamos que os conceitos de cidadania e criticidade precisam ser problematizados em seus significados e práticas nas relações com as condições atuais locais e globais, afim de que não sejam reduzidos à práticas conformadoras. Nesse sentido, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, denominadas PCN+ (2002) atrelam conscientização, criticidade e cidadania, ao expor sobre dominação e consumismo, diz o texto: “O cidadão é aquele que tem competência para pensar e agir criticamente. O processo de conscientização leva à cidadania” (PCN+, 2002, p. 95).

Entretanto os PCN lançados no ano de 1999, não contemplavam a obrigatoriedade do ensino de Sociologia como disciplina curricular em todos os anos do ensino médio. Até então, a Sociologia era compreendida como conteúdo transversal, não ocorrendo a necessidade dos PCN apresentarem um quadro referencial de saberes especializados. Tal documento segue uma concepção neoliberal, na perspectiva da pedagogia das competências, assim não há uma demarcação da sociologia como disciplina curricular já que o mesmo é produto da política educacional governamental.

A própria equipe de redação dos PCN (1999), parte IV Ciências Humanas e Tecnologias, na sua integralidade, foi composta por um coordenador, seis consultores, sendo uma professora de Sociologia, Janecleide Moura de Aguiar (Autarquia Colégio Pedro II) e três colaboradores, o que denota escassez de discussões com base em pesquisadores da área. Tal característica é reveladora das ideologias perpassadas já na escolha dos construtores dos textos e documentos educacionais já que ainda em 2002 o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o projeto do Deputado Federal do Partido dos Trabalhadores Roque Zimmermann que objetivava a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, sob a justificativa de falta de professores e ônus para o estado devido a

necessária contratação. Assim, os PCN (1999) aparecem como um documento que cumpre a política educacional governamental.

No entanto, tal característica diferencia-se do grupo de construtores das OCN (2006), gestado no governo do Partido dos Trabalhadores, no que tange a Sociologia, que contou com professores pesquisadores com ampla produção sobre o ensino de Sociologia, Amaury Cesar Moraes (USP), Elisabeth da Fonseca Guimarães (UFU) e Néelson Dácio Tomazi (UEL, UFP e escritor de livros didáticos para a Sociologia no ensino médio), sendo uma das leitoras críticas a Professora como Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL), o que revela, por exemplo, o seu tratamento como disciplina curricular e a problematização sobre a redução da finalidade da sociologia compreendida como formação para a cidadania e apresenta outros efeitos que a disciplina pode ter na educação básica.

Se adotarmos uma perspectiva histórico do desenvolvimento e da compreensão das intermitências da institucionalização da Sociologia na educação e do modo como os documentos educacionais são formulados, poderemos perceber que a institucionalização da Sociologia como disciplina escolar está relacionado as concepções e ideologias de determinado tempo político, mas também aos atores envolvidos e que possuem a capacidade de gestar, intervir, influir, sugerir nos espaços de decisões políticas e construção dos textos oficiais. Assim, os textos de orientação curricular revelam tanto a política nacional como as concepções dos diferentes grupos de agentes de formulação/ redação destes textos.

Na esteira dos PCN é lançado os PCN+ que visam ampliar “as orientações contidas nos PCN para o ensino médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados” (PCN+, 2002, p.13). Neste documento, que objetiva ser elemento de orientação educacional e complementar aos PCN, a Sociologia é tratada como disciplina curricular seguindo, porém o desenvolvimento de competências já descritas nos PCN articulados com conceitos que derivam em eixos temáticos. A indicação é que tais eixos temáticos devem contemplar temas de investigação a partir do cotidiano dos educandos. Os eixos temáticos são em número de quatro que se subdividem em temas e subtemas, são eles:

(1) Indivíduo e Sociedade

1.1. As Ciências Sociais e o cotidiano

1.1.1. As relações indivíduo-sociedade

1.1.2. Sociedades, comunidades e grupos

1.2. Sociologia como ciência da sociedade

1.2.1. Conhecimento científico *versus* senso comum

- 1.2.2. Ciência e educação
- 1.3. As instituições sociais e os processos de socialização
 - 1.3.1. Família, escola, igreja, justiça
 - 1.3.2. Socialização e outros processos sociais
- 1.4. Mudança social e cidadania
 - 1.4.1. As estruturas políticas
 - 1.4.2. Democracia participativa
- (2) Cultura e Sociedade
 - 2.1. Cultura e sociedade
 - 2.1.1. Cultura e ideologia
 - 2.1.2. Valores culturais brasileiros
 - 2.2. Cultura erudita e popular e indústria cultural
 - 2.2.1. As relações entre cultura erudita e cultura popular
 - 2.2.2. A indústria cultural no Brasil
 - 2.3. Cultura e contracultura
 - 2.3.1. Relações entre educação e cultura
 - 2.3.2. Os movimentos de contracultura
 - 2.4. Consumo, alienação e cidadania
 - 2.4.1. Relações entre consumo e alienação
 - 2.4.2. Conscientização e cidadania
- (3) Trabalho e Sociedade
 - 3.1. A organização do trabalho
 - 3.1.1. Os modos de produção ao longo da história
 - 3.1.2. O trabalho no Brasil
 - 3.2. O trabalho e as desigualdades sociais
 - 3.2.1. As formas de desigualdade
 - 3.2.2. As desigualdades sociais no Brasil
 - 3.3. O Trabalho e o lazer
 - 3.3.1. O trabalho nas sociedades utópicas
 - 3.3.2. Trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial
 - 3.4. Trabalho e mobilidade social
 - 3.4.1. Mercado de trabalho, emprego e desemprego
 - 3.4.2. Profissionalização e ascensão social

(4) Política e Sociedade

4.1. Política e relações de poder

4.1.1. As relações de poder no cotidiano

4.1.2. A importância das ações políticas

4.2. Política e estado

4.2.1. As diferentes formas do Estado

4.2.2. O estado brasileiro e os regimes políticos

4.3. Política e movimentos sociais

4.3.1. Mudanças sociais, reforma e revolução

4.3.2. Movimentos sociais no Brasil

4.4. Política e cidadania

4.4.1. Legitimidade do poder e democracia

4.4.2. Formas de participação e direitos do cidadão

No entanto, tem-se que se os PCN abordam as Ciências Sociais no conjunto Sociologia, Antropologia e Ciência Política, os PCN+ expandem a concepção das bases epistemológicas das ciências sociais para a formação da cidadania ao apontar a necessidade das referências aos conceitos e métodos do Direito, da Economia e da Psicologia. Assim, a especificidade da Sociologia, no que se refere aos seus conceitos estruturadores é compreendida como parte e na interlocução da área das Ciências Humanas e Sociais.

Os conceitos estruturadores enfatizados pelos PCN+ são em número de três, a saber: cidadania; trabalho; e, cultura. Estas três categorias das Ciências Sociais são postas como fundamentais para o Ensino Médio. E, como referido acima, Ciências Sociais, implicadas além da Sociologia, da Antropologia e da Política, a Economia, o Direito e a Psicologia para a compreensão e o desenvolvimento destes conceitos estruturadores. Ou seja, pode-se depreender que a estruturação dos conteúdos curriculares da Sociologia no Ensino Médio, nos PCN+, não decorre de uma compreensão e da propositiva de estabelecer especificidades da Sociologia ou ainda das Ciências Sociais, contempladas também a Antropologia e a Política, mas sim, utilizar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio como uma interlocução com outras disciplinas da área das Ciências Sociais e Humanas não contempladas nos currículos escolares. Isto dito, na medida em que, como, por exemplo, o conceito e a formação da cidadania não se exaurem nas disciplinas ditas pelos PCN+, isto é, as disciplinas de Filosofia e História, que existem como conteúdos curriculares e também fazem parte da área das

Ciências Humanas contribuem para a compreensão deste conceito e o desenvolvimento da formação cidadã.

Em 2010 é lançado pelo Ministério da Educação o livro *Sociologia: ensino médio* da *Coleção Explorando o Ensino*, o texto que contou com a participação de alguns dos autores das OCN (2006), como o Professor Amaury Cesar Moraes (USP), organizador da obra e, outros professores-pesquisadores reconhecidos da área do Ensino de Sociologia como Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) e da Antropologia como a Professora Cláudia Fonseca (UFRGS), é posto como um texto de orientação para os professores, no sentido de aprimoramento do ensino da Sociologia e das atividades didáticas. O texto que segue as concepções das OCN (2006) e que foi escrito por professores que participaram da formulação das OCN (2006) e por especialistas da área das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), é percebido como um complemento as OCN (2006) decorrente da própria dinâmica de implementação da Sociologia no ensino médio. O livro não constitui um programa de ensino, mas um auxílio para a elaboração de propostas programáticas para a escola.

O livro *Sociologia* também pontua como princípios epistemológicos da Sociologia no ensino médio o desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização. Há no texto um delineamento e um reforço desses princípios como uma “disposição necessária” no dizer de Moraes (2010, p.46). Contudo, compreendemos que estranhamentos e desnaturalizações são possibilidades de sentidos, objetivos e efeitos da Sociologia como disciplina escolar, como sentidos da prática. Há no livro *Sociologia* uma subseção dedicada a definição destes conceitos-processos o que revela a ênfase dada a eles. Moraes (2010) que discorre sobre o estranhamento e a desnaturalização, dá a seguinte definição do que é estranhar:

Estranhar, portanto, é espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois, uma forma superior de duvidar. Ferramenta essencial do ceticismo. Problematizar um fenômeno social é fazer perguntas com o objetivo de conhecê-lo: “– Por que isso ocorre?” “– Sempre foi assim?” “– É algo que só existe agora?”. [...]Estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade. (MORAES, 2010, p. 46).

Da mesma forma, o livro *Sociologia* (2010) mesmo ao apresentar-se como um subsídio aos professores e não como um programa de ensino revela o delineamento curricular

que a Sociologia vem adquirindo. A postura assumida pelos construtores dos textos de orientação curricular, como os analisados, de não apresentarem delimitações, mas possibilidades, insere-se na dualidade de não oferecer currículos prescritivos ao mesmo tempo em que há a necessidade de compor conteúdos e metodologias, pois também é a especificidade que dá sentido a disciplina na escola.

Goodson (2007) defende a necessidade da mudança das políticas públicas curriculares, de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa, “de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (GOODSON, 2007, p. 242). Duas questões centrais são pontuadas: a ineficiência do currículo prescritivo na flexibilização do mundo do trabalho e a necessária relação entre aprendizagens e histórias de vida como possibilidade de sentido ao aprendido e assim de transformação de si e do social. Para este autor, a qualidade do ensino não se resume a propor novas orientações curriculares, pois as disciplinas escolares não são construídas de modo desinteressado, tendo uma estreita relação entre prescrição e poder, mas é necessário ocorrer alterações na estrutura das orientações tendo como primeiro foco o sujeito em si e para si e não a construção de um sujeito para uma coletividade. Contudo, como Goodson (2007) pontua as reflexões sobre um currículo narrativo estão no começo e assinalamos que as orientações que apresentamos, encontram-se na perspectiva de saber da sua não neutralidade, de não querer ser prescritiva, mas na impossível tarefa de não delimitar e por isso produtora de exclusões.

Nesse sentido, os temas das Ciências Sociais propostos pelo livro Sociologia (2010), são: (1) A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios; (2) Trabalho na sociedade contemporânea; (3) A Violência: possibilidades e limites para uma definição; (4) Religião: sistema de crenças, feitiçaria e magia; (5) Diferença e Desigualdade; Sociologia, Tecnologias de Informação e Comunicação; (6) Cultura e alteridade; (7) Família e parentesco; Grupos étnicos e etnicidades; (8) Democracia, Cidadania e Justiça; Partidos, Eleições e Governo; (9) O Brasil no sistema internacional.

Se comparados os conteúdos das OCN (2006) e o livro Sociologia (2010) pode-se perceber ausências de conteúdos indicados pelas OCN (2006) no livro Sociologia (2010), assim como também outras perspectivas. A opção temática do livro Sociologia não é justificada a não ser por ser temas de pesquisa dos professores universitários que redigiram os capítulos. Tal justificativa é superficial e mascara, por não se colocar como um programa, mas um subsídio aos professores do ensino médio, o que Goodson (2007) pontua nas políticas curriculares da relação entre prescrição e poder. A escolha de uma ênfase dos conteúdos e a

justificativa da mesma deve ser permeada por questões do campo teórico das Ciências Sociais, enquanto ciência; da história e dos contextos sociais-culturais, dos objetivos da educação e, em específico, das Ciências Sociais como disciplina escolar; e, as características do desenvolvimento e de aprendizagem dos jovens e adolescentes do ensino escolar. Embora os temas compreendam grande parte das sugestões das OCN (2006) há ausências de explicações conceituais e delineamentos teóricos, no sentido da sua historicidade.

Assim, para ressaltar, o livro Sociologia (2010) corresponde aos conteúdos das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) e, ao contrário das OCN (2006) realiza uma escolha programática, apesar de não querer se identificar como um programa, como já citado, ao elencar como foco os temas das Ciências Sociais, servindo os conceitos e teorias para compreendê-los. O texto quer ser um subsídio para os professores deixando em aberto a possibilidade de negociações de acordo com as características do sistema de ensino específico. Contudo, podemos perceber alguns delineamentos: (1º) a ênfase temática para o ensino de Sociologia (Ciências Sociais) no Ensino Médio; (2º) a importância dada às três áreas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política); (3º) um olhar para a juventude; (4º) uma perspectiva de temas contemporâneos; e (5º) indicações didático-metodológicas, sugestões práticas de construção das aulas de Sociologia.

No livro Sociologia (2010) em relação às sugestões metodológicas e os recursos didáticos é dada ênfase a pesquisa na variabilidade da sua natureza, dos seus objetivos e dos seus procedimentos técnicos, ressalvadas as limitações da sua realização na dinâmica escolar. Todos os nove temas apresentados pelo livro Sociologia (2010) apresentam uma ou mais sugestões de possibilidades de pesquisa, seja a pesquisa de opinião, pesquisa histórica, realização de enquetes, pesquisa documental, realização de entrevistas, pesquisa em dados estatísticos, investigação etnográfica. O segundo maior recurso didático indicado é a utilização e análise de filmes e documentários; seguido de análises de músicas; leitura e análise de textos; uso de fotografias; dinâmicas e exercícios de sensibilização. Excetuando a sugestão de visita a comunidades indígenas e quilombolas não há outras referências de excursões, visitas a museus e parques ecológicos, como orientado nas OCN (2006).

Em relação às práticas de ensino e os recursos didáticos as OCN (2006) no que tange a Sociologia indicam aulas expositivas mescladas com seminários; excursões, visitas a museus, parques ecológicos; leitura e análise de textos; cinema, vídeo; fotografias; charges, cartuns e tiras; como dispositivos de reflexão, compreensão e construção dos conhecimentos sociológicos. A realização de pesquisas pelos estudantes é posta como ponto central e como

critério de qualidade do ensino de sociologia, pois a pesquisa sobre o social constitui-se como especificidade e legitima a própria Sociologia como ciência.

Os recursos didáticos podem ser compreendidos como dispositivos de reflexão e como meios de compreensão de determinados assuntos/conteúdos. Dessa forma, práticas de ensino, recursos, conteúdos, sentidos e objetivos necessitam ser aspectos coerentes entre si no desenvolvimento das aprendizagens. Ademais, os recursos didáticos podem aparecer como meios de problematizar os contextos de vida dos estudantes na perspectiva da relação entre os conteúdos comuns e a parte diversificada. Dessa forma, assinalamos que a qualidade da implementação das políticas públicas curriculares também decorre da reflexão sobre os recursos didáticos, na medida em que, eles contribuem para as aprendizagens dos conteúdos curriculares. Como afirma Lopes (2004, p. 111) ao dizer que a política curricular é “uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”. Ou seja, o currículo é dinâmico e constroem-se em negociações e hibridismos entre práticas, contextos, leis, sentidos.

As análises das OCN (2006) e do livro Sociologia (2010) indicaram: (1) a construção de redes humanas de gestão/construção dos textos oficiais; (2) a ênfase no desenvolvimento do estranhamento e desnaturalização como objetivo e sentido da Sociologia na escola; (3) um percurso de tendência temática para o ensino de Sociologia/Ciências Sociais por parte dos textos de orientação curricular; (4) a necessária aquisição da linguagem sociológica pelos estudantes; e, (5) em relação às indicações didático-metodológicas o destaque e a defesa da realização de pesquisas pelos alunos no ensino médio. As conclusões versam sobre compreender que as tendências e os delineamentos das políticas curriculares para a Sociologia/Ciências Sociais na educação básica ilustram a dicotomia entre não construir currículos prescritivos e a necessidade da disciplinarização e descrição curricular rumo a sua legitimação e reconhecimento social.

Já a proposta da BCN (2015), resolve, em parte, essa dicotomização ao pretender e instituir a padronização nacional de 60% do currículo e destinar 40% a uma parte diversificada, aspecto já discutido anteriormente. A Sociologia que integra a área de Ciências Humanas compartilha dos objetivos e fins que se refere

aos estudos da existência humana e das intervenções sobre a vida, problematizando as relações sociais e de poder, os conhecimentos produzidos, as culturas e suas normas, as políticas e leis, as sociedades nos movimentos dos seus diversos grupos, os tempos históricos, os espaços e as relações com a natureza. Essa área reúne

estudos de ações, de relações e de experiências coletivas e individuais que refletem conhecimentos sobre a própria pessoa e sobre o mundo em diferentes manifestações naturais e sociais. Ainda que sujeita a diferentes correntes e vertentes teóricas, o pressuposto fundamental da área considera o ser humano como protagonista da sua existência. (BCN, 2015, p. 257).

Essa citação da proposta da BCN (2015) é essencial para compreender não somente o objetivo da área de Ciências Humanas, mas uma concepção de educação que coloca na centralidade do processo educativo a pessoa, sua vida, as relações, a história, a estrutura e a dinâmica social-cultural e a sua incidência sobre a constituição humana. Mas também ao defender “o ser humano como protagonista da sua existência” sustenta um princípio educativo ativo e singular. Que pode ser percebido na seguinte afirmação da própria proposta da BCN (2015, p. 257):

Na Educação Básica, as Ciências Humanas possibilitam às pessoas a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado por futuras gerações.

Especificamente em relação ao componente curricular da Sociologia a proposta da BCN (2015) a define como ciência da sociedade cuja relevância centra-se na possibilidade de ser uma abordagem qualificada da realidade social. Realidade social diretamente relacionada à constituição individual no duplo movimento de que “assim como os homens e as mulheres fazem a sociedade, a sociedade faz os homens e as mulheres” (BCN, 2015, p. 297). A ênfase dada a necessidade de compreender os processos sociais e as mudanças, sobretudo, tecnológicas e como estas “impõem limites e oportunidades para a intervenção humana” aponta para a concepção de indivíduo-socializado e reforça o contexto social como balizador das interações sociais numa direção contínua e específica de estrutura social.

Ao pontuar que o componente curricular da Sociologia compreende a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política a proposta da BCN (2015) enfatiza o duplo papel das Ciências Sociais para o Ensino Médio: (1º) o compartilhar de teorias e conceitos; e, (2º) a prática do estranhamento e da desnaturalização em relação ao senso comum, a intolerância, preconceitos, estereótipos e estigmas. A linguagem específica da sociologia composta por seus conceitos é compreendida como a possibilidade da desnaturalização cuja pesquisa e reflexão metodológica potencializa a abordagem teórica, conceitual e temática. A pesquisa e os temas sociológicos que se debruçam sobre aspectos cotidianos e da realidade social facultam o

estranhamento, a desnaturalização e a crítica a formas e práticas naturalizadas e cristalizadas social e culturalmente (BCN, 2015).

Um aspecto interessante que a proposta da BCN (2015) apresenta e que está relacionada aos processos de estranhamento e desnaturalização é a importância dada a Sociologia para a experiência de socialização dos jovens estudantes no espaço escolar, pois “a reflexão sobre a vida em coletividade pode contribuir para a igualdade e para o maior respeito à diversidade” (BCN, 2015, p. 297). Refletir sobre o ensino de sociologia na relação com os processos de socialização enfatiza que esta disciplina por sua especificidade de reflexão sobre a realidade social, na correlação entre sociedade e indivíduo, tem um efeito na e para a formação humana, na medida em que, a socialização resulta na aquisição de disposições.

As OCN (2006) já sublinhavam que para além da contribuição da formação do cidadão crítico, a sociologia como disciplina escolar, pode contribuir na “reconstrução e desconstrução de modos de pensar” (OCN, 2006, p. 105). Mas afirmar que uma disciplina escolar atua no modo de pensar predispõe a problematização e a crítica dos modos de condução do processo de construção e reconstrução do pensamento, das concepções, das crenças dos jovens estudantes.

Nesse sentido, o Professor Amaury Cesar da Moraes, da Universidade de São Paulo – USP, publicou na revista Educação e Realidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no ano de 2014, um artigo intitulado *Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?*, em que expõe a relação entre práticas professorais e sentidos da sociologia, inferindo que seguir determinada concepção sobre o ensino de sociologia excede a responsabilidade individual e encaminha-se para a responsabilidade social do professor como formador de outro(s).

No texto, três perspectivas são problematizadas decorrentes de três fontes de veiculação e elaboração de compreensões sobre os sentidos do ensino de sociologia. Uma primeira vertente que decorre da mídia, e que demonstra o receio da sociologia servir como doutrinação ideológica; uma segunda vertente, de textos acadêmicos (artigos e trabalho de conclusão de curso) das Ciências Sociais, que aponta que o ensino de Sociologia deve assumir uma proposta de conscientização e transformação da sociedade, ou seja, deve estar relacionado a concepções ideológicas; e, uma terceira vertente, cujo autor do artigo busca nos clássicos da Sociologia, e relaciona o ensino de Sociologia com a alfabetização científica ao dotar os estudantes com teorias e métodos que levem a consciência de si e do mundo.

Os artigos da mídia analisados por Moraes foram consequência da aprovação da Lei 11. 684/2008 e que demonstraram, de modo geral, como o próprio autor escreve “a crítica ao caráter ideológico do ensino de Sociologia e Filosofia” (MORAES, 2014, p. 19). Na segunda vertente, os textos acadêmicos ao fazer críticas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no sentido de uma pretensa neutralidade ao não assumir uma postura crítica, é entendida por Moraes como tão ideológica, autoritárias, manipuladoras e a-crítica, no sentido de opinativa e de caráter político, quanto a primeira vertente. Escreve Moraes (2014, p.35):

Parece que as duas primeiras concepções assumem perspectivas claramente ideológicas ao defenderem a *ausência* ou a presença da Sociologia no currículo do ensino médio a partir de posicionamentos políticos não críticos. A primeira, situada à direita no espectro ideológico porque assume um ponto de vista conservador e preconceituoso, vê o currículo como lugar da tradição – predominância das disciplinas tradicionais – e considera sociologia e socialismo a mesma coisa. A segunda, situada à esquerda, nem por isso é mais crítica, pois fundamenta-se na crença de que a *escolha* de uma concepção de mundo – o marxismo – pode recobrir todo o debate que o campo das Ciências Sociais abrange e que é o bastante para ser ensinado. Por outro lado, são perspectivas autoritárias e manipuladoras. A da mídia, por confundir deliberadamente as funções de expressar e de formar a opinião pública – dizendo-se expressar, pretende formar, pretendendo formar, tenta impor sua opinião privada como se fosse a opinião pública, essa entidade metafísica (Moraes, 1991). A que assume um posicionamento político por antecipar o produto ao processo, antes de contribuir para a emancipação dos alunos, pretende “[...] engendrar um projeto de sociedade verdadeiramente socialista”.

A terceira vertente que assume a posição do autor toma como perspectiva o conceito de *alfabetização científica* de Chassot que se refere ao “domínio de métodos, linguagem, cânones e controvérsias de um campo científico, que no caso das Ciências Sociais e a disciplina escolar correspondente” (MORAES, 2014, p.33). Moraes toma como definição do que comportaria a alfabetização científica no ensino de Sociologia a definição das OCN (2006) – o qual foi um dos elaboradores e, rebate as críticas dos artigos acadêmicos sobre as OCN, citados pelo autor – que está entre conhecer as teorias sociológicas para compreender as argumentações lógicas e empíricas das estruturas sociais e da comunidade na qual se está inserido.

Embasado e pondo em diálogos sociólogos como Weber, Durkheim, Bourdieu, Moraes defende uma sociologia como instrumento para a compreensão e possível crítica. Assim a crítica aparece como consequência da compreensão, por meio das teorias sociológicas (que não são neutras), das estruturas e dinâmicas sociais e, não a crítica como imperativo da Sociologia no ensino médio. Isto também, na medida em que, Moraes compreende a escola pública como um espaço de transição entre a família (âmbito privado) e sociedade civil (âmbito público, político) e, o professor como um mediador destes espaços e formador dos

educandos, cabendo a este realizar escolhas de concepções e práticas educativas que superam suas convicções pessoais contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do educando ao trabalhar na perspectiva da alfabetização científica.

A relação entre ensino de sociologia e socialização assinalada pela proposta da BCN (2015) também pode ser suscetível ao teor das críticas que Moraes (2014) analisou em seu texto. Contudo, a evidência dada pela proposta da BCN (2015) da relação entre sociologia e socialização não ruma para a concepção de formação *ideologizada* ou de passividade dos estudantes na vinculação entre aprendizagem como condicionamento. Mas, relacionada à prática do estranhamento e da desnaturalização reforça uma concepção de ensino de sociologia que não objetiva como fim a construção de uma crítica sobre o social, mas sim a disposição para a formulação de perguntas, de questionamentos sobre o social e de uma conscientização da possibilidade dinâmica de construção de respostas.

Especificamente, em relação aos conteúdos da Sociologia a proposta da BCN (2015) estabelece objetivos de aprendizagem e orientações pedagógicas diferenciados para o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, como pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 1: proposta da Base Nacional Comum Curricular (2015) para o componente curricular de Sociologia

Ano	1º	2º	3º
Eixo	Iniciação a perspectiva sociológica – a relação entre o eu e o nós	Processos de formação de identidades políticas e culturais	Compreensão das formações políticas, da democracia e da cidadania e compreensão sociológica do trabalho
Principais conceitos	Fato social, estamento, classes sociais, ações e relações sociais, igualdade/desigualdade e diversidade	Solidariedade, conflitos, exclusão, discriminação e estigma, ações coletivas, movimentos sociais, reconhecimento e consumo	Poder, participação social e política, direitos e deveres, globalização e novas relações de trabalho.
Orientação Pedagógica	Partir da realidade dos estudantes, relacionando sua vida cotidiana com processos sociológicos que lhe permitam compreender melhor a complexidade da vida social.	Valorizar os debates atuais sobre identidades juvenis, movimentos sociais por direitos de minorias e diferentes formas de violências como violência contra a mulher, o racismo e a homofobia. Partindo, preferencialmente, da realidade vivenciada pelos estudantes.	Discutir sobre os papéis do Estado, sobre as diferentes formas de autoritarismo e democracia, sobre a participação social e política e o exercício da cidadania.
Recursos didáticos	Prática de pesquisa de campo, aplicação de questionários e análise de dados	Não há indicação específica.	Em relação à temática do trabalho, discutir Projetos de Futuro a partir de suas trajetórias e de uma compreensão do mundo do trabalho e dos desafios que este impõe aos jovens.

Fonte: proposta da Base Nacional Comum Curricular (2015).

Contudo, a leitura dos objetivos de aprendizagem permite identificar outros conteúdos a serem trabalhados expostos no seguinte quadro:

Quadro 2: proposta da Base Nacional Comum Curricular (2015) – conteúdos dos objetivos de aprendizagem

Ano	1º	2º	3º
Conteúdos identificados nos objetivos de aprendizagem	Senso comum, instituições sociais, família, igreja/religião, escola; diversidade cultural, cor/raça/etnia, classe social, prestígio social, estratificação social, desigualdade social	Estratificação social, identidades culturais, sexo, sexualidade e gênero, preconceito, intolerância, violência.	Dominação, cidadania, sistemas políticos, sociedade democrática, Estado, Estado Moderno, ideologia, sistema partidário e eleitoral, divisão social do trabalho, relações sociais de produção, divisão de classe, divisão de trabalho, trabalho-consumo-cidadania, indústria cultural, cultura de massa

Fonte: proposta da Base Nacional Comum Curricular (2015).

A contradição mais aparente dos conteúdos propostos pela BCN (2015) para a Sociologia é a ênfase conceitual em detrimento das questões temáticas e, sobretudo, das teorias sociológicas. Há, na verdade, um silenciamento sobre possíveis escolhas teóricas. É uma contradição, pois no próprio texto da proposta da BCN (2015, p. 297) está descrito que a “abordagem teórica, conceitual e temática pode ser potencializada com a reflexão sobre pesquisas consolidadas e/ou com as realizadas pelos/as próprios/as estudantes”. Como já discutido anteriormente, as OCN (2006) assinalam a importância do tripé conceitos-temas-teorias como mutuamente referentes como necessários para a compreensão sociológica.

Essa contradição expressa um conflito que se refere a política curricular do ensino de sociologia e sua fase de estruturação curricular, que concerne a dicotomia entre a prescrição e a disciplinarização curricular, como mencionado acima, mas também a questão de um conflito político contemporâneo que se desdobra sobre a questão curricular da relação que se faz entre teorias e ideologia. O não delineamento teórico mascara ainda uma ideia de homogeneidade curricular, assim como naturaliza os próprios conceitos sociológicos, pois estes como constituintes de uma linguagem sociológica decorrem de teorias ou são explicados de forma diferenciada de acordo com as teorias. Ao não fazer referências aos componentes teóricos a proposta da BCN (2015) naturaliza a compreensão de um conceito sociológico. Esta postura não se configura como uma resposta logicamente diferenciada as críticas do ensino de sociologia como ideologização, pois é justamente na compreensão das diferentes possibilidades de leitura sobre o mundo social em que conceitos, temas e teorias estão entrelaçados, na consciência da construção de discursos explicativos sobre o social que a

desnaturalização é possível e que é factível a constituição de um olhar sociológico e da criticidade.

Outra contradição identificada incide diretamente sobre a desnaturalização e o estranhamento. A proposta da BCN (2015) reconhece a prática do estranhamento e da desnaturalização como uma função do ensino de Sociologia para o Ensino Médio, contudo encontra-se a questão da desnaturalização explicitada somente no terceiro objetivo de aprendizagem do 1º ano do ensino médio da seguinte forma: “problematizar os fenômenos sociais de modo a desnaturalizar os modos de vida, valores e condutas sociais” (BCN, 2015, p. 299). Consideramos diminuto o modo como é exposto o processo de desnaturalização na relação com a compreensão de que o estranhamento e a desnaturalização são princípios epistemológicos da sociologia defendidos pelas OCN (2006) e por Carvalho Filho (2014). Como princípio epistemológico entende-se a base do conhecimento, ou seja, todo o ensino de sociologia no decorrer dos três anos do ensino médio deve pautar-se em processos de estranhamento e desnaturalização. A prática da desnaturalização defendida como proposta pela BCN (2015) torna-se ainda mais utópica com a ausência de indicações teóricas como pontuado acima.

Objetivos, conteúdos, indicações didático-metodológicas nos textos de orientação curricular devem ser atravessados, essencialmente, por dois elementos de sentido: a coesão e a coerência. A textura de um texto, para falar em termos da linguística, ou especificamente, a textura de um texto curricular depende da disposição e do entrecruzamento dos seus elementos. A coesão que se refere “às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto; assim a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro (FÁVERO, [200-], p. 9); e a coerência que se refere aos modos como os conceitos e as relações se unem ao formar uma configuração, estando relacionados aos contextos de produção e recepção do texto, ou seja, aos contextos sociais de produção de sentidos. Dessa forma, um texto coeso, não necessariamente, apresenta coerência. E, na análise de um texto de orientação curricular objetivos, conteúdos e indicações didático-metodológicas, ou ainda, o quê, por quê, e como ensinar, necessitam da coesão e da coerência na constituição da sua textura, para a sua efetividade prática.

Nesse sentido, se as OCN (2006), o livro Sociologia (2010) e a proposta preliminar da BCN (2015) centram seus objetivos no estranhamento, na desnaturalização; sendo que os dois primeiros ainda abordam a questão do desenvolvimento da imaginação sociológica; e, a BCN (2015) o compartilhar de teorias e conceitos, ou seja, a linguagem sociológica; os PCN (1999)

e os PCN+ (2002) enfocam na questão da criticidade e da cidadania. Contudo, sobretudo, neste último documento, o desenvolvimento da conscientização, da crítica e da formação cidadã, compreendidos como processos integrados, ocorre pela percepção da relação do social com o individual, da relação entre a biografia e a história social. Diz o texto:

Fazer com que o aluno se perceba como integrante do todo social e, ao mesmo tempo, dos vários grupos e subgrupos que formam a sociedade. Ele traz sua vivência, analisa teorias e constrói conhecimentos. O estudante vai perceber que utiliza, no cotidiano, uma série de conceitos das Ciências Sociais, como os de sociabilidade, interação social, comunidade, grupo social, papéis sociais, organização social, sociedade etc. Além disso, pode *relacionar sua biografia, ou de sua família, com a história social*. O educando pode perceber, também, *como os fatores sociais influenciam suas escolhas*²¹, mesmo que isso não seja, de imediato, evidente (PCN+, 2002, p.93).

A proposta preliminar da BCN (2015) no que se refere ao ensino de Sociologia também substancia a necessária relação entre o social e o individual, a compreensão por parte dos estudantes dos seus próprios contextos de vida vinculada as trajetórias individuais. Para o primeiro ano do ensino médio é explicitada a necessária relação entre indivíduo e sociedade; *entre biografia e história*. Diz o documento nos objetivos de aprendizagem: “Problematizar os fenômenos sociais de modo a desnaturalizar modos de vida, valores e condutas sociais” (BCN, 2015, p.299); e, ainda “Relacionar trajetórias individuais a condicionantes e oportunidades decorrentes das formas de organização social” (BCN, 2015, p.299); tendo como orientação pedagógica a recomendação de que o professor parta da realidade do estudante, relacionando sua vida cotidiana com processos sociológicos que lhe permitam compreender melhor a complexidade da vida social.

Para o segundo ano do ensino médio tem-se como objetivo “compreender como a relação indivíduo/sociedade, trabalhada no ano anterior, se desdobra em processos de construção de sentimentos de pertencimento, de lutas e de conflitos” (BCN, 2015, p.298), partindo da realidade vivenciada pelos alunos. Para o terceiro ano do ensino médio o foco é a compreensão sobre organização política e exercício da cidadania; e, a compreensão sociológica do trabalho, mas tendo como orientação pedagógica a recomendação da utilização de meios didáticos capazes de aprimorar a reflexão da realidade contemporânea e concreta dos estudantes, “discutindo Projetos Futuros a partir de suas trajetórias e de uma compreensão do mundo do trabalho e dos desafios que este impõem aos jovens” (BCN, 2015, p.298).

²¹Grifos nossos.

As indicações do trabalho pedagógico com a realidade dos educandos, a vida dos educandos, as histórias de vida, as biografias é realizada não somente como compreensão da relação entre condicionantes sociais e histórias individuais, o que permite conscientização e, por consequência a possibilidade da crítica, mas como fundamento da ação no social para a sua transformação e/ou ainda no exercício da cidadania. Reside, então, nesta relação a coerência dos textos de orientação curricular para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Compreender como os indivíduos atuam nas mudanças sociais e como é possível agir para transformar, como a política interfere no agir cotidiano dos indivíduos e grupos, como o poder permeia as relações sociais são objetivos da Sociologia no Ensino Médio, cuja indicação didático-metodológica ocorre pela via de relatos de si e histórias de vida.

Estas diferentes orientações PCN (1999), PCN+ (2002), OCN (2006), o livro Sociologia (2010) e a proposta preliminar da BCN (2015) são ao mesmo tempo complementares e díspares no que se refere ao ensino de Sociologia no Ensino Médio tanto em relação a formatação dos conteúdos quanto dos seus objetivos. O que os documentos asseguram é a autonomia do professor diante do exposto para que este articule os conteúdos curriculares com a realidade escolar e a necessidade de construção de aulas diversificadas com a utilização de variados recursos didáticos na tentativa de contemplar a dinamicidade e especificidade do grupo de alunos.

