

EDITORA
UnB

NOÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTÁGIO DOCENTE EM SOCIOLOGIA

Marcelo Cigales
Cristiano Bodart
Sayonara Leal

SÉRIE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Universidade de Brasília

Reitora Rozana Reigota Naves
Vice-Reitor Márcio Muniz de Farias

EDITORA
UnB

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

EDITORA
UnB

Noções teórico-metodológicas para o estágio docente em Sociologia

Marcelo Cigales
Cristiano Bodart
Sayonara Leal
(Organizadores)

SÉRIE ENSINO DE GRADUAÇÃO

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

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

© 2024 Editora Universidade de Brasília

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

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

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

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

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

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

CDU 316:37.046

Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

Sumário

Apresentação 7

História do ensino de Sociologia no Brasil 17
Vinícius Carvalho Lima

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

As especificidades da Sociologia escolar 35
Cristiano Bodart

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

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

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

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

Avaliação das aprendizagens no ensino de Sociologia 89
Welkson Pires

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

Ensino e tabu nas Ciências Sociais 115
Amurabi Oliveira

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

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

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

Podcast no ensino de Ciências Sociais 147
Soraya Fleischer
Daniela Manica

Considerações finais 155
Marcelo Cigales
Cristiano Bodart
Sayonara Leal

Dicas de leitura complementar 157

Propostas de atividades 159

Sobre a autoria desta coleânea 189

Apresentação

O leitor está diante de um esforço coletivo de criação de um apoio pedagógico à formação de professores de Sociologia, especialmente a ser utilizado no estágio docente supervisionado, no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Assim, o público-alvo desta obra são os estudantes das licenciaturas em Ciências Sociais e docentes dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

O conjunto de textos da coletânea, escrito por especialistas da área, traz, a partir de uma linguagem clara e objetiva, questões relacionadas ao estágio e ao ensino de Sociologia, bem como abordagens para temáticas contemporâneas presentes na Sociologia escolar. Contudo, também dialoga com professores, coordenadores e supervisores do estágio, na medida em que se apresenta como material de subsídio para aulas nos cursos de formação de professores, assim como de orientação para o acompanhamento dos estágios que ocorrem nas escolas.

Certamente, esta obra não aborda todas as questões que envolvem a atividade do estágio docente em Ciências Sociais, como também não esgota as possibilidades de tratá-las. Entretanto, se apresenta como um subsídio aos professores coordenadores e supervisores do estágio em Ciências Sociais e aos licenciandos, trazendo ao fim da obra propostas de atividades a serem desenvolvidas nos encontros de orientações ou nas aulas de Sociologia no contexto escolar.

O aporte desta obra atende ao cenário contemporâneo brasileiro dos cursos de formação de professores para o ensino de Sociologia, no qual muitos coordenadores e supervisores de estágio docente não cursaram a licenciatura e carecem de orientações didático-pedagógicas e legais para realizar adequadamente as suas funções. Por isso, importa, a título de introdução, tratar, mesmo que brevemente nesta apresentação, algumas questões que contextualizam o ensino de Sociologia na educação básica brasileira e a formação de seus professores.

O ensino da Sociologia no Brasil remonta ao século XIX, sendo que os cursos de graduação de formação de professores de Ciências Sociais foram criados posteriormente, na década de 1930. De maneira obrigatória, prescrita por lei, podemos destacar dois períodos de maior permanência da disciplina no ensino médio: entre 1925 a 1942 e entre 2008 a 2017. Esses dois momentos são relevantes para compreendermos a rotinização do conhecimento sociológico na escola e, talvez, até a própria institucionalização da Sociologia enquanto campo científico, uma vez que as primeiras turmas de estudantes do curso da Universidade de São Paulo (USP) eram constituídas por estudantes normalistas.

Cabe destacar que, apesar da intermitência da Sociologia nos currículos escolares, a disciplina ganhou espaço na escola normal, na qual esteve presente desde o final do século XIX até o início dos anos 2000, quando o curso secundário de magistério deixou de ser ofertado. Além do mais, importa ressaltar que, durante o período em que a Sociologia não foi componente obrigatório nas escolas, entre 1942 a 2007, algumas experiências existiam para além das escolas normais, tais como as de vídeo aulas organizadas e encenadas por professores da USP, para o Curso de Madureza, transmitido pela TV Cultura, entre 1969 e 1970, em plena ditadura militar.

Com a redemocratização do país, em 1980, houve a possibilidade dos estados proporem reformas curriculares, o que acarretou a inclusão da disciplina em algumas regiões, fazendo com que, mais tarde, a comunidade acadêmica e sindical propusesse projetos de Lei, nos anos 1990 e 2000, para a inclusão obrigatória da Sociologia no ensino médio, fato que se concretiza por meio da Lei nº 11.684/2008.

O cenário curricular atual é resultante de um conjunto de mudanças desencadeadas a partir da Lei nº 7.044/82, que alterou a Lei nº 5.692/71, desobrigando a qualificação profissional compulsória no 2º grau (hoje ensino médio), alterando o termo "qualificação para o trabalho" para "preparação para o trabalho". A partir desse dispositivo, os currículos estaduais puderam ser constituídos de disciplinas diversificadas, especialmente de Ciências Humanas, o que abriu espaço para que professores graduados em Ciências Sociais iniciassem uma disputa por espaço no currículo, tendo sido, gradativamente, a Sociologia introduzida nos currículos estaduais. Migramos de um currículo fundamentado em uma pedagogia tecnicista para uma pedagogia com aspecto mais humanística e republicana, que foi, gradativamente, se constituindo como uma pedagogia de cunho neoliberal, baseada nas noções de competências e habilidades, as quais, neste momento, fundamentam a Base Nacional Comum Curricular de 2018.

Ainda nesse contexto, tivemos, em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Nessa diretriz, os saberes sociológicos foram mencionados como necessários para o desenvolvimento do projeto educacional nacional, embora isso tenha sido insuficiente para introduzir a Sociologia nas escolas brasileiras. As iniciativas de oferta dessa disciplina se davam de forma parcial e por iniciativa de alguns estados da federação.

A indefinição da LDBEN (1996) quanto à oferta da Sociologia nas escolas foi destacada no Parecer CNE/CEB nº 05/97, indicando a necessidade de maior clareza nas diretrizes curriculares posteriores. No ano seguinte, foi emitida a Resolução CNE/CEB nº 15/98, a qual consolidou a compreensão de que a Sociologia escolar poderia ser ensinada de forma transdisciplinar. Visando consolidar esse parecer, nesse mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 03/99 indicou em seu artigo 10, "§2º que "as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: [...] b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), lançados em 2000, sob a adesão à Pedagogia das Competências, também apontavam que a Sociologia deveria estar nas escolas enquanto saberes e práticas no interior das "Ciências Humanas e suas tecnologias". Em 2002, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais (PCN+), que reforçam o caráter interdisciplinar e transdisciplinar do currículo. Essas normativas e diretrizes fizeram com que a disciplina de Sociologia não se efetivasse no currículo de ensino médio naquele momento.

O currículo brasileiro estava envolvido em uma disputa entre uma perspectiva interdisciplinar e outra disciplinar. Em 2006, notamos uma vitória dos agentes que defendiam a perspectiva disciplinar, o que foi fundamental para que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem), aprovadas naquele ano, dessem à Sociologia um lugar de destaque no currículo e abrissem caminho para que o CNE aprovasse o Parecer nº 38/06. Esse documento permitia a introdução da Sociologia como componente disciplinar do currículo do ensino médio, e a Resolução nº 04/06 a tornou obrigatória nos currículos disciplinares. Contudo, o estado de São Paulo de imediato contestou a competência do CNE em tornar um componente curricular compulsório.

A luta pela obrigatoriedade da Sociologia não ocorria apenas no interior das disputas pelas definições das diretrizes curriculares, como também por meio de lobby político. No contexto de redemocratização do país, a primeira tentativa teve início em 17 de junho de 1997, por meio do projeto de Lei nº 3.178/97, que buscava alterar a LDB, incluindo em seu artigo 36 o seguinte trecho: "IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias". Esse projeto tramitou e foi aprovado no Congresso Nacional em 22 de setembro de 1999, porém, foi vetado em 8 de outubro de 2001 pelo presidente da República, sendo, em 7 de julho daquele ano, mantido por veto do Congresso Nacional. A segunda tentativa deu-se por meio do Projeto de Lei nº 1641/2003, que, embora com trâmite alongado por anos, foi aprovado em 2008, convertendo-se na Lei Ordinária nº 11.684/2008, que tornou a Sociologia obrigatória no ensino médio.

A partir de 2009, as escolas de ensino médio passaram a ter que ofertar a disciplina de Sociologia, iniciando um ciclo curto de estabilidade que se estendeu até o ano de 2017, quando a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) desestabilizou a sua presença nos currículos do ensino médio brasileiro. Embora sendo indicada a manutenção obrigatória apenas de "estudos e práticas" de Sociologia, os estados da federação, ao reformular seus currículos, mantiveram a oferta da disciplina, ainda que, em alguns casos, tendo a redução de sua carga horária e/ou incluindo-a no interior dos itinerários formativos.

Com a obrigatoriedade da oferta da Sociologia no ensino médio, o cenário profissional passa a se apresentar aos licenciados em Ciências Sociais de forma mais alargada que outrora. Observamos, a partir de então:

a) constituição, no ensino médio, de um campo profissional docente em Sociologia;
b) dilatação do campo profissional docente no ensino superior, devido ao aumento exponencial de cursos de licenciatura em Ciências Sociais;

c) alargamento do mercado editorial, especialmente voltado a produção de livros didáticos de Sociologia e à formação de professores de Ciências Sociais;
d) ampliação de condições de atuação como pesquisadores, isso devido ao desenvolvimento de um subcampo de pesquisa especializado ao redor do ensino de Sociologia, constituído por congressos, revistas, livros didáticos, grupos de pesquisa;
e) abertura de espaços para a qualificação em nível de pós-graduação stricto sensu, especialmente com a criação do mestrado profissional (ProfSocio) e a abertura de linhas de pesquisas e ampliação de docentes orientadores nos programas de mestrado e doutorado; e
f) maximização da possibilidade de licenciandos serem beneficiados por bolsas de pesquisas ligados à docência em Sociologia, especialmente por meio do PRP e do Pibid.

Além disso, os investimentos da Política Nacional de Formação de Professores, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), trouxeram benefícios para a valorização das licenciaturas, inclusive para os cursos de formação de professores de Ciências Sociais/Sociologia. A inclusão da Sociologia nessas políticas educacionais permitiu que muitos estudantes passassem a contar com bolsas, o que certamente tem impacto positivo na permanência e conclusão desses estudantes nos cursos de licenciatura.

Outro aspecto importante para esse fortalecimento foi a circulação de milhões de livros didáticos de Sociologia, que aconteceu devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual seleciona, compra e distribui esse material para as escolas públicas brasileiras. A Sociologia foi contemplada nas edições de 2012, 2015 e 2018 do PNLD. Em 2021, o Programa passou a contemplar obras interdisciplinares, embora mantendo os conteúdos de Sociologia nessas obras. Esses livros, especialmente os distribuídos nas edições de 2012, 2015 e 2018, contribuíram para uma maior padronização dos conteúdos a serem ensinados, influenciando positivamente na elaboração curricular e nos planos de aula.