Contudo, ao expor quer seja sobre o desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização (OCN, livro Sociologia, BCN), quer seja, da criticidade e cidadania pela conscientização de si (PCN, PCN+); ou ainda, compreender a vida cotidiana, ampliar a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais (PCN) o que se expõe como tarefa, como objetivo e como método é a relação entre História, estrutura social e trajetórias individuais, o que se realiza são indicações do trabalho com as biografias dos estudantes do Ensino Médio. Afinal ampliar a “visão de mundo” e os “horizontes de expectativas”, necessita compreender a si mesmo, a sua história na perspectiva de um devir. No entanto, se a proposta das biografias ou da reflexão de si sobre si é lançada pelos documentos oficiais de caráter nacional, não há nenhuma fundamentação epistemológica ou indicação metodológica de como trabalhar com histórias de vida, com biografias e autobiografias.

Assim, tais orientações vão ao encontro de propostas de trabalho no ensino de sociologia tendo por base o campo da Pesquisa (Auto)biográfica, na utilização tanto de narrações de si como de heterobiografias, como modos de reflexão de si e do outro e também como meios de

aprendizagem. Contudo, o ensino de sociologia nesta perspectiva não tem apenas a função de compreender a realidade social, mas em um sentido pormenorizado, a complexidade da relação indivíduo-sociedade, a complexidade do outro, de si, na perspectiva de indivíduo-socializado.

Quando refletimos sobre diferentes aspectos da educação escolar é necessário ter presente que práticas, currículo, textos legais e de orientação influenciam-se mutuamente. Assim podemos voltar a problematizar alguns princípios e fins da educação nacional, expostos nos documentos da LDB (1996) e DCN (2013) na relação como o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Em uma abordagem recontextualizadora e crítica as concepções de pleno desenvolvimento do educando (LDB, 1996) ou de desenvolvimento na sua plenitude (DCN, 2013) mantêm-se muito mais como uma possibilidade, uma promessa, um porvir do que como um cenário, uma base de ação cotidiana. Quando observamos as recontextualizações de diversos textos de orientação educacional construídos em diferentes instâncias de gestão educacional e escolar, quando observamos cotidianamente, as obliquosidades entre discursos e estruturas, entre interesses e práticas há uma inversão em que o desenvolvimento integral e pleno é subsumido, na prática, a inserção no mercado de trabalho e ao acesso aos níveis mais elevados do ensino ao término da educação básica, conforme a capacidade de cada um (LDB, 1996). A substituição no PNE (2014) de “expectativas de aprendizagem” por “direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento” relacionado a construção de uma base nacional curricular comum tenta atribuir o caráter de uma educação existente, presente, que se realiza e não apenas de uma probabilidade.

A questão que se coloca é: será que esses fins de um projeto educativo são problematizados quando configuradas práticas e aprendizagens disciplinares na heterogeneidade escolar? Ou será que estas perspectivas transformam-se em *lugares comuns*? Não temos a pretensão de responder estas questões aqui, mas apenas aventar que uma formação plena e integral necessita também de propostas práticas de formação em que o educando perceba-se na sua inteireza humana. Acreditamos, dessa forma, que o que o campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, na perspectiva das narrativas de si como dispositivo de formação, podem vir a contribuir.

Assim, para compreender um pouco mais da relação entre sentidos, objetivos e indicações didático-metodológicas passaremos a análise sobre o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul para a Sociologia, sobre o Projeto Político Pedagógico de uma

escola estadual de educação básica e sobre o referencial curricular para o ensino de sociologia da escola, livro didático. Esse traçado leva a compreensão de como os discursos são recontextualizados e, tendo como fim um projeto nacional de formação plena e integral do educando, é possível visualizar os vieses dessa esfera de ação.

O Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, denominado Lições do Rio Grande (2009), tem como um fim da educação básica “a constituição de pessoas capazes de viver, conviver e trabalhar nesta sociedade de modo produtivo, solidário, integrado e prazeroso” (2009, p. 14). Há no próprio texto, questionamentos sobre a validade dos conteúdos curriculares que não devem estar vinculados somente ao ingresso ao ensino superior ou a inserção em um emprego, mas sim para a vida em sociedade. Como citado no texto: “Se a educação básica é para a vida e para a cidadania, a qualidade do conhecimento tem de ser determinada por sua relevância para a vida presente e futura, além dos limites da escola” (2009, p. 38-39).

Seguindo a mesma orientação para o ensino de Sociologia²² é exposto como principal finalidade a contribuição para a construção da cidadania, a formação de protagonistas de direitos e deveres, a compreensão de si no mundo com os outros e das transformações sociais. E, mais uma vez, o próprio texto se questiona: “Mas, como trabalhar, na sala de aula, com situações didático-pedagógicas que não sejam “distantes da vida” dos alunos, nem sejam consideradas por eles “sem utilidade prática”? Mais ainda, como auxiliá-los a “compreender melhor a sociedade em que vivem”?” (2009, p. 90-91). As indicações para responder a estas questões é a elaboração de temas sociológicos gerados a partir de dados, informações, elementos das vivências dos educandos. A realidade dos educandos revertida em problemas sociais e analisada a partir de conceitos e teorias sociológicas, assentadas no desenvolvimento das competências de representação e comunicação; investigação e compreensão; e, contextualização sócio-cultural. Assim, ao fim do documento é apresentado um quadro com os eixos de competência, habilidades e temas selecionados.

Quadro 3: Sociologia no ensino médio no Rio Grande do Sul – Eixo de competência A – Representação e Comunicação

Eixos de competências; competências e ênfases analíticas	Habilidades	Temas
A - EIXO DE COMPETÊNCIA <i>REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO</i> Entender a importância da Sociologia	- A. 1. Identificar em diferentes fontes os elementos que compõem o sistema societário e seus processos de permanência e transformação.	Sociologia e Sociedade • A Sociologia: Conhecimento Científico <i>versus</i> Senso Comum

²² O Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul para o ensino de Sociologia tem como objetivo o desenvolvimento das competências (ler, escrever e resolver problemas) e habilidades e a sugestão de temáticas descritas nos PCN (1999) e nos PCN+ (2002), mas também expõe os conceitos sociológicos expostos nas OCN (2006) e suas possíveis estratégias de ensino enfocadas em conceitos-temas-teorias e práticas de ensino e recursos didáticos para a Sociologia.

<p>como ciência e suas tecnologias de pesquisa, informação e comunicação para o conhecimento de problemas sociais, bem como equacionar possíveis soluções para eles.</p> <p>Competências O eixo <i>representação e comunicação</i> aponta para as seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A. 1. Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade expressos nas explicações da Sociologia, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as explicações do senso comum. • A. 2. Identificar, a partir das observações e reflexões realizadas, as fontes dos diferentes discursos sobre as realidades sociais. <p>Ênfases Analíticas <i>As Questões Teóricas e Metodológicas em Sociologia</i> O embate do conhecimento científico <i>versus</i> conhecimento vulgar (ou senso comum). As questões relativas aos métodos e técnicas de pesquisa e de investigação social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A. 1. Identificar e comparar semelhanças e diferenças entre representações sociais acerca de situações ou fatos de natureza social, reconhecendo os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados. - A. 1. Identificar e comparar pontos de vista científicos e do senso comum acerca de aspectos culturais selecionados, expressos em diferentes fontes e registros. - A. 2. Identificar e analisar as raízes socioculturais dos preconceitos (étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de idade) e avaliar as propostas formuladas para combatê-los. - A. 2. Identificar os instrumentos para ordenar, analisar e explicar os processos e eventos sociais, relacionando-os a fatores históricos, geográficos, econômicos, políticos e culturais. - A. 2. Identificar e correlacionar com seus contextos de formulação fontes documentais de naturezas diversas e textos analítico-interpretativos sobre diferentes processos sociais, interpretando seus significados. 	<ul style="list-style-type: none"> • História do Pensamento Sociológico: as Contribuições das Principais Correntes Teóricas • A Sociologia no Brasil: História e Perspectivas • Ciências Sociais e Educação: Sociologia no ensino médio Conceitos Fundamentais da Sociologia Sistemática para o Conhecimento do Cotidiano • Comunidade e Sociedade • Categorias Sociais e Grupos Sociais Primários e Secundários • Ação Social e Modos de Interação Social: Processos Sociais de Cooperação; Acomodação; Assimilação; Competição e Conflito Social • Os Indivíduos e os Processos de Socialização: Status Social, Papéis Sociais, Identidades e Máscaras Sociais • Instituições Sociais: Instituições Econômicas, Instituições Políticas, Instituições Jurídicas, Instituições Religiosas, e Instituições Culturais • A Família, a Escola, o Jovem e o Adolescente • Valores e Normas Sociais: Controle Social e Comportamento Desviante
--	---	---

Fonte: Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Ciências Humanas e suas Tecnologias – componente curricular de Sociologia (2009)

Quadro 4: Sociologia no ensino médio no Rio Grande do Sul – Eixo de competência B – Investigação e Compreensão

Eixos de competências; competências e ênfases analíticas	Habilidades	Temas
<p>B - EIXO DE COMPETÊNCIA INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO</p> <p>1. Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.</p> <p>2. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, bem como os múltiplos fatores que nela 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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - B. 1. Analisar manifestações culturais significativas do presente, associando-as aos seus contextos socio-históricos. - B. 2. Analisar, em um mundo globalizado, os efeitos e as interferências das mudanças provocadas pela indústria cultural no cotidiano de diferentes grupos sociais, considerando 	<p>Cultura e Sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de Cultura e de Ideologia • Cultura e a Questão do Relativismo Cultural • Cultura Material e Imaterial • Cultura Erudita e Cultura Popular • Cultura Popular e Cultura de Massa • Relações entre Consumo e

3. Entender os princípios das tecnologias da Sociologia voltadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, de organização, de gestão, de trabalho em equipe, empregando-as para a identificação de problemas sociais e suas possíveis soluções.

Competências

O eixo *investigação e compreensão* aponta para as seguintes competências:

- B. 1. Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas” nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- B. 2. Construir uma visão crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do *marketing*, como estratégia de persuasão dos consumidores e dos eleitores.
- B. 3. Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar, sob a égide da “Cultura da Paz”, o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Ênfases Analíticas

Cultura, Diversidade Cultural, Educação, Tolerância e “Cultura da Paz”

Identidade cultural, indústria cultural, mídia e propaganda, educação, alienação e conscientização tolerância, “Cultura da Paz” e a luta contra os preconceitos e o etnocentrismo.

as permanências e transformações de suas identidades sociais.

- B. 3. Analisar a produção das múltiplas formas de memória social e suas inter-relações com o tempo social.

- B. 3. Valorizar a diversidade do patrimônio social, cultural e artístico, suas manifestações e representações em diferentes espaços sociais.

- B. 3. Identificar e avaliar distintas formas de tratamento e preservação da memória material e imaterial de grupos sociais, comunidades e sociedades nacionais.

Alienação na Cultura de Massa Hoje

- Os Movimentos de Contracultura
- Criação Cultural e Conscientização Cultura e Sociedade no Brasil

- Valores Culturais Brasileiros: A Diversidade Cultural e a Questão da Identidade Nacional

- Mapas Culturais do Brasil
- A Indústria Cultural no Brasil: Política, Economia e os Meios de Comunicação de Massa

- Educação e Cultura: Democratização de Oportunidades

- Cultura, Educação e Novas Tecnologias de Informação

- As Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Políticas Públicas

- Juventude, Adolescência e Cultura

- O Jovem e o Adolescente no Brasil Hoje: Afetividade, Sexualidade e Relações de Gênero

- A Cultura Jovem no Brasil Hoje: “Tribos” e Propostas Diversidade Cultural e Tolerância

- Etnocentrismo, Discriminação Social e Preconceito Social em Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade, assim como de Categorias Sociais de Idade

- Educação, Tolerância e “Cultura da Paz”

Fonte: Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Ciências Humanas e suas Tecnologias – componente curricular de Sociologia (2009)

Quadro 5: Sociologia no ensino médio no Rio Grande do Sul – Eixo de competência C – Contextualização Sociocultural

Eixos de competências; competências e ênfases analíticas	Habilidades	Temas
<p>C - EIXO DE COMPETÊNCIA CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL</p> <p>1. Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e das relações da vida hu-</p>	<p>- C. 1. Analisar e interpretar os processos de transformação socio-histórica de distintas realidades sociais, a partir de conhecimentos sobre a economia e as práticas sociais e culturais.</p>	<p>Trabalho e Sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de Trabalho e de sua Relevância Social • Modos de Produção e História Social • Estrutura de Classes e

mana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.

2. 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.

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

4. Entender o impacto das tecnologias associadas à Sociologia e às demais Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

5. Compreender, também, a relevância social dessa ciência e de suas tecnologias de pesquisa, informação e comunicação para o conhecimento e possível solução de problemas sociais.

6. Aplicar as tecnologias da Sociologia e demais Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Competências

No eixo contextualização sociocultural, as competências são:

• C. 1. Compreender as transformações no mundo do trabalho e os novos perfis de qualificação exigidos por mudanças nos sistemas de produção.

• C. 2. Construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também, entre os diferentes grupos.

• C. 3. Compreender o significado histórico-social do Protagonismo Juvenil na Luta por seus Direitos

Ênfases Analíticas

Trabalho e Cidadania

Desenvolvimento econômico e transformações no mundo do trabalho nas diferentes estruturas sociais em um mundo globalizado.

Democracia e Cidadania: Identidade social, Participação Política e Desenvolvimento Sustentável e Equitativo.

Jovens e Adolescentes Hoje: Situação Social e Perspectivas

- C. 1. Analisar e interpretar a mundialização da economia e os processos de interdependência das nações, acentuados pelo desenvolvimento de novas tecnologias.

- C. 1. Identificar as principais características das novas tecnologias e avaliar as modificações que impõem ao mundo do trabalho (desterritorialização da produção industrial e agrícola), às condições socioambientais e às relações sociais cotidianas.

- C. 1. Correlacionar a dinâmica dos fluxos populacionais (migrações internas e internacionais) com as formas contemporâneas de organização do espaço sociogeográfico.

- C. 1. Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais no contexto societário presente, identificando e comparando referenciais alternativos que visem erradicar formas de exclusão social.

- C. 1. Propor formas de atuação para a conservação do meio ambiente e a promoção de um desenvolvimento sustentável e equitativo.

- C. 2. Analisar e interpretar, tendo como referência a concepção de “Ética Universal” da UNESCO, o papel dos valores éticos e morais na estruturação política das sociedades.

- C. 2. Analisar e interpretar o papel do Direito (civil e internacional) na estruturação, organização e democratização das sociedades.

- C. 2. Identificar os significados socio-históricos das relações de poder nas sociedades nacionais e entre as nações no contexto do processo de globalização.

- C. 2. Analisar e interpretar o papel social das instituições sociais (sindicatos; partidos políticos; ONGs; igrejas; organismos internacionais, por exemplo), no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

- C. 2. Identificar a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade social.

- C. 2. Analisar e avaliar as conquistas sociais e as transformações democratizantes ocorridas na le-

Estratificação Social

• Trabalho, Ócio e Lazer na Sociedade Pós-Industrial

• O Trabalho no Brasil: Escravidão, Trabalho Livre e a Exclusão Social Globalização, Novas Tecnologias e as Novas Qualificações

• Mercado de Trabalho: Emprego e Desemprego

• Profissionalização e Mobilidade Social: Perspectivas de Ascensão Social no Brasil

Desigualdades Sociais: Conceituação e Formas Históricas

• Desigualdades de Oportunidades de Trabalho: As Múltiplas Discriminações por Gênero, Raça, Idade e Escolaridade

• As Desigualdades Sociais no Brasil Hoje e as Políticas Sociais

Desenvolvimento Sustentável Equitativo e Mudanças Sociais

• Concepções e Conceitos de Mudanças Sociais, de Reformas Sociais e de Revolução Social

• Políticas Públicas, Reformas Sociais e Desenvolvimento Sustentável Equitativo O Estado e a Questão da Democracia

• Concepções de Ditadura, Autoritarismo e Estado de Direito

• Estruturas Políticas: Representação e Participação

• Direitos do Cidadão e Relações de Poder Político no Cotidiano

O Estado Brasileiro e a Democracia

• Democracia e República no Brasil: Mandonismo, Patrimonia

lismo, Autoritarismo e Estado de Direito

• A Constituição e os Três Poderes no Brasil Hoje: Atribuições Consti-

<p>Protagonismo de Jovens e Adolescentes: Direitos, Deveres e Cidadania Plena.</p>	<p>gislação política, civil e social, em diferentes períodos históricos.</p> <p>– C. 2. Identificar o papel dos diferentes meios de comunicação na formação da opinião pública e avaliar, criticamente, suas possíveis contribuições para o fortalecimento da cidadania e da democracia.</p> <p>- C. 2. Reconhecer alternativas diferenciadas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais e resolução dos mesmos sob a égide da “Cultura da Paz”, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural.</p> <p>- C. 3. Identificar as principais características e perspectivas da situação social do Jovem e do Adolescente no Brasil Hoje e as tendências do Protagonismo Juvenil na Luta por seus Direitos.</p>	<p>tucionais e Desempenho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentos Sociais, Ética e Democracia no Brasil • “Cultura da Paz” e a Resolução Democrática de Conflitos Sociais e de Crises Institucionais <p>O Jovem e o Adolescente Hoje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação Social, Direitos e Deveres dos Jovens e dos Adolescentes no Brasil Hoje: Educação, Trabalho, Saúde, Cultura e Lazer • O Jovem e o Adolescente como Protagonistas de seus Direitos e Deveres.
--	--	---

Fonte: Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Ciências Humanas e suas Tecnologias – componente curricular de Sociologia (2009)

Tendo por base as análises de Lopes (2000) é possível identificar que o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, no que se refere ao componente da Sociologia, representa uma recontextualização por hibridização dos parâmetros e orientações curriculares nacionais que o antecederam ao ter como base os PCN (1999), os PC+ (2002) e as OCN (2006). Centra, contudo, na lógica do desenvolvimento de competências e habilidades apresentadas pelos PCN (1999), tendo ainda propostas de interdisciplinaridade e contextualização.

Lopes (2000) realiza uma crítica aos currículos organizados por competência e enfatiza que estes compreendem os estudantes como produtos a serem moldados pelo currículo para uma formação eficiente na relação com as exigências do modelo produtivo. As competências se relacionam a aquisição de comportamentos e mesmo sendo associado a dimensões humanistas que retratam objetivos sociais complexos, em que se encontram articulados saberes, valores, disposições sociais e individuais, continuam, conforme Lopes (2000) assumindo uma perspectiva comportamentalista, assentadas na aquisição de habilidades, possíveis de serem medidas pelos indicadores de avaliação na estrita relação com o mundo produtivo e por isso de caráter instrumental.

As competências e habilidades na organização curricular compreendidas como princípios de integração têm como característica que os conhecimentos das disciplinas deixam de ter centralidade. Assim, mesmo o currículo assumindo uma perspectiva de integralização, seja horizontal ou vertical, “o currículo por competências não expressa um potencial crítico. Ao contrário, revela-se um pensamento conformista, na medida em que não tem por princípio

focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserida” (LOPES, 2000, p.69).

Caridá (2015) em análise dos textos de orientação curricular da região Sul, afirma, nesse sentido, que o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul para a disciplina de Sociologia ao ter também como um de seus princípios a “Cultura da Paz” para o desenvolvimento humano, proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “não pensa o conflito como gerador de problemáticas sociológicas, o vê como danoso à sociedade, apontando a coesão como fator de solução dos problemas da contemporaneidade” (CARIDÁ, 2015, p.167).

A análise de Caridá (2015) torna-se procedente quando observadas as habilidades a serem desenvolvidas que, conjuntamente, com a proposta de coesão para a solução de problemas, assume o ensino de sociologia, uma função de atividade prática, de atitude, de posição crítica frente aos problemas sociais, tendo, contudo, concepções definidas de sociedade e de objetivos de formação humana. Como nos seguintes exemplos: “avaliar as propostas formuladas para combater os preconceitos”; “propor formas de atuação para a conservação do meio ambiente e a promoção do desenvolvimento sustentável e equitativo”; “analisar e interpretar tendo como referência a concepção de ‘Ética Universal’ da UNESCO, o papel dos valores éticos e morais na estruturação política da sociedade”; “posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais no contexto societário presente, identificando e comparando referenciais alternativos que visem erradicar formas de exclusão social”.

Se comparada as habilidades que compreendem as Lições do Rio Grande (2009) com os objetivos de aprendizagem da proposta preliminar da BCN (2015) é possível perceber concepções de educação e, de forma peculiar, de ensino de sociologia. Os verbos usados na proposta de habilidades das Lições do Rio Grande (2009) de identificar, posicionar-se criticamente, propor formas de atuação, aliados aos verbos de analisar, interpretar, identificar, avaliar; oferece a prevalência de concepções de um ensino de sociologia que serve a resolução de problemas sociais, como uma ação interventora na sociedade como exercício de cidadania e democracia. A proposta preliminar da BCN (2015) ao utilizar como objetivos de aprendizagem palavras como relacionar compreender, problematizar, distinguir, identificar, conhecer e reconhecer se insere em outra tendência que se refere a leitura sociológica, que ruma há uma alfabetização científica se considerada a ênfase conceitual, temática e a pesquisa sociológica, mas cujos silenciamentos teóricos desvitalizam tal concepção.

Essas diferenças de foco de análise e crítica social para uma leitura sociológica revelam mudanças, mas também permanências o que complexifica a análise de tais textos, pois se há o compartilhar de conteúdos sociológicos, a propositiva do estranhamento e da desnaturalização e mesmo o enfoque da relação indivíduo-sociedade, no sentido de uma compreensão de si no mundo social, a abordagem diferenciada e mesmo a ênfase em temas ou conceitos sociológicos incide sobre os modos de ensino e mesmo sobre a legitimação da função da sociologia no ensino médio.

Percebe-se também nesse processo recontextualizador, com discurso interdisciplinar, tanto nos PCN (1999), nos PC+ (2002), nas OCN (2006), no Referencial do Rio Grande do Sul (2009), como também na proposta preliminar da BCN (2015) no que tange ao componente curricular de Sociologia e, assim, a Área de Ciências Humanas o que Lopes (2000) aponta em seu texto, que a interdisciplinaridade é anunciada por temas ou eixos geradores, mas não gestada na própria disciplina. Esta característica gera lacunas entre o prescrito e a efetividade da própria interdisciplinaridade.

Mas, tendo como concepção a formação integral e plena do educando, como projeto de educação nacional, a compreensão, a construção e a desconstrução de modos de pensar sobre si, sobre o outro e sobre a estrutura social, que se reverte no desenvolvimento da imaginação sociológica, do estranhamento e da desnaturalização, como princípios do ensino de sociologia, especificamente, há uma necessária articulação entre história, estrutura social e trajetórias individuais. Contudo, estratégias didático-metodológicas que não criam espaços/tempos de possibilidade dessa relação para o educando tendem a distanciar-se dos fins de uma formação integral, compreendidos ainda o desenvolvimento da criticidade e do protagonismo, pois o questionamento, a compreensão deve configurar-se não somente sobre o contexto e sobre o outro, mas sobre si na relação com o outro, com o contexto, com a estrutura social e cultural.

É justamente nas estratégias didático-pedagógicas que nos deparamos com os vieses dessa relação. À distância e a proximidade de um conteúdo sociológico não ocorre especificamente sobre o tipo de conteúdo, mas, mormente sobre o modo de apresentação do mesmo ao grupo dos educandos. Nas Lições do Rio Grande (2009) é na temática *O Jovem e o Adolescente como Protagonistas de seus Direitos e Deveres*, que encontramos uma proposta que estimula a reflexão sobre o contexto social particular dos educandos. Sobre o contexto, mas ainda na ausência de reflexão de como as questões sociais deste contexto influenciam as subjetividades, os percursos individuais. Sendo que no Caderno do Professor há um exemplo

de estratégias didático-pedagógicas e modos de operacionalização sobre a temática de *Papéis sociais e identidades sociais: os adolescentes no Brasil hoje*, com duração de seis aulas.

Um olhar atento sobre as estratégias didático-pedagógicas e os modos de operacionalização torna-se necessário, na medida em que, são nos modos de ensino-aprendizagem que os discursos educacionais se efetivam enquanto prática e enquanto possibilidade de efeitos. A discussão se centra nos modos de interpretação e tradução e em como se orientam práticas pedagógicas de construção de espaços/tempos de possibilidade de estranhamentos e desnaturalizações e como se vislumbram estratégias didático-pedagógicas na integralidade humana. Trabalhar com o educando na concepção de integralidade, de estranhamento e desnaturalização de si na relação com o outro e com o contexto, incide na valorização da experiência extraescolar, que se configura como o décimo princípio do projeto nacional de educação (LDB, 2013, p. 17). Experiências e saberes extraescolares significam a valorização do senso comum.

A questão de trabalhar com e valorizar a experiência extraescolar e o senso comum constitui-se, segundo Oliveira (2014) como um desafio teórico e metodológico para o ensino de sociologia. Conforme o autor:

(...) a Sociologia, enquanto disciplina escolar, busca articular tanto os conhecimentos presentes no senso comum, em especial a partir da realidade do aluno, quanto as teorias e categorias sociológicas. Em nossa interpretação, o fazer da Sociologia escolar encontra-se em meio a um duplo movimento, pois de um lado temos o processo de reconstrução da realidade nas Ciências Sociais, através de um método específico em que “O importante, parece, não é o que se 'vê', mas o que se observa com método” (FERNANDES, 2004, p. 126), ou seja, há uma recontextualização dos elementos presentes na consciência prática que os transforma (organiza) através da consciência discursiva, por outro lado, esses elementos devem ser novamente recontextualizados no universo escolar e, principalmente, no universo social, simbólico e cognitivo no qual o aluno se encontra de modo a tornar a explicação sociológica significativa para o sujeito. (OLIVEIRA, 2014, p. 1026-7).

A observação de que o ensino de sociologia parte e dialoga com o senso comum, como pontua Oliveira (2014), requer uma compreensão do conceito de senso comum. Nesse sentido, os textos de orientação curricular, no que tange ao ensino de sociologia, indicam compreensões sobre o mesmo, não necessariamente definindo o seu conceito.

Nos PCN (1999) encontramos o senso comum relacionado a possibilidade de uma aprendizagem significativa, na medida em que, esse constituiria um referencial que permitiria aos alunos se identificarem com os conteúdos/questões propostas. A superação do conhecimento do senso comum significaria a compreensão do contexto imediato de existência e da possibilidade da intervenção nele de forma autônoma e desalienante. Os PCN+ (2002)

esboçam a concepção de que a relação entre o conhecimento científico (sociológico) e o conhecimento do senso comum permeia toda a estrutura conceitual das Ciências Humanas. Esta compreensão significa que o desenvolvimento de todas as competências (Representação e comunicação; Investigação e compreensão; Contextualização sociocultural) requerem o conhecimento das vivências e significações do cotidiano. O senso comum é compreendido aqui como um “outro tipo de conhecimento baseado em opiniões, na tradição e no costume” (PCN+, 2002, p.87), diferenciado do conhecimento sociológico estruturado pela leitura científica do social. Sendo que o conceito de senso comum é abordado especificamente no primeiro campo das competências de representação e comunicação.

As OCN (2006) também não definem o que é o senso comum, mas expõem que o acesso ao conhecimento científico sociológico tem o propósito de tornar o homem mais humano ao compreender pela racionalidade a construção e a naturalização dos valores advindos do senso comum, assim como, dos costumes e das tradições, tendo como consequência o combate aos preconceitos e a promoção da tolerância. Se o ensino de sociologia na educação básica pode partir de casos concretos, que aproximam o jovem do objeto das ciências sociais, a relação entre conceitos-temas-teorias mostra-se como essencial para que a compreensão sobre o social não permaneça como senso comum, mas também não resulte em abstrações que impeçam de ver na realidade cotidiana saberes sociológicos.

Pode ser problematizado, porém, uma compreensão exposta nas OCN (2006, p. 107) que se refere a uma hierarquização dos conhecimentos, diz o texto:

Muitas vezes as explicações mais imediatas de alguns fenômenos acabam produzindo um rebaixamento nas explicações científicas, em especial quando essas se popularizam ou são submetidas a processos de divulgação midiáticos, os quais nem sempre conservam o rigor original exigido no campo científico. Do mesmo modo que explicações econômicas se popularizaram, sendo repetidas nas esquinas, nas mesas de bares, etc. e assim satisfazendo as preocupações imediatas dos indivíduos, alguns outros fenômenos recebem explicações que não demandam elaborações mais profundas e permanecem no senso comum para as pessoas.

A utilização do termo *rebaixamento* na relação com *popularização* desqualifica o próprio ensino das ciências sociais na educação básica, na medida em que, uma ciência quando tornada disciplina escolar tem como efeito a sua popularização e, não considera a possibilidade recontextualizadora da relação entre ciência sociológica e senso comum destacada por Oliveira (2014). As OCN (2006) pontuam que a ciência da Sociologia não coincide com a disciplina Sociologia na escola e que para isso deve haver recortes e adequações na mediação pedagógica, contudo a concepção de senso comum encontra-se

atrelada a “conversa de botequim” (OCN, 2006, p.117), isto é, constituído de ideias convencionais e preconceitos, contrapondo-se a uma possibilidade de criticidade.

É elucidativo, nesse sentido, o texto do filósofo Michel Paty (2003) *A ciência e as idas e voltas do senso comum*, que expõe que a compreensão e a comunicação são inconcebíveis sem referência ao senso comum, ao mesmo tempo, em que não há a possibilidade do surgimento de novos conhecimentos sem o rompimento com o mesmo. Paty (2003), mesmo ao fazer relação com a física, defende que o senso comum pode ser reconstituído, ampliado tanto pela experiência humana como pela difusão e assimilação dos conhecimentos científicos. Assim, o desafio teórico e metodológico que Oliveira (2014) pontua da relação do ensino de sociologia com o senso comum, do processo recontextualizador da leitura sociológica do contexto social com as percepções sobre o cotidiano encontram possibilidade de efetivação, na medida da compreensão do senso comum como dinâmico.

Essa recontextualização, reconstituição está relacionada a uma ética na comunicação que se refere ao modo como os conhecimentos científicos são compartilhados com os não-especialistas (PATY, 2003), no caso com os estudantes, preocupação presente nas OCN (2006). Contudo, parece que a noção de recontextualização encontrada em Oliveira (2014) compreende de forma mais apropriada o movimento da relação recursiva entre senso comum – conhecimento científico – senso comum, na medida em que, o termo reconstituição tem o significado de reorganização para uma forma anterior, e a recontextualização envolve deslocamentos, reelaborações, simplificações, o estabelecimento de outras relações de caráter individual e social, que resultam em outros conhecimentos.

O conceito de recontextualização de Bernstein (1996), de campo recontextualizador oficial e pedagógico permeado por relações de poder e significação social entre campos e, sobretudo, de recontextualização híbrida que Lopes (2000) analisa no contexto das políticas curriculares para o ensino médio, considera o currículo como híbrido, na medida em que, “envolve uma tradução e uma produção cultural para fins de ensino em um ambiente particular. A hibridização pressupõe, dessa forma, não apenas a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e mesmo recontextualização” (LOPES, 2000, p. 31).

Assim, o Projeto Pedagógico da escola, como os textos de referência de conteúdos elencados pela escola, como os livros didáticos, constituem-se também recontextualizações que por sua vez sofrem transformações no processo pedagógico. Segundo Bernstein é necessário diferenciar dois tipos de transformação de um texto, sendo que “a primeira é a transformação do texto dentro do campo recontextualizador e a segunda é a transformação do

texto transformado, no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes” (BERNSTEIN, 1996, p. 92). Mas Lopes (2005)²³ ao associar os conceitos de recontextualização e hibridismo questiona a verticalidade, a linearidade do processo recontextualizador enfatizando que a produção das políticas de currículo se constitui pela articulação entre cultura e política.

Em 2014, o complexo temático definido pela escola estadual de educação básica que constitui o lócus desta pesquisa, localizada na periferia de um município da região central do Rio Grande do Sul, partiu de pesquisa socioantropológica e foi intitulado “O meu valor, o teu valor, os nossos valores. Reflexão e ação”. O Projeto Político Pedagógico (2014) da escola apresenta a concepção de que os conhecimentos devem partir daquilo que o aluno adquiriu na sua história de vida e de acordo com a comunidade escolar. Destaca como tarefa a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e que acreditem em suas potencialidades. Apresenta, contudo, as seguintes questões propulsoras: “O trabalho pedagógico desenvolvido na escola vai ao encontro: de que mundo se quer viver? Que aluno se quer formar? Para que sociedade? E eu, enquanto membro da comunidade da Escola (...), o que posso fazer para transformar as relações na escola?” (PPP, 2014, p.3).

A escola foca seus objetivos na compreensão dos direitos e deveres; no exercício da cidadania integrado ao contexto geográfico-sócio-econômico-cultural; na condenação da desigualdade e do preconceito; no desenvolvimento humano integral e a participação na “obra do bem comum” (PPP, 2014, p. 6); na conscientização e na ação responsável em relação ao meio ambiente; e, na construção, reconstrução e socialização dos conhecimentos da humanidade.

Especificamente em relação ao ensino médio é definido o seguinte objetivo:

Oferecer ao aluno oportunidades ao desenvolvimento das habilidades e competências, preparando-o para atividade intelectual, independente e autônoma, para o exercício da cidadania e para o ingresso digno no mundo do trabalho, através de uma visão voltada ao meio ambiente, família e valores. (PPP, 2014, p. 7).

A escola apresenta uma concepção de educação, justificada pela sua trajetória e contexto e pelo contexto e trajetória de vida dos estudantes e suas famílias em que a educação escolar ao propor-se como lugar de formação da cidadania tenciona uma proposta de superação das desigualdades e de participação/ação social marcadamente no contexto e

²³Lopes realiza esta articulação entre os conceitos de recontextualização e hibridismo de Bernestein (em uma abordagem estruturalista) e Ball (em uma abordagem pós-estruturalista), respectivamente, para analisar as políticas curriculares nacionais.

ambiente em que se vive. Nesse sentido, que discute brevemente sobre a questão curricular, ao afirmar que os “currículos permeados por valores das classes dominantes, acentuando as diferenças sociais, elevando os índices de evasão e repetência” (PPP, 2014, p. 15). E assim, se propõem a ter uma metodologia que relaciona os conhecimentos com a realidade, a fim de favorecer a aprendizagem e oportunizar o desenvolvimento do aluno cidadão.

Os pressupostos do projeto político pedagógico da escola se inserem em uma interessante discussão sobre a sociologia da distribuição espacial e social dos estabelecimentos de ensino, abordada por Juarez Lopes de Carvalho Filho, em texto intitulado *Segregação espacial e segregação escolar: notas para uma sociologia da distribuição espacial e social dos estabelecimentos de ensino* (2015). O PPP (2014) ao enfatizar a relação entre contexto social e educação escolar, em um sentido recursivo de formação para ação no contexto de origem local, vincula a socialização do estudante e sua família com a escolarização, posiciona-se como um lugar de promoção da melhoria da comunidade local em uma acepção de educação por e para a classe social. Nesse sentido, é possível estabelecer relações entre socialização e escolarização, assim como, territorialização e classe social e refletir sobre as significações na dinâmica escolar e do processo educativo.

Igualmente o objetivo de romper com um currículo que traz em si valores da classe dominante pela referência a relação com o contexto local, e que esse currículo dominante incide sobre os índices de repetência e evasão faz nítida relação com a perspectiva da educação, do sistema de ensino, como reprodução cultural e social de Bourdieu (2007).

Pela prática de uma pedagogia implícita que exige a familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica de familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e de formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados do sistema de disposições que constitui a condição do êxito da transmissão e da inculcação da cultura. Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência lingüística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante. (BOURDIEU, 2007, p. 307).

A “socialização dos conhecimentos da humanidade”, passa dessa forma, necessariamente por processos de reconstrução na relação com características do contexto social que se referem a constituição curricular, compreendido um currículo amplo que envolve inclusive os projetos sociais desenvolvidos na escola e voltados para a comunidade. Se a referência a classe social é encontrada tanto nas DCN (2000) como na proposta

preliminar da BCN (2015) no sentido de respeito, na valorização e no diálogo com as diferenças decorrentes da classe social, assim como, de gênero, raça, etnia e geração, no PPP da escola a classe social vinculada a territorialização aparece como um princípio orientador da ação educativa e da gestão escolar. O conceito de classe social no PPP revela-se em uma acepção geral como um conjunto de indivíduos que submetidos a processos de socialização semelhantes assumem características, comportamentos equivalentes na relação com as condições e estruturas sociais do mundo produtivo. Há, porém um ideia de dispositivo e de distinção contida que remete a uma leitura estruturalista e que se vincula as questões de reprodução social e das desigualdades, identificadas em Bourdieu (1997).

Contudo, essa concepção de classe social que serve como princípio orientador não é imposta como uma idealização de transformação da realidade estrutural-social da classe, mas muito mais como um elemento que visa a harmonia social pela função da instituição escolar no contexto social específico. De tal perspectiva é perpassada a problematização, a relação conflitual entre objetivos educacionais e escolares, do mesmo modo que a instituição escolar, em seu contexto específico, necessita e serve-se dessa função socializadora harmônica para as suas próprias finalidades escolares e propósitos institucionais. Contudo, o desafio ainda presente da desigualdade, quiça mascarada por um entendimento de diversidade, das instituições e contextos escolares revertido na dicotomia da formação entre inserção no mundo do trabalho e acesso aos níveis mais elevados de ensino e, sobretudo, na concretude da trajetória dos jovens, permanece.

Em relação aos conteúdos curriculares a escola encontrava-se em processo de reflexão sobre o currículo, na medida em que está previsto no PPP da escola uma pesquisa a ser desenvolvida com os estudantes, sobretudo do Ensino Médio, que consistia na seguinte enquete: “Qual é o principal motivo de estar no Ensino Médio na escola. () Conclusão do E.M () PS1, 2 ou 3 () vestibular () Outros. Qual? _____” (PPP, 2014, p. 27). A formulação desta pesquisa, com o intuito de direcionar o plano da escola revela a dicotomia, exposta acima, e ainda presente que permeia tanto a seleção de conteúdos curriculares como práticas pedagógicas e métodos de avaliação de um ensino voltado para o ingresso no ensino superior ou a conclusão do ensino médio, para uma possível inserção imediata no mercado de trabalho. A não identificação de um motivo possível de estar e concluir o Ensino Médio, para além de um prosseguimento nos estudos, revela a impossibilidade ou um vazio de sentido no cumprimento de outras finalidades para este nível da educação escolar previsto, por exemplo, no artigo 35 da LDB (2015), não somente de um objetivo pragmático como a preparação

básica para o trabalho; mas também de finalidades subjetivas para o exercício da cidadania, o aprimoramento humano, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criticidade.

É interessante pontuar que esta pesquisa, decorrente de uma necessidade de gestão escolar, acontece em meio a finalização da implementação da Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico adotado pela escola desde 2011. O Ensino Médio Politécnico tem como característica a “articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania” (RS/SE, 2011, p.10). Tendo como princípio organizador do Ensino Médio a politecnicidade o que se pretende não é a profissionalização, mas a formação científico-tecnológica e histórica arraigada no mundo do trabalho.

O currículo, nesse sentido,

é concebido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo. (RS/SE, 2011, p. 15).

Esta concepção de currículo enfatiza a escola como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e, conforme Pereira (2012, p.9), supera “a dualidade entre formação específica e formação geral” deslocando o “foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”. Os princípios orientadores do ensino médio politécnico se referem: (1) a relação parte-todo na propositiva de compreender fatos e realidades expressos nos conteúdos escolares; (2) o reconhecimento dos saberes que estabelece a necessária relação entre práticas sociais como escopo do conhecimento sobre a realidade, o diálogo como meio de consenso e contradições de saberes e, a transformação do contexto social que ocorre pela ação dos sujeitos; (3) a relação entre teoria e prática que se constitui na recursividade de fazer, teorizar e refazer; (4) a interdisciplinaridade que se refere a compreensão do objeto do conhecimento como totalidade e multifatorial que valoriza o estudo de temáticas transversais é compreendido na “possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de realidade” (RS/SE, 2011, p. 19); (5) a avaliação emancipatória, entendida como “eixo fundamental do processo de aprendizagem” (RS/SE, 2011, p. 20) em um viés avaliativo da trajetória das

aprendizagens dos alunos e de visualização da superação das dificuldades de forma individual e de práticas escolares; e, (6) a pesquisa como prática pedagógica na articulação dos conhecimentos e na relação teoria-prática, na propositiva da possibilidade de transformação do contexto de vida, que se traduziu em termos de componente curricular na criação dos Seminários Integrados.

Todos esses princípios orientadores devem permear a formação geral articulada à parte diversificada na relação com a vida e o mundo do trabalho. Contudo, parece que apesar destas concepções, ou ainda por causa destas concepções, de ensino em que vigora a formação integral e a “construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania” (RS/SE, 2011, p. 4) a questão posta pela escola, para além da dicotomia entre inserção no ensino superior ou no mundo do trabalho (que aparece de forma silenciada) faz permanecer as dúvidas sobre o dualismo da escola básica entre conhecimento e convivência e acolhimento social, denunciada por Libâneo (2012), que se refere a discussão sobre qualidade da educação escolar e, sobretudo, do sentido da educação escolar pública.

Libâneo (2012, p. 23) escreve que há “uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e a aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência”, quando há uma preponderância da escola como espaço de acolhimento social em detrimento do conhecimento. A reorganização curricular e as renovadas concepções de avaliação são insuficientes se não forem reconfiguradas “ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento didático-pedagógico dos mecanismos de seletividade e exclusão” (LIBÂNEO, 2012, p.24). Contudo, como enunciamos acima, de acordo com o contexto, esse caráter de acolhimento social realizado pela escola e problematizado por Libâneo (2012) pode tornar-se imprescindível para a realização da função escolar de transmissão e construção do conhecimento.

Adentramos novamente na relação entre educação e democracia, na democratização da educação e da educação como um requisito para a democratização social (LIBÂNEO, 2006). Nesse sentido, para este mesmo educador, a escolarização tem uma finalidade prática quando possibilita a formação crítica e o desenvolvimento de habilidades que potencializam a autonomia e a transformação social e não somente a inserção social e a integração na sociedade. Democratizar a educação e educar para a democracia significa uma atenção ao trabalho pedagógico-didático a ser realizado dentro da escola que atende a diversificação dos estudantes de forma individual e social, ou seja, é necessário “ter como ponto de partida

conhecimentos e experiências de vida, de modo que estes sejam a referência para os objetivos, conteúdos e métodos, implica que a escola deve interagir continuamente com as condições de vida da população (...)” (LIBÂNEO, 2006, p. 39).

O discurso da educação integral perpassa os textos oficiais educacionais, sendo que nas DCN (2012) encontra embasamento no referencial posto como indissociável entre o educar e o cuidar que coloca na centralidade da educação o estudante. Na própria DCN (2012) o cuidar se refere ao acolhimento de forma igualitária a todos os sujeitos da educação, se refere a compreensão e a habilidade de estar e atuar na diversidade e imprevisibilidade humana, se refere a co-responsabilização da educação com outras instituições sociais envolvidas com a formação e atenção as crianças e jovens. Mas o documento aponta que “apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador” (DCN, 2012, p.18) e apregoa a internalização de valores “fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade” (DCN, 2012, p.18). O cuidado se refere a atenção e a responsabilidade no processo educativo que perpassa o trabalho educativo para a formação integral.

É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (DCN, 2012, p.18).

Se Libâneo (2012) realiza uma crítica a ênfase nesse aspecto acolhedor e que Nóvoa (2009) caracteriza como um *transbordamento* das funções da escola, ao mesmo tempo, não desconsideram o que é sentido na escola pública e no espaço de sala de aula²⁴, isto é, de que a escola e o professor necessitam realizar práticas de acolhimento, de inserção e de integração social para que a aprendizagem aconteça ou que a aprendizagem ocorra através de práticas de acolhimento, inserção e de integração social. Se é imprescindível que a escola se reconstrua como um espaço de sentido para os jovens, esta reconstrução de sentidos pode estar justamente vinculada a aprendizagem, ou seja, na vinculação recursiva entre sentido-aprendizagem-compreensão-transformação.

²⁴Experiência docente e observações do diário de campo.

Nóvoa (2009) que apresenta uma proposta de uma necessária reconfiguração escolar centrada na aprendizagem diz que é impossível não defender um projeto de educação integral pelo viés da cidadania. O aspecto controverso se insere na ampliação da função da escola como um espaço e na função de acolhimento social, compreendida como regeneração e reparação social, em prejuízo da aprendizagem. Esta proposta não simboliza um não olhar para a integralidade, um não educar para a cidadania, pois esta só é possível pela aprendizagem, mas compreender que a escola é uma instituição entre outras instituições sociais responsáveis que proporciona a educação de crianças e jovens. Nesse sentido, uma base comum de conhecimentos e a promoção de diferentes modos de escolaridade, condizentes com a variabilidade de percursos e projetos de vida torna-se essencial, segundo Nóvoa (2009, p.37), pois “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal”.

A compreensão da escola como um espaço de acolhimento, de inserção social se relaciona a descrição da estrutura do contexto pedagógico com a classe social, o qual direciona estratégias educacionais. Em termos de práticas pedagógicas na correspondência com a classe social encontramos em Bernstein (1996) a relação das práticas visíveis com as regras de compassamento e seqüenciamento²⁵ e, das práticas invisíveis atravessadas pelas condições de classe social e familiar em uma relação intrínseca com as competências comunicativas. A teoria de Bernstein, embasada na vinculação entre currículo e poder, entre aprendizagem e classe social tem como pressuposto que a escola e o lar são essenciais para a aquisição dos conhecimentos escolares. Para este sociólogo “a consciência das crianças é regulada, diferencial e discriminatoriamente, de acordo com sua origem de classe social e a prática pedagógica oficial de suas famílias” (BERNSTEIN, 1996, p. 113). Dessa forma, se os documentos de orientação curricular apresentam uma concepção consensual de educação integral, no sentido de formação humana, compreendendo o respeito a diversidade, no contexto pedagógico local, como expresso no PPP, há um efeito mais contundente da especificidade da classe para a promoção da inserção social na intenção da equidade.

Assim, é pertinente analisar o Plano de Estudos da Sociologia (2014) da escola para também perceber as recontextualizações, os imbricamentos, silenciamentos dos objetivos e sentidos do ensino e do ensino de sociologia. No objetivo geral está descrito

²⁵O compassamento se refere ao tempo da aprendizagem, da aquisição do conhecimento. As regras de seqüenciamento se refere ao ritmo da transmissão e aquisição (BERNSTEIN, 1996).

desenvolver a capacidade de compreensão e análise dos fenômenos sociais, a partir de teorias políticas e antropológicas clássicas e contemporâneas, a fim de que os indivíduos demonstrem a capacidade de apreenderem a relação humanidade-natureza, suas implicações e constituições das diferentes sociedades, bem como suas relações na sociedade a partir das instituições sociais. (RS/PLANO DE ESTUDOS, 2014, p. 01).

Tendo como objetivos específicos identificar e construir diferentes e novos discursos sobre a realidade social; compreender a vida cotidiana “ampliando a visão de mundo e o horizonte de expectativas, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais”; construir criticidade; compreender e valorizar a diversidade cultural e social; compreender as transformações da sociedade capitalista; construir identidade social e política, viabilizar o exercício da cidadania plena, para atuar na reciprocidade de direitos e deveres; valorizar o trabalho coletivo; e, “valorizar o aprender a aprender, o aprender a ser e o aprender a conviver”.

Assim, é possível perceber no Plano de Estudos da Sociologia (2014) a influência, sobretudo dos PCN (1999) e das Lições do Rio Grande (2009) no que se refere aos seus objetivos de ampliação da visão de mundo e horizonte de expectativas de vida, do desenvolvimento da visão crítica, do exercício da cidadania na relação com direitos e deveres e da valorização do aprender a aprender, a ser e a conviver. São discursos híbridos que comportam escolhas, reinterpretações, silenciamentos.

Nos objetivos há uma ênfase na questão teórica e uma não indicação do aprender a fazer, que comportam os quatro pilares da Educação para o Século XXI da UNESCO, que embasa os PCN (1999). Este silenciamento denota uma concepção de ensino de sociologia como reflexão, no afastamento de uma aplicabilidade e que estes servem para o desenvolvimento e a inserção no mundo do trabalho. Em contrapartida há um pressuposto da integralidade da educação no aprender a ser e a conviver. Contudo, há ausência nos objetivos da referência ao estranhamento e a desnaturalização compreendidos como princípios epistemológicos da Sociologia pelas OCN (2006) referenciado também nas Lições do Rio Grande (2009) e sustentado como um dos objetivos dados pela proposta preliminar da BCN (2015). Nesse ínterim, a leitura que realizamos dos objetivos do ensino de Sociologia na escola assume sentidos atravessados e híbridos de caráter amplo dos objetivos educacionais e de abordagem específica pela análise dos fenômenos sociais pelas teorias sociológicas. Mas esta observação não significa que não ocorram estranhamentos e desnaturalizações por parte dos estudantes na problematização dos temas sociológicos na relação com teorias explicativas e nas definições dos conceitos.

O Plano de Estudos da Sociologia (2014) está organizado no desenvolvimento de competências e habilidades que em relação ao 1º ano do ensino médio²⁶ se referem, de modo geral, a: (1) compreensão do educando na relação indivíduo/sociedade/espécie, tendo uma identidade humana comum; (2) identificação e valorização das origens culturais e regionais específicas; (3) compreensão da inscrição da cultura sobre o corpo; e, (4) identificação do preconceito e da discriminação de grupos étnicos e segmentos sociais. As estratégias metodológicas estão descritas como: seleção de temas e problemas sociais relevantes; seleção, apresentação e análise de conceitos que se constituem em elementos básicos do discurso científico, sintetizando as ações e os processos sociais a fim de apreendê-los como uma totalidade; e, seleção, apresentação e análise de teorias sociológicas, enquanto reconstruções da realidade social e de modelos representativos da mesma. Assim, há uma não definição ou uma abertura em relação as escolhas metodológicas, deixando a critério do professor, no desdobramento da disciplina a construção de metodologias-didáticas para o desenvolvimento dos objetivos, das competências e habilidades.

Em relação aos conteúdos do 1º ano do ensino médio os mesmos encontram-se divididos em dois blocos. O primeiro subdividido em dois momentos sendo o primeiro Sociologia que comporta o conceito e a finalidade desta ciência, seguido do conhecimento das teorias de Augusto Comte, Emile Durkheim, Karl Marx, Max Weber, Pierre Bourdieu e Otávio Ianni. O segundo bloco é intitulado Indivíduo e Sociedade que aborda os conceitos e temas sobre memória, identidade (cultura), grupos sociais e papéis sociais, movimentos sociais, problemas sociais (preconceito, violência) e evolução social. Pela análise do Plano de Estudos da Sociologia (2014) teorias, conceitos e temas não aparecem co-relacionados, de forma interdependentes para a compreensão e análise do social.

Na compreensão dessa dinâmica dos textos de orientação curricular, retomamos mais uma vez a noção de recontextualização híbrida de Lopes (2008) que explica:

(...) A incorporação do hibridismo a recontextualização implica considerar o indeterminismo, a fluidez e o caráter oblíquo do poder nos processos de resignificação. A recontextualização por mecanismos de hibridização não expressa um sentido de adular textos supostamente originais. A própria idéia de originalidade se modifica, pois, dada a rapidez com que novos textos são incorporados e com que suas marcas são perdidas, não se tem precisão do que se defende como original. (LOPES, 2008, p. 32).

²⁶A análise ficará centrada sobre o 1º ano do ensino médio, pois a pesquisa foi efetuada somente no 1º ano do ensino médio.

Esse indeterminismo e fluidez na dinâmica curricular é observado e sentido no dia-a-dia escolar, pois tendo um plano de estudos da disciplina o desenvolvimento da mesma não acontece sem a observância de outros elementos que a influenciam, como o Exame Nacional do Ensino Médio e os livros didáticos, que também assumem caráter de difusores e de orientação curricular, de conteúdos e práticas avaliativas.

Se a preponderância da avaliação ocorre de forma qualitativa como previsto no PPP da escola e no Plano de aula da Sociologia, em razão, de uma preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) provas objetivas, como método de avaliação são utilizadas, já como forma de preparação para o ENEM. Encontra-se previsto no PPP da escola (2014) que, de forma geral, a avaliação qualitativa deve ser superior a avaliação quantitativa, contudo a análise quantitativa serve para avaliar, sobretudo, competências e habilidades que se constitui como objetivo do ensino médio. O ENEM como uma prova de avaliação que afere a qualidade do ensino médio, cujos resultados individuais servem tanto para certificação da conclusão do ensino médio²⁷ como modo de acesso ao nível superior, incide sobre a questão curricular, sobretudo, pela inexistência, até então, de uma obrigatoriedade de conteúdos.

O ENEM organizado por áreas do conhecimento apresenta competências e objetos de conhecimento por matrizes de referência. As competências da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, no ano de 2014, foram assim definidas: compreender os elementos culturais que constituem as identidades; compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder; compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais; entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade; e, Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Os assim denominados objetos de conhecimento, que constituem os conteúdos a serem analisados são descritos de forma interdisciplinar, na área de Ciências Humanas e compreendem os seguintes eixos: diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade; formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado; características e transformações das estruturas produtivas; os domínios naturais e a relação do

²⁷ A certificação de conclusão do ensino médio ocorre apenas para maiores de 18 anos, conforme o artigo 38, inciso II da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

ser humano com o ambiente; e, representação espacial. Em relação, especificamente, a disciplina de Sociologia é possível identificar conceitos e temas a serem trabalhados, que atravessam os eixos temáticos, como: cultura, movimentos culturais e os impactos na vida política e social, organização social, movimentos sociais, Estado, política, pensamento político, cidadania, direitos, democracia, Políticas Afirmativas, vida urbana, vida rural, cidade, pobreza, segregação espacial, estruturas produtivas/processos de produção, globalização, tecnologias, relação cidade-campo, meio ambiente.

Mattioli e Fraga (2014) em análise sobre os conteúdos de sociologia para o vestibular e para o ENEM avaliam que para este último a sociologia aparece de quatro formas distintas, porém coexistentes, que são: (1) transpassada na redação; (2) como contextualização das demais disciplinas da área de Ciências Humanas; (3) de modo interdisciplinar; e, (4) em texto de cunho sociológico a ser interpretado. Esse caráter transpassado da sociologia faz os autores concluírem que há um não acionamento dos conhecimentos sociológicos prévios para a realização da prova o que não contribui para a legitimação da disciplina como componente curricular no ensino médio.

Já o livro didático adotado pela escola para o triênio 2012-2013-2014 através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁸ do ano de 2012 foi *Sociologia para o Ensino Médio* de Nelson Dacio Tomazi (2010), considerado também como difusor de conteúdos e representações curriculares da política educacional nacional. A equipe do PNLD responsável pela avaliação dos livros didáticos²⁹, contou com a participação de professores pesquisadores da área das Ciências Sociais de universidades públicas como Simone Meucci (UFPR), Anita Handfas (UFRJ), Flávio Marcos Sarandy (UFF), Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL), Luiza Helena Pereira (UFRGS) que são referências em pesquisas sobre a Sociologia no Ensino Médio; e também com professores do ensino básico como Mario Bispo dos Santos (SEE/BSB) que tem artigos publicados sobre esta temática. Contudo, participaram da comissão de avaliação apenas três professores da educação básica e dezoito professores do

²⁸Programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que visa a distribuição de livros didáticos para as escolas de educação básica, desde o ano de 2007. O programa ocorre em ciclos trienais alternados. O MEC divulga o Guia do PNLD contendo as obras que foram selecionadas por uma comissão avaliativa composta por professores da educação básica e superior, sendo que são os professores das escolas que escolhem das obras selecionadas o livro que melhor se adapta a realidade escolar. Os livros de Sociologia foram incluídos pela primeira vez no PNLD no ano de 2012. O primeiro Guia do PNLD para o Ensino Médio data de 2009. Informações retiradas do site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Ite mid=66&id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em: 10 jul. 2013.

²⁹Os livros didáticos de Sociologia selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)5 do ano de 2012 que se encontravam nas escolas devido ao triênio 2012-2013-2014 eram *Sociologia para o Ensino Médio* de Nelson Dacio Tomazi (2010) e *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (2010).

ensino superior, o que ainda denota a diferença na valorização dos saberes da experiência dos professores das escolas.

Nesse sentido, os critérios de escolha dos livros didáticos e estes textos simbolizam uma construção conceitual, teórica e metodológica do ensino de sociologia na educação básica que representa tanto as concepções da política curricular como das instituições e dos grupos de pesquisa das instituições de ensino superior. Também é possível perceber uma circularidade destes atores na construção dos textos de orientação curricular, visto que Nélon Dácio Tomazi autor do livro *Sociologia para o Ensino Médio*, participou da construção das OCEM (2006), assim como Ileizi Luciana Fiorelli Silva, uma das avaliadoras do PNLD, foi responsável pela leitura crítica das OCEM(2006) e participou da redação do livro *Sociologia: ensino médio* da *Coleção Explorando o Ensino* (2010), lançado pelo Ministério da Educação. Assim, percebemos a constituição de redes humanas, sobretudo a partir das OCEM (2006), voltadas para a problematização e a construção curricular sobre o ensino de Sociologia, cujos produtos de publicização constituem-se no imbricamento entre percepções, compreensões e concepções sobre a Sociologia no ensino médio.

Em relação ao recorte programático do livro de Tomazi (2010) encontra-se enfatizada a questão temática e conceitual da Sociologia, as teorias sociológicas servem como aportes para explicar alguns temas e conceitos como a questão do trabalho e do poder, sendo que a questão histórica da Sociologia é posta como um apêndice. As reflexões sobre o Brasil aparecem sempre ao final de cada unidade temática. Há convergências temáticas e conceituais em relação as OCN (2006), sobretudo, as questões de trabalho, desigualdades sociais, política, direitos, democracia, relações de poder, cidadania, movimentos sociais, cultura e ideologia; e indústria cultural.

Tomazi (2010) inicia a introdução do livro *Ensino de Sociologia para o Ensino Médio* (2010) pontuando questões sobre a necessidade de estudar a sociedade em que vivemos e da Sociologia enquanto disciplina escolar. As respostas iniciais objetivam o convencimento da sua importância na compreensão da relação do indivíduo como produtor da sociedade em que vive e assim de questões que permeiam o cotidiano. Expõe que a Sociologia nos ajuda a entender questões tanto de caráter pessoal como grupal relativas ao contexto social que pertencemos e também a outros contextos sociais. Expõe que “o fundamental da Sociologia é fornecer-nos conceitos e outras ferramentas para analisar as questões sociais e individuais de um modo mais sistemático e consistente, indo além do senso comum” (TOMAZI, 2010, p.8).

Lima (2013) em análise dos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio pontua que Tomazi apresenta uma abordagem com orientação positivista e uma linguagem simplificada e objetivada, porém necessária para a compreensão dos estudantes do ensino médio, ressalvados os riscos de uma excessiva simplificação que ruma a determinismos. As críticas sobre ausências de um embasamento da sociologia brasileira para explicar e dar sentido a disciplina de Sociologia, assim como de uma análise crítica da história da Sociologia no Brasil permeiam o trabalho de Lima (2013). Tomazi (2010) embasa-se em Pierre Bourdieu com a questão da sociologia crítica como desveladora do social e das relações de poder; em Charles Wright Mills e o desenvolvimento da imaginação sociológica, na relação entre vivências cotidianas e condições amplas da sociedade, e; finaliza com Alfred N. Withead ao expor que “a Sociologia tem por objetivo fazer com que as pessoas possam ver e analisar o bosque e as árvores ao mesmo tempo” (TOMAZI, 2010, p.8). Desse modo, pontua como objetivo da Sociologia e dessa forma, a importância da sociologia na escola a formação de indivíduos autônomos, pensadores independentes, com a capacidade de analisar criticamente as informações cotidianas e realizando também outros questionamentos sobre a sociedade.

É possível verificar que responder ao por que estudar Sociologia e os motivos da existência dessa disciplina na escola vincula-se a legitimação da sua importância pelo estabelecimento de sentidos por parte dos jovens estudantes. Por mais que a disciplina Sociologia esteja institucionalizada nas escolas em forma de lei é preciso sempre questionar a sua função, a sua ação formadora e vinculação com a educação para não incorrer na sua própria naturalização. Aliás, é preciso ter o cuidado epistemológico necessário, a ponderação e a responsabilidade, que o papel atribuído ao ensino de sociologia também é socialmente e contextualmente construído.

Contudo, de forma geral, a ênfase, sobretudo aos temas da sociologia pode ser compreendida pelo viés de que as temáticas aproximam os educandos da realidade, possibilitando a reflexão sobre os contextos próprios para desenvolver a consciência crítica e a imaginação sociológica. Corroboramos que a relação conceitos-temas-teorias, expostas pelas OCEM (2006) se faz necessária para o desenvolvimento do próprio processo de desnaturalização e estranhamento, para a compreensão dos condicionantes sociais e para a possibilidade da formação crítica.

Sarandy (2011) em seu texto *Propostas Curriculares em Sociologia* expõe primeiramente, algumas críticas realizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, aos

Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais, e enfatiza a compreensão flexibilizante e voltada à formação para o trabalho e para a cidadania, principalmente, dos dois primeiros documentos citados. Sarandy (2011) aponta que a crítica da flexibilização, que serve ao neoliberalismo, na perspectiva da adequação acrítica, também foi direcionada as OCN, mas que foi rebatida pelo professor Amaury Cesar de Moraes, um dos autores, na perspectiva de que as OCN não podem ser flexibilizantes, na medida em que não há de antemão, um currículo nacional de Sociologia. Sarandy considera que as OCN por não apresentarem propostas curriculares estanques, mas recortes programáticos na relação entre pesquisa e metodologias e recursos didáticos diversificados, avançaram em relação aos documentos anteriores como os PCN, ao ressaltar também a importância da continuidade dos debates sobre a temática curricular.

Ao realizar uma análise dos conteúdos de três livros didáticos da Sociologia para o Ensino Médio Sarandy (2011) conclui que as propostas curriculares oficiais e os livros didáticos apresentam convergências de conteúdos, mas que essas similaridades não são significativas, havendo, porém maior convergência com os currículos da graduação. Contudo, Sarandy (2011, p. 81) ressalta que é necessário que se tenha em conta ser provável que “diferenças relevantes se dêem quanto ao sentido com que conteúdos são abordados”. Podemos refletir que a questão dos sentidos torna-se também relevante na discussão entre convergências e divergências curriculares entre documentos oficiais, livros didáticos e atuação docente, pois tanto convergências podem significar uma não crítica sobre o que é dado, ou seja, uma naturalização dos conteúdos, como insinua Sarandy em seu texto, como as divergências podem também significar posturas ideologizantes ou pessoalizadas ou até mesmo, em âmbito escolar o não conhecimento das propostas nacionais. Assim, há de se pontuar que currículo e sentidos estão entrelaçados, no dizer de Sarandy (2011, p.80):

Disso decorre que é altamente desejável que os programas sejam resultantes de uma reflexão presente no interior das escolas. No que diz respeito à elaboração de um programa curricular para a disciplina Sociologia, para o nível médio de ensino, sugerimos que o professor (ainda que não envolvido diretamente na definição curricular) reflita e esteja atento à explicitação de seus objetivos educacionais. E que não esqueça que pensar o sentido da disciplina é pensar a natureza de seu conhecimento, suas especificidades, o que promove (ou deveria promover) em termos de desenvolvimento dos indivíduos, suas relações com a posição política do professor etc. Outro aspecto importante é a justificação de seus conteúdos, pois não basta arrolarmos, na construção de um programa de curso ou currículo, uma série de temas ou conceitos típicos – o que, em última análise, poderá somente nos fornecer uma lista de palavras a ensinar.

A pesquisa que Santos (2012) apresenta tem como objetivo realizar um mapeamento das diretrizes curriculares estaduais, em âmbito nacional, a fim de visualizar a existência de um mapa comum no que concerne aos conteúdos da Sociologia no Ensino Médio. Nesse sentido, os textos de Sarandy (2011) e Santos (2012), aqui expostos, demonstram esta preocupação em conhecer e dar a conhecer o que é proposto em Sociologia para o ensino médio.

O trabalho de Santos compreende a análise de 14 diretrizes curriculares estaduais, de diversas regiões do Brasil, tendo como questão inicial: “será que existiria um mapacomum, a partir do qual as diretrizes teriam sido construídas e que poderia subsidiar a discussão de uma proposta curricular nacional?” (SANTOS, 2012, p.40). Ao utilizar o programa AntConc 3.2.4, para formulações estatísticas Santos realiza um entrecruzamento interessante ao relacionar os conteúdos expostos nas diretrizes curriculares estaduais com as categorias do PNLD 2012. Esta relação é justificada pelo PNLD defender uma linguagem especializada da Sociologia com conceitos definidos e também pela possibilidade de visualizar consonâncias entre políticas de âmbito nacional e estadual.

Os resultados da pesquisa de Santos (2012) apontam para a existência de um mapa comum em relação a certos conceitos, temas e teorias sociológicas. Contudo, como consequência denuncia a inexistência ou silenciamento de outros conceitos, temas e teorias, o que leva a necessidade da continuidade de pesquisas com esta ênfase. Leva também compreender a dinâmica da construção das propostas curriculares quer em âmbito nacional como em âmbito regional e na esfera escolar. A questão das representações dos professores é por fim salientada, na perspectiva de que documentos só fazem sentido se tomados como conhecimento pelos educadores e concretizados ou não em sala de aula.

Assim, podemos inferir que no campo dos estudos curriculares sobre o ensino de sociologia: (1) há uma preocupação em definir convergências e divergências da construção curricular; (2) a construção curricular e sentidos do ensino de sociologia estão entrelaçados; (3) há conscienciosidade da importância das escolhas professorais na efetivação curricular. Estas questões levam a supor que o mapa comum ou a possibilidade de conhecer e compreender convergências, dissonâncias curriculares encontra-se na dinâmica de relações das várias esferas educacionais. O mapa comum não parte nem dos textos de caráter nacional, nem dos regionais, nem dos projetos curriculares escolares, nem da atuação docente, mas se realiza no imbricamento. Nesse sentido, compreendemos que a proposta de uma BCN apesar de dar um caráter de homogeneidade curricular atrelado a construção de livros didáticos, do

ENEM e da formação de professores não impossibilitará dinâmicas híbridas e recontextualizadoras imprescindíveis ao desenvolvimento da disciplina. Como lembra Lopes (2009, p.46):

Inserir nos textos curriculares interesses e demandas das escolas, e de todos os agentes envolvidos na produção curricular, implica a negociação dessas demandas e interesses e, portanto, sua transformação pelos processos de articulação necessários ao próprio ato de representação política.

Considerações...

Tendo como referência o currículo para o ensino de Sociologia na Educação Básica, o texto acima, teve estabelecido como questão de reflexão: como os textos de orientação curricular se atravessam mutuamente, se hibridizam na configuração de sentidos e para o desenvolvimento de metodologias e didáticas na sala de aula? A análise se manteve em um determinado campo, não adentrou na problematização da influência de políticas curriculares internacionais na construção das políticas curriculares nacionais e não analisou a prática de professores. Manteve-se na leitura de leis, documentos oficiais, orientações e diretrizes curriculares, projetos pedagógicos, livros didáticos, planos de estudos.

Partiu-se da identificação de concepções sobre currículo para pensar as propostas curriculares para o ensino de Sociologia na escola. A análise iniciou pela C.F (1988), pela LDB (1996) passando pelos PCN (2000), PCN + (2002), OCN (2006), livro Sociologia (2010) DCN (2010), DCNEM (2012), PNE (2014), proposta preliminar da BCN (2015), indo para as Diretrizes Curriculares Estaduais do RS – Lições do Rio Grande (2009), pelo Projeto Pedagógico para o Ensino Médio Politécnico (2011), pelo Projeto Político Pedagógico da escola (2014) e chegando ao Plano de Estudos para a disciplina de Sociologia (2014), atravessado pela análise do ENEM (2014) e o do livro didático Sociologia para o Ensino Médio (2010) adotado pela escola. Apesar do estabelecimento de uma linha de análise que vai do macro ao micro, há recursividades na leitura o que permite a compreensão de certas homogeneidades discursivas e também silenciamentos, brechas, ou ainda, escolhas nas reconfigurações curriculares.

Neste caso, é preciso esclarecer que não foi escolhida primeiramente uma teoria que servisse de base para a análise destes documentos e textos, mas ao contrário, com a leitura dos mesmos, diálogos foram estabelecidos com autores e suas concepções. Libâneo (2006, 2012); Nóvoa (2009); Bernestein (1996); Silva (2007); Apllle (2011) e sobretudo Lopes (2000, 2005,

2008, 2009) contribuíram para a compreensão dos processos de construção e reconfiguração curricular. Neste sentido, o conceito de recontextualização por hibridismo de Lopes (2000, 2005, 2008, 2009) ganhou centralidade por efetuar suas análises sobre a política curricular nacional. Consideramos com esta autora que

Particularmente nas atuais políticas de currículo no Brasil, as mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação. Dessa forma, os múltiplos discursos das políticas assumem a marca da ambivalência, pela qual há possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria. (LOPES, 2005, p. 57-58).

Compreendemos o currículo como um campo de tensão e consenso. Consideramos o currículo na sua peculiaridade dinâmica e contextual. Compreendemos e visualizamos com Lopes (2000, 2005, 2008, 2009) a hibridização de concepções e sentidos da educação nos textos de orientação curricular. O princípio de formação integral humana de onde derivam as propostas de unidade e diversidade representa o sentido primordial da educação. Da C.F. (1988) a ambivalência da liberdade e da pluralidade de ensinar e a necessária fixação de conteúdos mínimos; pela LDB (1996) a relação entre a base nacional comum e a parte diversificada e a compreensão do currículo na difusão dos valores fundamentais ao interesse social, de conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, e de aprendizagem do respeito ao bem comum e à ordem democrática; nos PCN (2000) a ênfase do currículo como instrumentação da cidadania democrática, a capacitação para a realização de atividades na vida em sociedade, na atividade produtiva e na experiência subjetiva visando a integração humana; pelas OCN (2006) a compreensão do currículo como representação do conceito que a escola e o sistema de ensino tem sobre o aluno com o objetivo maior de formação e desenvolvimento ético, crítico, de autonomia intelectual, preparação para o mundo do trabalho e de aprendizado contínuo; pelas DCN (2012) a compreensão de currículo como uma construção social na relação entre conhecimento-vivências-aprendizagens na formação humana integral, o currículo entendido como difusor de valores fundamentais do interesse social, de direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais; a

necessária articulação entre saberes e vivências dos educandos, conhecimentos históricos acumulados e construção de identidade; formação contextualizada, voltada a peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes; no PNE (2014) o currículo compreendido como um espaço de convergência e de articulação entre as diversas esferas da educação escolar; na proposta preliminar da BCN (2015) o reforço as concepções de contextualização e articulação interdisciplinar; no Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul - Lições do Rio Grande (2009), a ênfase de que os conteúdos curriculares que não devem estar vinculados somente ao ingresso ao ensino superior ou a inserção em um emprego, mas sim para a vida em sociedade; na Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico (2011) o foco de que os conteúdos do currículo devem ser organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo; e, o Projeto Político Pedagógico (2014) da escola que tem como concepção de que os conhecimentos devem partir daquilo que os alunos adquiriram na sua história de vida e de acordo com a comunidade escolar, tendo como objetivos a compreensão dos direitos e deveres; o exercício da cidadania integrado ao contexto geográfico-sócio-econômico-cultural; a condenação da desigualdade e do preconceito; o desenvolvimento humano integral e a participação na “obra do bem comum” (PPP, 2014, p. 6); a conscientização e a ação responsável em relação ao meio ambiente; e, a construção, reconstrução e socialização dos conhecimentos da humanidade.