Tendo como base esse contexto mais amplo de profissionalização das licenciaturas no Brasil e buscando contribuir para a implementação dos estágios obrigatórios supervisionados no curso de formação de professores em Ciências Sociais, propomos esta coletânea. Temos como objetivo aprimorar os conhecimentos e as práticas dos estagiários da licenciatura por meio de discussões de referências teórico-metodológicas e pedagógicas relevantes para os estágios docentes supervisionados. A finalidade deste trabalho é fornecer uma base sólida para a formação de futuros professores e contribuir para o desenvolvimento da área de pesquisa.

Este livro, ao ser produzido com o propósito de subsidiar o estágio docente, parte do pressuposto de que estagiar é parte fundamental do desenvolvimento e da consolidação dos saberes docentes. Embora seja uma etapa voltada à prática docente supervisionada por profissionais mais experientes, demanda dos estagiários conhecimentos teórico-metodológicos

e pedagógicos. É o momento de acessar a "caixa de ferramentas" adquirida ao longo do curso para "pôr a mão na massa". É na prática docente que tomamos consciência das lacunas formativas, demandando recapitular o que aprendemos – algumas vezes, buscando novos conhecimentos. Estar em posse de uma obra que apresente aspectos básicos que envolvem a docência pode permitir uma atuação como professor(a) mais promissora.

Partimos do pressuposto de que a prática docente precisa ser teoricamente orientada, assim como as teorias devem ser revisitadas a partir das experiências práticas; portanto, estamos nos referindo a uma práxis. O estágio, ao proporcionar o exercício da profissão docente em um ambiente real de ensino, permite que os futuros professores vivenciem e aprimorem seus conhecimentos teóricos por meio de situações pragmáticas de ensino-aprendizagem.

O estágio docente é um momento no qual os futuros professores têm a oportunidade de testar seus saberes disciplinares, aprimorando seu domínio dos conteúdos específicos da Sociologia escolar, bem como as estratégias de recontextualização didática. É no chão da escola, diante dos olhos dos estudantes, que testamos nossos saberes docentes. Nesse momento, descobrimos que não basta sabermos os conteúdos das Ciências Sociais, precisamos também ter a competência de ensiná-los aos estudantes. Nesse momento, nos damos conta também de que não importa apenas conhecer estratégias didáticas ou teorias pedagógicas se não dominarmos os conhecimentos disciplinares.

No preparo para ir à escola, nos deparamos com a necessidade de fazermos escolhas curriculares, definindo o quê ensinar e para quem ensinar. É na prática do estágio que aprimoramos nossos saberes curriculares. Ainda antes de entrar na sala de aula, no planejamento orientado pelo supervisor, temos a oportunidade de nos familiarizar com os currículos e programas da disciplina, observando se é preciso adaptá-los às necessidades e realidades dos estudantes. Experimentamos a transformação do currículo escrito (oficial) em currículo vivo (real).

O estágio supervisionado é também o momento de testar (e ampliar) nossos saberes pedagógicos. É propício ensaiar, por ser supervisionado, usos de estratégias de ensino que julgamos adequadas à Sociologia escolar, bem como planejar as aulas, elaborar materiais didáticos e criar estratégias e ferramentas de avaliação da aprendizagem dos estudantes e de nossas práticas de ensino.

Além dos saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares, o estágio docente proporciona valiosas experiências vivenciais. Temos a chance de enfrentar desafios reais da prática docente de forma supervisionada, lidando com diferentes situações (muitas imprevistas nas teorias) e variados perfis de corpo discente e docente, além da comunidade extraescolar, especialmente os pais dos estudantes. As experiências que o estágio docente supervisionado pode proporcionar são enriquecedoras por contribuir, também, com o desenvolvimento de habilidades de comunicação, empatia, adaptação e resolução de problemas, fundamentais para o exercício da profissão docente.

Chamamos a atenção também para que estudantes e professores se apropriem da Lei nº 11.788 de 2008, que regula os estágios no Brasil, assim como dos dispositivos legais

que regulamentam a realização dos estágios em cada instituição. É importante que todos os procedimentos burocráticos de assinatura dos Termos de Compromisso do Estágio sejam acordados entre a instituição de ensino superior com as instituições educacionais em que os estágios serão desenvolvidos. Essa parte legal antecede o próprio ingresso dos(as) estagiários(as) nas instituições em que ocorrerá essa prática.

Organização da coletânea

Esta coletânea conta com 14 capítulos, escritos por 18 autores(as), em sua grande maioria com experiência na formação de professores(as) de Ciências Sociais, sendo alguns(as) vinculados com o ensino de Sociologia na Educação Básica, o que torna o livro ainda mais próximo da realidade dos estudantes e professores que atuam com o estágio obrigatório supervisionado. A seguir, passamos para uma breve apresentação de cada capítulo.

O primeiro texto, História do Ensino de Sociologia no Brasil, de autoria de Vinícius Carvalho Lima, faz uma análise sobre os percursos em que o ensino de Sociologia foi obrigatório no país. Propõe-se uma divisão histórica a partir de alguns marcos como a Reforma da Educação realizada nos anos 1940 pelo então ministro Gustavo Capanema, bem como o retorno da Sociologia na Educação Básica a partir da Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996. O capítulo rememora o cenário histórico e político de ingresso e a retirada do ensino de Sociologia, tornando-se um convite para que os estudantes possam aprofundar seus conhecimentos sobre a trajetória da disciplina, assim como exercitar, a partir de sugestões de pesquisa, o olhar sobre uma história ainda pouco conhecida, a dos cursos de formação de professores fora do eixo sudeste, com foco para as professoras e os intelectuais negros que faz parte dessa história.

O segundo capítulo, intitulado “Campo e subcampo do ensino de Sociologia”, escrito por Marcelo Cigales, apresenta o contexto de crescimento das pesquisas sobre o ensino de Sociologia na pós-graduação após a aprovação da Lei nº 11.684 de 2008, que tornou a disciplina obrigatória na educação básica. A partir dos dados quantitativos, como o número de teses e dissertações, de eventos acadêmicos, revistas, artigos e grupos de pesquisa, é apresentado o debate analítico sobre a possibilidade de existir no Brasil um campo sobre o ensino de Sociologia. Parte-se da visão de que não há consenso sobre a existência de um campo com maior autonomia, de um subcampo de pesquisa ou de um campo em processo de autonomização. O capítulo é relevante na medida em que introduz os estudantes do estágio no debate acadêmico sobre os agentes ao redor do ensino de Sociologia no país, incentivando uma pesquisa local para conhecer o envolvimento da instituição com a temática.

“As especificidades da Sociologia escolar”, de autoria de Cristiano Bodart, é o terceiro capítulo da coletânea. Neste, o autor apresenta reflexões sobre a importância de uma vigilância epistemológica que garanta que a aula ministrada seja efetivamente de Ciências Sociais, evitando confusões com aulas de História, Geografia, Filosofia ou mesmo o senso comum. Nesse sentido, o autor destaca a necessidade de esclarecer as especificidades da

Sociologia escolar e, com base em referências das ciências, propõe o que chama de perspectiva figuracional da realidade social. O autor ressalta que essa perspectiva não representa uma novidade epistemológica, uma vez que é caracterizada por elementos presentes e consensuais no campo das Ciências Sociais. Ela envolve considerar, nas análises e no ensino, a história em seu movimento dialético e as relações de interdependência entre os agentes sociais, assim como entre o indivíduo e a sociedade. Também são consideradas as relações assimétricas marcadas pelo poder, os constrangimentos das estruturas sobre a formação das subjetividades dos indivíduos e a capacidade desses indivíduos de interferir, mesmo que de forma limitada, nas estruturas sociais. São essas preocupações analíticas, as quais compõem a perspectiva figuracional da realidade social, que tornam a Sociologia Escolar uma disciplina peculiar e insubstituível na educação básica.

O capítulo quatro, "Ensino de Sociologia, saber docente investigativo e educação progressista", de Sayonara Leal, traz a reflexão sobre a tarefa pedagógica e intelectual da disciplina de Sociologia na escola em relação à facilitação de um preparo instrucional favorável à democracia como estilo de vida. Isso passa por uma educação pautada em princípios afinados com a subsistência cultural, afetiva e moral de regimes democráticos. Nesse sentido, no artigo postula-se que os saberes docentes para o ensino de Sociologia escolar devem envolver concepções pedagógicas de ensino-aprendizagem alinhadas com práticas socioculturais progressistas, visando à formação dos sujeitos democráticos. Isso se daria a partir de uma pedagogia investigativa que estimularia o ato de lidar com controvérsias e pensar baseando-se em pesquisa de dados e interpretações de problemas sociais, pois o pensamento reflexivo construído com apoio do método científico tem potencial de emancipar o indivíduo de crenças que dificultam a convivência com o "não-idêntico", de concepções de mundo e realidade sociais naturalizadas e de ações impulsivas e rotineiras irrefletidas.

O capítulo cinco, "Planejamento didático no ensino de Sociologia", de Sara Zarucki Tabac, trata de conselhos valiosos sobre aperfeiçoamento didático para um ensino promissor de conteúdos de Ciências Sociais no contexto escolar. Essa discussão se dá a partir de dicas sobre planejamento de aula. O foco do processo ensino-aprendizagem está na relação professor(a) e estudante. Mas, o autor observa que o planejamento didático deve estar alinhado à concepção de condução da educação inscrita no Projeto Político Pedagógico da instituição e do currículo (nacional e regional). Diante desse princípio fundamental, o texto traz um esclarecimento fundamental sobre a distinção entre plano de ensino e plano de aula. Por fim, nos deparamos como uma sugestão pertinente de planejamento de aula.

Em seguida, temos o capítulo "Conteúdos e recontextualização didática para o ensino de Sociologia", escrito por Agnes Souza, que realiza uma reflexão interessante sobre como discutir teorias, conceitos e temas para o ensino das Ciências Sociais na educação básica, debatendo sobre a melhor maneira de traduzir o conhecimento curricular da disciplina para a sala de aula. Assim, o foco do texto está no tratamento do campo da recontextualização pedagógica, envolvendo os conhecimentos das Ciências Sociais dos livros didáticos do PNLD, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). Trata-se de ferramentas de apoio para o trabalho docente na tarefa de ministrar a Sociologia escolar. O currículo figura no texto enquanto rotinizador/indutor de proposta conteudística para o ensino. Encontramos ao final do capítulo indicações de páginas do Youtube, mídias sociais, podcasts e outros suportes e materiais relacionados aos conteúdos de Sociologia, os quais veiculam sugestões didático-pedagógicas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia na escola.

Por sua vez, o capítulo "Metodologias e recursos para o ensino de Sociologia", escrito por Rafaela Reis de Oliveira, traz uma reflexão sobre o desafio de ministrar a disciplina de Sociologia na escola, sobretudo, em função de fazer a transposição didática dos conteúdos científicos para conteúdos escolares. Assim, a autora se pergunta quais metodologias e recursos facilitariam a adaptação de conteúdos, por vezes, abstratos para significantes que façam sentido para estudantes do ensino médio aprendendo Ciências Sociais. A autora aponta que nem sempre novas tendências pedagógicas, como as chamadas metodologias ativas de aprendizagem, contribuiriam para uma formação instrucional voltada para processos emancipatórios e, nesse sentido, faz uma defesa de uma abordagem pedagógica histórico-crítica, já disponível para os cursos de formação docente desde a ditadura militar. As práticas pedagógicas crítico-históricas consistem em conduzir o processo educativo escolar mais pautado no "como" em vez de no "o que ensinar". O foco deve estar, segundo a autora, na adoção de recursos para uma transposição de conteúdos o mais didática possível para os/as estudantes, inclusive contando com aqueles que estão disponíveis no contexto escolar.