A compreensão expressa nos textos de orientação curricular como representação das concepções de formação, como difusor de valores fundamentais do interesse social, como um espaço de convergência e articulação, permeado pelos valores das classes dominantes, ou seja, como uma construção social, o insere numa perspectiva crítica e estrutural do currículo na relação entre construção social e poder. Uma ambivalência por compreender-se como construto social e território de poder, mas preconizar autonomia e emancipação ao mesmo tempo em que inserção, integração pelo meio da instrumentação, sobretudo pelo viés das competências e habilidades. A compreensão de si como construção, como um resultado, isto é, a percepção da dinâmica que o precede, mas não da dinamicidade contida e que produz. Um currículo que valoriza e ensina o respeito à diversidade de grupos, que apregoa a formação centrada na integralidade humana, que defende a necessidade de partir da vida dos educandos e educar para a vida, mas que exige competências e desempenhos específicos e circunscreve a vida.

Especificamente em relação à questão curricular da Sociologia no ensino médio ao dialogarmos com Sarandy (2011), Carvalho Filho (2014), Moraes (2014) e Oliveira (2011, 2014) e analisarmos os PCN (1999), os PC+ (2002), as OCN (2006), o livro Sociologia (2010), as Lições do Rio Grande (2009), o Plano de Estudos de Sociologia da escola (2014), o ENEM (2014) e o livro Sociologia para o Ensino Médio (2010), percebemos também consensos, ambivalências, hibridismos na relação entre sentidos do ensino de sociologia para o ensino médio, conteúdos e propostas didáticas. Ambivalências que se referem não somente das recontextualizações horizontalizadas dos textos específicos sobre o ensino de sociologia, mas de diálogos recursivos em que a própria linearidade de uma análise vertical das orientações curriculares pode ser problematizada.

Assim, o discurso, o objetivo de trabalhar ou partir da realidade dos educandos, da reflexão sobre o indivíduo-socializado que atravessa, de modo geral, os objetivos da Sociologia como componente curricular na educação básica, não é concernente especificamente a Sociologia/Ciências Sociais, ao contrário é difundido em teorias, diretrizes, orientações sobre a ampla esfera da educação escolar. As Ciências Sociais, a Sociologia, pela sua própria especificidade enquanto ciência do social, enquanto compreensão do contexto presente tem importância indiscutível nessa tarefa educativa.

As concepções de um projeto nacional de educação em que se vislumbra a formação integral e plena do educando, exposto na LDB (1996) e nas DCN (2013) torna imprescindível refletir e gestar propostas didático-metodológicas em que haja a valorização do educando na sua integralidade. O traçado realizado neste trabalho aponta que se há discursos híbridos consensuais sobre as concepções gerais de educação, é precisamente na operacionalização, nas indicações didático-metodológicas que nos deparamos com seus vieses.

Com efeito, pensar nos aspectos curriculares para o ensino de sociologia na educação básica, não se resume a elencar teorias, temas e conceitos, mas refletir também sobre estratégias de reflexão sobre a vida dos educandos e suas possíveis consequências. Oliveira (2011) explica que o ensino de Sociologia contém uma peculiaridade, na medida em que, o contexto do educando não é apenas considerado, mas também objeto de análise e reflexão. Como escreve o autor, em texto intitulado *Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia: um olhar sociológico* escreve:

Lecionar sociologia não é apenas lecionar considerando o contexto, mas trazer o contexto para a sala de aula, como assunto a se debater. Não esperamos com isso, que a aula se resuma a um refinamento do senso comum, mas devemos ter o senso

comum como ponto de partida para nossa práxis educativa, articulando as categorias e as teorias sociológicas. (OLIVEIRA, 2011, p. 35).

Assim, apresentaremos uma possibilidade de formação humana na concepção da sua integralidade através da vinculação entre narrativa de si, aprendizagem e formação. Reflexões e compreensões que podem ocorrer nas relações confrontadoras com o outro, com o conteúdo e com um eu refletido em que as escritas autorreferenciais são potencialidades e cujo campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, na linha das autobiografias como dispositivo de formação, pode colaborar na base epistemológica e, assim, para uma prática educativa sustentada e refletida.



5. ASPECTOS TEÓRICOS: funções da sociologia, sentidos do ensino de sociologia e o campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação

- A imaginação sociológica: estranhamento e desnaturalização
- O senso comum
- Sentidos da sociologia – sentidos do ensino de sociologia
- Potencialidades da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação em Sociologia no ensino médio
- Reflexões sobre o método biográfico
- Considerações

O que é o estranhamento e a desnaturalização senão o confrontar-se? Pôr-se frente a frente seja com outro exterior ou outro eu? Pôr-se frente a frente e enfrentar esse *estranho* que questiona, que perturba por excesso/por falta, que incide sobre a curiosidade e *odesejo(?)* e esse *natural* que molda, acomoda, *incomoda(?)*. Estranhar e desnaturalizar são atos educativos, formativos, pois mobilizam e transformam. Exige revisão e reordenação de si. Estranhamento e desnaturalização como ato pedagógico visa a ampliação da *visão de mundo* e *horizontes de expectativas* de si nas relações sociais, pois contribui para o protagonismo ao desestabilizar e rearticular.

O estranhamento não é somente do outro, mas também de si. O espanto também acontece em situações que vivenciamos e diante de nossas próprias atitudes. A desnaturalização da nossa história de vida, do cotidiano nos envolve enquanto sujeitos de conhecimento que são sempre sujeitos em relação, assim desnaturalizar-se significa desnaturalizar o outro.

Essas reflexões se aproximam das concepções de Morin (2003) sobre a compreensão que requerem/exigem o estranhamento, a incompreensão do outro que está em mim, na perspectiva de que compreender o outro exige a compreensão de si (MORIN, 2002). Nesse sentido, Christoph Wulf em diálogo com Morin sublinha:

A estranheza diante de si mesmo é uma experiência essencial, pois ela permite abrir-se as outras culturas, e ao outro. O que é decisivo aqui é não ter essa atitude de querer compreender o outro, utilizando essa compreensão para colonizá-lo. [...] o que é essencial é partir da não compreensão, de uma situação em que não compreendemos o estranho nem compreendemos a nós mesmos. A partir dessa incerteza temos uma atitude muito menos violenta com relação ao outro e com relação a nós mesmos. [...] é necessário partir da incompreensibilidade do estranho. Essa é uma posição extrema que torna supérfluo o uso da violência. (WULF, 2003, p. 36-8).

Estranhezas, (in)compreensões, incertezas palavras e efeitos que podem coadunar-se com a perspectiva da incompletude dos relatos autobiográficos. Bouillond (2011) aborda a questão

da incompletude dos relatos autobiográficos quando afirma que “ele é incompleto nos dados, como toda ferramenta de coleta, mas não no plano da significação (...)” (BOUILLOND, 2009, p. 52). Isso porque o texto autobiográfico expressa coerência e autonomia, cabendo na análise a busca “do sentido do relato, daquilo que ele quer dizer para o autor” (BOUILLOND, 2009, p. 52). A análise do sentido e não de um dado objetivado é encontrada também em Pineau (2011), para o qual, a finalidade das histórias de vida é a construção de um sentido.

Acreditamos também, que as revelações encontradas nas narrativas desvelam as emoções constituidoras do cotidiano, ou seja, marcado pela contraditoriedade, complexidade, fluidez dos sentimentos e emoções que deixaram marcas e que podem marcar. Ainda, concebemos as narrativas de vida como expressa Pineau (2011, p. 32) que “a história de vida em formação é um meio de perceber um percurso de vida em construção”.

Nestas acepções estranhar e desnaturalizar são uma atividade de pensamento, é movimento que leva a outras formas de relação, a outras práticas. E o estranhamento e a desnaturalização como ato pedagógico se configura como um processo fluido. O estranhamento e a desnaturalização como ato pedagógico está relacionado a subjetividade e com o propósito da aquisição do próprio processo de estranhar e desnaturalizar em *continuo*. E, o que é o estranho e o que é naturalizado em uma sociedade múltipla, atravessada pelas tecnologias informacionais que deslocam espaços/tempos, marcada pela individualidade que corrói os laços de sociabilidade pela emancipação do indivíduo da determinação social (BAUMAN, 2008)?

Em saltos epistemológicos, podemos nos aproximar dos conceitos e dos processos de estranhamento e desnaturalização através de uma perspectiva antropológica. O antropólogo brasileiro Roberto Da Matta (1987) ao indicar o movimento de transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar como ofício da Antropologia, nos ajuda a pensar nestes conceitos/processos. No clássico texto *O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues*, Da Matta (1978) ao situar a Antropologia como uma ciência interpretativa, discorre sobre o que consiste em transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exóticos como tarefas do etnólogo. Transformar o exótico no familiar significa a “busca de liberdade dos enigmas sociais situados em universos de significação sabidamente incompreendidos pelos meios sociais do seu tempo” (DA MATTA, 1978, p. 4), ou seja, se refere ao processo de estranhamento do outro e ao movimento de busca de compreensão.

Transformar o familiar em exóticos faz referência a um movimento próprio de “estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (...) o exótico no que está petrificado dentro de

nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DA MATTA, 1978, p. 5), é a desnaturalização do próprio grupo social de convívio, mas que conduz também a um estranhamento e ao encontro com outro (DA MATTA, 1978). Ainda para Da Matta (1978) estes dois movimentos encontram-se imbricados e não ocorrem de forma perfeita ou completa, pois a familiarização e o exotismo, o estranhamento e a desnaturalização como processos deixam resíduos, isto é, o exótico familiarizado permanece com resíduos do que é estranho e o familiar estranhado com resíduos de naturalidade.

Gilberto Velho (1978, p. 5) problematiza esta duplicidade ao dizer que

o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto, conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente.

Nesse sentido Velho (1978) complexifica a ideia de distância e objetividade na pesquisa antropológica, ao propor que não é a proximidade ou a distância que produz familiaridade ou exotismo, naturalidade ou estranhamento, necessariamente, e que estes simbolizem compreensões e incompreensões. Velho (1978) afirma que em nossa sociedade complexa, hierarquizada, composta de estereótipos sociais e anônimos, plural e midiática a noção de familiaridade e exotismo é relativizada. Assim, o próprio grau de familiaridade e exotismo entre grupos e pessoas não é homogêneo, na medida em que a simples proximidade não significa conhecer os processos de funcionamento. Exemplifica o antropólogo:

Posso estar acostumado [...] com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder, permite-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que os organizam. (VELHO, 1978, p. 7).

Mesmo Da Matta (1978) e Velho (1978) referindo-se ao ofício do etnólogo, ao trabalho do antropólogo tais reflexões podem servir como referência para pensar os conceitos e os processos de estranhamento e desnaturalização que podem ser realizados não por cientistas, mas por pessoas no cotidiano. Velho (1978) situa a familiaridade como um certo tipo de apreensão da realidade, como uma forma de interpretação e, por isso, de produção de conhecimento, assim, as pessoas no seu cotidiano também interpretam e produzem familiaridades e estranhamentos, o que varia é a base da argumentação e da interpretação. E

quando falamos em interpretações na cotidianidade, realizadas por pessoas que não se utilizam de um método científico estamos falando de interpretações e argumentações embasadas no senso comum.

Geertz (2012, p. 79) ao situar-se também em uma antropologia interpretativa afirma que “a religião baseia seus argumentos na revelação, a ciência na metodologia, a ideologia na paixão moral; os argumentos do senso comum, porém não se baseiam em coisa alguma, a não ser na vida como um todo. O mundo é sua autoridade”. Se a realidade como vivida é a base da argumentação do senso comum que constitui os modos de interpretação das pessoas na cotidianidade, então o que pode ser estranhado e desnaturalizado senão o senso comum? Mas, quais as possibilidades de compreensão do que é o senso comum? O que carrega, o que revela, o que produz a categoria comum? Geertz (2012), enfim, afirma que apesar do senso comum ter se destacado como objeto de atenção de filósofos, sociólogos e estudiosos da sociedade humana ele continua a ser um fenômeno não analisado, mas presumido.

Debruçar-se, contudo, sobre o senso comum é condição para compreender o indivíduo e os grupos nos seus modos de concepções e ações nos espaços que constituem e que atravessam. A filosofia da práxis de Gramsci (2004); a sociologia do conhecimento de Berger e Luckman (2004); a teoria crítica pós-moderna e o projeto de emancipação social de Boaventura de Souza Santos (1989, 2002, 2009); e, a antropologia interpretativa de Geertz (2012) são diferentes perspectivas teóricas que tomaram o senso comum como objeto de análise. O que se pretende aqui não é exaurir esta categoria, mas perceber algumas possibilidades de compreensão e análise.

A primeira abordagem teórica apresentada é a da filosofia da práxis de Gramsci, analisada no volume 1 dos *Cadernos do Cárcere* (2004) em que o senso comum aparece, inicialmente, como uma “filosofia espontânea” (GRAMSCI, 2004, p. 93), uma “filosofia dos não filósofos” (GRAMSCI, 2004, p. 114), na medida em que, em qualquer manifestação de uma atividade intelectual há uma concepção do mundo. O senso comum é compreendido como um produto histórico, social, cultural e por isso, plural. O bom senso se diferencia e ultrapassa o senso comum em capacidade crítica, coerência e unicidade, assim como a filosofia.

[...] a filosofia do senso comum, que é a “filosofia dos não filósofos”, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como folclore apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, conforme a posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. Quando na história se elabora um

grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia homogênea, isto é, coerente e sistemática (GRAMSCI, 2004, p.114).

O senso comum é caracterizado, de forma geral, como um conhecimento prático, difuso, incoerente, impreciso, não rigoroso e com funções práticas e conservadoras de regulação e normatização da vida cotidiana, relacionando-se em si, com a vida objetiva e com a consciência coletiva. Contudo, o mecanicismo determinista pode ser problematizado na relação com o conceito de hegemonia em que “a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas de direções contrastantes” (GRAMSCI, 2004, p. 103). Assim, há a possibilidade de formação de consciências contraditórias entre o herdado acriticamente e o agir prático.

Dessa forma, há uma compreensão, e esta nos interessa aqui, de que o senso comum mesmo sendo positivado como modo de percepção e apreensão da realidade do homem comum, da sua historicidade é algo a ser compreendido para ser superado pela crítica sistematizada. “A filosofia da práxis não busca manter os ‘simples’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior” (GRAMSCI, 2004, p. 103). Isto também porque no senso comum encontra-se difundida a visão de mundo das classes dominantes. Desse modo, a reforma intelectual e moral e a elevação das massas passa pela crítica ao senso comum, assim como, pela filosofia dominante. A elevação cultural das massas passa pela construção de um novo senso comum, pelo rompimento do isolamento entre intelectuais e povo, da dicotomia dominantes/dominados em que as concepções de mundo próprias das classes subalternas, popularizam-se, difundem-se atuando sobre o senso comum (MACHCOVITCH, 2001).

Para Berger e Luckman (2004) com o objetivo de realizar uma análise sociológica da vida cotidiana, na centralidade de compreender o conhecimento que conduz a conduta da vida cotidiana debruçar-se sobre o senso comum torna-se foco da Sociologia do Conhecimento. A importância do conhecimento do senso comum para a compreensão da realidade vivida se deve que a “sua estrutura determina entre outras coisas a distribuição social do conhecimento e sua relatividade e importância para o ambiente social concreto de um grupo concreto em uma situação histórica concreta” (BERGER E LUCKMAN, 1976, p.30).

O senso comum é constituído de interpretações da realidade cotidiana e de suposições que rotineiramente não são contestadas e que são partilhadas com outros na cotidianidade. O compartilhamento dessas apreensões da realidade vivida, relacionadas tanto a experiência biográfica quanto histórica, pela capacidade de objetivação, conservação/seleção e

acumulação, ocorre pela linguagem e pelo simbolismo. Assim, a linguagem, como escrevem Berger e Luckmann (2004, p.58), “conserva (...) seu arraigamento na realidade do senso comum da vida diária”. O simbolismo e a linguagem simbólica são componentes essenciais da realidade, pois permitem a apreensão pelo senso comum da vida cotidiana. Sinais e símbolos compreendidos como meio de compartilhamento e como possibilidade de percepção.

A característica de compartilhamento da consciência do senso comum e seu caráter de evidência contribui para que o conhecimento do senso comum seja um conhecimento naturalizado compreendido como um acervo social de conhecimento, transmitido de geração a geração, que direciona o indivíduo na vida cotidiana e que possibilita a vida em comunidade, a vida em interação.

Vivo no mundo do senso comum da vida cotidiana equipado com corpos específicos de conhecimento. Mais ainda, sei que outros partilham, ao menos em parte, deste conhecimento, e eles sabem que eu sei disso. Minha interação com os outros na vida cotidiana é por conseguinte constantemente afetada por nossa participação comum no acervo social disponível do conhecimento. (BERGER e LUCKMANN, 1976, p.62).

A terceira abordagem refere-se a teoria crítica pós-moderna e o projeto de emancipação social de Boaventura de Souza Santos, em que a categoria do senso comum pode ser observada na análise da transição paradigmática e, da dupla ruptura epistemológica que Santos (1989, 2002, 2009) propõem. A possibilidade de um paradigma emergente, de uma ciência pós-moderna, revolucionária, anti-positivista, dessa dupla ruptura epistemológica que visa a transformação da ciência em um novo e emancipado senso comum é dita pelo autor como um anúncio no horizonte (SANTOS, 2009) que objetiva “a atenuação progressiva do desnivelamento dos discursos, dos saberes, e das comunidades que os produzem; a superação da dicotomia contemplação/ação; a reconstituição do equilíbrio entre a adaptação e a criatividade” (SANTOS, 1989, p. 171). Mas a proposta de um novo senso comum precede a análise do que é compreendido como senso comum.

Nesse sentido, tanto em *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*(2002) como em *Um discurso sobre as ciências*(2009), Santos traça algumas características do senso comum como: prático e pragmático, geralmente mistificado, mistificador e conservador, retórico, metafórico, persuasivo, transparente, evidente, superficial, indisciplinar, imetódico, reprodutor e legitimador de prepotências. A negatividade do senso comum, na compreensão de Santos (2002) é dada pela ciência moderna que se

constituiu em oposição aquela forma de saber. E se a ciência e a filosofia moderna estão relacionadas a ascensão burguesa ao poder, o conceito de senso comum foi correspondentemente declinado com características de superficialidade e ilusão (SANTOS, 1989).

Dessa forma, a distinção entre ciência e senso comum adquire compreensões diferenciadas de acordo com o campo de conhecimento, isto é, para a ciência a distinção está entre um conhecimento objetivo de um saber opinativo e preconceituoso; para o senso comum está entre um conhecimento incompreensivo, prodigioso e impenetrável de um conhecimento óbvio e útil. Como a definição do senso comum geralmente ocorre pelo viés científico, Santos afirma que ela está carregada de negatividade e que torna-se necessário fazer um esforço analítico para visualizar a positividade do senso comum (SANTOS, 1989). Na quarta tese do paradigma emergente apresentada em *Um discurso sobre as ciências* Santos (2009) sintetiza a sua compreensão sobre o senso comum:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade. (SANTOS, 2009, p. 89-90).

Mas Santos (2002, 2009) também percebe no senso comum uma dimensão utópica, libertadora e uma virtude antecipatória na sua possibilidade de reinvenção para a emancipação através do diálogo com a ciência pós-moderna, com a aplicação edificante da ciência. Ou seja, a positividade do senso comum também é dada pela sua possibilidade de transformação. “Deixado a si mesmo, o senso comum, é conservador, e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade” (SANTOS, 2009, p. 89-90).

Essa nova racionalidade que se refere a uma nova modalidade epistêmica embasada no conhecimento-emancipação em detrimento do conhecimento-regulação visa há uma reinvenção da noção de senso comum e de ciência em que tornam-se meios de emancipação,

ou seja, “a dupla ruptura epistemológica tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que sendo prática não deixa de ser esclarecida e sendo sábia não deixa de estar democraticamente distribuída” (SANTOS, 1989, p. 45).

A quarta abordagem teórica elencada é a antropologia interpretativa de Clifford Geertz, sobretudo da sua obra *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa* (2012) em que o antropólogo escreve um capítulo intitulado *O senso comum como um sistema cultural*. No entanto, compreender a abordagem de Geertz parte da prerrogativa que a análise da cultura não é “como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008, p.4). E assim o autor concebe a cultura:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 2008, p.10).

Os acontecimentos microscópicos é um dos pontos de partida da análise da antropologia interpretativa. Quando analisa os acontecimentos, os casos, Geertz não parte de uma questão abstrata, de um conceito, de uma generalização. Como etnógrafo que produz uma descrição densa, o foco não está em responder questões nossas, mas sim revelar, colocar a disposição as respostas que outros deram as perguntas que fizeram. “A tarefa essencial da construção teórica não é codificar regularidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas; não generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles” (GEERTZ, 2008, p.18).

Assim sendo, na análise cultural, fundamentalmente, constitui-se em um processo incompleto, pois embasado na interpretação. Interpretações micros em que da teoria é utilizado o vocabulário para dar expressão ao ato simbólico analisado, ou seja, o que ele diz dele mesmo. “O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas” (GEERTZ, 2008, p.20).

Nesta perspectiva, o senso comum é interpretado como um sistema cultural, pois dotado de significados. E no intuito de caracterizar o que é familiar, pois o senso comum nos é algo familiar Geertz (2012) acentua a necessidade de repensar a distinção do senso comum

como uma mera apreensão da realidade ou como uma sabedoria coloquial. Para Geertz (2012) esta categoria é um produto histórico e, assim, o senso comum e o bom senso não são meras apreensões da realidade, mas interpretações da realidade imediata que proporcionam explicações aos fatos da vida, tendo a pretensão da veracidade.

Na tentativa de caracterizar transculturalmente o bom senso³⁰ Geertz (2008) isola o que ele denomina de elementos estilísticos que proporcionam especificidade a esta forma de conhecimento. Assim, ele define cinco características do bom senso: naturalidade, praticabilidade, leveza, não metodicidade e acessibilidade. Naturalidade, pois apresentados como inerentes a natureza; praticabilidade, pois úteis a resolução de questões práticas da cotidianidade; leveza, pois simples e literal não excedendo aquilo que a vida parece ser; não metodicidade, pois não advém de teorias, doutrinas ou dogmas, mas se produz na interpretação da experiência imediata e toma forma de provérbios, piadas, relatos, histórias; e, acessibilidade, pois qualquer pessoa pode adotar as conclusões do bom senso, na medida, também que ele é familiar.

Para finalizar as interpretações de Geertz (2008) sobre o senso comum esboçamos aqui uma reflexão deste antropólogo:

Também não será viável esboçar algum tipo de estrutura lógica que seria adotada pelo sendo comum onde quer que este se apresente, pois essa não existe. Nem sequer podemos elaborar um sumário de conclusões substantivas a que o senso comum sempre nos faz chegar, pois neste caso tampouco existe um padrão. O único procedimento que nos resta, portanto, é o de tomarmos o desvio específico de evocar os sons e os vários tons que são geralmente reconhecidos como pertencentes ao senso comum [...]. mudando a imagem, o senso comum tem algo assim como a síndrome dos objetos invisíveis, estão tão obviamente diante dos olhos que é impossível encontrá-los. (GEERTZ, 2008, p. 96).

O esboço apresentado nesse texto sobre as concepções de senso comum da filosofia da práxis de Gramsci (2004), da sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann (2004), da teoria crítica pós-moderna de Santos (1989, 2002, 2009) e da antropologia interpretativa de Geertz (2008, 2012), teve a intenção primeira de apresentar alguns aspectos fundamentais da categoria do senso comum. Construir um mapeamento teórico sobre alguns modos de compreensão e interpretação do senso comum e assim problematizar esta categoria na relação com relatos (auto)biográficos e o ensino de sociologia.

³⁰O bom senso assim como o senso comum são interpretados como aquilo que o homem comum pensa, embasado na interpretação da realidade imediata. O bom senso é ainda caracterizado com critérios de inteligência, discernimento, reflexão prévia e capacita o homem a lidar com eficácia nos seus problemas cotidianos (GEERTZ, 2008). Contudo, no texto de Geertz, as categorias de senso comum e bom senso não sofrem rupturas entre elas.

Se em Gramsci (2004) e em Santos (1989, 2002, 2009) é identificada a necessidade de reinvenção, de construção de um novo senso comum em Berger e Luckmann (2004) e Geertz (2008, 2012) não há esta intenção. Contudo, há compreensões gerais do senso comum como produto histórico e relacionado à prática cotidiana. Nesse sentido, a possibilidade de estranhar e desnaturalizar o senso comum através dos relatos autobiográficos remete a estranhar e desnaturalizar práticas cotidianas. E o estranhamento e a desnaturalização compreendidos como atos pedagógicos imputa a possibilidade de deixar em suspensão modos cotidianos de ser/fazer/sentir/compreender.

A relação do senso comum e o ensino de Sociologia é assinalada por Oliveira (2011) que pontua os desvios e o possível reducionismo da relação entre Sociologia e preparação para a cidadania, já expostos na LDB/96, se mantida esta tarefa como única e última. Para Oliveira (2011) a Sociologia deveria centrar-se na desnaturalização da realidade, na medida em que esta, não possui caráter essencialista. “Talvez, neste sentido, possamos afirmar que a pretensão da sociologia reside numa busca por um giro cognitivo, a ser experienciado pelo aluno da educação básica, este também compreendido a partir de uma teia de relações histórica e socialmente situadas” (OLIVEIRA, 2011, p. 32). Esse giro cognitivo está relacionado à promoção da possibilidade de “ver novamente o que já foi visto”, de “explicar o que já foi explicado”, ou seja, do educando construir outras compreensões sobre a realidade, tendo como base a sua própria visão, o senso comum. Destacamos aqui o termo “experienciado”, pois denota que a desnaturalização ocorre pelo aluno na atribuição de sentido, isto é, o professor pode criar tempos-espacos de promoção da desnaturalização, mas este é um processo que embora relacionado às questões culturais e sociais, acontece como tarefa individual, na medida da desnaturalização da “visão do mundo”.

A resposta sobre para que se destina a Sociologia está no “reconhecimento do contexto social, histórico e cultural em que o discente se insere” (OLIVEIRA, 2011, p. 33). Podemos inferir que esse reconhecimento social, histórico, social do contexto do educando se impõe como um duplo reconhecimento, haja vista que se refere a conhecer a realidade para tomar consciência das possibilidades relacionais entre educador e educando, e também porque o contexto do educando torna-se objeto de reflexão e análise sociológica, como destaca Oliveira (2011). Assim, para quê e para quem liga-se a formação de professores e a atuação docente.

Oliveira (2011) ainda pontua alguns desafios em decorrência da institucionalização da Sociologia no ensino médio: (1) o desafio da Identidade, que se refere tanto ao fortalecimento da formação de professores como ao fazer educacional; (2) o desafio da Legitimidade, que

perpassa a questão entre sociologia científica e ensino médio; e, (3) o desafio Epistemológico, relacionado a tradução dos conhecimentos sociológicos para os alunos e na relação com estes, para a atribuição de sentidos. Desse modo Oliveira (2011, p. 36) questiona: “Como nos utilizar do olhar da sociologia para pensar e refletir sobre uma realidade significativa para nossos alunos?”.

Como vimos no capítulo anterior, a leitura das OCN (2006) permite afirmar que a mesma ultrapassa a noção da Sociologia como produção de criticidade, conscientização, cidadania aproximando-se da especificidade da compreensão sociológica e/ou antropológica, a saber, a desnaturalização e o estranhamento. Conceitos-temas-teorias na relação com a realidade social leva a reflexão sobre as biografias individuais, haja vista, que não é possível estabelecer uma crítica social sem compreender as trajetórias pessoais e os condicionantes sociais que perpassam as escolhas de vida. Os próprios processos de desnaturalização e estranhamento que as OCN (2006) anunciam necessitam da compreensão das realidades específicas e individuais.

As indicações do trabalho pedagógico, das diferentes orientações curriculares para o ensino de sociologia, com a realidade dos educandos, a vida dos educandos, as histórias de vida, as biografias, é realizada não somente como compreensão da relação entre condicionantes sociais e histórias individuais, o que permite conscientização e, por consequência a possibilidade da crítica, mas como fundamento da ação no social para a sua transformação e/ou ainda no exercício da cidadania. Compreender como os indivíduos atuam nas mudanças sociais e como é possível agir para transformar, como a política interfere no agir cotidiano dos indivíduos e grupos, como o poder permeia as relações sociais são objetivos da Sociologia no Ensino Médio, cuja indicação didático-metodológica pode ocorrer pela via de relatos orais e histórias de vida.

É nessa relação entre indivíduo e sociedade, na compreensão dos indivíduos enquanto produtos e produtores do meio social que a definição do olhar sociológico ou de imaginação sociológica de Mills (1975, p. 12) se encontra, pois “a imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas dentro da sociedade”. Para Berger (2011, p. 65) “a consciência sociológica constitui não só uma interessante novidade histórica que se pode estudar com proveito, como também uma ação bastante real para o indivíduo que procura ordenar e dar sentido aos fatos de sua própria vida”.

Estas definições são (re)significadas na prática cotidiana influenciando construções didáticas e metodológicas direcionadas as aulas de Sociologia. Silva (2005) problematiza o

desenvolvimento do olhar sociológico como uma forma de atuação no ensino de Sociologia no Ensino Médio e coloca como uma possibilidade de introdução dos jovens à sociologia através desta relação entre biografias e história, entre indivíduo e sociedade.

Contudo, tem-se que a narração das histórias de vida, as histórias contadas não são as histórias vividas, na concepção de Bauman (2008, p. 15), mas são “estritamente interconectadas e interdependentes”. Os indivíduos constroem e narram sua existência dentro de condições que modelam a vida e a narrativa. Na sociedade moderna a tendência é a da individualização em que não há o processo de reconhecimento, de articulação entre os fatores sociais mais amplos e as biografias individuais, características que podem ser percebida nas narrativas de vida.

Bauman alerta que (2008, p. 64),

a individualização é um destino, não uma escolha: na terra da liberdade individual de escolha, a opção de escapar a individualização e de se negar a participar no jogo individualizante não faz parte, de maneira alguma, da agenda. O fato de homens e mulheres não terem ninguém para culpar por suas frustrações e problemas não significa, agora não mais do que no passado, que eles possam se proteger contra a frustração usando suas próprias utilidades domésticas, ou furtar-se dos problemas.

Delory-Momberger (2012) no livro *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada* defende que as novas configurações sociais da contemporaneidade em que as relações entre as instituições socializadoras e os indivíduos não ocorre de forma linear, homogênea e totalizadora, mas complexa, heterogênea e por processos de diferenciação, apropriação e construção pessoal. Sendo que, a individualização social encontra “a biografia como processo de construção da existência individual torna-se o centro de produção da esfera social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.19). Ou seja, a condição biográfica simboliza a individualização dos processos de socialização. Escreve a autora:

A condição biográfica designa, assim, uma inversão da relação histórica entre o indivíduo e o social, na qual as consequências das dificuldades sociais e econômicas e das dependências institucionais sobre as existências individuais são percebidas como decorrentes de uma responsabilidade individual e de um “destino pessoal”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.31).

Ainda em Bauman (2004) a intensificação da experiência de uma subjetividade privatizada, característica da constituição do sujeito moderno, manifestada pela individualização ao priorizar a liberdade, resulta no esfacelamento das habilidades de sociabilidade e, na corrosão e lenta desintegração da cidadania (BAUMAN, 2001). Mafessoli

(1995) expõe, porém, que a denominada pós-modernidade expressa uma nova maneira de estar junto, um sentimento de pertença intensificado, que proporciona uma re-organização das relações sociais e da vida cotidiana, sendo caracterizada pelo hedonismo, presenteísmo, pela estética, pelo místico, como estilo da época. Para este autor, é um desejo de estar junto que constitui as variadas agregações sociais (MAFESSOLI, 2005) e a busca por comunidade.

Porém, as compreensões de Bauman (1999) denunciam que os laços estabelecidos nas tribos contemporâneas derivam de processos de auto-identificação, norteados por gostos e escolhas individuais e assim apresentam sua efemeridade. A fidelidade aos grupos de pertença, que existem mais como conceitos do que como grupos sociais integrados, não perduram a sedução e ao poder de atração. “Sua existência é transitória, em fluxo contínuo” (BAUMAN, 1999, p. 263).

Esses apontamentos levam a questão identitária, compreendidas na contemporaneidade como identidades fraturadas, fragmentadas que não configuram mais, necessariamente, aspectos de solidez, estabilidade, previsibilidade, duração (BAUMAN, 1998). Que não respondem mais ou não estão preocupadas em responder a questões do tipo “quem eu sou” ou “de onde vim”, mas vinculadas a demanda da representação. Hall (2000) afirma que as identidades produzidas dentro de práticas discursivas, por meio da diferença e em locais institucionais específicos, fazem maior referência a questionamentos do tipo: “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados”, “como esta representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. Ou ainda, pode-se dizer que a resposta à questão “quem eu sou” passa a ser renegociada com as especificidades do momento.

Para Guattari (1999) identidade é territorialização, que se contrapõem as questões de singularização. O processo de singularização só ocorre pela modulação que resulta numa forma original de viver o coletivo e o si mesmo, na criação de modos próprios de referência, de cartografias, de práxis. O processo de singularização não se reduz ao de criação de uma nova identidade, pois, a identidade é apenas um nível da subjetividade. A identidade se constitui por ser a territorialização subjetiva enquanto que a singularidade é a desteritorialização. A identidade por ser territorialização, referência e enquadramento limita a percepção da produção semiótica.

A ordem capitalista penetra no que é considerado o mais íntimo e particular, se projetando na realidade do mundo e na ordem psíquica; no modo de perceber a si mesmo, o outro e o mundo, nas relações humanas e nas representações inconscientes, dá contornos á

memória e delimita a imaginação e o desejo, classificando e enquadrando comportamentos que até não havia previsto e empobrecendo os processos de singularização. A dificuldade de singularizar-se também decorre do fato, de que, a construção de subjetividades que derivam da produção social e material, ocorre de forma coletiva, mas são assumidas e vividas particularmente, segundo as compreensões de Guattari (1999).

Este processo de singularização que, embora incluso, mas dissidente de um processo de subjetivação específico (dominante), torna-se ele mesmo um processo de subjetivação diferenciado. Contudo, quando a necessidade de subjetivação se sobressai, ela constitui-se numa ameaça a singularização, pelas características que a identidade comporta. Todavia, essa nova realidade subjetiva não pode existir por si mesma, mas sim, num movimento processual que permeia todos os processos maquínicos de agenciamento coletivo de subjetividades, para lhe dar força, potência e sobreviver a pressão da produção da subjetividade dominante (capitalística). As reações que pretendem as transformações precisam ser consolidadas ao nível das subjetividades dos indivíduos para que se instaurem fortalecidas novas práxis, sensibilidades, novas formas de percepção que impeçam a volta de velhas estruturas (GUATARRI, 1999).

A emergência de um “eu pessoal”, de sujeitos atores, da consciência de nossos territórios internos, de processos de singularização, individualização, de desterritorialização é relativa ao contexto sócio-histórico-cultural que o sujeito se encontra. “[...] a existência é determinada pelo sentido do coletivo” (MAFESSOLI, 1995, p.65). A cultura limita a vida individual ao mesmo tempo que permite a sua existência. A “cultura submete o indivíduo e, ao mesmo tempo, o autonomiza” (MORIN, 2003, p. 166). A autonomia, a individualização, a originalidade não se depreende de um fundo cultural coletivo. “O ser individual só pode realizar-se como indivíduo numa cultura, mas, dentro de uma cultura, permanece inacabado, pois não pode realizar todas as possibilidades dos seus desejos” (MORIN, 2003, p. 170).