"Avaliação das aprendizagens no ensino de Sociologia" é o oitavo capítulo da coletânea. Escrito por Welkson Pires, o texto convida-nos a pensar o processo de avaliação a partir de cinco questões norteadoras: i) o que é avaliação das aprendizagens? ii) quais as funções que a avaliação das aprendizagens cumpre no processo educativo? iii) como se articula a avaliação das aprendizagens com os demais elementos que compõem a estrutura didático-pedagógica do processo educativo? iv) o que e como se avalia no ensino da Sociologia Escolar? v) com quais técnicas e instrumentos a avaliação das aprendizagens pode ser operacionalizada? Tendo essas questões por base, são apresentados aspectos teórico-metodológicos sobre a avaliação escolar com especial atenção aos desdobramentos curriculares da disciplina na educação básica.

O capítulo "O ensino de Sociologia e a preparação para a regência: um extravasamento", de autoria de Antonio Alberto Brunetta, faz um relato sobre sua experiência enquanto professor orientador de estágio, que, ao longo de uma década, pôde refletir sobre os desafios e as perspectivas do estágio na formação docente. Ao relacionar o trabalho do estágio supervisionado com o trabalho da cinematografia, mais especificamente, do cineasta Eduardo Coutinho, o autor faz um convite para professores e licenciandos a refletirem sobre o trabalho metodológico que envolve a produção de uma aula com o campo artístico, em que texto, contexto, improviso, narrativa, enquadramento, público e sentidos estão presentes e interconectados. O estágio supervisionado em Ciências Sociais também deve ser pensado como um lugar de oportunidade criativa em que, diante do

método pedagógico, também haja espaço para o improviso, dada a infinitude de cenas e atores que o cotidiano da escola apresenta.

Escrito por Amurabi Oliveira, o capítulo dez, "Ensino e tabu nas Ciências Sociais", parte do diálogo histórico acerca do tabu a partir de Freud e Levi-Strauss, sobre aquilo que é proibido na sociedade, aquilo que não é tema de discussão. O autor faz uma relação entre esse conceito e os objetos de ensino da Sociologia escolar que se tornaram tabus na contemporaneidade, com destaque para as discussões sobre racismo, gênero e sexualidade. A partir disso, propõe o tabu como centro do ensino das Ciências Sociais em sala de aula, uma vez que o objetivo pedagógico da Sociologia escolar volta-se para o estranhamento e a desnaturalização. Logo, seria necessário evidenciar como as Ciências Sociais produzem conhecimento a partir da investigação científica dessas temáticas, propondo aos estudantes refletirem sobre esses temas polêmicos em vez de colocá-los como um tabu. A atividade pedagógica proposta vai ao encontro da Lei nº 10.639 de 2003, tendo em vista que apresenta um roteiro de como abordar as religiões de matriz africana nas aulas de Sociologia.

Na sequência, temos o capítulo onze, de autoria de Joaze Bernardino-Costa e Danielle Soares Gomes, intitulado "Educação antirracista e o ensino de Sociologia". O texto realiza uma análise sobre o potencial da Sociologia escolar na produção de práticas e discursos que combatam as diversas formas de racismo na sociedade brasileira. Partindo de vasta documentação legislativa, o texto é um convite para que possamos conhecer mais sobre os avanços legais da pauta antirracista no Brasil e aprender a desenvolver atividades curriculares que possam problematizar uma educação em que as culturas africanas e indígenas estejam presentes e sejam valorizadas.

O capítulo doze, denominado "Gênero e sexualidade no Ensino de Sociologia", apresenta uma discussão histórica e científica dos conceitos de gênero e de sexualidade nas Ciências Sociais. Escrito por Tânia Mara Campos de Almeida e Rodolfo Luiz Costa de Godoi, o texto volta-se para uma abordagem do surgimento e da definição dos conceitos de gênero e sexualidade e de como eles podem estar presentes no debate do ensino da Sociologia escolar. O capítulo problematiza as relações de poder e dominação presentes na interseccionalidade da sociedade patriarcal e capitalista, que, sob a construção histórica de determinados sujeitos, excluiu a possibilidade de outras formas de existência e pertencimento, ainda que, a partir de movimentos sociais, tais sujeitos subalternizados tenham conseguido, devido a constantes lutas, avançar no reconhecimento de seus direitos sociais. A atividade pedagógica volta-se para a sala de aula do ensino médio, em que se instiga os jovens a pensar como a linguagem nomeia e cria diferentes percepções sobre quem é "normal" e, portanto, digno de direitos na sociedade.

O penúltimo capítulo, "Experiência de estágio docente em Sociologia na prisão", foi escrito por Rogéria Martins e Paulo Fraga. Nele há uma reflexão a partir de experiências de realização do estágio supervisionado de Ensino de Sociologia em contexto prisional no quadro de um projeto de extensão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Viçosa. Para isso, os autores chamam a atenção para a necessidade

de se levar a sério a proposta de uma escola multicultural, tendo como princípio regulador o princípio dos Direitos Humanos. A experiência de ministrar conteúdos de Ciências Sociais para estudantes em situação de privação de liberdade evocou ponderações pertinentes sobre a formação docente nas licenciaturas, chamando a atenção para particularidades expressivas de contextos diversos e adversos de ensino, para o qual nem sempre nos sentimos habilitados a ministrar aulas. Assim, o texto trata da relevância de se pensar sobre a inserção de licenciandos/as em Ciências Sociais em novos espaços formativos para a prática de ensino, para além das salas de aulas de escolas não diferenciadas da rede pública e particular.

Por fim, temos o capítulo "Podcast no ensino de Ciências Sociais", escrito por Soraya Fleischer e Daniela Manica, docentes com vasta experiência na área de comunicação científica e educacional por meio do uso de podcast. Trata-se de um capítulo essencial para ampliarmos os horizontes das possibilidades comunicativas para a realização dos estágios supervisionados em Ciências Sociais. O texto entrecruza relatos de experiências com uma reflexão científica sobre o uso de podcast, importante para compreendermos a relação entre comunicação digital, educação e divulgação científica. A partir de um projeto premiado e reconhecido nacionalmente, as autoras fazem um convite para a inserção de atividades em que o trabalho conjunto entre estudantes, licenciandos e docentes ocorra no espaço da escola a partir da produção de podcasts com o intuito educativo.

Além desses capítulos, a obra apresenta, ao final, dicas de leitura de aprofundamento e um conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas nos encontros de orientação ou na escola campo, onde ocorre o estágio docência supervisionado em Ciências Sociais.

Desejamos uma boa leitura!

Marcelo Cigales
Cristiano Bodart
Sayonara Leal
Brasília, verão de 2023.

História do ensino de Sociologia no Brasil

Vinícius Carvalho Lima

Introdução

Discorrer sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil é uma tarefa árdua, devido aos múltiplos condicionantes a serem considerados, dada a relevância da temática na escola e universidade brasileiras, a longevidade do debate e os diversos caminhos possíveis de análise e recuperação do debate.

Para termos uma ideia inicial, as propostas de inclusão da Sociologia como disciplina nos sistemas educacionais brasileiros datam do final do século XIX (Bodart; Cigales, 2021). No entanto, embora tenhamos experiências já no fim do século supracitado, somente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina é incluída no Ensino Secundário e nas Escolas Normais de Recife e do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, também é introduzida no currículo do Colégio Pedro II, dando início a um processo de nacionalização. Na reforma Francisco Campos de 1931, ela permanece, e é retirada em 1942 pela reforma Gustavo Capanema. Retorna em 2008[1] por força da Lei nº 11.684 e hoje sofre com as instabilidades oriundas da conjuntura da crise nacional brasileira.

Essa recuperação histórica "relâmpago" da trajetória da disciplina nos mostra que estamos, portanto, há quase um século da efetiva entrada da disciplina na educação brasileira. No entanto, tirando períodos específicos da história das Ciências Sociais no Brasil, o Ensino de Sociologia escolar constituiu um objeto científico oculto, com poucos debates e relativa invisibilidade, pelo menos até os anos 2000.

Esse fenômeno certamente teve implicações que não foram ainda avaliados nos estudos sobre a Sociologia no Brasil. Sobretudo, porque, as interpretações sobre o surgimento da disciplina no nosso país foram realizadas, inicialmente, a partir de vieses que privilegiaram a histórica acadêmica e/ou científica da disciplina (Miceli, 1989). Essa perspectiva acabou por marginalizar aquelas produções que teriam sido geradas fora desses padrões e lógicas.

[1] Retornou de forma definitiva em 2008 por lei federal. No entanto, esse retorno já se dava de forma gradativa nos estados por força, em alguns casos, de leis estaduais. Em 2008, já presente em praticamente todos os estados, tornou-se obrigatória por lei federal (Bodart; Azevedo; Tavares, 2020).

Nesse sentido, o próprio campo de pesquisas no Ensino de Sociologia tem sido responsável, principalmente a partir do retorno aos bancos escolares em 2008, por iniciar um renovado processo de investigação do processo de institucionalização da disciplina. Essa retomada se dá primordialmente pela consideração e análise da produção antes do "corte" entre o período "pré-científico" e o período "científico" da disciplina, trazendo para o centro do debate a reflexão sobre a produção de ideias sociológicas – mesmo aquelas que não foram produzidas no ambiente acadêmico – além de avançar em pesquisas que tratam questões contemporâneas relacionadas à disciplina.

Como supracitado, a Sociologia escolar no Brasil nasceu sob a crise da I República, um período de crítica ao acordo federativo da Constituição de 1891, e foi "nacionalizada"[2] na escola no período de 1925 a 1942, parte do período sob a ditadura do Estado Novo.

Desse modo, acreditamos que temos duas linhas explicativas da história do ensino de Sociologia no Brasil: a primeira é de que mesmo que a disciplina tenha saído do currículo em 1942, por força da Reforma Capanema, o mesmo conteúdo que foi ensinado reaparece inserido na escola nas décadas de 1950-1970 sob o nome de outras disciplinas.[3] Poderíamos, nesse sentido, romper com o discurso, presente por vezes nos debates sobre Ensino de Sociologia (Machado, 1987), que assevera que a disciplina não fez parte do currículo escolar a partir da década de 1940 somente porque se inicia um longo período de ausência de instituições e discussões democráticas.

Parece-nos que a Sociologia não foi até sua saída do currículo escolar, uma disciplina escolar comprometida com valores democráticos, ou mesmo, progressistas (Lima, 2020; Meucci, 2011). O ensino de Sociologia à época estava marcado por forte influência positivista, e a disciplina era compreendida como um instrumento eficiente para a análise e compreensão da sociedade (Machado, 1987), o que permanece com as disciplinas ministradas em seu lugar a partir de 1942. Com isso, o que teria sido modificado, de fato, teria sido apenas o nome da disciplina.[4]

Essa linha explicativa se relaciona intimamente com a segunda, já que acreditamos que a partir do começo dos anos 1980 – com a reabertura política e com a experiência e acúmulo dos debates acadêmicos realizados nas décadas de 1950, 1960 e 1970 – houve o início da gestação de um novo sentido para o ensino escolar de Sociologia. Embora seja

[2] Colocamos "nacionalizada" entre aspas porque não podemos considerar a educação brasileira como amplamente nacional no primeiro quarto do século XX. Nessa década, a rede pública de educação se restringia a poucas unidades se consideramos o conjunto de todos os estados da federação. Quase um terço das escolas secundárias, por exemplo, estava em São Paulo (Romanelli, 1991).