Delory-Momberger (2009, p. 33) compreende que “La individualización y la socialización son dos facetas indisociables de la actividad biográfica”. Ou ainda, a biografização como interface entre o indivíduo e o social. A autora aponta que a sociedade hodierna nos incita a “tener una vida”, uma vida “para nosotros”, uma “vida que seanuestra”, “tener una historia” (2009, p. 83), no sentido da autonomia das escolhas de vida e das responsabilidades de si, ou seja, a modernidade avançada nos imputa a individualização e a singularização. Contudo, se essa biografização tem na realização individual características de autonomia e criatividade, Delory-Momberger também realiza algumas denúncias, como: (1)

“o novo individualismo recrutado pelas instituições contribui, antes de tudo, para o sucesso do sistema econômico. A realização de si torna-se um dos instrumentos da força produtiva” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 57); e, (2) “as desigualdades das condições de vida, materiais e sociais, são assim, tecidas de desigualdades dos recursos de linguagem e das representações do eu e, com elas, da repartição desigual das maneiras de se construir a si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 62).

“Hoje em dia, os homens sentem frequentemente, suas vidas privadas como uma série de armadilhas. Percebem que dentro de mundos cotidianos, não podem superar suas preocupações, e quase sempre tem razão nesse sentimento” (MILLS, 1975, p. 9). O modo como Mills inicia a discussão sobre a necessidade do desenvolvimento da imaginação sociológica é exemplar no sentido de que demonstra a sensação e a impotência causada pelos processos de individualização na sociedade moderna, em que o indivíduo encontra-se cercado em si mesmo.

Mills (1975) defende a concepção de que os homens modernos não necessitam de mais informações ou habilidades racionais para conseguirem dissipar a sensação de impotência e encurralamento diante das adversidades sociais e históricas, mas sim de uma “qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a 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. 11). A essa qualidade de espírito o autor denomina de *imaginação sociológica*, assim definida:

A imaginação sociológica capacita o seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é a sua tarefa e a sua promessa. (MILLS, 1975. p. 11-12).

Para Berger (2011, p. 48) a sociologia tem como princípio o desenvolvimento da consciência sociológica compreendida como “a capacidade de olhar uma situação dos pontos de vista de sistemas interpretativos antagônicos. [...] a consciência sociológica seja inerentemente desmistificadora”. Apesar de Berger (2011) centrar que o foco da sociologia são os processos de interação social e o modo como os sistemas sociais funcionam, o autor aponta que a compreensão das interações sociais serve para dar sentido aos fatos da própria vida, assim como a compreensão dos sistemas sociais necessita da compreensão/localização de si no tempo/espaço social.

Assim, pode-se concluir que tanto para Mills (1975) como para Berger (2011) a relação entre os processos sociais e as biografias individuais é uma condição para a compreensão da sociedade e de si. A professora e socióloga IlieziFioreli Silva (2005), em texto intitulado *A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes*, aborda esta temática como uma forma de aproximar os jovens dos conhecimentos sociológicos e de desenvolver a criticidade. O desenvolvimento da criticidade exposto nos documentos oficiais como os PCN (1999); PCN+ (2002); e, OCN (2006) como tarefa da Sociologia no Ensino Médio liga-se aos processos de estranhamento e desnaturalização. Contudo, estranhar e desnaturalizar necessitam da compreensão dos contextos sociais/culturais e das biografias individuais.

Tais reflexões levam a problematização dos conteúdos, metodologias, didáticas na medida em que a Sociologia enquanto disciplina curricular pode ser tanto fixada em teorias clássicas e contemporâneas, na definição de conceitos sem ser contextualizada e vinculada a realidade e as percepções dos jovens sobre suas vivências, como ser promotora de processos de desnaturalização e estranhamento pela relação entre biografias e condicionantes sociais, ou seja, como promotora de sentidos. Silva (2007) escreve que o currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes mais vastos que propicia identidade. Isto posto, a constituição curricular além de proporcionar identidade a disciplina, no caso, da Sociologia no ensino médio, se refere à formação das subjetividades dos educandos e educadores. Desse modo, é revelador o depoimento de Bourdieu (2012, p.16):

Tenho a experiência de uma situação: quando, por exemplo, vou falar de sociologia a não sociólogos, a não profissionais, estou sempre dividido entre duas estratégias possíveis. A primeira consiste em apresentar a sociologia como uma disciplina acadêmica, como se estivesse abordando a história ou a filosofia; nesse caso, acabo suscitando o interesse, mas precisamente de natureza acadêmica. Ou, então, procuro exercer o efeito específico da sociologia, isto é, tento colocar meus ouvintes em situação de autoanálise.

A discussão que Bourdieu apresenta entre pôr a Sociologia em seus conteúdos conceituais e teóricos e produzir efeitos de reflexividade adentra a discussão do que ensinar, por que ensinar e como ensinar. Esta “situação de autoanálise” a que Bourdieu se refere se aproxima da compreensão de desenvolvimento da imaginação sociológica de Mills (1975) e da consciência sociológica de Berger (2011). Estas definições apontam para a concepção de que a tarefa da Sociologia é estabelecer relações entre os contextos sociais amplos e as biografias individuais, ou seja, é ver-se nesta relação.

Pela sociologia disposicional e contextual de Lahire (2004, 2006) ao abordar as questões da variabilidade intraindividual também se reflete sobre a relação entre o social e as trajetórias individuais. Mas o próprio Lahire (2002, 2004, 2006) pontua em seus textos as diferenças nas concepções de socialização entre ele, Bourdieu e Berger e Luckmann, para citar alguns autores que compõem este trabalho. Contudo, ao tornarmos tais perspectivas teóricas centrais para refletirmos sobre o ensino de sociologia e, mais especificamente, sobre uma metodologia e um método, o que fazemos é por no ensino de ciências sociais/sociologia a centralidade da relação do social com o individual, pois como bem lembra Houle (2012, p. 329) “a vida em sociedade é o objeto primeiro e último da sociologia, e que só há sociedade e vida em sociedade a partir do momento em que isso faz sentido”.

Em relação às teses da Sociologia do Conhecimento de Berger e Luckmann (2004) citaremos três críticas que Lahire (2004) realiza: (1ª) a concepção da objetivação do mundo social; (2ª) a socialização como um processo de interiorização pela apreensão, e; (3ª) que os conteúdos da socialização são determinados pela distribuição social do conhecimento. A contraposição que Lahire (2004, 2006) realiza reside: (1º) o mundo social não se apresenta sob a forma de imposições sociais abstratas e separadas; (2º) a socialização pode ocorrer por treinamento ou por prática direta, como resultado de um efeito mais difuso da ordenação ou da organização de uma situação ou pela inculcação ideológico-simbólica de crenças difundidas por todo o tipo de instituições; e (3º) que há uma pluralidade de experiências socializadoras e de contextos relacionais em matéria cultural o que produz efeitos de socialização dissonantes e variações intra-individuais dos comportamentos.

Em relação a Bourdieu o que Lahire (2002, 2006) realiza é uma crítica, embasada em pesquisa empírica, principalmente, sobre a teoria do *habitus* e a teoria dos campos, ou seja, a teoria disposicionalista da ação e a interpretação da variação social. Mas esta crítica é realizada na consciência de ser um prolongamento da teoria de Bourdieu, ou seja, no reconhecimento de se constituir como uma base de orientação sociológica, nem desprezível, nem ideologizada, pois segundo Lahire (2004, p. 25) é em Bourdieu que se encontra o “maior esforço de explicitação em matéria de teoria disposicional da ação”. Lahire (2006, p.18) ao realizar uma “reflexão sociológica sobre o mundo social em escala individual”, pretende tal como Bourdieu romper com a dicotomia entre “a sociedade” e “o indivíduo”, pois como afirma Bourdieu (2003, p. 33) “o corpo socializado (aquilo a que se chama o indivíduo ou a pessoa) não se opõe a sociedade: é uma das suas formas de existência” e Lahire (2006, p. 20)

explica que é necessário “mostrar que as realidades individuais são sociais e que são socialmente produzidas”.

Se o *habitus* na concepção de Bourdieu (2007) se inscreve como princípio mediador entre as práticas individuais e os contextos sociais de existência, a contestação que Lahire (2004) realiza é a de que a construção das disposições que constituem o *habitus* não pode ser restringida às condições de existência de classe ou a tendência da trajetória. Para Bourdieu (2007, p.97) o *habitus* é compreendido como “princípio unificador e gerador das práticas, ou seja, o *habitus* de classe, como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe”; ou ainda, um “sistema de disposições socialmente constituídas que enquanto estruturas, estruturadas e estruturantes constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191). E a objeção que Lahire (2004) realiza é justamente a de “evidenciar a pluralidade das fórmulas geradoras das práticas incorporadas em cada indivíduo”. Pluralidade por estarmos inseridos em uma sociedade extensa, complexa e diferenciada e pelo “fracasso” das socializações individuais, conceito que Lahire (2004, p. 325) utiliza de Berger e Luckmann (2004), o que impossibilita a configuração de quadros de disposições “perfeitamente coerentes e absolutamente harmônicos”.

Em relação ao ensino de Sociologia Lahire (2014) em texto intitulado *Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia?*, realiza uma reflexão que dá fundamento e sentido para o ensino de Sociologia nas sociedades democráticas que visam a formação de cidadãos no exercício da vida coletiva. Lahire (2014) ao defender que a Sociologia estivesse incluída desde o ensino fundamental na escola, fala da necessidade do aprendizado de “hábitos intelectuais fundamentais” da Sociologia que se refere à observação e à objetivação do mundo social.

“Fazer ascender as realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata [...] construir objetos jamais observados, vistos ou “vividos” como tais, e sem nenhuma visibilidade de um ponto de vista comum” (LAHIRE, 2014, p. 58); “desvelar coisas escondidas e por vezes recalcadas (BOURDIEU, 2003, p.24); a desmistificação do social por observar uma situação através dos pontos de vista de sistemas interpretativos antagônicos (BERGER, 2011); “perceber com lucidez o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1975, p. 11). Sentidos, objetivos e efeitos da Sociologia enquanto ciência do social que se aproximam enquanto proposta mas que apresentam especificidades na própria compreensão da relação indivíduo-sociedade. Mas, que

significam e fundam a importância do ensino de Sociologia/Ciências Sociais na escola básica ainda mais se relacionadas as diretrizes e orientações curriculares para a educação básica que, de forma ampla, objetivam a construção da autonomia, da criticidade e de uma educação plena.

Assim, ao mesmo tempo em que é admissível dizer que a institucionalização da Sociologia traz em si a representação dos ideais contemporâneos de educação, ou seja, de construção do conhecimento, autonomia, problematização, reflexividade, é também plausível refletir sobre os possíveis riscos de engessamento de metodologias, da reprodução de conceitos e ideias mascaradas pela noção naturalizada da sociologia como criticidade.

Lahire (2014) ainda realiza uma classificação em relação à utilidade e à natureza da Sociologia e considera que a sócio-análise pode ser compreendida por ter uma natureza terapêutica ao pretender amenizar o sofrimento individual pela compreensão dos determinismos da relação eu-mundo social. O que se diferencia de uma Sociologia com utilidade política (“conselheiro do príncipe”) ou de uma utilidade cognitiva-científica que visa unicamente o saber, sem outras pretensões.

Contudo, na perspectiva da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação³¹ a compreensão de si, a aprendizagem e ação no social (ação política) não se desvinculam. Pois como escrevem Pineau e LeGrand (2012, p.145) fazer história de vida “é tentar extrair mais-valia social de sua própria vida. Trata-se, portanto, de uma prática que mobiliza grandes interesses públicos e que faz parte dos movimentos de reorganização social dos circuitos de produção e difusão dos saberes”.

Na concepção de Bauman (1998) que infere que a atualidade está se constituindo pela incerteza, em que “projetos de vida individuais não encontram nenhum terreno estável em que acomodem uma âncora” (BAUMAN,1998, p. 32). Estes novos sentimentos de incredulidade e incertezas, que se referem à “futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e os erros da maneira de viver” (BAUMAN, 1998, p. 32) e cujas superações não são percebidas em um futuro, (re) significam as relações com o outro e com nós mesmos, pois, a própria memória, entendida como meio de identidade e

³¹No Campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação há uma diferenciação terminológica e conceitual entre biografia, autobiografia, relatos de vida e histórias de vida que se faz necessário elucidar, na medida em que, é este campo de pesquisa e formação que fundamenta a pesquisa aqui relatada. Assim, conforme Souza (2006), embasado em Pineau (1999) a biografia se refere a escrita da vida do outro; a autobiografia como a escrita de si, da própria vida; os relatos de vida que se debruçam sobre configurações de uma trajetória de vida; e, a História de vida concebida como uma denominação genérica em formação e investigação que congrega uma variabilidade de pesquisas e projetos envolvidos na construção de sentidos com base nas trajetórias individuais, que envolve segundo Pineau (2012) um processo de expressão da experiência.

referência, passa por (re) significações, haja vista, que os modos aprendidos configuram-se como insuficientes ou inadequados para lidar com os afazeres do presente.

Homens e mulheres contemporâneos marcados por um estilo de vida consumista que reifica as relações humanas. Sendo o mesmo dizer que, “laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem consumidas, e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação de todos outros objetos de consumo” (BAUMAN, 2001, p. 187). Assim, para este sociólogo a rearticulação humana e social transpassa como tarefa da Sociologia e volta-se para a relação entre histórias de vida e contextos sociais. Escreve Bauman (2008, p. 21-22):

Acredito que o compromisso com o esforço para rearticular a cambiante condição humana sob a qual os “indivíduos cada vez mais individualizados” se encontram enquanto lutam para impor sentido e objetivo em suas vidas é, nas presentes circunstâncias, a tarefa suprema da sociologia. [...] A articulação das histórias de vida é a atividade por meio da qual o significado e o objetivo são inseridos na vida. No tipo de sociedade em que vivemos, a articulação é, e precisa continuar a ser, uma tarefa e um direito individuais. É, porém, uma tarefa bastante difícil e um direito que não é fácil de se conquistar. Para executar a tarefa e exercer o direito plenamente, necessitamos de toda a ajuda que possamos conseguir. E os sociólogos poderiam fornecer muita ajuda se eles se portassem bem, como podem e devem no trabalho de gravar e mapear as partes cruciais da rede de interconexões e dependências que ou são mantidas escondidas ou permanecem invisíveis do ponto de vista da experiência individual.

O trabalho com relatos de vida na perspectiva de fomentar autorreflexões para a transformação de si, na área da Sociologia, pode ser encontrado nos pressupostos de intervenção da sociologia clínica (TAKEUTI & BEZERRA, 2009, 2012). Norma MissaeTakeuti, professora e pesquisadora, é referência brasileira no desenvolvimento de pesquisas no viés da Sociologia Clínica, sobretudo no campo de estudos com jovens de bairros periféricos de grandes cidades e capitais brasileiras e, é a partir de alguns de seus textos que iremos caracterizar a sociologia clínica. Primeiramente, é importante elucidar que a sociologia clínica opera com dispositivos de “trabalho de si” que são construídos e reinventados conjuntamente na relação entre participantes e pesquisadores na construção de um saber sobre uma determinada temática e sobre a própria experiência da pesquisa (TAKEUTI, 2009) (TAKEUTI & BEZERRA, 2009).

Outras prerrogativas da sociologia clínica são da não hierarquização dos saberes entre os sujeitos pesquisadores e interventores provenientes da academia e os participantes das ações desenvolvidas que revelam a cotidianidade; da compreensão da pesquisa como práxis social, em que intervenção e pesquisa são processos indissociáveis e que “o conhecimento é

co-produzido com os sujeitos da pesquisa e, simultaneamente, vinculados às situações reais e as vivências desses mesmos sujeitos” (TAKEUTI & BEZERRA, 2012, p. 6).

Deste modo, a socioclínica não se detém a compreensão de normas e normalidades, nem se propõem a uma terapia, mas sim ao desvelamento de sentidos em que a intervenção, através do uso de dispositivos biográficos preocupa-se em gerar espaços de reflexão, de resignificações e recentramentos para “buscar os meios de saída para a sua situação de fechamento, através da possibilidade de pensar, de figurar formas outras de ser e atuar no mundo, para além daquilo que é dado, para além das expectativas sociais vigentes” (TAKEUTI & BEZERRA, 2012, p. 7). Nesse sentido, a sociologia clínica se caracteriza “sempre de trabalhos em campo que são de natureza da pesquisa-ação” (TAKEUTI, 2009, p. 77-8).

Os processos de biografização descritos por Delory-Momberger (2011) na relação com as pesquisas biográficas em formação têm uma dimensão definida entre biografia e aprendizagem. Como a socioclínica as pesquisas biográficas em educação não pretendem produzir saberes objetivados sobre os indivíduos que narram suas histórias de vida ou encontrar regularidades, mas compreender como jovens ou adultos “dão significados as suas experiências de formação e aprendizagem em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 54).

Os processos de biografização nas pesquisas (auto)biográficas em formação tem como um dos seus pressupostos que os saberes subjetivos e não formalizados influenciam no modo como as pessoas investem e transitam nos espaços de aprendizagens formais e que tornar-se cômico destes saberes torna possível resignificar sentidos e projetos de vida em formação (DELORY-MOMBERGER, 2006). Os processos de biografização implicam no estabelecimento da relação entre o social e o individual, a fim de questionar/problematizar as construções biográficas mediante os condicionantes sociais, políticos, históricos, culturais. Como escreve a autora:

Tal é o objeto que se fixa à pesquisa biográfica: explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 51).

A compreensão da especificidade da pesquisa (auto)biográfica, nos leva a entender conceitos centrais para a abordagem da autobiografia como dispositivo de (auto)formação, assim Passegi escreve:

explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social. Para isso está atenta as especificidades dos instrumentos semióticos (fenômenos culturais como sistemas de significação) que materializam o fato biográfico no processo de biografização. Analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar por esse viés, os processos de subjetivação e de socialização, do sujeito na interação dialética entre a história social e a história pessoal pela mediação da(s) linguagem(ns). Interroga os modos pelos quais os indivíduos dão forma às experiências, sentindo a existência, na interação com o outro e consigo mesmo. Em suma, a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos sociais atribuem sentido ao curso da vida no percurso de sua formação humana ao longo da vida, no decurso da história. (PASSEGGI, 2011, p.15-16).

Neste trecho é necessário especificar dois conceitos importantes que foram trabalhados anteriormente por Passeggi (2011), o conceito de fato biográfico e de biografização, que decorre, conforme explicitado pela própria autora, das leituras de Delory-Momberger (2009). O fato biográfico se inscreve em nós, em nosso interior, em nossas percepções do vivido, ainda não, talvez, compreendido e significado, ainda não narrado e explicitado em uma sequência que proporciona encadeamento e sentido. O fato biográfico se refere aos silêncios do vivido que constituem as memórias. O fato biográfico se refere aquela imagem do eu experienciado, mas ainda não compreendido entre a singularidade e a socialização, entre o eu e aquilo que me aconteceu. A biografização necessita e precede o fato biográfico que “consiste na ação de escrever (grafar) a narrativa de sua própria história de vida (autobiografia) e ou a história de vida de outrem (biografia)” (PASSEGGI, 2011, p.15).

Em texto de 2012, Delory-Momberger, intitulado *Abordagem metodológica na pesquisa biográfica*, faz a seguinte reflexão:

Assim, a *atividade biográfica* não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atividade mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. A utilização dos termos biografia e biográfico para designar não a realidade fatural do vivido, e sim o campo de representações e construções segundo as quais os seres humanos percebem a sua existência, enfatiza até que ponto essa compreensão da narrativa da experiência se apresenta como uma *escrita*, isso é, como um modo de apreensão e de interpretação da vivência, com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras. Os neologismos *biografar(se)* e *biografização* salientam o caráter processual da atividade biográfica e remetem a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em

esquemas temporais orientados e finalizados. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525)

Estas interrogações nos processos de biografização entre a construção e o saber sobre as histórias de vida e os contextos e processos de socialização nos interessa especificamente na propositiva de fomentar estranhamentos e desnaturalizações através de relatos autobiográficos. O que se pretende é visualizar a possibilidade dos efeitos dos relatos autobiográficos construídos dentro do espaço/tempo da sala de aula por jovens adolescentes a fim de produzir estranhamentos e desnaturalizações que levem a estados de suspensão do saberes e aprendizagens.

É importante elucidar também o próprio conceito de formação e de experiência formadora, no sentido do uso de relatos autobiográficos como dispositivos de formação. Neste ínterim, encontramos em Josso (2010) no livro *Experiências de vida e formação*, quando a autora expõe a sua compreensão sobre a “formação como atividade de um indivíduo em relação consigo mesmo, com o seu meio humano e natural no seu percurso de vida” (JOSSO, 2010, p. 245). O que a diferencia da educação compreendida como uma ação coletiva sobre o indivíduo. O conceito de experiência formadora é compreendido da seguinte forma:

Falar das próprias experiências formadoras, é pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor ao que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivências tem uma intensidade particular que se impõem a nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. [...] O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência. (JOSSO, 2010, p. 47-48).

Refletir sobre a educação escolar, em uma perspectiva de criar espaços de formação, entremeados de estranhamentos e desnaturalizações, vai ao encontro das propositivas de Jorge Larossa Bondiá (2002) que reflete a educação a partir e através da relação entre experiência e sentido. Este conceito caminha na perspectiva em que vida, experiência e aprendizagem são processos inseparáveis e mutuamente referentes. A experiência educativa tem como função e efeito a percepção de relações e continuidades não percebidas anteriormente e, assim, pela compreensão de outros sentidos, há possibilidades de construção ou geração de novas perspectivas futuras.

Para Bondiá em texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (BONDIÁ, 2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21); é “em

primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (p. 25).

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (BONDÍÁ, 2002, p. 27).

Relatar-se, autobiografar-se pode ser compreendido como uma experiência e como um meio de dar materialidade ao saber da experiência, na perspectiva de Bondiá. Trabalhar com relatos autobiográficos em sala de aula pode servir como uma abertura ao processo de questionar, em que o próprio ato de relatar-se produz estranhamentos e desnaturalizações. O relatar-se como ato pedagógico pode fomentar a *ampliação da visão de mundo e horizontes de expectativas*, e por isso tornar-se uma experiência formadora, pois relacionado a suspensões de saberes e re-significações.

Monteagudo afirma que:

Nos novos contextos globalizados, pós-modernos e cambiantes, as histórias de vida, como práticas multiformes de investigação, formação, intervenção social, testemunho histórico e construção de identidade, aspiram aprofundar uma maneira integradora e complexa de trabalhar para fazer mais viável o desenvolvimento da autonomia pessoal, a convivência tolerante e a participação social. (MONTEAGUDO, 2011, p. 81).

As reflexões de Monteagudo mostram quanto o trabalho com histórias de vida e/ou relatos autobiográficos podem ampliar e tornar mais significativos os processos de constituição dos sujeitos na perspectiva da autonomia, das relações e da intervenção social. Refletir sobre a possibilidade de fomentar processos de estranhamento/ desnaturalização através de relatos (auto)biográficos como ato pedagógico refere-se a proporcionar espaços/tempos de reflexão e conscienciosidade dos sujeitos e dos seus conhecimentos sobre

si. O relato como dispositivo biográfico e antes, o processo de relatar-se pode ser compreendido com possibilidades de estranhamentos/desnaturalizações, pois interroga e desestabiliza, gera abertura e suspensão de saberes.

Passeggi (2011) ao abordar sobre as narrativas (auto)biográficas como prática de formação do adulto, expõe sobre a potencialidade dos relatos autobiográficos e a sua consequente contribuição para o protagonismo individual:

Nesse exercício de reconstrução das experiências vividas, as aprendizagens formais, informais, não-formais que se realizam(ram) dentro e fora das instituições de ensino, são reavaliadas. É admissível que essa reflexão permita ao narrador compreender a ação das forças sociais sobre suas aprendizagens ao longo da vida e, eventualmente, tomar consciência das representações que orientam sua ação no mundo. [...] É preciso guardar que a pesquisa (auto)biográfica, nesse eixo, visa a garantir, condições ideais de reflexividade autobiográfica, de modo que o trabalho de biografização exerça a ação de reversibilidade sobre o pensamento de quem narra, transformando representações de si mesmo e da vida. Essa ação regressiva e progressiva é que permite falar de “si mesmo” como um “eu refletido”, reinventado pela ação de linguagem. De modo que mediante o uso da escrita (grafia), o eu (autos) toma consciência de si e ressignifica a vida (bios) para nascer de outra maneira: autopoieses. (PASSEGGI, 2011, p.26).

Esta reflexividade autobiográfica apontada por Passeggi (2011) é que justifica e fundamenta o diálogo entre a abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação e a Sociologia no ensino médio, na perspectiva da construção de espaços de possibilidade de estranhamentos, desnaturalizações e do desenvolvimento da imaginação sociológica. Bourdieu (1997) em texto intitulado *Compreender* ao falar sobre as questões da entrevista sociológica expõe os efeitos que a narração de si pode provocar:

[...] o pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização. [...] Acontece até que, longe de serem simples instrumentos nas mãos do pesquisador, eles conduzem de alguma maneira a entrevista e a densidade e a intensidade de seu discurso, como a impressão que eles dão frequentemente de sentir uma espécie de alívio, até de realização, tudo neles lembra a *felicidade de expressão*. [...] Pode-se sem dúvida falar então de auto-análise provocada e acompanhada: em mais de um caso nós sentimos que a pessoa interrogada aproveitava a ocasião que lhe tinha sido dada de ser interrogada sobre ela mesma e da licitação ou da solicitação que lhe asseguravam nossas perguntas ou nossas sugestões [...] para realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes, com uma extraordinária *intensidade expressiva*, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas. (BOURDIEU, 1997, p.704-705).

A narração de trajetórias de vida, os relatos autobiográficos podem ser além de um meio de expressão da identidade a qual cada um se percebe, de forma única e indivisível, ou

um modo de notar como estas mesmas identidades são, como escreve Mafessoli (2005, p. 35) “efeito de composição”, em que o eu aparece como uma frágil construção que se dá pelo outro e por meio das variadas experiências e situações, ou ainda podem ser também um lugar de questionamentos de quem eu sou, por que sou, como sou e um ensejo de transformação.

Para Ferrarotti (2010, 2014) as narrativas autobiográficas tem um caráter sintético entre a biografia individual e as características globais da situação histórica. Ferrarotti (2010, p. 44) escreve que:

Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato social individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutural social. (...) o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

Nesse sentido, que para Ferrarotti (2010) o método biográfico nas Ciências Sociais se traduz em uma ciência das mediações que compreende a relação entre as estruturas sociais e os comportamentos individuais ou microssociais. Para Souza e Uzêda (2009, p. 257)

Narrar é poder expressar a forma como vemos e sentimos o mundo, até porque, nós seres humanos, somos naturalmente contadores e personagens de histórias individuais/coletivas, e as narrativas podem ser entendidas como a maneira que experienciamos o mundo. [...] ao recordarmos o passado, temos a oportunidade de perceber como um conjunto de experiências que ocorreram num espaço-tempo específico, contudo diversos, contribuem para que repensemos nossa própria condição de sujeito histórico.

Estranhar e desnaturalizar o que se sabe sobre si, o que se escuta sobre si e deixar em suspensão para novas reorganizações e, principalmente, para uma prática de questionamentos em que a interrogação não versa somente sobre o outro, mas sobre si na relação com outros. Eis aí talvez uma tarefa da educação. Eis aí talvez uma aproximação do que Rancière (2011) descreve em *O mestre ignorante*: de ensinar o que se ignora. Por que se ignora a vida dos estudantes. Como educadores podemos compreender os contextos sociais e culturais em que os jovens encontram-se, mas a dimensão de como cada um vivencia e significa suas trajetórias é delimitado na relação educador-educando, circunscrito pelo espaço escolar. Pode-se tentar encontrar regularidades nos relatos, como também relacionar diretamente com suas aprendizagens escolares, mas os efeitos do questionamento, da abertura e da suspensão se pode ser percebido, tem uma dimensão fugidia, mas que incide nas relações cotidianas em tempos/espacos diversos.

Assim, o que é estranhado e o que é desnaturalizado, mas, sobretudo o que é deixado em suspensão é também algo dado às percepções individuais, pois relacionado as suas apreensões e compreensões do mundo como igualmente ao seu senso comum. Como escreve Rancière (2011, p. 97) ao expor sobre o imprevisto e a fala, o ato de dizer-se, como caminhos para a emancipação de si o “exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal. É preciso que o artesão fale de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender”.

Se Rancière (2011) fala sobre ensinar o que não se sabe, Brandão (2002, p. 181) utiliza a expressão “deixados a si mesmo” ao refletir sobre a possibilidade criadora, imaginativa e simbólica de crianças e adolescentes que ocorre fora do âmbito do controle de incentivo e avaliação da escola, mas que esta captura ao enquadrar pedagogicamente a criação. *Ensinar o que se ignora, deixar a si mesmo, fazer por conta* pode parecer expressões transgressoras do ensinar-aprender, mas que podem constituir-se como atos pedagógicos pois viabilizam criações, (re)significações ou suspensões de saberes, como viemos pontuando, ou melhor, (auto)formação.

Lahire (2006, p. 336) aponta que a parcela de “liberdade” que temos na compreensão de que nossos comportamentos decorrem da interação entre disposições internas e contextos externos sendo assim permeados pelas influências “consiste em modificar as influências internas e externas que agem em nós e sobre nós”. Embasado em sua pesquisa Lahire (2006, pg. 336) escreve que “o auto-conhecimento (de suas propensões) pode levar 1) a um autocontrole para conter a força da disposição ou 2) a arranjos contextuais que deem conta dessa disposição para tentar limitar seus efeitos negativos”.

Dessa forma, pontuamos que o auto-conhecimento pela narrativa de si é possível se o relato de si for sentido como uma experiência, ou seja, se for atribuído sentido ao que é narrado e ao ato de narrar-se. Desse modo, pode-se pensar que a construção de espaços de possibilidade da narratividade de si rumo a um devir, na própria elaboração da experiência ou biografização da experiência, no dizer de Delory-Momberger (2012) traspassada pela postura de ignorar o que será narrado. Bondiá (2002, p. 28) nos explica:

a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

O importante é reconhecer que os relatos produzem efeitos de si para si e que estes inseridos em um espaço escolar podem gerar estranhamentos, ser fontes de desnaturalizações, promover aberturas, suspensões, ressignificações, reconstruções e reorganização da experiência e, assim, aprendizagens.

Serve-nos aqui, na contribuição desta reflexão a compreensão que Certeau (1998) desenvolve sobre o relato. Este autor tendo como objeto de pesquisa as práticas cotidianas compreende o relato como um campo animado pela contradição entre a fronteira e a ponte, entre o legítimo e a exterioridade estranha. Certeau (1998) ao estudar os fazeres comuns da vida cotidiana desenvolve uma ciência da prática singular para identificar, descrever, analisar, comparar, compreender atividades subterrâneas e circunstanciais. Assim tem-se a concepção de que:

De um lado a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar em que atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação e esquema ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo. [...] O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada. (CERTEAU, 1998, p. 38).

Desta forma, também é realizado um deslocamento da proposta de Certeau (1998), na medida em que, como referido acima a ideia de fomentar a construção de relatos autobiográficos no espaço da sala de aula, visando estranhamentos e desnaturalizações procura compreender a dinâmica do estranhamento e da desnaturalização. Têm-se, contudo, pressuposições do senso comum e de práticas cotidianas. Feitas estas ressalvas Certeau (1998) amplia a concepção de relato como um guia e uma transgressão. Escreve o autor sobre essas contradições e ambivalências:

Eis aí precisamente o primeiro papel do relato. Abre um relato de legitimidade a ações efetivas. Cria um campo em que autoriza práticas sociais arriscadas e contingentes. [...] Os relatos são animados por uma contradição que neles representa a relação entre a fronteira e a ponte, isto é, entre um espaço (legítimo) e sua exterioridade (estranha). [...] Onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia. O relato [...] instaura uma caminhada (“guia”) e passa através (“transgride”). O espaço de operações que ele pisa é feito de movimentos: é topológico, relativo às deformações de figuras, e não tópico, definidor de lugares. O limite aí só circunscreve a modo de ambivalência. (CERTEAU, p. 210-215).

Pode-se então compreender os relatos como fronteiras que comportam outros? Como ainda no dizer de Certeau (1998, p.215) que “no interior das fronteiras já existe o estrangeirismo, exotismo ou sabbat da memória, inquietante familiaridade tudo ocorre como

se a própria delimitação fosse a ponte que abre o dentro para ser outro”. Se sim, o importante é reconhecer que os relatos produzem efeitos de si para si, pois é uma “arte do dizer”, “que produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição” (CERTEAU, 1998, p.154). E que estes inseridos em um espaço escolar podem gerar estranhamentos e desnaturalizações e promover aberturas, suspensões, ressignificações.

Assim, por mais que não seja habitual, finalizamos estaparte do texto com uma citação de Houle (2012, p. 329), para reflexão e para deixar em suspensão:

A partida não está, contudo, perdida. É o retorno não do sujeito, mas do degredado; o sujeito está presente, ele fala e sabe muito bem falar tanto de si mesmo, como da sociedade no interior da qual ele vive. Talvez seja preciso lembrar, aliás, que, para além dos números e das letras, a vida em sociedade é o objeto primeiro e último da sociologia, e que só há sociedade e vida em sociedade a partir do momento em que isso faz sentido. Que este sentido, está enfim, no centro do processo de constituição de toda sociedade, e que desqualifica-lo não significa nada mais do que desqualificar o próprio objeto da disciplina. O sujeito está aí; mas se saberá escutá-lo, propor-lhe boas questões?

Reflexões sobre o método biográfico

Tendo como foco a questão do desenvolvimento da especificidade das pesquisas (auto)biográficas em educação, pela utilização da produção de narrativas autoreferenciais para projetos de pesquisa e das práticas narrativas como dispositivos de formação problematizamos, a questão do conceito de método e metodologia em relação a abordagem (auto)biográfica. Ferraroti (2010) ao atribuir o título *Sobre a autonomia do método biográfico* em seu texto, coloca a biografia como método de pesquisa e não como metodologia como define Delory-Momberger ou campo disciplinar como expõe Passeggi. É interessante destacar que conforme explicita Passeggi (2014)³² a *Pesquisa (auto)biográfica em educação* se constitui como um campo disciplinar, na medida em que, na pesquisa (auto)biográfica é possível trabalhar com vários métodos de coleta de dados, fontes biográficas ou fontes autobiográficas. É oportuno destacar que Ferraroti é graduado em Filosofia e professor-pesquisador na área da Sociologia. O que o diferencia de Passeggi e Delory-Momberger que atuam na área da Educação.

Assim, tal observação do modo como a pesquisa (auto)biográfica é percebida motiva a buscar em outros autores compreensões e definições do conceito de método, metodologia e de ciência, na medida em que tal enquadramento deriva das concepções da especificidade da

³²Em aula na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 19 mar. 2014.

pesquisa (auto)biográfica e esta incide também sobre a relação que se estabelece na pesquisa entre os atores envolvidos. A definição abaixo é de Lakatos e Marconi (1991) que elaboraram um manual de metodologia científica.

Resumindo, diríamos que a finalidade da atividade científica é a obtenção da verdade, através da comprovação de hipótese, que por sua vez, são pontes entre a observação e a realidade e a teoria científica, que explica a realidade. O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais, que com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS & MARCONI, 1991, p. 40).

Destacando, define-se método como atividade sistemática para chegar a conhecimentos válidos e verdadeiros, por mais que tais conhecimentos possam ser temporários, principalmente nas denominadas ciências factuais sociais na qual a sociologia se encontra, de acordo com a esquematização das autoras. A Sociologia é considerada como uma ciência factual por que se refere aos fatos “que supostamente ocorrem no mundo e, em consequência, recorrem à observação e à experimentação para comprovar (ou refutar) suas fórmulas (hipóteses)” (LAKATOS & MARCONI, 1991, p. 25).