[3] Entre as quais: Estudos Sociais, Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros. Cabe-nos apontar, nesse sentido, que a formação de professores de Sociologia foi contínua desde os anos 1930, o que possibilitou alguns desses profissionais atuarem com o ensino dessas disciplinas na escola.

[4] Esta é uma questão complexa, pois não é o tema ou a própria contribuição para analisar a realidade social que denota a especificidade da presença ou não da disciplina no currículo: o que nos é possível afirmar é que as Ciências Sociais influenciaram outras disciplinas, mas não tomaram seu lugar ou se converteram nelas. Ou ainda, como muitos professores de História, Geografia e Estudos Sociais eram graduados em Ciências Sociais, o ethos de cientista social aparecia, em alguma medida, nas suas aulas.

difícil capturar isso em retrospectiva na prática escolar cotidiana, nos parece evidente um movimento que objetivou o afastamento da Sociologia escolar de seu sentido normativo e conservador, presente nas primeiras décadas do século XX.[5]

Desse modo, propomos que houve, ainda no século XX, um rompimento com a trajetória histórica da disciplina, que será determinante para as características que ela assume a partir do retorno da Sociologia como componente obrigatório em todo o país em 2008, assim como na volta aos currículos estaduais ainda nos anos 1980, e que tem rebatimentos na luta pela sua permanência no currículo a partir de 2016.

Na diversa produção científica sobre o ensino de Sociologia, uma tradição parece ser comum à maioria dos trabalhos sobre a história da disciplina: a constatação e reafirmação da intermitência do ensino da disciplina e seus impactos. Tentaremos, no entanto, nos distanciar dessa perspectiva, e o faremos não porque a julgamos irrelevante, mas porque nos parece pouco explicativa para o que empreenderemos neste texto. Por conta disso, propomos uma recuperação da trajetória da disciplina que já se inicia nos debates a partir da década de 1940, pois acreditamos em um recorte sobre essa história que privilegie a captação dos ideários e imaginários presentes na produção e atuação sociológicas daqueles que pensaram o Ensino de Sociologia.

Dividimos nossa análise, sendo assim, em três períodos: i) de 1942 a 1987, quando a disciplina não consta mais como obrigatória nos currículos oficiais, mas se iniciam os debates sobre sua reinserção; ii) 1988 a 2007, com a constituinte de 1988 e a retomada democrática, há paulatinamente a reinserção gradativa da disciplina no ensino médio por meio de iniciativas estaduais[6] e a reinserção nacional e seus impactos; iii) 2008 até desafios atuais, período em que a disciplina foi finalmente incluída como obrigatória no currículo do ensino médio – o que leva a diversos avanços – mas depois tem sua inserção alterada pela reforma do ensino médio, que hoje é responsável por instabilidades na oferta da disciplina e torna inseguro o trabalho docente e o aprendizado discente.

1942 a 1987: A extinção da obrigatoriedade e gestação de outro sentido para o ensino de Sociologia

1942 a 1953: Reforma Capanema e debate nas décadas de 1940 e 1950

Os anos 1930 são considerados profícuos nas Ciências Sociais, já que foi naquela década em que se iniciaram, de fato, os debates sobre o ensino de Sociologia, motivados pela intensa produção bibliográfica, inclusive de manuais dedicados ao ensino secundário,

[5] A leitura da conjuntura citada anteriormente pode ser observada também no exame dos livros didáticos lançados nos anos 1980, 1990 e 2000, que apresentam aspectos teóricos diferentes e temáticos dos livros da primeira metade do século XX.

[6] Nesse período, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 (LDB de 1996), que estabelece em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III que: "ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania". Porém, não estabelece a criação de uma disciplina escolar para tais fins.

da Revista Sociologia, a publicação das obras clássicas dos chamados "intérpretes" do Brasil, e pelo fato de que a disciplina ocupava um lugar central no país, que articulava três ideais: o da ciência, o da modernidade e o da educação.

Embora o debate sobre o ensino de Sociologia floresça na década de 1930, acreditamos que este adquira novo sentido na década de 1940, isso porque a década começa com um forte golpe. Em 1942, a reforma Gustavo Capanema exclui a Sociologia das escolas, restringindo-a aos Cursos Normais e aos primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais, criados ainda na década de 1930.

Essa retirada da Sociologia do currículo escolar, como deixa evidente Schwartzman (2000), representa o pacto bem-sucedido entre o Ministério da Educação e a Igreja Católica. Práticas como as propostas pelo movimento da Escola Nova – gestadas ainda nos anos 1930 –, de ensino voltado para construção autônoma dos estudantes, deveriam ser rechaçadas, isso inclui o Ensino de Sociologia: se ele não servisse para manutenção da ordem vigente ou propusesse mudança, deveria ser ocultado. Por outro lado, Costa Pinto e Carneiro (2012 [1955]) apontam que a retirada se deu justamente porque a Sociologia não dialogava com os estudantes e suas realidades, sendo demasiadamente teórica. Como a Escola Nova defendia uma educação mais significativa, a Sociologia não atendia a esse propósito.

A retirada da Sociologia da escola foi, portanto, objeto de reflexão e debates intensos que envolveram os primeiros cientistas sociais especializados, para seu retorno ao espaço escolar. Antes de entrarmos propriamente nessas discussões, é importante salientar que, nesse período, um papel "missionário" foi conferido às ciências de maneira geral e à Sociologia, especificamente.

A Sociologia, nesse contexto, aparece como uma maneira de interpretar/compreender racionalmente a história e auxiliar a ruptura brasileira com o seu passado. Seu ensino, nas escolas do secundário, foi encarado como um instrumento para "elevar o nível intelectual das grandes massas" (Fernandes, 1997 [1954]) e um efetivo instrumento de mudança social e democratização da sociedade brasileira, pois produziria respostas aos problemas sociais existentes. O debate acerca do ensino de Sociologia se inscreveu num objetivo político de reforma social e democratização da sociedade brasileira, tendo, como fundamento, o papel do conhecimento científico o que fica evidente nos debates travados na década de 1940 e 1950, embora tenham somente acontecido após o fim do Estado Novo e a saída de Capanema do Ministério da Educação.[7]

Cabe lembrarmos também que o Ensino de Sociologia foi alvo de debate também na década de 1950, com a realização do I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954. Um marco é a comunicação de Florestan Fernandes, em que o autor propôs uma análise

[7] O contexto da pós Reforma Capanema representou um retrocesso no desenvolvimento da Sociologia escolar, à medida que diminui a atração do curso/diploma destituído de um dos seus principais sentidos profissionais (Pinto, Carneiro, 2012 [1955]). A maioria dos que procuravam os cursos de Ciências Sociais buscava se candidatar ao magistério secundário. e não fazia sentido – em um meio em que o mercado de trabalho era tão restrito – que um curso universitário existisse como esforço isolado para a formação de técnicos e pesquisadores de alto nível em Ciências Sociais.

sociológica sobre as possibilidades da introdução da Sociologia no ensino secundário brasileiro, partindo da avaliação da posição do ensino secundário no sistema educacional, considerando esse sistema em relação às condições socioculturais que o suportam para, por fim, analisar os efeitos da introdução de uma nova disciplina nesse contexto.

O ensino secundário brasileiro dos anos 1950 é por ele definido como um tipo de educação estática que visa unicamente à conservação da ordem social, impossibilitado de "tornar-se um instrumento consciente de progresso social", isto é, de uma "educação dinâmica" (Fernandes, 1977 [1954]). Para Fernandes, nesse sistema educacional do tipo estático, as Ciências Sociais não podem exercer nenhum papel, fato que o autor lamenta, levando em consideração as condições de formação da sociedade brasileira, o processo de democratização do ensino com a ampliação do acesso à escola, a desagregação da ordem escravocrata, a instauração da democracia e a formação das classes sociais e dos partidos políticos.

Em face de todas essas mudanças sociais, à escola não foi dado nenhum papel construtivo na "formação da consciência cívica dos cidadãos", e Fernandes defende a legitimidade do Ensino de Sociologia na escola secundária, contribuindo justamente para a "formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e dos deveres dos cidadãos" (Fernandes, 1977 [1954]). Podemos dizer que Florestan Fernandes estava preocupado com a reforma do sistema educacional brasileiro e tinha uma noção bem clara do papel que a Sociologia poderia desempenhar nesse cenário.

1954 a 1987 – Retirada da disciplina da escola e ausência dos debates

As Ciências Sociais, apesar de terem saído do currículo secundário em 1942,[8] construíram, a partir da década de 1940, um lugar respeitado na academia. O impacto da retirada da Sociologia dos cursos secundários exigiu novo redirecionamento e acelerou mudanças dos cursos acadêmicos antes voltados particularmente para a preparação de professores mais do que de pesquisadores propriamente ditos.

A atuação dos regimes autoritários foi fundamental para esse redirecionamento, no entanto, nos parece necessário refletir ainda sobre o papel do ensino de Sociologia nestes. Lembramos que o sentido atribuído ao ensino de Sociologia, que aparentemente saiu vitorioso nos debates ainda nos anos 1930 e 1940, foi aquele ligado à Sociologia conectada aos regimes autoritários e a teorias sociológicas conservadoras.

Por óbvio, os regimes autoritários têm peso explicativo enorme quando pensamos que a disciplina sai do currículo no Estado Novo e permanece fora do currículo durante toda a ditadura militar e que esses regimes perseguiram pessoas ou quaisquer iniciativas que fossem contrárias às suas concepções. Mas nos perguntamos, em termos curriculares, se a retirada daquela Sociologia conectada a valores conservadores causou impacto relevante, embora num primeiro momento representasse uma vitória política para determinados grupos sociais.

[8] Ressaltamos, novamente, que a disciplina saiu do ginasial e dos cursos complementares de acesso ao ensino superior. Continuou nas escolas normais (institutos de educação) até os anos de 1990 (magistério de 2º grau).

Nesse sentido, se faz necessário revisitar a produção acadêmica pós-reforma universitária de 1968, porque questões fundamentais da realidade brasileira como a questão racial, educacional, ou questões de desigualdades sociais e da própria atuação dos intelectuais na vida política brasileira ganharam terreno e resultaram em pesquisas científicas de grande escopo. Essas pesquisas que enfrentam questões brasileiras vão ajudar a fomentar o debate sobre o Ensino de Sociologia durante e no pós-ditadura civil militar.

Forma-se então um paradoxo, ao mesmo tempo em que a Sociologia e seus intelectuais se afastam do debate público sobre a inserção da disciplina na escola (e da própria escola, em certo sentido) e do ensino de Sociologia escolar. As pesquisas e os debates realizados no espaço acadêmico acabam retroalimentando as lutas pela reinserção da disciplina do currículo. Isso porque, nas décadas de 1960 e 1970, a Sociologia praticada no Brasil voltou-se aos estudos de temas relacionados às classes trabalhadoras, tais como salários e jornadas de trabalho, além de se preocupar com o processo da industrialização do país, com as questões relacionadas à reforma agrária e a movimentos sociais na cidade e no campo, enfim, com grandes questões socioeconômicas e políticas brasileiras – notadamente, o enfrentamento das desigualdades e a luta por direitos ganharam terreno na pesquisa sociológica (Perruso, 2009).