Sobre a diferenciação entre método e metodologia tem-se a definição de Gerhardt e Silveira (2009, p. 13):

A metodologia se refere a validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria), nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

Pela definição desses conceitos pode-se começar a delinear diferentes perspectivas da pesquisa (auto)biográfica. Como um procedimento, uma atividade para se chegar a um objetivo (método) ou como um campo de regras, procedimentos e concepções estabelecidas para a realização da pesquisa (metodologia). Lembrando com Khun (1998) que os manuais de metodologia científica, dos quais foram retirados tais conceitos, tem uma função pedagogizante e disciplinar do campo científico e que atuam sobre a formação dos novos cientistas.

Ainda em Ferraroti (2010) após uma introdução, o autor inicia o desenvolvimento do seu artigo apresentando dois indicativos dos motivos do crescente interesse e uso da biografia

como método de pesquisa na sociologia: (1) a necessidade de uma renovação metodológica nas ciências sociais; e (2) a exigência de uma nova antropologia voltada ao concreto.

A necessidade de uma renovação metodológica nas ciências sociais deve-se, conforme o autor, ao esgotamento da sua metodologia clássica constituída por dois axiomas fundamentais: a objetividade e a intencionalidade nomotética, ou seja, o intento de encontrar pela pesquisa objetiva e neutra, leis invariáveis e regularidades, isto é, leis gerais dos fenômenos sociais.

E aqui Ferraroti (2010) faz duas denúncias importantes: (1ª) o desenvolvimento das técnicas de pesquisa social imbuídas pelos princípios acima descritos não produzem avanços no próprio conhecimento do social, na medida em que, são exercidas por uma exterioridade e na exterioridade social. “(...) não dissolviam o social em fragmentos heterogêneos”, como descreve Ferraroti (1979, p.34). A afirmação de que “técnicas cada vez mais sofisticadas não corresponde nenhum crescimento real do conhecimento sociológico” (FERRAROTI, 2010, p. 34) leva também a refletir na relação com os apontamentos de Thomas Khun em *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1998, p. 24).

(...) quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática das ciências.

Sobre a crítica ao método tem-se também em Feyerabend (1977, p. 29)

A ideia de conduzir os negócios da ciência com o auxílio de um método, que encerre princípios firmes, imutáveis e incondicionalmente obrigatórios, vê-se diante de considerável dificuldade, quando posta em confronto com o resultado da pesquisa histórica. Verificamos, fazendo um confronto, que não há uma só regra, embora plausível e bem fundada na epistemologia, que deixe de ser violada em algum momento. Torna-se claro que tais violações não são eventos acidentais, não são o resultado de conhecimento insuficiente ou de desatenção que poderia ter sido evitada. Percebemos, no entanto, que as violações são necessárias para o progresso³³.

Segunda denúncia: o caráter ideológico da sociologia e do sociólogo como técnico do social. A problemática da ilusão da verdade absoluta e da utilidade no geral, de um

³³ “(...) o uso de palavras como progresso, avanço, aperfeiçoamento,, etc. não significa afirmar de eu estar de posse de um conhecimento especial acerca do que seja bom e do que seja mau nas ciências, nem significa pretenda eu impor esse conhecimento aos leitores. Cada qual lerá as palavras ao seu modo de acordo com a tradição a que esteja filiado. (...) E minha tese é a de que o anarquismo favorece a concretização do progresso em qualquer dos sentidos que a ele se decida emprestar.” (FEYREBAND, p. 34).

conhecimento do geral, advindo de uma aparente neutralidade. Nesse sentido, a reflexividade sociológica proposta por Bourdieu, ao compreender a pesquisa como uma relação social serve para assinalar a impossibilidade da neutralidade na pesquisa.

O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente. (BOURDIEU, 1997, p.694).

Caberiam aqui também as reflexões de Boaventura de Souza Santos sobre a teoria crítica e o conhecimento emancipação, citamos apenas a sua célebre frase que retrata a concepção do real como campo de possibilidades. “A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe” (SANTOS, 2002, p. 23). É do conhecimento, da existência, de um conhecimento que é uma existência a possibilidade da negação, da refutação, da comprovação (para utilizar os critérios da ciência!) e, também, de invenção da própria existência.

O que Ferraroti (2010) indica e que nos leva a esta discussão, apesar do autor não se alongar neste tema no texto aqui utilizado, é a de que apesar de haver no próprio campo da ciência e da epistemologia do conhecimento transformações na compreensão do humano, na sua integralidade, e do social as ciências sociais ao não reverem também seus métodos e suas técnicas de pesquisa reproduzem concepções e posturas que até negam em suas teorias. Configuraram-se, então, as pesquisas com narrativas (auto)biográficas uma violação metodológica que proporcionou avanços no conhecimento humano e do humano, para pensar com Feyerabend (1977)?

Se utilizarmos o próprio Ferraroti (2010) para tentar responder a esta questão, podemos dizer que não e que sim. Não simboliza nenhuma violação e nenhum avanço aos métodos tradicionais da pesquisa em ciências sociais, na medida em que as autobiografias foram e são utilizadas como ilustrações, como recortes do que se quer ver, com uma ênfase no que é comum aos outros, no que é geral. Escreve o autor: “Reduzida a um instrumento de controle, a biografia não nos ensina nada que não esteja já no modelo formal. Confirma e verifica conhecimentos adquiridos e não é fonte de novos conhecimentos” (FERRAROTI, 2010, p. 40).

O autor acusa que este foi o emprobecimento epistemológico do uso do método biográfico, o que se volta a uma discussão paradigmática em que somente o geral tem o caráter de cientificidade. Sobre esta questão Lakatos e Marconi (1991) pontuam como uma das características do conhecimento científico a generalidade. Os fatos singulares são estudados à medida que possam ser postos em enunciados gerais, amplos; em que se procura na variedade e na unicidade a uniformidade, a generalidade, os traços comuns e as relações entre estes. Os autores são enfáticos ao dizer que “não existe ciência do particular, o objeto individual ou evento particular é estudado à medida que pertence á tipos, espécies ou classes” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 34). A questão da generalidade liga-se a utilidade do conhecimento, na perspectiva que só há possibilidade de atuação na concretude da realidade pela generalização.

Ferraroti (2010, p.43) pontua justamente a especificidade das autobiografias pela sua subjetividade, historicidade e unicidade, o que contraria as concepções tradicionais de ciência. E questiona assim a relação entre subjetividade e unicidade e a possibilidade destas tornarem-se conhecimento científico e estas serem passíveis de verificação. Diz o autor: “como é que a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se conhecimento científico? Se o método biográfico optar por não iludir nem renegar mais a subjetividade e a historicidade absoluta dos seus materiais, de que modo fundamentará o seu valor heurístico?”.

A solução que Ferraroti (2010) desenvolve se refere especificamente a compreensão da concepção das autobiografias e da sua produção na/para a pesquisa. Qual seja, a de compreendê-la no seu caráter sintético das biografias individuais e das características globais da situação histórica e, assim, como a possibilidade do exercício de uma ciência das mediações; e, também pela interpretação da interação social em que se realiza e da intencionalidade comunicativa.

Contudo, Ferraroti (2010) ao falar do caráter sintético das biografias individuais e, assim, como a possibilidade do exercício de uma ciência das mediações; da interpretação da interação social em que se realiza e da intencionalidade comunicativa, mesmo ao dar vazão aos sentidos e a experiência há uma preocupação na construção de uma base de dados e de generalização. Isto quando o autor escreve:

O ato como síntese ativa de um sistema social, a história individual como história social totalizada por uma práxis: essas duas proposições implicam um percurso heurístico visando ao universal por meio do singular, procurando o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral pelo particular. (FERRAROTI, 2010, p. 48).

Em texto de Gilles Houle (2012) no livro *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, intitulado *A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica*, o autor também se utiliza de Ferraroti, mas não só, corrobora esta concepção da abordagem biográfica na sociologia para a produção e análise dos dados.

Contudo, a questão da construção do conhecimento pela reflexividade na/pela interação e a busca da compreensão dos sentidos da experiência e, esse sentido produzido/narrado em uma experiência de narração, não restringem a possibilidade do fazer ciência, como defendido pelo campo da Pesquisa (auto)biográfica em Educação. Assim, a utilização das pesquisas (auto)biográficas para projetos de pesquisa podem ser compreendidas como método, desde que ressalvadas a sua concepção que excede a produção de dados. Ademais, a abordagem biográfica como dispositivo de formação, em que se embasa este trabalho, excede a intenção da produção e da análise de dados ou de sentidos, na perspectiva do *devoir*. Delory-Momberger escreve:

[...] a pesquisa biográfica introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência. As outras disciplinas procuram uma geografia ou cartografia do social. A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524).

Especificamente em relação as narrativas (auto)biográficas como prática de formação temos em Passeggi:

[...] o princípio orientador é que as narrativas autobiográficas propiciam um processo de pesquisa-ação-formação e se realizam mediante o co-investimento da pessoa em formação e do formador, no contexto institucional no qual essas narrativas são solicitadas e produzidas. A preocupação primordial é que elas sirvam, essencialmente, a quem escreve. Admite-se como princípio, que as histórias de vida, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta. Essa dimensão heurística, permite a quem escreve, explicitar as experiências e transformar saberes tácitos em conhecimento (pesquisa). O narrador redefinindo-se como aprendente, reinventa-se (formação). Nesse processo hermenêutico de permanente interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação). É nesse sentido que se pode falar de pesquisa-ação-formação. (PASSEGGI, 2011, p.24-25)

Nesse ínterim, temos com Bujes (2007) que os conceitos e as teorias não são expressões exatas de um “real”, mas possibilidades interpretativas, possibilidades de referência ao que tomamos como histórico, contingente, ultrapassável. Se Delory-Momberger (2012) pontua a necessidade de *seguir os atores* na entrevista biográfica, com o propósito de

expandir-se, de estar aberto ao outro, não ultrapassando-o, mas acompanhando-o nos seus caminhos e descaminhos, nossa intenção também foi a de estar atento a dinâmica, as atribuições de sentido e os possíveis efeitos. Se o método autobiográfico permite compreensões e generalizações (FERRAROTTI, 2010, 2014) sua característica de reflexividade atrelada a ideia de formação deixa também compreensões em aberto e em suspensão.

Considerações...

Diante de todos os aspectos deste texto o que realizamos foram reflexões das possibilidades epistemológicas da relação entre ensino de sociologia e narrativas de si como dispositivo de formação, como possibilidade de estranhamento e desnaturalização, como possibilidade de aprendizagem na relação com a reflexividade sobre si e o outro. A pluralidade de teóricos utilizada se refere tanto aos vários aspectos, questões e necessidades de compreensão que ocorreu justamente por pôr em diálogo dois campos do conhecimento, Ensino de Sociologia e Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, assim como, no exercício inverso de visualizar como discursos próximos sobre uma mesma temática comportam concepções diferenciadas. Nesse sentido, assumimos uma postura e um risco de que o que apresentamos se configura como possibilidades de reflexão, de compreensão e que tem como decorrência possibilidades práticas.

Partimos do questionamento sobre o que é o estranhamento e a desnaturalização que nos leva a problematização e a compreensão do senso comum. Assim, é tensionada a questão do distanciamento e da proximidade e os modos de compreensão e apreensão do cotidiano que permeiam nossas práticas do dia-a-dia são possíveis de serem estranhadas e desnaturalizadas. Temos que estranhar e desnaturalizar como atividade de pensamento tem um caráter dinâmico, contínuo e fluído que pode gerar outras formas de compreensão de si, do outro, do contexto e assim outras formas de relação. Mesmo em diferentes concepções o senso comum torna-se um foco de análise essencial para a compreensão da sociologia para jovens estudantes da escola básica, sobretudo, na proposição de metodologias de ensino, em três aspectos: (1º) estranhar e desnaturalizar compreensões sobre questões da sociedade tem como ponto de partida o senso comum, os modos de apreensão e compreensão da realidade vivida; (2º) o senso comum não se configura apenas como princípio da reflexão sobre o social e a

relação do indivíduo, mas permeia e atravessa a reconstrução de concepções; e (3º) que os conhecimentos das ciências sociais tornem-se comuns numa perspectiva dinâmica de leitura da realidade vivida.

O que se pretendeu não foi esgotar esta categoria de análise, mas compreender alguns aspectos fundamentais do senso comum e problematizá-lo na relação com o ensino de sociologia e as narrativas autorreferenciais como dispositivo de formação. Sendo considerado, de forma geral, como produto histórico e relacionado a prática cotidiana depreende-se que a possibilidade de estranhar e desnaturalizar o senso comum não se refere somente ao estranhamento e a desnaturalização de concepções e compreensões, mas também a modos cotidianos de ser e estar em relação, por isso defendemos que este exercício possibilita deixar em suspensão modos cotidianos de ser/fazer/sentir/compreender.

A relação entre o individual e o social, pela compreensão de indivíduo socializado, transpõem toda a reflexão e encontra na compreensão do desenvolvimento da imaginação sociológica (MILLS, 1975); da consciência sociológica (BERGER, 2011); da sócio-autoanálise (BOURDIEU, 2012); e também na defesa de Bauman (2008) que a sociologia em uma sociedade individualizada tem como tarefa a articulação das histórias de vida, o aporte necessário para pensar o uso de narrativas de si no ensino de sociologia no ensino médio. A sociologia disposicional de Lahire (2004) contribui de forma significativa para compreender a heterogeneidade, a pluralidade e a complexidade da constituição da individualidade em uma sociedade que se tornou biográfica decorrente dos processos sociais de individualização.

E assim, o campo da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação confere a uma proposta de auto-reflexão na relação com a compreensão das estruturas e dinâmicas dos contextos e dos condicionantes sociais, nas aulas de sociologia, pelas narrativas autorreferenciais, embasamento epistemológico e metodológico necessário para a realização de uma prática sustentada e refletida. A reflexividade autobiográfica (PASSEGGI, 2011), a relação entre conhecimento, sentido e construção de si (JOSSO, 2010), e entre biografia e aprendizagem (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2012, 2014), somada a concepção de que história social e estrutura social estão entrelaçadas na vida individual e são reveladas nas histórias de vida (FERRAROTTI, 2010, 2014) e na compreensão da narração de si como uma experiência que possibilita a reconstrução e a reorganização de experiências, constituem-se como princípios norteadores que possibilitam o diálogo entre o campo do Ensino de Sociologia e a Pesquisa (Auto)biográfica em Educação.

Estranhamento – desnaturalização – senso comum – imaginação sociológica – narrativas de si – auto-reflexão – ensino de Sociologia – reconstrução e reorganização da experiência – aprendizagens, formam um desenho na compreensão da relação indivíduo-sociedade, que poderia ser expresso da seguinte forma:

Figura 1: Representação do processo de aprendizagem da relação entre ensino de sociologia e narrativas de si.



A imagem acima procura expressar concepções e processos de ensino de Sociologia que comporta elementos recursivos de uma possibilidade prática, que tem na centralidade o indivíduo-socializado. É possível refletir que estes elementos comportam outros como a possibilidade do estranhamento também por heterobiografias, no encontro com o outro. É possível e profícuo refletir sobre o ensino de sociologia com narrativas (auto)biográficas na formação da autonomia, da criticidade, do protagonismo juvenil provocados pela capacidade de questionar, de estranhar a si, ao outro, ao contexto, as relações, as dinâmicas e estruturas sociais e culturais em continuidade.... Assim, também argumentamos que a autonomia e a criticidade ou ainda uma autonomia crítica, defendidas como efeitos e sentidos da educação escolar, de forma ampla, e também do ensino de sociologia encontra-se, sobretudo na capacidade de questionar, de por em suspensão e pôr-se em suspensão.



6. POR UM ENSINO DE SOCIOLOGIA DA SUSPENSÃO: desenvolvimento e análise de uma proposta didática de ensino de sociologia com relatos autorreferenciais
- A escola
 - Construção e desenvolvimento de uma proposta didática de ensino de sociologia com relatos autorreferenciais
 - Análise dos relatos autorreferenciais
 - Juventude e escola
 - Relatos mínimos
 - Considerações

A escola pública em que foi aplicada a proposta localiza-se na região central do Rio Grande do Sul, na periferia da cidade. Em 2014, o complexo temático definido a partir da pesquisa socioantropológica foi “O meu valor, o teu valor, os nossos valores”. O Projeto Político Pedagógico (2014) da escola apresenta a concepção de que os conhecimentos devem partir daquilo que o aluno adquiriu na sua história de vida e de acordo com a comunidade escolar. Destaca como tarefa a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e que acreditem em suas potencialidades.

A escola se caracteriza por ser de periferia de um município de porte médio da região central do estado do Rio Grande do Sul/Brasil. A escola estadual de educação básica atende a 1672 estudantes e conta com 92 educadores para os Anos Iniciais e Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, sendo que 35% da comunidade escolar (famílias) é considerada carente, na medida em que, são beneficiadas pelo Bolsa Família. O bairro em que se localiza é caracterizado pela negatividade da violência e delinquência e atende uma comunidade advinda de uma história de movimentos de luta pela moradia que derrocaram na invasão e ocupação das terras que deram origem a um dos bairros que a escola atende.

A escola tem uma boa estrutura física com salas climatizadas, Laboratório de Informática, Salas de vídeo, Sala de leitura, Biblioteca, Sala de Artes, Quadra Esportiva aberta, Grêmios Estudantil, área coberta para recreação e um amplo espaço verde. A escola também oferece a comunidade escolar Serviço de Orientação Educacional – SOE, Atendimento Especializado, assim como, conta com alguns programas como o Programa Escola Aberta para a Cidadania e o Programa Mais Educação em parceria com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação – 8ª CRE, o Projeto Rádio-Escola e, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, área de Filosofia em parceria com a Universidade Federal, entre outros programas e projetos.

A concretização dessas parcerias e o desenvolvimento de tais programas e projetos educacionais que excedem o tempo curricular/disciplinar demonstram que direção/coordenação/gestão escolar inserem-se na proposta de formação integral do jovem estudante, ou seja, do cidadão, ao proporcionar vivências e aprendizagens diversas que fomentam a criticidade e criatividade. A escola que é referência em gestão escolar tem uma propositiva de valorização dos saberes locais.

Foram trabalhadas com cinco turmas do primeiro ano do Ensino Médio, durante os períodos de aula de sociologia, com 81 jovens que, por critérios particulares 77 participaram ativamente da proposta. A atividade foi desenvolvida nos meses de outubro e novembro de 2014. O tema escolhido (Cultura) para a realização da proposta foi dado pela professora regente da disciplina para que a atividade acompanhasse o desenvolvimento da disciplina. Para o conteúdo de base foi utilizado o texto *Cultura e alteridade* de Simões e Giumbelli (2010). O tempo de inserção na escola foi acompanhado pela escrita de um Diário de Campo que apresenta reflexões ao pôr em prática uma proposta de ensino que se deseja pesquisar; e, da relação eu - outro.

A escrita do diário de campo revela a dinamicidade, as (im)possibilidades, as linhas heterogêneas que se imbricam na constituição de uma possibilidade de ensino, na heterogeneidade das relações humanas que constituem uma aula. A escrita de um diário de campo que descreve, que narra a experiência de uma mesma proposta didática com turmas de ensino diferenciadas, em um mesmo contexto escolar, tornou-se um risco e uma potência ao revelar as diferentes dinâmicas e variabilidades do processo educativo. Dinâmicas e variações decorrentes da relação eu-outros e que atestam que a aula é uma construção conjunta. Assim, nas considerações gerais sobre a experiência, está contida a variabilidade de sentidos e modos de experienciar o proposto.

A realização da proposta de ensino de Sociologia com a abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação teve como fio condutor as fases descritas por Josso (2010) sobre a abordagem biográfica como metodologia da pesquisa-formação, a saber:

- (1) Fase de introdução à construção da narrativa da história da formação, que se constitui pela explicitação dos caminhos intelectuais do mediador que originaram as questões teóricas sobre formação e a percepção sobre a abordagem biográfica;

- (2) Fase de elaboração da narrativa, que pode ocorrer tanto pela escolha de uma ou diversas temáticas que circunscrevem a narrativa ou a reconstituição do percurso de formação na sua integralidade;
- (3) Fase de compreensão e de interpretação das narrativas escritas; cuja interpretação e análise pode ser realizada na relação com referenciais teóricos sobre a temática que conduz as narrativas. Contudo, como ressalta Josso (2010, p.149) “quando utilizamos no nosso trabalho de compreensão/interpretação alguns desses referenciais, é para compreender os processos de formação e não para verificar alguma teoria das ciências do humano”.
- (4) Fase de balanço dos formadores e dos participantes, de caráter pessoal, mas que para Josso (2010) este balanço ocorreu a partir de duas questões que se referem a como a experiência formadora foi importante para o mediador e, o que se aprendeu com essa experiência, sendo que a autora enfatiza que a aprendizagem revela e age nas três dimensões do tempo: o passado, o presente e o futuro.

Para esta autora

a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, 2010, p. 33).

Para esclarecer o aporte metodológico desta pesquisa é necessário destacar que a relação entre conhecimento, sentido e construção de si, apontadas por Josso (2010); a reflexividade autobiográfica destacada por Passeggi (2011) que implica uma autonomia cognitiva e a conscientização de si em organizações dinâmicas de compreensão de si; e, a relação entre biografia e aprendizagem de Delory-Momberger (2006, 2011, 2014) está na centralidade da contribuição epistemológica do campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, além da possibilidade da construção de uma proposta didática.

A relação entre biografia e aprendizagem em Delory-Momberger (2006, 2011, 2014) pode ser identificada nos seguintes aspectos: (1) que os saberes subjetivos e não formalizados influenciam no modo como as pessoas investem e transitam nos espaços de aprendizagens formais e que tornar-se cômico destes saberes, torna possível ressignificar sentidos e projetos

de vida em formação (DELORY-MOMBERGER, 2006); (2) que a compreensão dos significados das experiências de formação e aprendizagem de jovens e adultos em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social torna-se constituidor (DELORY-MOMBERGER, 2011); e, (3) que a aprendizagem de saberes escolares estabelece uma relação de complementaridade e reciprocidade com as aprendizagens e saberes biográficos, permitindo revisitações de si e outras projeções, ou ainda, “biografar-se de outro modo” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.136).

O estranhamento e a desnaturalização como princípios epistemológicos do ensino de sociologia que incide sobre si e o outro e que possibilita compreender e compreender-se de outro modo refere-se a possibilidade de “biografar-se de outro modo” para retomar Delory-Momberger (2014) e para substanciar a relação aqui defendida entre o campo da Pesquisa (Auto)Biográfica em educação como dispositivo de formação e o ensino de sociologia na educação básica.

A concepção de que história social e estrutura social estão entrelaçadas na vida individual e são reveladas nas histórias de vida (FERRAROTTI, 2010, 2014) e a compreensão da narração de si como uma experiência que possibilita a reconstrução e a reorganização de experiências, também constituíram-se como princípios norteadores desta proposta de ensino.

Para a relação entre sociologia e biografias individuais construiu-se uma metodologia de intervenção nas aulas de Sociologia no ensino médio, que ocorreu nas seguintes etapas:

(1) Sensibilização do grupo em relação às escritas de si, com exposição do mediador sobre os objetivos da proposta;

(2) Elaboração de narrativas escritas sobre o enfoque de um determinado tema da sociologia (cultura) na relação com as experiências de vida. Com a seguinte questão que direcionou a escrita: “Quando você pensa na sua história de vida como você compreende a influência da cultura na sua vida? Como a cultura influencia em quem você é?”;

(3) Fase de interpretação das narrativas escritas. Leitura e interpretação em pequenos grupos de três pessoas;

(4) Desenvolvimento do tema. Realização de uma dinâmica de grupo com música³⁴.

(5) Releitura dos primeiros relatos escritos e reinterpretação dos mesmos na relação com o tema trabalhado em aula;

(6) Re-escrita dos relatos, das possíveis novas interpretações, dos aprendizados;

³⁴A escolha por realizar uma dinâmica com música ocorreu, devido ao fato, que em grande parte dos relatos iniciais a questão da influência cultural era percebida, sobretudo através da música.

(7) Fase de balanço, em grande grupo. Uma conversa cuja finalidade assenta-se em conhecer e compreender as percepções sobre o experienciado.

A análise dos relatos, decorrentes da proposta, foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2007) cujo “*corpus*” de análise é constituído basicamente de produções textuais. A ATD se caracteriza por um ciclo de análise em três focos: (1) desconstrução e unitarização; (2) estabelecimento de relações, o processo de categorização; e, (3) construção de um metatexto (descrição, interpretação, compreensões e teorizações). A categorização realizada através da ATD permite a compreensão de que os textos embora divididos em unidades e categorias de análise estas podem se interpenetrar nos discursos textuais.

A ATD incidiu sobre os relatos produzidos pelos jovens participantes da proposta. Contudo a principal contribuição epistemológica da ATD centra-se na relação que estabelece entre categorização e teorização, ao apresentar-se nas modalidades de *a priori* e emergentes (MORAES; GALIAZZI, 2007), o que permitiu não somente uma interpretação em base das teorias deste trabalho, mas um exercício de teorização sobre os dados e categorias levando a ampliação e a construção de outras compreensões.

Na primeira etapa de desconstrução e unitarização dos relatos foram identificadas duas unidades de base: (1) Educação como reconstrução e reorganização da experiência; e (2) Atividade de não significação. O conceito de experiência é aqui compreendido como uma forma de interação em que os elementos envolvidos nessa interação sofrem modificações. O conhecimento ou uma nova compreensão sobre algo também são percebidos com experiências na medida em que se modificam as relações entre eles, modifica-se o modo de estar em relação. A experiência educativa tem em si uma reflexividade em que o conteúdo da aprendizagem é percebido na contraposição ou na diferenciação do que se sabia. Nesse sentido, em que os relatos identificados com verbos como *compreender, entender, aprender, mudar, acrescentar* quer seja, em relação a opinião, ao conhecimento ou ao contexto, aos outros e a si foram identificados como “educação como reconstrução e reorganização da experiência”. Como “atividade de não significação” foram identificados os relatos em que apareciam descritos “não alterou minha opinião”, “continuo com a mesma opinião”, “não mudei de ideia”, ou seja, que não foi possível identificar uma mudança de percepção do aluno com os seus conhecimentos.

No processo de categorização e estabelecimento de relações os textos foram interpretados conforme categorias amplas, intermediárias e peculiares³⁵, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6: Categorias de Análise dos relatos autorreferenciais

Unidades de base		
Reconstrução e reorganização da experiência - RRE Atividade de não significação - ANSI		
Categorias amplas (a priori)	Categorias intermediárias (a priori/emergentes)	Categorias peculiares (categorias emergentes)
Estranhamento	Estranhamento de si, Estranhamento do outro	Pela diferença; Pela igualdade; Pela igualdade da diferença
	Respeito/preconceito	
	Conhecimento Reconhecimento	Influência familiar Disposição para a aprendizagem Não disposição para a aprendizagem
	Individualização	Descrição pessoal Percepção de que a cultura não influencia ou que não segue uma cultura Percepção de que eu escolho ou crio a cultura que quero
Desnaturalização		Literalidade Substancialidade

A comparação entre os relatos³⁶ permitiu a seguinte relação entre os dados quantitativos, expressa nos quadros³⁷ abaixo:

³⁵Segundo Moraes (2003), na fase de categorização podem ser identificados diferentes níveis de categorias os quais o autor exemplifica em iniciais, intermediárias e finais. Preferimos, no entanto, denominar os níveis de categorização em categorias amplas, intermediárias e peculiares pela recursividade na análise que elas apresentam. As categorias também podem ser classificadas em *a priori* tendo por base os objetivos e as teorias do projeto e, em emergentes que são categorias construídas a partir da leitura do *corpus* de pesquisa.

³⁶Os relatos analisados para os quadros comparativos se referem as turmas 101,102, 104 e 105. Na turma 103 houve uma interpretação e um conseqüente direcionamento da atividade diferenciado das demais turmas decorrente da dinâmica da própria turma. Seus relatos tiveram um caráter predominantemente descritivo de si. Tais relatos também podem servir como modo de reflexão e como ponto de estranhamento, mas pela diferença com as demais turmas optamos por não utilizarmos na formulação dos dados estatísticos, sendo que eles servem para a compreensão geral da importância de um tema que conduza a reflexão sobre si, na configuração desta proposta.

Quadro 7 - Análise da Relação entre os Relatos e Identificação da Reconstrução e Reorganizaçãoda Experiência (RRE) e Atividade de Não Significação (ANSI)

Turma	Qt. de 1º r.	Qt. de 2º r.	RRE	%	ANSI	%
101	25	20	13	65%	07	35%
102	15	13	09	69%	04	31%
104	12	12	05	42%	07	58%
105	10	5	03	60%	02	40%
Total	62	50	30	60%	20	40%

Quadro 8 - Análise dos Relatos de Reconstrução e Reorganizaçãoda Experiência (RRE) com a Identificação da Desnaturalização e da Problemática Sobre Respeito e Preconceito

Turma	Qt. de 1º r.	Qt. de 2º r.	RRE	%	Desnaturalização	%	Respeito / Preconceito / União	%
101	25	20	13	65%	09	69%	08	61%
102	15	13	09	69%	05	55%	05	55%
104	12	12	05	42%	02	40%	03	60%
105	10	5	03	60%	03	100%	03	100%
Total	62	50	30	60%	19	63%	19	63%

Quadro 9 –Análise da Relação entre o 1º e o 2º Relato – Reconstrução e Reorganização da Experiência (RRE)

Turma	Qt. de 1º r.	Qt. de 2º r.	RRE 2º Relato	%	C/I	%	F	%	P/E	%	D/P	%
101	25	20	13	65%	12	92%	06	46%	01	7%	01	7%
102	15	13	09	69%	06	66%	02	22%	01	11%	01	11%
104	12	12	05	42%	05	100%	01	20%	00	0%	01	20%
105	10	5	03	60%	01	33%	01	33%	00	0%	01	33%
Total	62	50	30	60%	24	80%	10	33%	02	6%	04	13%

C/I = Conceito/Influência

F = Questões de família

P/E = Percepção que eu escolho ou crio a cultura

D/P = Definição Pessoal

Quadro 10 – Análise da relação entre o 1º e o 2º Relato – Atividade de Não Significação(ANSI)

Turma	Qt. de 1º r.	Qt. de 2º r.	ANSI	%	C/I	%	F	%	P/N	%	P/E	%	D/P	%
101	25	20	07	35%	05	71%	02	28%	01	14%	04	57%	01	14%
102	15	13	04	31%	01	25%	00	00%	02	50%	01	25%	00	00%
104	12	12	07	58%	00	00%	02	28%	02	28%	03	42%	03	42%
105	10	5	02	40%	00	00%	00	00%	01	50%	01	50%	00	00%
Total	62	50	20	40%	26	30%	02	10%	06	30%	09	45	04	20%

C/I = Conceito/Influência

F = Questões de família

P/N = Percepção de que a cultura não influencia ou que não segue uma cultura

P/E = Percepção que eu escolho ou crio a cultura

D/P = Definição Pessoal

³⁷A ATD não trabalha com dados quantitativos, contudo, optamos tambémpor esse tipo de análise como uma possibilidade articuladora e integradora de pesquisa.

Os resultados também podem ser identificados da seguinte forma:

1. Reconstrução e reorganização da experiência > Atividade de não significação
2. Reconstrução e reorganização da experiência = desnaturalização (pela literalidade > pela substancialidade)
3. Reconstrução e reorganização da experiência = respeito, preconceito, diversidade e igualdade
4. Reconstrução e reorganização da experiência > conceito/influência > atividade de não significação
5. Reconstrução e reorganização da experiência > influência familiar > atividade de não significação
6. Reconstrução e reorganização da experiência < escolha, crio ou não sigo < atividade de não significação
7. Reconstrução e reorganização da experiência < definição pessoal < atividade de não significação

A análise, o estabelecimento de relações entre as categorias e a interpretação gerou compreensões que versam sobre:

(1) A desnaturalização como condição da reconstrução e reorganização da experiência, identificadas pela literalidade das explicações, dos conceitos ou pela substancialidade;

(2) Estranhamento de si pela reflexividade na escrita e estranhamento do outro pela leitura dos relatos de outros e pela dinâmica. Estranheza ao perceber a diferença, a igualdade, e a igualdade da possibilidade em ser diferente;

(3) Importância de um tema que conduza a reflexão;

(4) Reflexões sobre o preconceito como decorrência do estranhamento e da desnaturalização;

(5) A consciência de si como um indivíduo que se constitui em meio às influências (conhecimento/reconhecimento) revelou-se como um elemento de disposição para a aprendizagem, para a reconstrução da experiência. A percepção da influência familiar corrobora esta interpretação; e,

(6) Percepção de autoconstrução de si individualizada e individualizante resultou em uma não disposição/abertura para outras reflexões e/ou possibilidades de outras percepções de si e do outro.

Assim, refletimos que:

(1) O conceito de experiência educativa, de forma geral, envolve reflexão, dotada de significação, em que se percebem relações e continuidades antes não percebidas, em que a aquisição de novos conhecimentos é um resultado natural. Este conceito de experiência educativa é amplo e pode abranger a desnaturalização que significa procurar compreender as interpretações e explicações sobre as relações sociais de modo não naturalizado, ou seja, compreender a historicidade dos fenômenos sociais e compreendê-los como decorrentes das razões humanas, das ações humanas.

É possível fazer a relação entre desnaturalização e experiência educativa, colocando a desnaturalização como um elemento da experiência educativa. A análise dos relatos possibilitou perceber, identificar a desnaturalização nos relatos que revelam uma experiência educativa de duas formas: (a) pela literalidade das explicações, dos conceitos e (b) pela substancialidade.

Pela literalidade, que comporia a expressão dos conceitos, a experiência aqui analisada constou em mais da metade dos relatos em que se apresenta uma construção e reconstrução da experiência. Relatos como o descrito abaixo revelam tanto a aprendizagem de um conceito como uma mudança na compreensão de si e do outro:

Na minha opinião sobre o que é cultura acrescentou muita mais coisas que eu sabia, como por exemplo: imaginação, linguagem, consciência de si, raciocínio, capacidade de dar significado e sentido a algo, foi acrescentado no meu modo de pensar porque antes eu achava que era simplesmente o fato de sermos diferentes e não na variedade e o modo e como isso pode em vez de ser uma dificuldade um aprendizado de como respeitar e apreender mais com os outros e suas culturas. Apesar de culturas todos nós somos HUMANOS!! (A. 09/102).

A cultura influencia em quem somos, a cultura nos liga á sociedade e nos faz um povo, há várias culturas e todas influenciam no nosso dia-a-dia e em quem somos, todos nós temos algo em comum e dentro da Cultura é isso que nos caracteriza e mostra como é o nosso povo. (A. 03/105).

Já pela substancialidade, em que aparece não a definição dos conceitos, mas a ideia do que o caracteriza e a abordagem temática refletidos em experiências/possibilidades práticas há

uma totalidade, pois perceber relações e continuidades antes não percebidas envolve pôr em questão (estranhar) os conhecimentos prévios e adquirir novas compreensões (desnaturalizar).

Hoje eu penso um pouco diferente de como eu pensava antes. Critiquei as regras e as limitações que a cultura e a nossa sociedade nos impõe, mas hoje vejo que são justamente essas “barreiras” que nos mantém em nosso próprio ambiente. As leis são um exemplo disso! Hoje eu vejo que são justamente essas limitações que nos ajudam como pessoas e nos guiam. (A. 01/105).

Como discutido anteriormente, a compreensão sobre o senso comum é importante, na medida em que, o estranhamento e a desnaturalização no ensino de sociologia na educação básica parte do senso comum e das vivências individuais, de compreensões e práticas cotidianas. Nesse sentido, a concepção de cultura apresentada nos relatos iniciais relacionava-se muito mais a questão da tradição como o chimarrão gaúcho e de estilos musicais. Contudo é preciso elucidar que como a pergunta apenas direcionava sobre o tema cultura houve uma variabilidade de elementos elencados como família, tradicionalismo, consumo, religião, na perspectiva de ser ou não ser influenciado.

O estranhamento e a desnaturalização do “experenciado” torna-se uma experiência e ocorre pelo jovem estudante pela atribuição de sentidos. A construção de espaços/tempos, de propostas de estranhamento e desnaturalização, são possibilidades, não garantias, pois estranhar e desnaturalizar acontecem como tarefa individual, na medida da desnaturalização da “visão do mundo”.

A compreensão da desnaturalização como tarefa individual sendo que esta indica um processo de aquisição de conhecimento, ou seja, de expansão cognitiva, contém a concepção de *indivíduo socializado*, na estrita relação das influências socializadoras e a constituição da individualidade, que em diferentes perspectivas pode ser conceituado pela Sociologia do Conhecimento de Berger e Lukmann (2004) e pela Teoria Disposicional de Bourdieu (2003), de Lahire (2004). Nesse sentido, a desnaturalização que acontece no indivíduo para o indivíduo, precisa ser relativizada principalmente em três aspectos interdependentes:

(I) que a desnaturalização como processo individual está na relação com a própria constituição de indivíduo socializado, ou seja, que a possibilidade da desnaturalização está entre a estrutura social-cultural e o percurso biográfico socializado;

(II) que a desnaturalização acontece na relação entre a estrutura e dinâmica escolar e curricular e a atribuição de significação social e de sentido individual, aqui especificamente na disciplina de sociologia; e,

(III) que a construção de conhecimento significa a expansão cognitiva e do horizonte biográfico. Expansão do conhecimento individual que sinaliza expansão da experiência na relação com o outro. Conhecimento expansivo ou *em expansão*, pois relacionado à dinâmica de desnaturalizar e, que expande a si e o outro na compreensão e na ação para si e para o outro. Dinâmica de desnaturalização que se reveste em possibilidade de suspensão.

(2) Estranhamento de si pela reflexividade na escrita e estranhamento do outro pela leitura dos relatos de outros e pela dinâmica. O estranhamento de si e/ou do outro aparecem mediados pelas dinâmicas de reflexão. A escrita refletida de si comporta, necessita do estranhamento, pois é necessário ver-se, distanciar-se de si mesmo. Josso (2010) pontua que o distanciamento da narrativa de si somente funciona como uma mudança na auto-percepção quando há uma implicação pessoal. Assim, os relatos que apresentaram uma experiência educativa (uma construção e reconstrução da experiência) comportam o estranhamento de si.

Porém, o estranhamento de si, nem sempre implicou um estranhamento do outro, pois o mesmo pode ser visto em relações naturalizadas e inquestionadas (questiono a mim, mas não a ação/posição do outro sobre mim). Entrar em contato com o relato de outros (heterobiografia) e vivenciar uma dinâmica que revela e confronta o eu-outro instigou ao estranhamento desse outro.

Contudo, o estranhamento do outro e de si ocorreu em três perspectivas:

(a) Pela diferença, de estranhar o familiar:

O estilo de cada um é diferente do outro mas, também foi visto que temos muitas coisas em comum. Achei muito interessante essa atividade, fiquei bem “surpresa” com os gostos de alguns colegas que há anos achava que conhecia. Atividades como está que deveria ter mais em sala de aula, pois ajudaria no desempenho da turma e na convivência entre os alunos. (A. 11/101)

(b) Pela igualdade, por perceber o compartilhamento de elementos culturais no diferente:

Aprendi que apesar de sermos diferentes em muitas coisas podemos ter os mesmos gostos. (A. 25/101)

Cultura nos une, mostra muitas vezes que temos gostos iguais a outras pessoas que às vezes nem conhecemos direito. Através da cultura podemos saber quem são as pessoas e a cultura também nos ajuda a lembrar antepassados e refletir. (A. 05/101).

(c) Pela igualdade da diferença, em perceber que a característica e possibilidade da diferença os tornam iguais em humanidade.

Todos somos pessoas diferentes, com alguns gostos diferentes, mas com alguma cultura. De uma certa forma, a cultura nos liga, estamos todos conectados pelas culturas. (A. 10/101)

Eu entendi que mesmo nós tendo culturas diferentes, um dos outros, estamos todos ligados, sem interessar a roupa que usa, o estilo musical que ouve, ou do que gosta ou não gosta, etc. (A. 14/101)

Tem culturas diferentes, mas somos iguais e podemos ter culturas diferentes, cada um com a sua cultura. (A. 03/102).

Nesse sentido, Josso (2010, p. 224) se questiona “se a tomada de uma consciência da estranheza de si pela mediação-confrontação com a estranheza do outro não é um dos desafios mais urgentes em educação”, desafio que poderia servir como expressão desta proposta de ensino.

(3) Importância de um tema que conduza a reflexão. Relatos caracterizados mais por uma descrição de si, compreendida como uma definição pessoal (eu sou...) com ausências de uma reflexão sobre a constituição de si na relação com outros e ausências de relação com o tema proposto, como

Eu sou eu. E hoje sou tudo que vários um dia duvidaram. (A. 04/104).

Na minha vida, até agora só tive escolhas fáceis e eu quero que continue assim, porque eu to escolhendo o melhor para mim. Escolhi estudar para ser alguém na vida e para mim ser bem dedicado nos estudos preciso ter uma meta, um objetivo, para continuar e esse objetivo é o que me faz seguir para frente. (A. 15/101).

não permitiu o desenvolvimento de transformações na percepção de si, o que corrobora a importância de um tema gerador.

Este aspecto do tema que conduz a reflexão e a escrita de si vai ao encontro da segunda fase descrita por Josso (2010) sobre a abordagem biográfica como metodologia da pesquisa-formação, que compreende que a elaboração da narrativa pode ocorrer pela escolha de uma ou diversas temáticas para circunscrever a narrativa ou a reconstituição livre de um determinado percurso de formação, ou seja, em uma determinada perspectiva.

Bertaux (2010, p.67) usa a expressão *intenção de conhecimento* que se refere à temática exposta pelo pesquisador em que o sujeito filtra, seleciona as suas experiências que

serão narradas na perspectiva da narrativa de vida na finalidade da pesquisa etnossociológica o que difere de uma autobiografia. Como a intenção da proposta aqui realizada era que houvesse uma aprendizagem pela reconstrução da experiência a relação da narração autorreferencial com uma temática tornou-se sua condição. Esta afirmação não exclui, porém, a possibilidade de que relatos autorreferenciais livres possam gerar estranhamentos, sofrer processos de desnaturalização, mas isto implicaria outras mediações no processo de retorno a própria narrativa.

(4) As reflexões sobre a questão do preconceito e do respeito que se configuraram como categorias emergentes nos relatos, decorreram do processo de desnaturalização ao se compreender a dinâmica cultural e os conceitos de cultura e culturas, problematizando os aspectos de igualdade e diversidade humana. Assim como, das experiências de estranhamento citadas acima.

Eu reparei que não devemos ter preconceito das pessoas porque nós que somos os diferentes, nossa cultura é igual, mas também diferente. (A. 17/102).

Minha opinião mudou sobre cultura, pois aprendi novas coisas e compreendi que devemos respeitar o gosto das pessoas e que cada um tem sua cultura e não devemos ter preconceito. (A. 09/101).

Acho que se a pessoa gosta de algo e é de sua cultura não podemos ter preconceitos porque certamente a pessoa está acostumada com seu modo de viver e segue sua cultura, cada um com seu modo de pensar e de viver. (A. 08/102).

O estranhamento de si e do outro implica a reflexão sobre a relação eu-outro, é ver-se na relação, nos modos de percepção e condução das relações. A releitura dos escritos de si, mediados por outras vivências, reflexões e compreensões permitiu conscientização e possibilidade no *dever* do estabelecimento de diferentes relações com o outro e consigo mesmo.

Depois da dinâmica sobre as músicas, acho que eu mudaria meu jeito de pensar em relação aos outros, porque era uma surpresa, uma pessoa que eu pensava que gostava só daquele tipo de música, só porque se vestia de uma maneira que só era para aquele ritmo de música, e aí toca uma música e a pessoa diz que gosta, é uma surpresa! (A. 06/104).

Eu acrescentaria aprender aceitar os gostos das outras pessoas, porque no fundo todos somos iguais... (A. 07/104).

Aqui poder-se-ia fazer relações com o conceito de emancipação que Pineau (2012, p.109) aborda ao tratar sobre os motivos e objetivos de querer fazer da vida uma história. A emancipação relaciona-se “com a libertação relativa operada pela tomada de consciência crítica e reflexiva dos determinantes existenciais por meio de sua expressão”, cuja autoexpressão configura-se como um elemento necessário. (Re)apropriação, (auto)consciência e (auto)emancipação elementos que podem configurar a prática de histórias de vida (PINEAU, 2012) aqui fizeram sentido no desenvolvimento de toda a proposta que incluía escrita e leitura de si, do outro, mediação de novos conhecimentos e releitura e reescrita de si.

(5) A intenção, o propósito de quem vai aprender é aspecto essencial sobre o que será aprendido. Se aprendizagem é vida, a significação e a mobilização pelo sujeito aprendente é condição necessária. A intenção e a mobilização de conhecer são produzidas na medida em que o novo tenha alguma relação e faça algum sentido com o estabelecido. Dessa forma, ter uma consciência de si como um indivíduo que se constitui em meio as influências culturais-sociais (conhecimento/reconhecimento), em que a família tem papel preponderante na constituição do eu, revelou-se como um elemento de disposição para a aprendizagem, para a reconstrução da experiência.

Até agora todas as escolhas que fiz foi pela influencia e me espelhando em minha família e oportunidades que perdi foi por medo de não conseguir vencer outras escolhas feitas e me prejudicar. Eu e minhas atitudes ou escolhas sempre que fiz foi também pensando no que minha família pensaria de minhas atitudes e meus gostos também vieram de família, desde os avós, minhas culturas. (A. 05/101).

Minha história até uns 10 anos foi de como toda criança vive. Suas brincadeiras, sonhos, imaginação, etc. A partir dos 11, 12 anos minha mente foi se desenvolvendo de uma forma que na minha opinião foi diferente. Diferente, talvez, pela conservação da educação que recebi de meus pais. A educação que recebi foi de exemplos positivos; exemplos que trago até hoje comigo e não me vejo viver na sociedade sem atuar com eles. Boa parte desses exemplos tem muito haver com o tipo de cultura dos gostos musicais, danças, comidas, bebidas, etc. Não só gosto de viver essas culturas, como amo a ideia que cada um se encaixa na minha personalidade. As culturas que vivo são muitas, da família tradicional ao modo de se vestir, elas por suas vezes é que me identificam, me descreve no meio social. (A. 11/101).

A cultura influencia muito, principalmente pela convivência com as pessoas, a família, os amigos, até as pessoas que não gostamos nos influencia, pelo modo que agimos com todas elas. As modinhas influenciam muitas pessoas, as redes sociais também, os artistas de TV, músicas e famosos influenciam. Mas eu me sinto mais influenciada pelos amigos e familiares por conviver muito mais com eles e de saber seus ideais e propósitos. (A. 17/102).

Houve, em menor intensidade, relatos que pela substancialidade compreendiam o conceito de cultura e indivíduos que se compreendiam como expressão dos condicionantes culturais, mas que não atribuíram significação a atividade desenvolvida. Uma interpretação possível é a fixação no já conhecido e a não motivação ou intenção de aprender que pode decorrer, dentre outras características, da vontade de refutar a desestabilização que o novo produz ao estabelecido. Pois, reafirmando, se aprendizagem é vida e a assimilação ativa de algum conhecimento associa-se a própria vida, a reconstrução da experiência rumo a reconstruções de si. Como afirma Delory-Momberger (2009, p.118) “no existe aprendizaje sino em la singularidad de una biografía”.

(6) Bruner (2014) afirma que o modo e como contamos as narrativas a nós mesmos, que criam e recriam a nossa individualidade, é concernente a cultura em que vivemos. Assim, o eu deriva do nosso contar. Na perspectiva de Lahire (2004, 2006) o indivíduo, a individualidade não é algo que se registra, mas que se conquista e se constrói e que a coerência e a uniformidade identitária é expressa e garantida na narração do eu, que tem sua justificativa no social, embora haja uma variabilidade, pluralidade de constituição das disposições do eu.

Dessa forma, o modo como nos narramos, reafirmando Bruner (2014), e também como nos vemos e como queremos que os outros nos vejam tem fundamento no social e no cultural. Na concepção de Bauman (2008) a narração das histórias de vida, as histórias contadas não são as histórias vividas, mas são “estritamente interconectadas e interdependentes”, pois os indivíduos constroem e narram sua existência dentro de condições que modelam a vida e a narrativa. E assim, na sociedade moderna em que a tendência é a da individualização em que há ausências no processo de reconhecimento, de articulação entre os fatores sociais mais amplos e as biografias individuais tais características podem ser percebidas nas narrativas de vida.

Bruner (2014) nos instiga ainda ao afirmar que as histórias que construímos ao nos definir não instalaram nelas elementos de enfrentamento das situações que vivenciamos. Dessa forma, encontramos possibilidade de compreensão dos relatos marcados por uma percepção de autoconstrução de si na ausência de uma reflexão sobre as possíveis influências sociais-culturais identificadas nos dizeres de que “eu crio...”, “eu escolho...”, “eu não sofro influência...”, “ninguém me influencia...”, cuja percepção e narração de si é atinente ao aspecto da individualização social. Também se reflete pela tentativa de autonomia e

empoderamento de si característico dos jovens, o que leva a entender o relato de si na confluência entre características existenciais e condicionantes sociais-culturais.

O conceito de individualização na teoria da modernização reflexiva é problematizado por Beck (1997) no sentido de um novo modo de condução e disposição da vida, em que desincorporação e reincorporação de modos de vida, tornam-se processos dinâmicos e sociais. A substituição de uma “biografia padronizada” por uma “biografia escolhida”, no dizer de Beck (1997, p. 26) não se refere há uma livre escolha, mas há uma compulsão pela auto-gestão de si, pela auto-responsabilização e admissão dos riscos pessoais. Delory-Momberger (2012b, p. 56) expõe sobre a individualização do social através de individualidades singulares e concorda com Axel Honneth (2006) que “o individualismo normativo se converteu em ideologia da autorrealização”.

Assim, Delory-Momberger (2012b) aborda tanto a questão do individualismo reflexivo que se refere ao retorno que o indivíduo faz a si mesmo e da auto-conscientização sobre a sua ação no social

Eu percebo que na minha história de vida, eu tento compreendê-la a cada dia, pois um dia estamos empolgados, felizes com vontade de sorrir, e no outro dia está tudo diferente. Mas mesmo assim eu sou uma menina alegre, adoro conversar, mas sou meio tímida com algumas pessoas, às vezes sou meio observadora, porque eu gosto de parar e ficar olhando para um lugar só. Nossa cultura de hoje em dia é uma cultura mais que moderna, que envolve a tecnologia, e eu percebo que se não estivermos conectados a essa realidade, algumas pessoas serão excluídas, por não serem dessa cultura. E acho que eu tento participar de algum modo dessa realidade. (A. 06/104).

Meu nome é A. S., venho de uma família muito grande, tradicional, meu pai é muito rígido em questões que envolvem a educação, passei por muitas coisas difíceis onde envolvia a minha família, penso que pra minha idade sou uma pessoa muito forte cheia de sonhos, pois por mais que eu tivesse problemas aprendi com meu pai a enfrentar as dificuldades de cabeça erguida. Hoje sou uma mulher, tenho responsabilidades, sou casada, mas mesmo assim nunca desisti dos meus sonhos e pelo fato de ser forte, cresci com a certeza de que eu poderia realizar meus maiores sonhos que é a minha faculdade de Direito e minha família feliz bem sucedida na vida. (A. 03/105).

Me tornei a pessoa que sou hoje por os valores que meus pais me transmitiram, ser verdadeira, companheira, amiga, saber valorizar o ato de cada ser humano. Saber que não sou melhor que ninguém e que vim ao mundo para competir comigo mesmo. (A. 07/104).

como o individualismo normativo que gera escassez de reflexividade e enfraquecimento do processo de construção de si.

A minha cultura vem das coisas que me fazem bem. Escolho a partir do que ouço ou vejo e que me agrada. (A. 07/101).

Eu me percebo fora do que a sociedade vê, na minha vida a cultura não influencia muito, mas um pouco, pois temos que seguir as regras da cultura. Eu não sou uma pessoa muito cultural, eu sigo a minha “própria cultura”. (A. 01/104).

A cultura praticamente não influencia em nada... sou geniosa, nada nem ninguém me acrescenta ou tira algo. Sou indiferente à sociedade. (A. 05/105).

Não influencia muito, pois sinceramente a nossa cultura acho uma droga! Seguir uma cultura, ou ser diferente e criar sua própria, isso consegue demonstrar bastante do que você é! (A. 04/102).

Na relação com os relatos e com a dinâmica realizada a compreensão é a de que a percepção de uma construção de si individualizada e individualizante afetou a própria intenção de aprender, ou ainda, a disposição para refletir sobre outras possibilidades de compreensão de si e do outro.

A concepção de reconstrução e reorganização da experiência é possível pelo reconhecimento da aprendizagem e pela significação simbólica dos conteúdos para a constituição e reconstrução de si.

A aula foi bem produtiva, e eu pude entender um pouco mais sobre o conceito de cultura e suas formas. A cultura tem haver com muitas coisas que nem sempre percebemos, mas está em todo lugar e é muito importante em nossas vidas. (A. 10/102).

Aprendi muito com essas aulas de sociologia. (A. 06/105).

Eu acrescentaria que às vezes, uma simples brincadeira, conforme o ponto de vista, pode se tornar uma aula sobre cultura. (A. 07/104).

Mudou muita coisa depois das aulas sobre cultura. (A. 12/102).

Hoje eu penso um pouco diferente de como eu pensava antes. (A. 01/105).

A consciência da aprendizagem e da transformação nos modos de pensar deveria permitir a compreensão da capacidade ativa e reflexiva em que os dispositivos de aprendizagem apenas proporcionam uma aprendizagem por meio de si mesmo, ou seja, a aprendizagem por meio de um eu refletido. Estas observações tangenciam e tencionam a concepção de autonomia que muito mais do que vinculadas a ideia de criticidade sobre o

outro, o contexto e o mundo, encontra-se na relação de que “eu (re)aprendo por mim nas inter-relações com os outros em contextos”.

Estranhar e desnaturalizar o que se sabe sobre si, o que se escuta sobre si e deixar em suspensão para novas reorganizações, para construções e reconstruções da aprendizagem e, principalmente, para uma prática de questionamentos em que a interrogação não versa somente sobre o outro, mas sobre si na relação com outros. Eis aí talvez uma tarefa da educação em que a Sociologia adquire importância na formação dos jovens. Desse modo, o que sustentamos é a centralidade da relação sociedade-indivíduo no ensino de ciências sociais/sociologia na educação escolar. O que sinalizamos é a possibilidade do desenvolvimento da habilidade de suspender-se. A suspensão, a possibilidade de suspender-se, de estar suspenso simboliza desse modo tanto a disposição de deixar-se em pendura como de se interromper e pôr-se em dúvida.

Relatar-se, autobiografar-se pode ser compreendido como uma experiência e como um meio de dar materialidade ao saber da experiência. Trabalhar com relatos autobiográficos em sala de aula pode servir como uma abertura ao processo de questionar, em que o próprio ato de relatar-se produz estranhamentos. O relatar-se como ato pedagógico pode fomentar a *ampliação da visão de mundo e horizontes de expectativas*, e por isso tornar-se uma experiência formadora, pois relacionado a suspensões de saberes e ressignificações.

Juventude e escola

Pensar com Bourdieu (2003, p. 151), “que as divisões entre as idades são arbitrárias” e que “o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir a esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação.” (BOURDIEU, 2003, p. 153) faz questionar a concepção sobre juventude e a relação entre juventude e escola. Para Dayrell (2007, p. 1106) “a relação entre juventude e escola não se explica em si mesma”. Assim, se Bourdieu (2003)reflete sobre a juventude e a escola tendo por base a classe social, Dayrell (2007) apesar de problematizar a relação entre juventude e escola pública e de periferia a construção social da juventude, seus aspectos simbólicos, materiais, históricos e políticos são considerados nas dimensões sociais de classe, gênero, etnia. E é nesse sentido que Dayrell (2007, p. 1107) trabalha com o conceito de “condição juvenil”, em uma perspectiva da diversidade, que contempla tanto o modo como “uma sociedade constitui e atribuisignificado

a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida”.

Bourdieu (2003) declara que os jovens ao se tornarem estudantes a eles são impostas condições, modos de ser e se portar que condiga com as características escolares. Técnicas, saberes, comportamentos e aspirações são moldados pela instituição escolar e o sistema escolar compreendido como um instrumento de reprodução social. Dayrell (2007) embasado nas concepções de constituição heterogênea das disposições de Lahire (2002, 2005) debruça a análise sobre a compreensão da condição juvenil e como a escola pode ser pensada para atender as transformações e demandas da juventude.

Contudo, ressaltando as diferenças destas perspectivas, a juventude é compreendida como uma construção social, enquanto categoria sócio-histórica. Barbosa (2007) em dissertação sobre a sociabilidade de jovens em uma escola pública apresenta os riscos de certas concepções sobre juventude, como: (1) fase da vida marcada por crises que a configura como um problema; (2) período de transição entre a infância e a vida adulta, pois denota que os aspectos que a constituem devem ser necessariamente ultrapassados; e, (3) futuro e moratória, pois impede a compreensão da mesma como tempo presente e a restringe como tempo de preparação para algo além dela.

Ao ter a juventude como um conjunto não nos depreendemos das concepções de Lahire, sobretudo: (1) “de que o indivíduo é um fato a conquistar e a construir e não a ‘registrar’ como uma mera evidência” (LAHIRE, 2004, p. 326); e, (2) da concepção das variações intra-individuais de comportamento, na relação entre a pluralidade das disposições e de competências culturais incorporadas com a diversidade de contextos culturais. É nesse sentido que Dayrell (2007) também trabalha a noção de *condição juvenil* atravessada pela Sociologia da Experiência de Dubet (1994) e que se torna relevante para pensar a relação entre juventude e escola.

Para Dubet (1994) a noção de experiência implica três características: (1ª) a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas; (2ª) a distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema; e (3ª) que a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação na análise sociológica. Para compreender a juventude na relação com a escola conforme estas três características, é possível refletir que:

(1) se a constituição de si ocorre a partir de vários e múltiplos elementos e orientações da vida social a diversidade contida na escola não ocorre somente pelo respeito as questões de classe, gênero, de etnia, mas se refere a diversidade individual resultante dos processos

socializadores e que se revertem tanto na diversidade de sentidos sobre a escola como no embate aos discursos homogenizadores de aquisição de competências, habilidades e de desempenho;

(2) a distância que decorre da característica da pluralidade e da heterogeneidade das experiências na constituição de si se refere há uma distância crítica dos contextos de socialização. Esta concepção de experiência contribui para a compreensão do desprendimento dos jovens em relação a escola ainda mais se somarmos a percepção de Dubet (1994, p. 174) que a escola não pode mais ser considerada uma instituição no sentido estrito do termo de ter “uma forte capacidade de integração funcional em torno de valores fulcrais”. A escola não aparece mais com funções homogêneas e integradas, como institucionalização de valores, transformados em normas e papéis que estruturam a personalidade. A escola é heterogênea, plural e instável é um espaço de socialização entre outros dentro da sociedade;

(3) a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação na análise sociológica, na medida em que, a diversificação das lógicas de socialização e ação faz com que “nem todas as dimensões da experiência dos alunos se agregam num projeto global e em volta de um ‘conflito fulcral’” (DUBET, 1994, p. 18). O aspecto da construção da experiência coletiva dentro de um espaço escolar pode ser ainda problematizada pelas diferentes lógicas vivenciadas neste espaço de acordo com as pesquisas de Dubet (1994), a saber: individualista pela competitividade escolar; da integração pela comunidade juvenil; e, da autenticidade. Se estas lógicas decorreram das pesquisas empíricas que Dubet (1994) participou é acertado dizer que jovens em seus contextos escolares terão vivenciado dinâmicas diferenciadas destas lógicas de ação.

Se fosse realizar uma análise das lógicas de ação expostas por Dubet (1994) na relação com o contexto da nossa pesquisa, as observações escritas no Diário de Campo, permitem inferir que, de forma geral, os jovens vivenciam mais a integração e a autenticidade em detrimento de uma competitividade relacionada ao desempenho escolar. Mas essa observação sofre variação de uma turma para outra pelo próprio modo como os alunos são alocados dentro do espaço escolar, como descrito no Diário de Campo:

A Turma 101 é o que geralmente falam de uma *turma boa*. E essa não parecia fugir à regra. Normalmente a escola costuma alocar os alunos entre *bons* e *ruins*, *interessados* e *bagunceiros* em ordem crescente das turmas, ou seja, a 101 e a 102 são as *melhores turmas*, a 103 é uma turma de alunos um pouco desinteressados, mas ainda *boa* para se trabalhar, as turmas 104 e 105 são as *piores*. E me parece que essa prática continua. Prática que tem como consequência a criação de estigmas sociais, principalmente por parte dos alunos das turmas 104 e 105 e dizeres como “*nós somos das piores turmas*” ou “*todo mundo sabe que somos os bagunceiros*”,

eram comuns no ano em que lecionava aqui. Minhas lembranças se mesclam com as observações presentes. Nenhuma neutralidade ao olhar, ao contrário compreensões prévias que fazem perceber dinâmicas recorrentes. (RÖWER, 2014, p.5).

É possível considerar, contudo, uma dicotomização, na relação entre disposições e contextos, dos interesses e das projeções desses jovens quando perspectivas futuras e condições do presente se relacionam com a possibilidade da continuação dos estudos e a necessidade de trabalho. Essa dualidade é marcante nesse espaço escolar decorrente da situação sócio-econômica familiar, da estrutura e dinâmica familiar, dos outros espaços de socialização, da própria dinâmica educacional, da constituição de si em que, se acompanhada a trajetória desses alunos percebe-se variações no percurso escolar. Isto dito, pois de cinco turmas que iniciam o primeiro ano do ensino médio regular, apenas alunos que constituem uma turma chegam e se formam no terceiro ano do ensino médio. Outras escolhas são realizadas que incidem diretamente no sentido da escola e do conhecimento escolar. Educação de jovens e adultos (EJA), cursos profissionalizantes, 1º emprego, desistências... aspectos que permeiam as possibilidades desses jovens no percurso do ensino médio conjuntamente com a possibilidade de ingressar no ensino superior.

Nesse sentido, Nakano e Almeida (2007, p. 1091) em relato de pesquisa sobre a relação entre juventude, educação e trabalho no Brasil pontuam que

A tensão que estrutura o mundo da escola se avoluma e se diversifica e é difícil tratar de qualidade da educação sem levar isso em conta. De um lado, jovens podem viver experiências marcadas pela liberdade da convivência nos pequenos grupos, pela possibilidade da autonomia e da crítica como cultura própria da escola; de outro, são constrangidos a escolher e a viver o processo de competição escolar, e devem assumir, eles próprios, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso vivido na escola e fora dela, como se as situações constringentes que decorrem da posição que ocupam na estrutura social não interferissem nesse processo.

Dayrell (2007) que também se debruça sobre a compreensão da condição juvenil na pobreza brasileira afirma que

Nesse contexto, é cada vez mais difícil definir modelos na transição para a vida adulta. As trajetórias tendem a ser individualizadas, conformando os mais diferentes percursos nessa passagem. Podemos dizer que, no Brasil, o princípio da incerteza domina o cotidiano dos jovens, que se deparam com verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser ziguezagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado. Se essa é uma realidade comum à juventude, no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais. Para a grande maioria desses jovens, a transição aparece como um labirinto, obrigando-os a uma busca constante de articular os princípios de realidade (que posso fazer?), do dever (que devo fazer?) e do querer (o que quero fazer?), colocando-os diante de

encruzilhadas onde jogam a vida e o futuro (Pais, 2003). (DAYRELL, 2007, p.1113).

É nessa conflitualidade que os jovens se percebem também enquanto alunos e que a escola atua nas tensões e empates da função da formação escolar e por isso dela mesma. É nessa concretude múltipla, plural, heterogênea e complexa de sentidos que é exercida a docência e que assim concordamos com Dayrell (2007) que se reverte também na percepção do aluno em relação ao professor e que este, então, necessita construir a sua legitimidade entre os jovens.

Dufour (2005) realiza uma reflexão sobre o individualismo na sociedade contemporânea na relação com a juventude, a escola e a capacidade do desenvolvimento da criticidade. Diz o autor que a juventude hoje se encontra em uma condição de a-criticidade, na medida em que, a pessoa é a única responsável pela sua condição de vida e, pela impossibilidade de se basear no passado e de se projetar no futuro. O próprio trabalho do professor encontra-se dessimbolizado, pois ao ocupar um lugar de passado torna-se, na verdade, obsoleto. Não há mais atribuição de sentido porque a escola e o professor tentam transmitir conhecimentos de um tempo inexistente (porque sem significado para o presente) para serem utilizados em um futuro incerto. Este “abandono da relação de sentido” no dizer de Dufour (2005, p. 146) só pode gerar sujeitos a-críticos, porque simplesmente, não há o que criticar quando “tudo está na afirmação de si e na gestão relacional dessa afirmação de si que se deve defender – como todo bom consumidor deve fazer” (DUFOR, 2005, p. 146). Esta denúncia faz problematizar o próprio intento da educação da formação de sujeitos críticos, ou seja, como a escola inserida em uma sociedade a-crítica, contribui para o desenvolvimento da criticidade?

Contudo, se há um *transbordamento* das funções da escola no dizer de Nóvoa (2009), ou uma *inversão* no dizer de Libâneo (2012), em que Dayrell (2007) também pontua como *ampliação excessiva*, principalmente da escola pública, esse excesso, essa inversão ou esse transbordamento é tencionado entre a tentativa de inclusão e equidade e a perda do privilégio da formação subjetiva dos jovens que se compreendia na dualidade restrita entre família e escola. Contudo, a democratização da escola compreendida como um fator que provocou essa perda de identidade escolar deve também ser problematizada na relação com a heterogeneidade dos processos socializadores da juventude. Assim, se a escola se realiza na relação com outros espaços de socialização, com outras redes de apoio, na estrutura social-cultural-econômica-política, como professora e pesquisadora, compreendo, percebo e sinto a

necessidade de práticas que proporcionem a atribuição de sentidos por parte dos jovens, mas que esteja atrelado a aprendizagem.

Confesso, queria ter feito mais e melhor, queria ter tido mais liberdade, mas andei nos limites das condições do tempo (negociado?/imposto?), da estrutura, andei na fronteira entre eu e os outros. Para o bem e para o mal. Para o bem e para o mal, porque o cotidiano escolar é constituído de limites e interferências. Andarilhamos entre cercas, se isto for possível. E esta consciência é potencializadora. (RÖWER, 2014, p.38).

Relatos mínimos

Esta é uma reflexão sobre o estranhamento provocado pela escuta de jovens adolescentes, estudantes da Educação Básica, ao falarem de si e de suas experiências. Problematizamos, a intensidade de sentidos em micronarrativas que eles fazem de si, recolhidas na experiência de pesquisa e na experiência docente. Estranhar “significa admiração, espanto, a primeira condição a se colocar a questão inicial: porquê? O que faz isso ser assim e não de outra forma?” (CARVALHO FILHO, 2014, p. 72). É nessa condição de estranhar as micronarrativas de jovens no cotidiano escolar, de estranhar porque se escutou de outra condição que não apenas indagamos por que são ditas desta forma, mas refletimos sobre a sua potencialidade (auto) reflexiva.

Para Ferrarotti (2010) a narrativa autobiográfica é síntese entre História, estrutura social e trajetórias individuais, o que permite pensar em como se relacionam essas três dimensões tanto em narrativas extensas quanto em relatos sucintos. Debruçamo-nos sobre narrativas como: “Eu sou eu. E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram.”; “Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato” ou “Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada”; “Pra mim a cultura não influencia muito no nosso dia-a-dia, porque nossas atitudes dependem de nós”; auto-descrições pelas quais nos questionamos sobre a potência desses micro-relatos com relação à reflexão sobre si mesmo.

Admitimos que a potência do sentido não se encontra na extensão do texto, no número de palavras, mas na intensidade do que revela, do que está contido naquilo que encerram. Auto-descrições como essas poderiam ser palavras ditas ao vento, mas, como exposto, o estranhamento nos põe em questão. Se dialogarmos com Bourdieu (2003) será que esses modos de falar de si revelam o corpo socializado, que não é oposto à sociedade, mas uma das suas formas de existência? Poderemos dizer com Delory-Momberger (2009) que tais relatos são atividades biográficas que revelam a indissociabilidade da individualização e da

socialização? Admitiremos com Bruner (2014) que tais auto-descrições são criações da individualidade transpassadas por outros?

Passeggi et al. (2014), ao analisarem narrativas de crianças com base na concepção minimalista da narrativa de Bertaux (2010) e nos estudos de Delory-Momberger (2013), confirmam a intensidade do sentido em suas curtas narrações. Propomo-nos aqui a refletir sobre a potência do sentido no mínimo dizer com base na teoria social de Bourdieu (2003); as concepções interacionistas da linguagem de Bruner (2014) e Vygotsky (1989). Para Vygotsky (1989), a linguagem é compreendida como social, sendo pensamento e mundo social mediado pelas palavras. Na linguagem oral, a abreviação do discurso é possível quando este transmite pela entonação o contexto psicológico de quem fala.

Nesse sentido, relatos mínimos podem estar carregados de sentido, de emoção, no que se esconde, no que se nega ao revelar-se, e no que se desvela ao se ocultar histórias e esconder-se do outro e de si. As respostas a essas indagações permitiriam a expansão da síntese contida em relatos mínimos. Assim, caminhamos na compreensão de que sucintas auto-descrições juvenis revelam a amplitude de suas histórias de vida, os desafios de ser adolescente e de se tornar adulto. Por essa razão, se por à escuta dos jovens no espaço escolar é multiplicar as possibilidades de intercompreensão e aumentar as chances de acompanhá-los em sua formação.

Como pontua Tardif (2005) a profissão docente é uma profissão que trabalha com e sobre outros, é um trabalho com coletividades que condicionam o exercício docente, ou seja, é um trabalho interativo. Mas, como uma dinâmica interativa, tais condicionamentos são recíprocos na relação educador-educando. A relação educador-educando passa necessariamente pela compreensão do olhar do outro, pelos significados e sentidos que professores e alunos atribuem ao contexto e às dinâmicas educacionais e a si mesmos, inseridos neste processo. Sentidos decorrentes também das experiências passadas ou da história de vida que se revelam na relação educativa, na relação entre professores e alunos. A construção de significados e sentidos resulta da confluência dos desejos individuais e do modo como se encontra organizada a instituição educativa, ou seja, como ela também produz espaços de possibilidade de atribuição de sentidos, assim como, dos valores, das normas, da ideologia que constitui a instituição determinada e que também vão se (re)construindo nos e pelos imbricamentos.

A intencionalidade da comunicação se refere a algo da pessoa que narra, mas não só. Esta afirmação mostra a necessidade da problematização ou ainda, da compreensão desse

outro que narra, ou seja, a compreensão sobre o outro não resume aquilo que narra, mas ao propósito da narração que ocorre em relação. Narrar a própria vida permite se fazer conhecer, autoriza o outro a entrar em nós e viabiliza compartilhar experiências, sensações e sentimentos. Contar as vivências é prática cotidiana que incorpora as relações face a face. Mas conceder a história pessoal à outra pessoa que a leva consigo e que a reinterpreta, exacerba aspectos da narração que nas relações cotidianas, muitas vezes, não são percebidos, como o motivo de contar, o que contar (seleção das vivências e das sensações/emoções), como contar.

Como pontuado anteriormente, Delory-Momberger (2009) concebe a indissociabilidade da atividade biográfica na relação entre a individualização e a socialização. Ou ainda, a biografização como interface entre o indivíduo e o social. Nesse sentido, a contribuição de Bourdieu torna-se essencial, pois para este sociólogo

a evidência da individuação biológica impede de ver que a sociedade existe sob duas formas inseparáveis: de um lado as instituições que podem revestir forma de coisas físicas, monumentos, livros, instrumentos, etc.; de outro as disposições adquiridas, as maneiras duradouras de ser ou de fazer que encarnam em corpos (habitus). O corpo socializado (aquilo a que se chama o indivíduo ou a pessoa) não se opõe a sociedade: é uma das suas formas de existência. (BOURDIEU, 2003, p. 33).