1988 a 2007: A reinserção gradativa no ensino secundário/médio através de iniciativas estaduais: estranhamento e desnaturalização

Os anos 1980 representam uma renovação do debate acerca do Ensino de Sociologia. A disciplina é reintroduzida gradualmente por meio de iniciativas pontuais em alguns estados da federação, com relevante atuação de vários setores da sociedade civil que organizaram movimentos em prol da reinserção da Sociologia nas escolas, consoantes com o processo de redemocratização do país. Nessa década, o debate ganha, definitivamente, outros contornos. A própria reinserção da disciplina nos currículos estaduais (como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo)[9] impulsiona a luta nacional pela adoção da disciplina.

No campo dos sentidos atribuídos à disciplina, verificamos uma significativa mudança: enquanto o debate anterior se desenrolava publicamente e tinha como base questões morais e cívicas da realidade educacional e política brasileira, o debate da década de 1980 ansiava pelo reconhecimento público e detinha como espécie de "carta na manga": o grande acúmulo de pesquisas científicas sobre o país.

Para além do conhecimento adquirido em pesquisa, verificamos uma significativa alteração de sentidos. Na década de 1980, a Sociologia adquiriu um sentido que relaciona e orienta seu conteúdo e a formação de seus estudantes para a luta por obtenção de direitos.

[9] As promulgações das constituições dos estados em 1989 foram fundamentais para dar mais fôlego à luta, já que autonomizaram a introdução da disciplina por parte dos estados da federação. Embora verifiquemos, nos anos posteriores, tentativas de burlar a legislação, com a disciplina aparecendo com uma aula semanal somente e sendo lecionada por profissionais não formados nas Ciências Sociais.

A argumentação passa a se concentrar na ideia de que conteúdos relacionados à realidade brasileira têm sido sistematicamente negados aos estudantes do secundário e que isso limitaria a reflexão e capacidade dos discentes em interferir e transformar essa conjuntura.[10]

Os grupos que lutaram pela reinserção da disciplina na década de 1980 foram os primeiros intelectuais e militantes que puderam questionar abertamente as concepções de Sociologia escolar tal como pensadas pela Sociologia católica e no cenário pós-ditadura militar. Dando um salto temporal, a articulação dos grupos oriundos da luta da década de 1980 foi fundamental para a aprovação do Projeto de Lei Originário da Câmara, PLC nº 9/00, de autoria do Deputado Padre Roque Zimermann (PT-PR), na câmara dos deputados e no senado, em 2001.

O Projeto de Lei foi posteriormente vetado pelo então presidente (e sociólogo) Fernando Henrique Cardoso. Não pretendemos nos prolongar neste momento nas justificativas do veto presidencial, mas recaíram sobre o presidente da república críticas novamente centradas na ideia de que estaria sendo negado ao estudante, agora propositalmente, acesso à possibilidade de refletir com plenos instrumentos sobre a realidade brasileira.[11]

Nesse período, os conhecimentos produzidos pela Sociologia foram defendidos como necessários ao exercício da cidadania, havendo uma expressiva associação – feita pela legislação, por meio de pareceres e documentos ministeriais – dos conhecimentos sociológicos nesse nível de ensino, por um lado, para a formação da cidadania, e por outro, para a capacidade de provocar a "desnaturalização" e o "estranhamento" dos fenômenos sociais (Moraes, 2009).

Esse discurso oficial impacta fortemente a concepção de Sociologia difundida para o universo escolar, sendo recorrente encontrar, tanto na prática docente quanto nos livros didáticos, as justificativas atribuídas ao conhecimento sociológico e sua validade para a educação básica, elencadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Outro sentido atribuído frequentemente ao Ensino de Sociologia, no século XXI, remete à sua capacidade de desenvolver a "imaginação sociológica" dos alunos na acepção do termo difundida pelo livro homônimo de Wright Mills.

---

[10] Como evidencia Lejeune Matogrosso de Carvalho (Carvalho, 2004): "o pensar e o raciocinar, o entender o seu mundo, a realidade que o cerca, as classes sociais, o papel do estado e os modos de produção, entender o conceito de ética, tão falado na atualidade, discutir de onde viemos e para onde vamos, ora, tudo isso vai mesmo contra os objetivos de nossa lei. Imagine ensinar Sociologia e Filosofia?" (Carvalho, 2004).

[11] Como evidencia, novamente, Lejeune Matogrosso de Carvalho (Carvalho, 2004): "Pessoalmente sempre estive entre os que nunca tiveram a menor ilusão com relação à posição de FHC. Um governo neoliberal, que aprofundou nos seus anos de governo o abismo entre pobres e ricos, que implantou em profundidade o modelo neoliberal excludente no país, com privatizações selvagens e irresponsáveis, cuja base de sustentação legislativa sempre esteve com o PSDB, um partido hoje de direita, e o PFL, que sempre fez o que o FMI e o Banco Mundial determinaram, não poderia aprovar uma lei que traria para nossa juventude mais oportunidades de conscientização política, social e filosófica". (Carvalho, 2004. p. 28). Cabe-nos ressaltar ainda, que, quando a lei federal foi aprovada, quase todos (se não todos) os estados já ofertavam a Sociologia no ensino médio, porém de forma limitada a poucas escolas. A lei garantiu a ampliação para todas.

As ideias de “desnaturalização”, “estranhamento” e “imaginação sociológica” estão, portanto, intimamente relacionadas ao ideário de que a Sociologia pode ser uma espécie de “bússola” do estudante para conhecimento crítico da conjuntura social brasileira.

2008 até os dias atuais: reinserção e reforma

A partir da luta das duas décadas anteriores, finalmente é promulgada a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Cabe-nos destacar que não é possível compreender esse processo de aprovação da Sociologia e da Filosofia na educação básica sem fazer, também, referência às dinâmicas mais abrangentes relacionadas à política educacional no Brasil nesse período. Vivíamos um período democrático a partir de 1988, em que – a partir de diversas lutas – foi possível expandir a educação básica e o ensino superior,[12] o que permitiu também avanços curriculares.[13]

Esse cenário impacta fortemente o desenvolvimento do Ensino de Sociologia tanto no espaço escolar – com novos concursos de professores nos estados e federação, fortalecimentos de associações profissionais, necessidade de livros didáticos de Sociologia, incremento das estratégias de ensino, inserção da disciplina na disputa curricular diária escolar, entre outros – quanto no espaço acadêmico, com o incremento dos Grupos de Trabalho de Ensino de Sociologia nos principais encontros nacionais de pesquisa na área (da Sociedade Brasileira de Sociologia e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), a criação do Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica (Eneseb), a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs) e seu congresso nacional, criação de revistas acadêmicas e publicações sobre a temática, além do crescimento das pesquisas acadêmicas nas suas mais variadas facetas e interfaces.

Podemos, nesse sentido, destacar o período que começa em 2008 e vai até 2016 como período especialmente virtuoso da disciplina na escola e do Ensino de Sociologia como área de pesquisa e objeto científico. No entanto, por outro lado, é preciso destacar que a conjuntura brasileira, a partir de 2013, tem se mostrado acidentada, para dizer o mínimo, para a disciplina.

Em junho de 2013, o Brasil viveu uma onda de protestos que começou como uma reivindicação por melhores condições de transporte público e, posteriormente, se expandiu para outras demandas sociais, como saúde, educação e segurança pública. Essas manifestações foram marcadas por uma forte presença nas redes sociais e com mobilização espontânea de jovens.

[12] Por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que incluiu o ensino médio na etapa da educação básica, tornando sua oferta obrigatória pelos estados da federação, por exemplo.

[13] Avanços como o ingresso, em 2003, dos conteúdos relativos à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo; em 2005, da obrigatoriedade da oferta do Espanhol como língua estrangeira; em 2008, da obrigatoriedade de conteúdos relativos à Música e à História e Cultura Indígena.

Alguns analistas argumentam que essas manifestações foram o prenúncio do golpe parlamentar de 2016, já que elas colocaram em xeque a legitimidade do governo da então presidenta Dilma Rousseff e contribuíram para uma sensação de insatisfação generalizada na população. Fato é que ascende ao poder um governo conservador liderado por Michel Temer, dentro de um período marcado por uma polarização política que envolveu diversos setores da sociedade brasileira, de políticos, empresários e meios de comunicação com movimentos sociais.

A relação entre as manifestações de 2013 e o golpe de 2016 é complexa e multifacetada. No entanto, nos parece pacífico que houve uma série de mudanças na política educacional do país, as quais foram implementadas sem o devido diálogo com a sociedade civil e as comunidades escolares e acadêmicas que impactaram fortemente o Ensino de Sociologia. Uma dessas mudanças foi a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017 e criticada por especialistas da área de educação, já que não levou em conta as necessidades e demandas dos estudantes e professores.

De fato, sem diálogo, a reforma revogou a obrigatoriedade da presença da Sociologia em todos os anos no ensino médio, com a queda da Lei nº 11.684, o que tornou instável a presença da disciplina nos currículos.[14] Mesmo considerando os itinerários formativos propostos pela reforma, em que consta um itinerário relacionado às Ciências Humanas, há ainda incerteza sobre qual o papel que será exercido pela disciplina. Em alguns currículos de ensino médio atualmente espalhados pelo Brasil, por exemplo, a carga horária da disciplina aparece diminuída; em outros, foi substituída por componentes curriculares como "projeto de vida", entre outros casos que deixam delineados um processo de precarização de sua oferta.

Além disso, os cortes de recursos para a educação têm sido constantes nos últimos anos, o que tem afetado diretamente a qualidade do ensino. Essa escassez de recursos tem se manifestado de diversas formas: na falta de investimento em infraestrutura escolar, na falta de valorização dos professores e profissionais da educação, além da diminuição das políticas de assistência estudantil. A ausência de uma política clara e consistente para a área tem gerado insegurança e incerteza.

A pandemia de covid-19 agravou ainda mais a conjuntura, já que com o fechamento das escolas, muitos estudantes ficaram sem acesso à educação, o que gerou uma série de prejuízos para o aprendizado e escancarou as desigualdades educacionais brasileiras. Na Sociologia esse impacto foi bastante sentido, já que o uso dos meios virtuais de aprendizagem e a dificuldade de acesso a eles pelos estudantes da escola pública comprometeram o tempo necessário para discussão dos temas propostos, tendo em vista que os conhecimentos sociológicos implicam uma construção mútua que requer aulas/encontros e atividades dialógicas, debates, questionamentos e um processo tanto qualitativo quanto quantitativo de amadurecimento intelectual.

[14] Embora a lei tenha sido revogada, ficou indicada a obrigatoriedade de estudos e práticas de Sociologia no Artigo 3º § 2º da Lei nº 13.415/2017: "a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia".

Mesmo que considerássemos as aulas da disciplina como predominantemente expositivas (o que, efetivamente, não ocorre), os meios virtuais impedem também uma exposição adequada dos temas com a clareza e profundidade próprias do ensino de nível médio. Além disso, recursos didáticos como a exibição de filmes, programação de seminários, debates e trabalhos em equipe, realizados em sala de aula, ficaram prejudicados/comprometidos.

Conclusão e indicação para aprofundamento na temática

Em suma, percebemos que a disciplina tem diversas dificuldades a serem superadas na conjuntura atual para pleno desenvolvimento das competências esperadas: o que será feito e qual será seu papel na reforma do ensino médio, a falta de financiamento público para educação, a ausência de uma política nacional para a área e para a disciplina, e, mais recentemente, os rebatimentos da pandemia de covid-19.

Desde a eleição do terceiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2022, por exemplo, uma das expectativas da sociedade civil e de diversas entidades educacionais é a revogação da Reforma do Ensino Médio. Contudo, até o momento (junho de 2023, ironicamente 10 anos de junho de 2013), essa revogação ainda não ocorreu, o que tem gerado pressão por parte desses mesmos grupos.[15]

Sendo assim, apesar do que aconteceu em alguns dos períodos históricos que vimos anteriormente neste texto, o debate sobre o Ensino de Sociologia e seu papel na escola e no currículo não arrefeceu e não constitui mais um objeto científico oculto nos fóruns de discussões sobre a disciplina e a educação. Este está sendo levado à frente por intelectuais, educadores e comunidades escolares comprometidos com uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Ou seja, há caminhos e esperança para luta pela permanência e pelo lugar digno da disciplina no ensino médio a partir do debate político-educacional, da construção de alternativas e da resolução dos problemas verificados.

Por fim, para aprofundar este debate, indicamos três obras: i) o Dicionário de Ensino de Sociologia (Brunetta; Bodart; Cigales, 2020), que contém verbetes que aprofundam detalhadamente todos os sentidos assumidos pela disciplina relatados nos recortes que aqui detalhamos; ii) para recuperação do debate desenvolvimentista das décadas de 1960 e 1970 no Brasil e quais os sentidos gestados para a disciplina nesse período, acreditamos que é de grande valia a análise dos trabalhos de Alexandre Fraga (Fraga, 2020) e Marco Antonio Perruso (Perruso, 2009); iii) o artigo de Cristiano Bodart (Bodart, 2021), que amplia, na segunda década do século XXI, a concepção do Ensino de Sociologia para além do sentido para a disciplina gestado entre os anos 1980 e os anos 2000.

[15] Recentemente, um novo Projeto de Lei, o PL 2061/2023, foi proposto com o objetivo de reverter os efeitos da reforma e trazer mudanças significativas para o ensino médio brasileiro. Esse projeto de lei traz uma série de mudanças significativas para a modalidade de ensino. Entre as propostas, estão: a ampliação da carga horária, a valorização das áreas de Ciências Humanas e Sociais, a inclusão de conteúdos relacionados a questões de gênero, raça e sexualidade, além do fortalecimento do ensino de disciplinas como Filosofia e Sociologia.

O campo e o subcampo do ensino de Sociologia

Marcelo Cigales

Introdução

A introdução obrigatória do ensino de Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro, a partir da Lei nº 11.684 de 2008, fez com que pesquisadores da área de Educação e Ciências Sociais, em sua grande maioria vinculados à formação de professores, se perguntassem se haveria condições de pensarmos o desenvolvimento de um espaço social autônomo denominado "ensino de Sociologia" como "campo" profissional ou "subcampo" de pesquisa da área no país.

A noção de "campo" foi desenvolvida por Pierre Bourdieu (1930-2002) para se referir a um espaço social relativamente autônomo, organizado sob determinadas regras sociais. De maneira histórica, esse conceito remete (não exclusivamente) ao processo de modernização da sociedade ocidental contemporânea e a sua contínua "racionalização" por meio da divisão do trabalho social ou da burocratização na forma de gerir o Estado. Os discursos, as práticas e as representações não passariam mais de uma geração a outra a partir da tradição e da norma, quase sempre sob o domínio de uma instituição social (podemos pensar na igreja católica durante a Idade Média ou no Estado Absolutista durante o período monárquico), mas ganhariam outros contornos com o desenvolvimento e a expansão do capitalismo, marcado pela Revolução Industrial do século XVIII, e com as transformações sociopolíticas engendradas a partir da Revolução Francesa. Assim, podemos pensar no processo de uma relativa autonomia, constituída nas áreas de Economia, Política, Religião, Ciência, Artes, entre outros, com agentes e recursos organizados e estruturados.

O campo (Bourdieu, 2004; 2013) pode ser definido como um espaço social hierarquizado, composto por determinadas regras sociais e com uma relação de poder assimétrica entre seus participantes. As regras do campo orientam a ação dos indivíduos dentro desse espaço social, que também é compreendido como espaço de luta para conservar ou transformar suas regras. O conceito de campo ganha sentido analítico sobre a estrutura do espaço social acadêmico em que se localiza o ensino de Sociologia, auxiliando a evidenciar suas estruturas, seus agentes, seus capitais em circulação e suas regras de legitimação.

Se o ensino de Sociologia é um campo social, poderíamos evidenciar sua lógica de estruturação e sua relação com outros espaços sociais: científico, acadêmico e educacional que, por sua vez, também possuem suas próprias regras, hierarquias, sanções, premiações, formas de reconhecimento e legitimidade, assim como lutas para manter ou transformar suas regras. Na Teoria dos Campos Sociais, quem participa desse espaço também incorpora maneiras, nem sempre reflexivas, das normas que organizam esse espaço. Por fim, ainda podemos pensar que um campo nunca é totalmente autônomo em relação a outros espaços e que suas regras, produzidas socialmente, são significadas e ressignificadas dentro de um determinado período histórico.

A noção de "campo" e o ensino de Sociologia

Analisar o ensino de Sociologia, sociologicamente, requer que nos situemos a partir de qual olhar (teoria) será base para entender ou compreender de que se constitui o objeto denominado "ensino de Sociologia". Destacamos que há uma diversidade de maneiras para realizar essa análise, que pode abranger desde uma perspectiva macro, evidenciando as condições sociais, históricas, políticas e educacionais em que ocorre o ensino da disciplina, analisando que papel a Sociologia cumpre nessa conjuntura, até uma análise micro, elucidando os discursos, as representações e as práticas que orientam o ensino da disciplina na educação básica.

Ao analisarmos historicamente o percurso do ensino de Sociologia no Brasil, temos condições de realizar uma análise sociológica que condense essas duas perspectivas. Por isso, talvez Bourdieu seja o autor mais referenciado no campo de estudo do ensino de Sociologia no país (Bodart; Tavares, 2018), pois, como um autor que se encontra na figura de um relacionista metodológico, ele consegue, a partir de conceitos como "campo" e "*habitus*", evidenciar tanto as estruturas objetivas quanto as representações e práticas dos agentes sociais que se relacionam com o ensino da disciplina.

Ao operacionalizar a noção de "campo" para compreender os percursos históricos e sociais do ensino de Sociologia, a comunidade acadêmica da área coloca em análise a própria produção de conhecimentos e de práticas sociais que não são estáticas, mas estão em constante transformação, porque também são espaços reflexivos, que produzem um discurso sobre suas próprias práticas e representações. No caso deste capítulo, buscamos apresentar um panorama dos avanços analíticos do debate sobre o ensino de Sociologia como um espaço social relativamente autônomo. Temos por hipótese que a estruturação de um campo de pesquisa acerca do ensino de Sociologia no Brasil reflete mecanismos mais amplos de fortalecimento do campo educacional, o que pode influenciar a melhoria da qualidade do ensino da disciplina no âmbito escolar.

As questões pertinentes para esse debate são: i) em que medida poderíamos falar de um espaço social autônomo, organizado a partir de regras e práticas sociais que orientam a ação dos agentes envolvidos nesse espaço social? ii) é possível falar de um "campo", "subcampo",

ou “campo em processo de fortalecimento” da área no país? Tais questões analíticas têm aquecido o debate acadêmico dos últimos anos (Mocelin, 2019; Ferreira; Oliveira, 2015) e parecem ainda não ter gerado um consenso entre os pesquisadores, tendo em vista que as pesquisas sobre a temática não diminuíram mesmo após a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), que retirou a obrigatoriedade da disciplina no currículo nacional.

Campo ou subcampo do ensino de Sociologia?

Entre 1997 e 2003, dois Projetos de Lei foram pautados no Congresso Nacional com o objetivo de tornar a disciplina de Sociologia obrigatória no currículo do ensino médio no país (Brasil, 1997; 2003). Tais projetos tiveram forte apoio da comunidade sindical e acadêmica da área da Sociologia, o que contribuiu para produzir uma representação sobre: i) a ideia de que a Sociologia não era uma disciplina nova no currículo da educação básica, uma vez que havia existido em outros períodos históricos, como aqueles evidenciados pelo trabalho de Meucci (2011) e ii) a vinculação de que o ensino de Sociologia contribuiria para a consolidação da democracia no Brasil, dado seu caráter crítico, contestador e voltado à formação para a cidadania. Esse grupo de agentes talvez reflita uma primeira tentativa de busca por um maior espaço de autonomia para o ensino de Sociologia após a redemocratização do país na década de 1980.

Certamente não podemos conceber a ideia de um campo ou subcampo sem termos as condições objetivas para que um determinado grupo possa, a partir da prática profissional, compartilhar elementos em comum. Mas não quer dizer que, ao tornarmos a disciplina obrigatória no currículo, haveria, numa espécie de “passe de mágica”, os elementos concretos capazes de estruturar práticas e representações que guiariam a conduta dos agentes inseridos na escola. A questão é mais complexa: a realidade social nem sempre se deixa teorizar, ou ainda, para pensarmos com Guerreiro Ramos (1996), precisamos fazer uma “redução sociológica” das teorias ditas universalistas, mas que esbarram em realidades particulares.

Para avançarmos na discussão, temos que considerar os dados quantitativos sobre o crescimento desse espaço social, principalmente no período de sua institucionalidade (2008-2017). Nos últimos anos, estudos vêm demonstrando o crescimento das publicações sobre o ensino de Sociologia. Só para termos alguns parâmetros, os cursos de Ciências Sociais/Sociologia na modalidade licenciatura, que até os anos 2007 somavam 66 cursos, tiveram um acréscimo de 77% em termos nacionais em apenas sete anos, ou seja, de 2008 até 2014. Em algumas regiões, conforme o estudo de Oliveira (2015), houve aumento de 400% (região Centro-Oeste) com a criação de nove licenciaturas (Oliveira, 2015).

O volume de dossiês publicados também foi expressivo, contando com a participação de 19 revistas acadêmicas, em grande parte localizadas nos Departamentos de Ciências Sociais e Educação, também atrelados a programas de pós-graduação dessas áreas. Entre o período de 2007 a 2017, conforme estudo de Bodart e Souza (2017), foram publicados 24 dossiês que reuniram 199 artigos. As teses e dissertações também tiveram aumento expressivo após

a Lei nº 11.684, de 2008, pois entre 1993 até 2015, conforme Bodart e Cigales (2017), foram publicados 106 trabalhos – 12 teses e 94 dissertações –, concentrados entre os programas de pós em Ciências Sociais e Educação.

Os grupos e as linhas de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foram objeto de estudo de Neuhold (2015), que evidenciou a criação de 22 grupos entre 2000 e 2013. Conforme Pereira (2020), entre 2012 e 2020, houve a criação de 21 laboratórios de ensino de Ciências Sociais/Sociologia, alguns organizando eventos próprios – como o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (Labes), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que em 2018 organizou a sexta edição do evento, congregando alunos, professores e pesquisadores da escola básica à pós-graduação.