Delory-Momberger nos aponta ainda que a sociedade hodierna nos incita a “tener una vida”, uma vida “para nosotros”, uma “vida que sea nuestra”, “tener una historia” (2009, p. 83), no sentido da autonomia das escolhas de vida e das responsabilidades de si, ou seja, a modernidade avançada nos imputa a individualização e a singularização. Contudo, se essa biografização tem na realização individual características de autonomia e criatividade, Delory-Momberger também realiza algumas denúncias, como: (1) “o novo individualismo recrutado pelas instituições contribui, antes de tudo, para o sucesso do sistema econômico. A realização de si tornar-se um dos instrumentos da força produtiva” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 57); e, (2) “as desigualdades das condições de vida, materiais e sociais, são assim, tecidas de desigualdades dos recursos de linguagem e das representações do eu e, com elas, da repartição desigual das maneiras de se construir a si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 62).

Os processos de biografização implicam no estabelecimento da relação entre o social e o individual, a fim de questionar/problematizar as construções biográficas mediante os condicionantes sociais, políticos, históricos, culturais. Como escreve a autora:

Tal é o objeto que se fixa à pesquisa biográfica: explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam,

interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 51).

A compreensão da especificidade da pesquisa (auto)biográfica, nos leva a entender conceitos centrais para a abordagem da autobiografia como dispositivo de (auto)formação, assim Passeggi escreve:

explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social. Para isso está atenta as especificidades dos instrumentos semióticos (fenômenos culturais como sistemas de significação) que materializam o fatobiográfico no processo de biografização. Analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar por esse viés, os processos de subjetivação e de socialização, do sujeito na interação dialética entre a história social e a história pessoal pela mediação da(s) linguagem(ns). Interroga os modos pelos quais os indivíduos dão forma às experiências, sentindo a existência, na interação com o outro e consigo mesmo. Em suma, a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos sociais atribuem sentido ao curso da vida no percurso de sua formação humana ao longo da vida, no decurso da história. (PASSEGGI, 2011, p.15-16).

Em texto de 2012, intitulado *Abordagem metodológica na pesquisa biográfica*, Delory-Momberger faz a seguinte reflexão:

Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atividade mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. A utilização dos termos biografia e biográfico para designar não a realidade fática do vivido, e sim o campo de representações e construções segundo as quais os seres humanos percebem a sua existência, enfatiza até que ponto essa compreensão da narrativa da experiência se apresenta como uma escrita, isso é, como um modo de apreensão e de interpretação da vivência, com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras. Os neologismos biografar (se) e biografização salientam o caráter processual da atividade biográfica e remetem a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525)

Como refletido anteriormente, “efeito de composição” é o modo como Mafessoli (2005, p. 35) denomina para entender a forma plural em que as identidades se constituem hoje, ou ainda poderíamos pensar na heterogeneidade e complexidade da constituição de si apontadas por Lahire (2004) e Dubet (1994). Assim, a narração de trajetórias de vida, os relatos autobiográficos, pode ser um meio pelo qual se observa a complexidade da constituição de si como também um momento de questionamentos de quem eu sou, por que sou, como sou e um ensejo de transformação. Para Souza e Uzêda (2009, p. 257) “narrar é poder expressar a forma como vemos e sentimos o mundo”. Mas Bruner (2014, p.80)

questiona: “Por que nós nos descrevemos naturalmente através de histórias, de maneira tão natural que a própria individualidade parece ser produto de nossa própria fabricação de histórias?”. Bruner responde ao refletir que:

A individualidade pode certamente ser pensada como um desses “eventos verbalizados”, uma espécie de “metaevento” que oferece coerência e continuidade à confusão da experiência. Entretanto, não é somente a linguagem por si, mas a narrativa, que molda o seu uso – em particular, o seu uso na construção de si. (BRUNER, 2014, p. 84).

Refletir sobre a identidade como um metaevento relacionado à narrativa, tem como preposição a concepção de que a própria construção do eu é uma arte narrativa, na medida em que não há um eu essencial a ser descoberto.

Em vez disso, nós construímos e reconstruímos nossos eus constantemente para satisfazer as necessidades das situações com que nos deparamos, e fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças e medos futuros. Falar de si para si mesmo é como fabricar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e porque fazemos o que estamos fazendo. (BRUNER, 2014, p.74).

A construção do eu como uma narrativa faz pensar na relação entre palavra e pensamento, entre palavra e consciência. As palavras exercem função central no desenvolvimento do pensamento e da consciência, na medida em que, toda palavra representa uma consciência e que a própria estrutura da língua influencia o modo como percebemos o mundo e a nós mesmos. Essa afirmação embasa-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989) da relação entre pensamento e linguagem em que a relação entre o pensamento e a palavra constitui-se como um processo, uma dinâmica contínua, em que o pensamento nasce através das palavras.

Compreendendo também Vygotsky compreendemos a perspectiva de Bruner em que a identidade é construída pela narrativa, assim como, o sentido de si. Ainda para Vygotsky (1989), a linguagem é compreendida como social. A palavra exerce uma função de mediação entre pensamento e mundo social. Mas essa mediação feita pela palavra conscientizada não tem relação com a quantidade de palavras, mas sim com a entonação com a qual a palavra é expressa. Os pensamentos e sensações podem ser expressos através de poucas palavras ou até com uma palavra, ou seja, a abreviação do discurso é possível quando este transmite pela entonação o contexto psicológico de quem fala.

Dessa forma, após estas reflexões é possível responder positivamente as questões que nos colocamos, ou seja, as micronarrativas como “Eu sou eu. E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram.”; “Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato”; “Ainda não sou

ninguém, porque não tenho nada” ou ainda “Pra mim a cultura não influencia muito no nosso dia-a-dia, porque nossas atitudes depende de nós” revelam a indissociabilidade da individualização e da socialização do indivíduo e as tensões juvenis.

“Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada” demonstra toda relação e o conflito entre ter e ser da sociedade hodierna; assim como, revelam a afirmação de si “Eu sou eu” ou “Sou um adolescente de 16 anos”, atravessado pela apatia de um mundo sem perspectivas de um jovem de periferia em que destinos são percebidos como traçados, “que acha o mundo chato”; ou o próprio empoderamento “E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram” ou “nossas atitudes depende de nós”.

Sucintas descrições atrelada à dificuldade sentida de auto-descrever-se. Na avaliação sobre a dinâmica, dizeres como: “Foi diferente professora, a gente precisa pensar mais pra escrever...”; “É um pouco difícil, porque tivemos que pensar como somos e como as coisas nos influenciam”, ou ainda “É porque às vezes, a gente não sabe quem a gente é. A gente não consegue se definir”, foram recorrentes. Apesar de não ter sido solicitada uma definição uma delimitação de si, a última fala, denota tanto a característica da heterogeneidade dos processos socializadores na constituição de si como a circunscrição do ato de escrever. O encadeamento do relato molda a memória, retira um tanto da complexidade do vivido. A linearidade necessária para que o texto seja possível, gera as sobras que se dissipam, que se transmudam e que constitui os silêncios das palavras.

Assim, nesta perspectiva, tais autodescrições são criações da individualidade transpassadas por outros, em que criamos nossos eus ao nos narrar, para nós e para outros. Estranhar os sucintos relatos dos jovens estudantes e pensá-los como uma possibilidade de (auto)reflexão é compreender a dinâmica juvenil e suas formas de expressão, pois se ignora a vida dos estudantes. Como educadores podemos compreender os contextos sociais e culturais em que os jovens se encontram, mas a dimensão de como cada um vivencia e significa suas trajetórias é algo inalcançável. Desse modo, que refletimos como relatos sucintos podem ser percebidos como potencialidades de (auto)reflexão, (auto)conscientização e de (auto)formação por se constituírem como narrativas de si, como também expressam a síntese entre contextos sociais e individualidades.

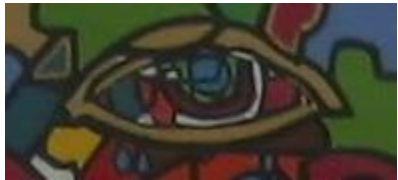
Considerações...

A experiência de pesquisa aqui apresentada permite formular considerações que podem colaborar nas compreensões dos sentidos do ensino de sociologia e a potencialidade das escritas de si como dispositivo de formação no âmbito escolar. Isto porque as compreensões corroboram a tese de que a utilização de dispositivos de auto e heterobiografia nas aulas de Sociologia/Ciências Sociais fomentam estranhamentos de si e do outro e a desnaturalização, podendo colaborar com a quebra de preconceitos. Embora no mesmo espaço formativo, outra relação eu-outro é vivenciada quando se atravessam elementos constituidores de si e do outro, histórias de vida antes não reveladas, antes não dadas a conhecer. A sociologia/ciências sociais ao desnaturalizar esses elementos constituidores do ser social, que é ao mesmo tempo individual, ao fazer compreender a historicidade, a igualdade e a diversidade humana através dos seus conceitos-temas-teorias, gera reflexões sobre si e sobre o outro, suspensões de saberes, novas compreensões e possibilidades do estabelecimento de outras relações.

As análises dos relatos indicaram: **(1)** A desnaturalização como condição da construção e reconstrução da experiência, identificadas pela literalidade das explicações, dos conceitos ou pela substancialidade; **(2)** Estranhamento de si pela reflexividade na escrita e estranhamento do outro pela leitura dos relatos de outros e pela dinâmica. Estranheza ao perceber a diferença, a igualdade, e a igualdade da possibilidade em ser diferente; **(3)** Importância de um tema que conduza a reflexão; **(4)** Reflexões sobre o preconceito como decorrência do estranhamento e da desnaturalização; **(5)** A consciência de si como um indivíduo que se constitui em meio às influências (conhecimento/reconhecimento) revelou-se como um elemento de disposição para a aprendizagem, para a reconstrução da experiência. A percepção da influência familiar corrobora esta interpretação; e, **(6)** Percepção de autoconstrução de si individualizada e individualizante resultou em uma não disposição/abertura para outras reflexões e/ou possibilidades de outras percepções de si e do outro.

O conhecimento sociológico tem na relação sociedade-indivíduo a sua centralidade. Perceber e considerar a auto-observação e auto-reflexão como meio de estranhar para então questionar, avaliar e compreender as estruturas, os processos, os condicionantes sociais, para entender conceitos e temas, pode ser um procedimento significativo, na medida em que faz o jovem compreender na sua própria trajetória a relação sociedade-indivíduo. Faz o jovem, na sua dinamicidade própria, colocar-se em suspensão de saberes para outras reorganizações. Entre os dizeres de que é difícil pensar sobre si mesmo e a resistência a escrita de si, entre

mínimos dizeres e sucintos relatos, entre o estranhamento e a familiaridade em escrever-se, entre o revelado e o silenciado, a proposta aqui apresentada configura-se como uma possibilidade que visa a contribuir na compreensão do potencial das narrativas autorreferenciais nas aulas de Sociologia/Ciências Sociais, no potencial do ensino de Ciências Sociais/Sociologia para a formação humana.



7. Considerações finais...

Se pudesse expressar em uma palavra a trajetória de pesquisa e escrita desta tese, ou ainda, no exercício de delimitar pela palavra escrita o meu percurso, as minhas vivências, diria: suspensão. Ao contrário da minha hipótese em relação a minha trajetória de vida de que a finalização do doutorado fecharia um ciclo, também por pôr em diálogo duas áreas do conhecimento que constituem desde a graduação meu percurso acadêmico as Ciências Sociais e a Educação, as experiências me suspendem, me deixam em suspensão... E assim, tecer considerações finais de um trabalho que se debruça sobre experiências de vida, cuja reflexividade se constitui como um modo de aprendizagem e de aprendizagem de si rumo a compreensão e a experiência de si como uma possibilidade. A intenção de (com)provar se dissipa e o que permanece é a sensação e compreensão da experimentação.

Por uma sociologia da suspensão: ensino de sociologia e narrativas de si como dispositivo de formação foi o título que damos a esta tese que objetivou desenvolver uma possibilidade didático-metodológica para o ensino de sociologia na educação básica através de relatos autorreferenciais como dispositivo de formação. Para tanto analisamos e estabelecemos relações entre leis, parâmetros, orientações curriculares e planos pedagógicos sobre a educação e o ensino de sociologia. Compomos um Estado da Arte delimitado por um lócus de socialização, produção e difusão do conhecimento observando a existência de trabalhos com narrativas de si como possibilidade didática nas aulas de Sociologia na educação básica. Revisitamos a história do ensino de sociologia na escola brasileira e buscamos nos primeiros cientistas sociais brasileiros compreensões sobre os sentidos da sociologia na escola e experiências práticas que demonstram a vinculação entre a função das ciências sociais e o seu ensino. Relacionamos as especificidades da Sociologia enquanto ciência e do sentido do ensino de sociologia na educação básica. Analisamos os conceitos desenvolvidos pela sociologia como imaginação sociológica, e, estranhamento e desnaturalização e pomos em diálogo com a fundamentação epistemológica do campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação e assim observamos as possibilidades epistemológicas da abordagem biográfica como prática de formação na escola de educação básica, especificamente, no ensino de sociologia.

Assim, o Estado da Arte realizado sobre os Gts sobre ensino de sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia, evento realizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (2005-2015) possibilitou verificar e compreender o desenvolvimento quantitativo das

pesquisas sobre o ensino de sociologia, as temáticas pesquisadas, o caráter metodológico e as bases teóricas das pesquisas sobre o ensino de sociologia; e, os atores e instituições que se configuram como redes de pesquisa e produção do conhecimento e formação sobre e para o ensino de sociologia na escola básica. Assim como, identificar que nestes dez anos de existência de um Gt específico sobre o ensino de sociologia na escola apenas um relato de experiência apresentava a relação entre histórias de vida e ensino de sociologia.

Com relação à História do Ensino de Sociologia no Brasil optamos por uma concepção de complementaridade dos aspectos que agem na institucionalização e na legitimação da Sociologia como disciplina curricular na escola secundária, quer sejam eles sentidos e funcionalidades, atores sociais ou a burocracia educacional. De 1882-3 a 2008 visualizamos em uma linha cronológica, através das legislações educativas, as intermitências da sociologia como disciplina escolar e escolhemos como pontos de reflexão e compreensão dois textos que tratam do ensino de sociologia proferidos no I Congresso Brasileiro de Sociologia no ano de 1954 o de Florestan Fernandes *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira*, e, o texto de Oracy Nogueira *Dois Experiências no Ensino de Sociologia*. Nestes textos, encontramos tanto a fundamentação para o ensino de sociologia na escola para os jovens como teorizações sobre experiências práticas sobre o ensino de sociologia.

Em relação aos desafios atuais do ensino de Sociologia na escola analisamos textos de orientação curricular, suas hibridizações e reconfigurações. As análises e problematizações compreenderam a C.F (1988), a LDB (1996) os PCN (2000), PCN + (2002), OCN (2006), o livro Sociologia (2010), as DCN (2010), as DCNEM (2012), o PNE (2014), a proposta preliminar da BCN (2015), as Diretrizes Curriculares Estaduais do RS – Lições do Rio Grande (2009), o Projeto Pedagógico para o Ensino Médio Politécnico (2011), o Projeto Político Pedagógico da escola (2014) e o Plano de Estudos para a disciplina de Sociologia (2014), agregando-se a análise do ENEM (2014) e do livro didático Sociologia para o Ensino Médio (2010) adotado pela escola. Concebemos o currículo como híbrido que expressa consensos, tensões, conflitos e outras construções.

Identificamos que trabalhar a partir da realidade dos educandos, objetivando a formação integral e plena são objetivos que perpassam o projeto nacional de educação expresso em diferentes textos da legislação educacional cuja especificidade da Sociologia como disciplina escolar que produz estranhamentos, desnaturalizações, o desenvolvimento da imaginação sociológica, a capacidade de compreender e questionar a si, ao outro, as dinâmicas culturais e estruturas sociais, a reflexão indivíduo-socializado contribui de forma significativa no

cumprimento de tais objetivos. Contudo, as análises indicaram vieses nas propostas didático-metodológicas na construção de espaços-tempos de formação e experientiação de si que permita o educando ver-se na sua inteireza e integralidade humana. Como pontuamos, o ensino de sociologia para além de selecionar teorias, temas e conceitos exige-se pensar sobre estratégias de reflexão sobre o cotidiano, sobre a vida dos educandos e seus efeitos na medida em que o contexto social-cultural dos jovens estudantes é objeto de análise e reflexão sociológica.

O discurso, o objetivo de trabalhar ou partir da realidade dos educandos não é concernente especificamente a Sociologia/Ciências Sociais, ao contrário é difundido em teorias, diretrizes, orientações sobre a ampla esfera da educação escolar. Como projeto de educação nacional, as concepções de pleno desenvolvimento do educando (LDB, 1996) ou de desenvolvimento na sua plenitude (DCN, 2013) mantêm-se muito mais como uma possibilidade, uma promessa, um porvir do que como um cenário, uma base de ação cotidiana. Quando observamos as recontextualizações de diversos textos de orientação educacional construídos em diferentes instâncias de gestão educacional e escolar, quando observamos cotidianamente, as obliquosidades entre discursos e estruturas, entre interesses e práticas há uma inversão em que o desenvolvimento integral e pleno é subsumido, na prática, a inserção no mercado de trabalho e ao acesso aos níveis mais elevados do ensino ao término da educação básica, conforme a capacidade de cada um (LDB, 1996). A substituição no PNE (2014) de “expectativas de aprendizagem” por “direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento” relacionado a construção de uma base nacional curricular comum tenta atribuir o caráter de uma educação existente, presente, que se realiza e não apenas de uma probabilidade.

E é neste ínterim que o trabalho aqui apresentado defende a abordagem biográfica como dispositivo de formação como uma possibilidade de construção de espaços/tempos de produção do estranhamento e da desnaturalização através da relação com temas sociológicos. A relação entre histórias de vida e ensino de sociologia aparece como uma possibilidade de suspensão de saberes e aprendizagens tanto de conteúdos, como aprendizagem do outro e de si em relação. A aprendizagem de como os condicionantes sociais influenciam na constituição de si, a compreensão da constituição do indivíduo-socializado. Como já pontuado, a proposta apresentada e desenvolvida tem como princípios:

1. A concepção de *indivíduo socializado*, na estrita relação das influências socializadoras e a constituição da individualidade;

2. A educação como uma experiência, que envolve reflexão, dotada de significação, em que se percebem relações e continuidades antes não percebidas, em que a aquisição de novos conhecimentos é uma consequência dessa dinâmica.
3. A relação do social com o individual na centralidade do ensino de ciências sociais/sociologia, por meio do desenvolvimento da *imaginação sociológica*, definida como a capacidade de compreensão da relação dos significados para a vida íntima e social da história e estrutura social (MILLS, 1975);
4. O estranhamento e a desnaturalização compreendidos como princípios epistemológicos que caracterizam a Sociologia como uma ciência compreensiva e explicativa (CARVALHO FILHO, 2014), defendida pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006) e, mantida pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (2015) como práticas para o desenvolvimento da criticidade em relação ao senso comum, a intolerância, ao preconceito, estereótipos e estigmas;
5. A relação entre conhecimento, sentido e construção de si, apontadas por Josso (2010); a reflexividade autobiográfica destacada por Passeggi (2011) que implica uma autonomia cognitiva e a conscientização de si em organizações dinâmicas de compreensão de si; e, a relação entre biografia e aprendizagem de Delory-Momberger (2006, 2012, 2014) estão na centralidade da contribuição epistemológica do campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação para a construção de uma proposta de ensino. A relação entre biografia e aprendizagem em Delory-Momberger (2006, 2012, 2014) pode ser identificada nos seguintes aspectos: (1) que os saberes subjetivos e não formalizados influenciam no modo como as pessoas investem e transitam nos espaços de aprendizagens formais e que tornar-se cômico destes saberes, torna possível ressignificar sentidos e projetos de vida em formação (DELORY-MOMBERGER, 2006); (2) que a compreensão dos significados das experiências de formação e aprendizagem de jovens e adultos em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social torna-se constituidor (DELORY-MOMBERGER, 2012); e, (3) que a aprendizagem de saberes escolares estabelece uma relação de complementaridade e reciprocidade com as aprendizagens e saberes biográficos, permitindo revisitações de si e outras projeções, ou ainda, “biografar-se de outro modo” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.136).O estranhamento e a desnaturalização como princípios epistemológicos do ensino de sociologia que incide sobre si e o outro e que possibilita compreender e compreender-se de outro modo

refere-se a possibilidade de “biografar-se de outro modo” o que substancia a relação aqui defendida entre o campo da Pesquisa (Auto)Biográfica em educação como dispositivo de formação e o ensino de sociologia na educação básica.

Tendo por base os princípios acima descritos a construção e a aplicação de uma proposta de ensino de sociologia com relatos autorreferenciais teve como resultado:

(1) A desnaturalização como condição da construção e reconstrução da experiência, identificadas pela literalidade das explicações, dos conceitos ou pela substancialidade;

(2) Estranhamento de si pela reflexividade na escrita e estranhamento do outro pela leitura dos relatos de outros e pela dinâmica. Estranheza ao perceber a diferença, a igualdade, e a igualdade da possibilidade em ser diferente;

(3) Importância de um tema que conduza a reflexão;

(4) Reflexões sobre o preconceito como decorrência do estranhamento e da desnaturalização;

(5) A consciência de si como um indivíduo que se constitui em meio às influências (conhecimento/reconhecimento) revelou-se como um elemento de disposição para a aprendizagem, para a reconstrução da experiência. A percepção da influência familiar corrobora esta interpretação; e,

(6) Percepção de autoconstrução de si individualizada e individualizante resultou em uma não disposição/abertura para outras reflexões e/ou possibilidades de outras percepções de si e do outro.

Estas análises rumam para a compreensão da importância social de trabalhos auto-reflexivos no espaço escolar e da sociologia no sentido de que os projetos de formação nacional se referem a formação humana, a formação de indivíduos conscientes de si, críticos, reflexivos, autônomos e protagonistas de suas próprias vidas. Também é possível refletir sobre como os processos de socialização afetam as percepções de si e a disposição para estar em relação com outros e para aprender. Vale destacar novamente que uma educação plena concerne a uma educação de si, em que o *si* significa o eu refletido e que as Ciências Sociais, a Sociologia, pela sua própria especificidade enquanto ciência do social, enquanto compreensão do contexto presente, na relação entre indivíduo e sociedade tem importância indiscutível nessa tarefa educativa.

Como um trabalho que visa ou que produz suspensões, acreditamos que não foram dadas todas as repostas e muitos questionamentos surgiram no processo de teorização e de escrita. Muitas questões ou ainda muito está em suspenso. Assim, como também, dessa experiência

de pesquisa outros modos de desenvolver a auto-reflexividade e a narrativa de si nas aulas de sociologia no ensino médio são possíveis.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio F.; TADEU, Tomaz, (orgs.). **Currículo: cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez: 2011. p. 71-106.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BARBOSA, Daniele de Souza. **“Tamo junto e misturado!”: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública**. 2007, p. 191. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich. GIDDENS, Anthony. LASCH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora Estadual Paulista, 1997. p. 11-72.
- BERGER, Peter. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BERNESTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN, 2010.
- BONDIÁ, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014. p. 20-28.
- BOUILOUND, J. P. A autobiografia – um desafio epistemológico. In: TAKEUTI, N. M.; NIEWIADOMSKI, C. (Orgs.). **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 33-60.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: a crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- _____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. pg. 693 – 732.
- _____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL, Decreto n. 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Presidência da República; Casa Civil, **Sub-chefia para Assuntos Jurídicos**, Rio de Janeiro, RJ, 13 jan. 1925. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL, Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 01 de mai. de 1931. Página 6945 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL, Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Institui a Lei Orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial**, Presidente da República, Rio de Janeiro, RJ, 10 de abr. de 1942, Seção 1, Página 5798 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, D.F., 1961. **Diário oficial**, Sub-chefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, D.F., 1971. **Diário oficial**, Sub-chefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN. Brasília, D.F., 1996. **Diário oficial**, Sub-chefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCN**. Brasília, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Joana/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Joana/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(3).pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2012

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

em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. parte 4 Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia: ensino médio**. Coleção Explorando o Ensino; v. 15. (Coordenação Amaury César Moraes). Brasília, 2010. Disponível em: <file:///D:/Downloads/2011_sociologia_capa.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2014.

BRASIL. Parecer n. 38 de 07 de julho de 2006. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 14 ago. 2006. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/61/pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei n. 3.178 de 17 de junho de 1997 (Do Sr. Padre Roque). Altera dispositivos do art. 36 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 03 de fev. de 1998. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5A606D3B4D39FE963A4314A828372F85.proposicoesWeb1?codteor=1130709&filename=Dossie+-PL+3178/1997>. Acesso em: 29 out. 2015.

BRASIL. Resolução n° 3, de 26 de Junho de 1998, institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 26 jun. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Edital n° 12, de 8 de maio de 2014. Dispõe sobre as diretrizes, os procedimentos e os prazos da edição do Enem 2014, regido pela Portaria/MEC n° 807, de 18 de junho de 2010. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, DF, 08 de mai. 2014. Disponível em: <<http://dediademadema.edunet.sp.gov.br/Downloads/editalENEM2014.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias**: direito, literatura e vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

_____. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. Pedagogia das competências e ensino de sociologia: adesão e resistência nas diretrizes curriculares das regiões sul e sudeste. **Em Tese**. Florianópolis, v. 12, n. 2, p.153-173. ago./dez., 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/issue/view/2336>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação e Realidade**. v. 39, n. 1. p. 59-80. jan.mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 abr. 2014.

CASÃO, C. D. C.; QUINTEIRO, C. T. Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais. v. 12, n. 1. p. 225-238. jan.jun. 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3403>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

CAVALCANTI, Maria Laura V. de C.. Oracy Nogueira e a antropologia no Brasil: esboço de uma biografia intelectual. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 19, 1995; Caxambu, Anais eletrônicos... Caxambu: ANPOCS, 1995(a). p. 1-33. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=7633&Itemid=362>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Fundo Oracy Nogueira: breve notícia de um capítulo das ciências sociais no Brasil (1940/1960). In: Reunião Brasileira de Antropologia, 26, 2008; Porto Seguro, **Anais eletrônicos...** Porto Seguro: RBA, 2008. p. 1-14. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2015/maria%20laura%20viveiros%20de%20castro.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Oracy Nogueira: esboço de uma trajetória intelectual. Manguinhos, Rio de Janeiro, n. 2, v. 2, jul-out. 1995(b). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701995000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Preconceito de marca: etnografia e relações raciais. *Tempo Social*, São Paulo, n. 1, v. 11, mai. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701999000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIGALES, Marcelo P.; ARRIADA, Eduardo. O ensino de Sociologia na educação brasileira entre 1882 e 1942: algumas considerações. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.; FRAGA, Alexandre Barbosa. (Orgs.). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia**: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 211-225.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. Revista **Café com Sociologia**, vol.3, nº1. Jan. de 2014. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100>>. Acesso em: 12 mar. 2014. p. 49-67.

COSTA, Diogo V. de A. Florestan Fernandes e o Ensino da Sociologia na Escola Média Brasileira. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, XV, 2011; Curitiba, **Anais eletrônicos...** Curitiba: SBS, 2011. p. 01-21. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em: 30 mar. 2015

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 nov. 2015.

DECESARE, Michael. 95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Revista **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 02 jun. 2014. p. 113-137.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, set-dez 2012a. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20(4).pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **A condição biográfica**: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012b.

_____. **Biografia y educacion**: figuras del individuo-proyecto. Editorial de La Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires, 2009.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015/29807>>. Acesso em: 20 jul. 2013. p. 359-371.

DEWEY, John. Textos selecionados. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205233>. Acesso em: 12 abr. 2013.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**, Sociologia da experiência. Lisboa : Instituto Piaget, 1994

DUFOUR, Dan-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade neoliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paul: Ática, [200-].

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. In: **PerCursos**. vol.13, nº 01. jan/jun. de 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2508/2071>>. Acesso em: 12 mar. 2014. p. 133-153.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p.35-57.

FERREIRA, Márcia dos Santos. Centros de Pesquisa do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1070. 2006. 315f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/TeseMarciadosSantosFerreira%20\(3\).pdf](file:///D:/Downloads/TeseMarciadosSantosFerreira%20(3).pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 abr. 2014. p. 257-272.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessárias à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, Bárbara. Florestan Fernandes: revisitado In: **Estudos Avançados**. vol.19. nº. 55. set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142005000300016&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 nov. 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. O senso comum como um sistema cultural. In: GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 77-97.

GIDDENS, Anthony. LASCH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora Estadual Paulista, 1997.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 35. p. 241-252. maio.ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

GRAMSCI, Antônio. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da História da cultura. In. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.; FRAGA, Alexandre Barbosa. (Orgs.). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 20-43.

HOULE, Gilles. A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica. In: POUPART, Jean et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 317-336.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

KHUN, Thomas S.. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, abril 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014. Disponível em: <http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2014.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 410-436.

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

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LIMA, Natália de Oliveira de. Livro didático de sociologia no ensino médio: uma análise na perspectiva da “colonialidade do saber”. **Mosaico Social**, Florianópolis, SC, Ano XII, n. 07, pg. 01-14, 2014. Disponível em: <<http://cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Texto-03-Livro-did%C3%A1tico-de-sociologia-no-ensino-m%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteira**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MATIOLLI, Thiago. FRAGA, Alexandre. Os conteúdos de sociologia e nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. **Saberes em perspectiva**, v. 4, n. 8, p. 195-215, jan.-abr. de 2014. Disponível em: <<http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/v4n8art10>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Licenciatura em Ciências Sociais e Núcleo de Ensino/UNESP: trabalho diferenciado na formação de professores de Sociologia. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, XI, 2003; Campinas, S.P. **Anais eletrônicos...** Campinas: SBS, 2003. p. 01-18. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em: 30 mar. 2015.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000, p. 158. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MONTEAGUDO, J. G. As Histórias de vida em educação: Entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 59-96.

MONTEIRO, José Marciano; DINIZ, Paulo Cesar Oliveira; SANTOS, Valdonilson Barbosa dos. O papel dos laboratórios de pesquisa e prática de ensino em ciências sociais: o desafio na formação de professores no Cariri Paraibano. In: **Inter-Legere**. n. 13. p. 250-267, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4175>>. Acesso em: 20 nov. 2015

MORAES, Amaury César. GUIMARÃES, E. da F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia**: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino; v. 15. (Coordenação Amaury César Moraes). Brasília, 2010. p. 45-62. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jul. 2014.

MORAES, Amaury Cesar de. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? Revista **Educação &**

Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 02 jun. 2014. p. 17-38.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MORIN, E. **Meus demônios**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E.; WULF, C. **Planeta**: a aventura desconhecida. São Paulo: UNESP, 2003.

MOTA, Kelly Cristina Corrêa da Silva. História de vida como metodologia de ensino. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, XII, 2005; Campinas, S.P. **Anais eletrônicos...** Campinas: SBS, 2005. p. 01-08. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em: 30 mar. 2015.

NAKANO, Marilena. ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1085-1104, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jun. 2015.

NOGUEIRA, Oracy. Duas experiências no ensino de sociologia. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, I, 1954; São Paulo, **Anais eletrônicos...** São Paulo: SBS, 1954. p. 107-115. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. **Pesquisa social**: introdução às suas técnicas. 3 ed., São Paulo: Editora Nacional, 1975.

NOLLI, Joana D'Arc Moreira; FERREIRA, Carolina de Castro (Carolina de Castro Ferreira). Da graduação à profissão: trajetórias de ex-alunas do curso de ciências sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que participaram da consolidação do laboratório de ensino de sociologia (LES). In: CARVALHO, César Augusto de. (Org.). **A Sociologia no ensino médio**: processo em construção. 1 ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, EDUEL, 2009, v. 01, p. 209-217.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e dilemas do ensino de sociologia: um olhar sociológico. **Revista Inter-legere**. n. 9. p. 25-39. jul-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/inter-legere.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1019 - 1044, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. Um balanço sobre o campo de ensino de Sociologia no Brasil. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n.2, pg. 06-16, ago-dez 2015. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p6>>. Acesso em: 12 jan. 2015

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cassia P.; DIAS, Rosanne E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth, (orgs.). **Política de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 241-269.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). **ALTERidade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

PATY, Michel. A ciência e as idas e voltas do senso comum. **Scientle Studia**, vol. 1, n. 1, p. 9-26, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ss/v1n1/a01v1n1.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

PEREIRA, Luiza Helena. Por uma sociologia da sociologia no ensino médio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. MARQUES, Paula de. O ensino de Sociologia no Alto Uruguai: Notas preliminares acerca do contexto da pós-obrigatoriedade. In: MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro; PEREIRA, Luiza Helena. **O Ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia**. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. p. 35-47. 196

PIERSON, Donald. **Negroes in Brazil: a study of face contact at Bahia**. Chicago: The University of Chicago Press, 1942.

PINEAU, G. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25-42.

PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol5.pdf. Acesso em: 18 mar. 2014.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação – 8ª CRE. **Projeto Político Pedagógico Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi**. Santa Maria, 2014. Disponível em: <<http://escolaaugustoruschi.com.br/projeto-politico-pedagogico-ppp>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução a uma ciência Pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Renata Oliveira dos. Florestan Fernandes e a reflexão sobre a Educação e o Ensino de Sociologia no Pensamento Social Brasileiro. In: Seminário Nacional de Sociologia e Política, I, 2009; Curitiba, **Anais eletrônicos...** Curitiba: UFPR, 2009. p. 1-18. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT6%20online/EixoVI/florestan-fernandes-RenataOliveiraSantos.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SANTOS, Mario Bispo dos. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, jan/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2439>>. Acesso em: 10 mar. 2014. p. 40-59.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES, Júlio Assis. GIUMBELLI, Emerson. **Cultura e alteridade**. BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia**: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino; v. 15. (Coordenação Amaury César Moraes). Brasília, 2010. Disponível em: <file:///D:/Downloads/2011_sociologia_capa.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. Histórias de vida, narrativas (auto)biográficas e docência na educação infantil. In: TAKEUTI, Norma B. NIEWIADOMSKI, Cristophe. **Reinvenções do Sujeito Social**: teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 256-270.

TAKEUTI, N. M. BEZERRA, M. A. Trajetórias de um coletivo jovem: nem só de prática-Gramática da Ira. In: TAKEUTI, N. B. NIEWIADOMSKI, C. **Reinvenções do Sujeito Social**: teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 105-125.

TAKEUTI, N. M. Desafios da abordagem socioclínica e biográfica no contexto sociocultural e político brasileiro. In: TAKEUTI, N. B. NIEWIADOMSKI, C. **Reinvenções do Sujeito Social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 74-94.

_____. Sociologia Clínica e Intervenção Comunitária. **Extensão e Sociedade**. Ano 3, n. 5, v. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/index.php/extensaoesociedade>>. Acesso em: 15 jul. 2013. p. 1-14.
<<http://escolaaugustoruschi.com.br/projeto-politico-pedagogico-ppp>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA Anísio. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan.mar. 1956. p. 145-149. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2015

_____. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**. v.2, n.5, ago. 1957. p. 5-22. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Dewey e a filosofia da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.85, dez. 1959. p.1-2. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

TEIXEIRA, Maria; BARROS, Abenizia A.; RODRIGUES, Francisco X. F. Trajetória e Contribuições de Florestan Fernandes para a Institucionalização do Ensino de Sociologia no Brasil. In: Revista **Café com Sociologia**, vol.4, nº3. Dez. de 2015. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100>>. Acesso em: 05 jan. 2015. p. 138-155.

THOMÉ, Renata Viana de Barros. Ensino de Sociologia nos cursos universitários para outros profissionais: possibilidade de conhecimento ou apenas informação. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, XI, 2003; Campinas, S.P. **Anais eletrônicos...** Campinas: SBS, 2003. p. 01-05. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em: 30 mar. 2015.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TOURAINÉ, A. O que é a democracia. Petrópolis: Vozes. 1996.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 1-13.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.