Além disso, as associações científicas também se mobilizaram na discussão sobre o ensino de Sociologia na educação básica, caso da Sociedade Brasileira de Sociologia, mais especificamente sua Comissão de Ensino, hoje denominada "Comitê de Pesquisa", que desde 2005 vem organizando o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), na sua oitava edição em 2023. O último evento presencial, organizado na Universidade Federal de Florianópolis (UFSC), congregou mais de 500 participantes (Oliveira; Engerroff; Greinert; Cigales, 2021). Oliveira (2016), ao realizar um estudo sobre os anais do Eneseb entre 2005 e 2015, destaca que foram mais de 155 trabalhos completos apresentados, envolvendo o debate de temáticas como metodologia de ensino e formação de professores.

Ainda na descrição desse volume de publicação, há de se destacar os livros/as coletâneas estudados por Eras e Oliveira (2015), que relatam a produção de 27 obras entre os anos de 2008 e 2013. Dados mais recentes do blog Café com Sociologia (2023) indicam a existência de mais de 60 livros sobre a temática. Outros pesquisadores da área voltam-se para a análise do prestígio que a temática tem alcançado nos últimos anos. A publicação de artigos sobre o ensino de Sociologia nas revistas de estrato superior na área de Sociologia (avaliação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, dos periódicos) aponta que entre 1996 e 2017 foram publicados 65 trabalhos, em sua maior parte após 2007 (Bodart; Tavares, 2018).

Podemos considerar que a área profissional vem se organizando a partir da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), criada em 2012, contando com sua própria revista (Cadernos da Associação Brasileira de Ciências Sociais, Cabecs) e evento acadêmico, já em sua quinta edição (2022, Maceió). Outras revistas também merecem destaque, como a Café com Sociologia e a Perspectiva sociológica, do Colégio Pedro II. Também poderíamos citar os blogs e as editoras, tais como: Cirkula, de Porto Alegre, e a editora Café com Sociologia, de Maceió, criada em 2019. Outras ações acadêmico-científicas também são indicativas da organização do campo da Sociologia Escolar, tal como o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), organizado ao redor de 10 instituições que oferecem vagas para professores de Sociologia que atuam na rede básica de ensino.

Outras dinâmicas do campo educacional nos auxiliam a pensar os reflexos da expansão do campo do ensino de Sociologia como, por exemplo: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, nas edições de 2012, 2015 e 2018, avaliou dezenas de livros didáticos de Sociologia submetidos pelas editoras por meio do edital público. Nessas edições do PNLD, foram aprovados vários livros didáticos de Sociologia, distribuídos para milhões de estudantes do ensino médio do país. Essa política pública educacional movimentou uma série de agentes vinculados com o ensino de Sociologia, mobilizando escritores, editores, avaliadores, pesquisadores e professores que fazem uso desses materiais nas escolas. A edição de 2021 do PNLD, apesar de ser formatada para atender aos critérios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, não deixou de mobilizar esses agentes, ainda que inseridos na lógica interdisciplinar da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), em que a Sociologia passou a estar presente.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) também influenciaram positivamente o ensino de Sociologia, uma vez que participaram professores da rede básica e superior de ensino e estudantes das licenciaturas em Ciências Sociais. O Pibid e o PRP são parte do Programa Nacional de Formação de Professores, financiado pela Capes, que concede bolsa para estudantes das licenciaturas desenvolverem projetos de ensino e pesquisa relacionados às suas áreas de formação. Tais projetos são uma forma de inserção nas escolas, contribuindo assim para a formação inicial de professores.

Apesar desses avanços, Ferreira e Oliveira (2015) afirmam que o ensino de Sociologia não pode ser considerado um "campo", talvez nem um "subcampo" dentro da Sociologia, tendo em vista que o ensino é um tema historicamente instável na agenda de pesquisa das Ciências Sociais. Esses autores também indicam que a instabilidade da permanência da disciplina na educação básica, vinculada às dinâmicas mais amplas das reformas educacionais, traria um enfraquecimento para pensarmos no processo de uma relativa autonomia da área como objetivo de pesquisa. Por outro lado, Mocelin (2019) defende a ideia de um espaço autônomo para o ensino de Sociologia.

> A construção, organização e institucionalização desse espaço próprio é o reconhecimento de que se tem uma especialidade. Enquanto os professores de Sociologia do ensino médio acharem que são outra coisa, não reproduzirão as bases necessárias para o fortalecimento do próprio espaço que conquistaram (Mocelin, 2019, p. 21).

No entanto, esses autores vêm revisitando tais ideias ao considerarem outros fatores como relevantes para pensar a produção de um espaço autônomo para o ensino da disciplina. Em pesquisa mais recente, Cigales (2022), ao fazer o balanço das teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia, percebeu que o número de trabalhos continuou a crescer mesmo após a implementação da Reforma do Ensino Médio. Em especial, essa pesquisa considerou as dissertações do ProfSocio, que formou a primeira turma em 2020. Mocelin (2020a, 2020b)

também revisou a ideia de um "campo" e um "subcampo" de pesquisa sobre o ensino de Sociologia. Para o autor, a ideia de um campo poderia ser desenhada ao considerar o espaço profissional mais amplo e o subcampo ao considerar as configurações de pesquisa da área, "[...] um espaço semiautônomo de produção de conhecimento constituído no interior da grande área científica das Ciências Sociais" (Mocelin, 2020b, p. 397).

Outros fatores devem ser colocados em perspectiva na análise do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015) instituíram as 400 horas de estágio obrigatório para os cursos de licenciatura, fazendo com que tais cursos pensassem sobre a necessidade de reposição de professores a partir de concurso público, com perfil vinculado às temáticas educacionais para atender às demandas dessas disciplinas. Em termos analíticos, seria interessante acompanhar o perfil de professores que foram aprovados em concursos, bem como evidenciar suas trajetórias de inserção no campo, coordenando projetos de ensino e extensão ou orientando trabalhos na pós-graduação.

Independentemente de a temática ser um "campo", "subcampo" ou "campo em processo de autonomização", é preciso ter em perspectiva que o mapeamento das atividades técnico-científicas, do desenvolvimento das pesquisas e do investimento do Estado em políticas públicas voltadas à formação inicial (Pibid e PRP) e continuada (ProfSocio) de professores de Sociologia fortaleceu esse espaço social, possibilitando a expansão da área e a ampliação de investigações que visem analisar a influência desse crescimento para as práticas educacionais direcionadas ao ensino da Sociologia na escola.

A título de conclusão: os desafios para o fortalecimento do campo do ensino de Sociologia

Tendo por base as diferenças conceituais entre campo e subcampo do ensino de Sociologia, como proposto por Mocelin (2020a, 2020b), podemos considerar que há diversos desafios para o fortalecimento da área. No campo do espaço profissional, tivemos um crescimento significativo do número de professores que lecionam a disciplina formados em Ciências Sociais, mas ainda longe de um cenário ideal. Em 2013, tínhamos apenas 11,8% dos professores de Sociologia da educação básica formados na licenciatura em Ciências Sociais. Passamos para 25,8% em 2016, 27,1% em 2017, 32,2% em 2018, 36,3% em 2020, e 40,7% em 2021 (Bodart; Sampaio-Silva, 2019; Raizer; Caregnato; Pereira, 2021; Brasil, 2021), constituindo assim uma das disciplinas da educação básica com o menor percentual de docentes formados na sua área de atuação.

Outros desafios para o campo do ensino de Sociologia também se atrelam: i) à implementação da Reforma do Ensino Médio, que retirou a obrigatoriedade da disciplina; ii) às estratégias de legitimação e concertação discursiva dos agentes que buscavam aprovar a última versão

da BNCC (2018) (Michetti, 2020) de maneira aligeirada, sem um processo coletivo de envolvimento com os(as) professores(as) da educação básica e demais agentes da sociedade civil; iii) à ausência de uma racionalidade burocrática e de uma postura em defesa da educação pública pelos gestores que ocuparam os cargos de ministro da Educação na gestão do governo Bolsonaro; iv) à falta de estratégia política para suprir os efeitos negativos da pandemia de covid-19 na área educacional e ao descaso com o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a exemplo dos 10% do Produto Interno Bruto (Pib) de investimento na educação, que em 2020 só havia investido 5%.

Esses acontecimentos estão na esteira das crises educacionais das gestões dos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022). Este último, em especial, disseminou, a partir da produção de notícias falsas nas redes sociais, a desinformação sobre pautas progressistas na sociedade brasileira, como o direito reprodutivo, a educação sexual nas escolas, o debate sobre gênero e sexualidade (Miguel, 2021; Messenberg, 2017), além das temáticas como religião (em especial as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras), política, movimentos sociais, gênero e sexualidade, que encontraram dificuldades de serem abordadas pedagogicamente pelos professores de Sociologia. Tais constrangimentos não são unicamente advindos dos estudantes e de suas famílias, mas até mesmo da própria equipe pedagógica ou de colegas de outras disciplinas na escola (Cigales; Fonseca, 2022).

Também podemos pensar na possibilidade de o campo profissional do ensino de Sociologia criar regras próprias voltadas à formação de professores. Ainda que se tenha avançado nas políticas educacionais de formação de professores (PIBID, PRP, ProfSocio) e instituído regras mais claras para a realização dos estágios supervisionados (Brasil, 2015), na prática, ainda se encontram muitos empecilhos para o fortalecimento da área, tais como: i) ausência de professores(as) formados em Ciências Sociais para supervisionar o estágio nas escolas; ii) turmas de estágio com grande número de estudantes, o que inviabiliza o acompanhamento da coordenação nas escolas, avaliando as experiências com que esses estágios são desenvolvidos; iii) cenários de pouca participação do corpo docente da licenciatura com pesquisas e projetos relacionados ao ensino, o que enfraquece o diálogo com a crescente produção científica do subcampo de pesquisa.

As especificidades da Sociologia escolar

Cristiano Bodart

Introdução

Apesar de não ser uma tarefa fácil, evidenciar as singularidades de uma disciplina escolar é fundamental para aprimorá-la. Neste capítulo, realizamos uma reflexão com o objetivo de ampliar a compreensão das especificidades do ensino de Sociologia no Brasil. Iniciamos apresentando alguns dos esforços já empreendidos e uma discussão sobre suas pertinências, potencialidades e limitações. Em seguida, problematizamos a distinção entre saber ensinável e saber científico, aspecto fundamental para nosso objetivo e, por fim, esboçamos proposta de compreensão do que seriam essas especificidades.

O objetivo não é estabelecer em definitivo quais são as particularidades da Sociologia escolar, mas fomentar a discussão e a compreensão dos aspectos que a distinguem das outras disciplinas do ensino básico, o que permite uma prática docente mais consciente e racionalizada, potencializando seus resultados. A dificuldade de reconhecer as peculiaridades da disciplina se dá por, ao menos, dois motivos: i) ela está em constantes transformações. Por exemplo, a Sociologia que hoje lecionamos se difere significativamente daquela ensinada nos anos de 1930 no Brasil; ii) as orientações teóricas dos(as) docentes impactam diretamente essas especificidades. Por isso, o que apresentamos é provisório e visa orientar pedagogicamente as práticas escolares de maneira que se amplie a consciência docente e a racionalização de suas atividades.

Para início de conversa, "colocaremos em pratos limpos" [1] algumas questões que costumam gerar equívocos ou incompreensões do tema de que trataremos. A primeira delas é esclarecer que a Sociologia escolar é a disciplina ofertada no ensino básico brasileiro,[2] seja nas etapas denominadas de "ensino médio" ou de "ensino fundamental".[3] Esta se diferencia

[1] Usamos a metáfora "colocar em pratos limpos" para dizer que vamos buscar apresentar com clareza, sem deixar margem para equívocos ou mal-entendidos.

[2] O ensino de Sociologia apresenta particularidades distintas em cada país. Na França, por exemplo, ele ocorre em diálogo estreito com a Economia, "no ensino médio generalista (não técnico), no âmbito de uma disciplina chamada 'ciências econômicas e sociais'" (Martinache, 2021, p. 12).

[3] Embora não haja uma obrigatoriedade da oferta da disciplina de Sociologia no ensino fundamental, há alguns poucos municípios onde essa disciplina está presente na matriz curricular do ensino fundamental II.

da disciplina "Sociologia" ofertada no ensino superior. A Sociologia ensinada no ensino superior, além do maior aprofundamento, se distingue da que se ensina na escola por ser constituída por saberes produzidos especificamente na área da Sociologia, embora dialogue com contribuições teórico-metodológicas de outras áreas do conhecimento. Diferentemente, a Sociologia escolar se constitui dos saberes oriundos das três áreas das Ciências Sociais, sendo elas a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia. Em outros termos, um(a) professor(a) de Sociologia da educação básica deve ensinar conteúdos de Antropologia, de Ciência Política e de Sociologia, enquanto o(a) professor(a) da disciplina de Sociologia da graduação e da pós-graduação ensina conteúdos com abordagens especificamente sociológicas, ainda que realizando diálogos com outras áreas.

Outra questão que merece esclarecimento envolve os diferentes objetivos do(a) professor(a) de Sociologia e dos(as) cientistas sociais. Ao(À) professor(a) que ministra a disciplina não é exigido que se apresentem aos(às) estudantes explicações originais/autorais dos fenômenos sociais,[4] mas que se transmitam didaticamente formas de explicações produzidas no campo científico, para que sirvam de modelos, a fim de que conheçam as contribuições das Ciências Sociais e aprendam a pensar a partir dos conhecimentos adquiridos. Em outros termos: ao(à) professor(a) de Sociologia da educação básica é exigida a capacidade de realizar a transposição didática[5] dos saberes de sua área de atuação. Nesse contexto, o(a) professor(a) assume, grosso modo, o importante papel de didatizador e transmissor(a) de conhecimentos produzidos no campo científico, "procurando estabelecer a correspondência entre conhecimento escolar e conhecimento científico" (Marandino, 2004, p. 100), já que o saber ensinável não pode se auto-autorizar (Chevallard, 1994).

O terceiro e último esclarecimento que apresentamos nesta introdução diz respeito à noção de especificidades. Estas são características ou aspectos peculiares e diferenciadores. Assim, por especificidades, nos referimos às características próprias da disciplina Sociologia escolar que as distinguem das demais, especialmente dos componentes curriculares da área de conhecimento denominada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia, História, Geografia e Filosofia). Isso não significa que essas características não possam estar presentes em outras disciplinas, mas elas não são aspectos centrais. Por exemplo, ao afirmar que as especificidades da disciplina de História estariam na busca por ensinar os(as) estudantes

[4] De algum modo, e em alguns momentos, conhecimentos novos acabam sendo produzidos pelo(a) professor(a) e pelos(as) estudantes, embora não validados dentro das regras acadêmicas e nem publicizado. Há um debate existente em torno da originalidade do saber ensinável. Para alguns autores, tais como Chevallard (1991), trata-se do mesmo saber, porém modificado por ações didáticas. Para outros, tais como Rovira e Sanmartí (1998), trata-se de um saber original. Em ambos os posicionamentos o saber escolar se diferencia do saber científico; aspecto que aqui nos importa.

[5] O conceito de transposição didática assim foi definido por Chevallard (1991, p. 39): "Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática".

a compreender os fenômenos sociais a partir das categorias "tempo" e "espaço", não significa que as disciplinas de Geografia, a Sociologia e a Filosofia as desconsiderem, mas certamente não são suas preocupações centrais. O compartilhamento de teorias, metodologias, categorias, conceitos, objetos e preocupações deriva dos diálogos que constituíram o desenvolvimento das Ciências Humanas no Brasil e no mundo, o que reflete na conformação das disciplinas escolares.

Por onde andamos

A necessidade de definir as especificidades de um componente curricular se manifesta de diversas maneiras, uma delas no conjunto das perguntas recorrentemente realizadas por estudantes aos(às) professores(as) quando diante de uma disciplina para eles nova: o que é? Para que serve? Por que estudar essa disciplina? Ao cabo, esse conjunto de indagações só será respondido com precisão se houver, da parte do(a) professor(a), clareza das especificidades da disciplina que leciona. De outra forma, tenderá a apresentar respostas imprecisas ou mesmo equivocadas. Talvez o maior problema gerado por essa falta de clareza se dê sobre a forma de lecionar a disciplina.

No caso particular do ensino de Sociologia, normalmente os(as) professores(as) recorrem a algumas estratégias que não são claras ou que respondam com precisão a esses questionamentos, ou mesmo qual seria a especificidade da Sociologia. "A Sociologia é uma Ciência Humana que estuda os fenômenos sociais!" Nessa afirmação, comumente usada por docentes da disciplina, encontramos algumas imprecisões que nos ajudam a apresentar alguns elementos importantes para discutirmos as especificidades da Sociologia escolar, são elas: ii) a disciplina científica (ou saber sábio), que se difere da disciplina escolar (ou saber ensinável), sendo esta resultante da transposição didática; [6] ii) a Sociologia, que se difere da Sociologia escolar, já que esta é constituída por conhecimentos de três áreas, como já foi explicado; iii) a afirmação de que a Sociologia é uma Ciência Humana, que é insuficiente para distingui-la das demais Ciências Humanas e iv) o ato de inferir que ela estuda os fenômenos sociais, o que também não é suficiente, já que a Sociologia não possui exclusividade de seu objeto.

Mesmo que a pergunta dos(as) estudantes estivesse direcionada à ciência sociológica, a resposta continuaria imprecisa, já que uma ciência não se define apenas pelo seu objeto. Na passagem do século XIX para o XX, a Sociologia ganhou status de ciência não por definir um objeto de estudo, já que contávamos com uma considerável tradição de estudos de fenômenos sociais, sendo a Filosofia Social, a Filosofia Política e a História importantes exemplos dessa tradição (Burke, 2007). O reconhecimento da Sociologia como ciência esteve relacionado à forma de observar e explicar os fenômenos sociais. O conceito de "fatos sociais", criado por Émile Durkheim, permitiu que os fenômenos sociais fossem

[6] Nos termos de Chevallard (1991), podemos falar que a "Sociologia dos sociólogos" se difere da sociologia ensinada nas escolas.

observados de uma forma específica: eles deveriam ser considerados pelos sociólogos como "coisas" dotadas de três características – coercitividade/imperatividade, generalidade e exterioridade (Durkheim, 1977). Esse "olhar" possibilitou o desenvolvimento de um método específico de estudo, embora fortemente influenciado pelas ciências naturais. Em Max Weber, também encontramos um esforço para dar cientificidade à Sociologia. O conceito de "ação social" desenvolvido por ele buscou delimitar que a Sociologia teria por pretensão a "interpretação a ação social, para desta maneira, explicá-la causalmente no seu desenvolvimento e nos seus efeitos" (Weber, 2016, p. 612-614). Ambos os exemplos são suficientes para esclarecer que não é apenas o objeto que define a Sociologia, mas principalmente as formas de compreendê-lo.

Explicar o que é a Sociologia (a Ciência), embora ajude no processo de esclarecimento, não apresenta o que é a sociologia escolar (o componente curricular), já que as disciplinas presentes nos currículos escolares são resultantes de processos de transposições didáticas de saberes científicos em saberes ensináveis. Ao afirmarmos que esse componente curricular é resultante da transposição didática das Ciências Sociais, não se trata de uma mudança de lugar ou sua mera simplificação, mas de uma transformação do saber. Ou seja, a disciplina escolar é resultante de processos de didatização. No caso da sociologia escolar, da transposição didática de parte dos saberes produzidos e consolidados na Antropologia, na Ciência Política e na Sociologia. Em geral, chegam aos currículos apenas os conhecimentos didatizados e validados pela comunidade científica.[7] Isso significa que a Sociologia escolar é, no Brasil, constituída de saberes consolidados e didatizados dessas três áreas.

As confusões na busca de definições da Sociologia escolar não são uma novidade de nosso tempo, como destacou Bodart (2021):

As confusões quanto à especificidade da Sociologia e ao seu papel já haviam sido criticadas em 1948, no primeiro curso de capacitação de professores(as)de Ciências Humanas do ensino secundário e normal realizado no Brasil, e reiterado por Emilio Willems. Na época, havia uma confusão entre a Sociologia e a ética social. Assim, descreveu a situação:

> Razões doutrinárias, associadas à ignorância acercados verdadeiros propósitos da sociologia como disciplina científica, levam geralmente a essa estranha situação, que constitui um dos mais graves senões do ensino normal e superior (Willems, 1949, p. 4).

Infelizmente, ainda ouvimos relatos de tais posturas relatadas por Willems, sobretudo entre docentes não formados na área e desconhecedores da proposta da Sociologia escolar.

[7] Partindo dessa lógica, "projeto de vida" e "empreendedorismo" presentes no Novo Ensino Médio não devem ser denominados disciplinas escolares, mas apenas componentes curriculares, uma vez que essencialmente não são disciplinas escolares resultantes do processo de transposição didática que tem início em ciências consolidadas no campo científico.

Uma contribuição importante para que iniciássemos os debates em torno das especificidades do ensino de Sociologia encontramos em uma palestra proferida por Octávio Ianni, em 1985. Nessa ocasião, Ianni fez a seguinte afirmação:

> Sem entrar na controvérsia sobre esta ou aquela teoria científica, há algo que faz parte do patrimônio das Ciências Sociais que é a constatação de que os fatos da vida social, em sentido lato, históricos, econômicos, geográficos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, são fatos que apanham a realidade social em *movimento, em modificação e em transformação*.
>
> Ainda que se circunscreva e concentre a análise do fato social em certos momentos, *é preciso apanhar o movimento do social*. Aí está a chave para o trabalho crítico sobre o conhecimento prévio que o aluno tem, a chave para o próprio trabalho crítico que se desenvolve e a chave para o conhecimento novo que está sendo produzido. O "norte" do trabalho crítico é que tudo é movimento, transformação (2011, p. 331, grifo nosso).

Naquele momento Ianni buscava destacar a especificidade do ensino de Sociologia a partir do que era consenso nas Ciências Sociais: "o social é movimento" (2011, p. 331). Caberia, segundo ele, recuperar a historicidade do social, evitando-se a "naturalização". Contudo, vale destacar que Ianni, ao se referir às Ciências Sociais, estava tratando de uma categoria mais elástica da que comumente utilizamos hoje, envolvendo "o historiador, o geógrafo, o antropólogo, o sociólogo, o psicólogo" (Ianni, 2011, p. 333). Segue Ianni destacando que cabe ao cientista social desvelar o social e, para isso, ele precisa considerar dois outros elementos: o trabalho, "no sentido mais amplo da práxis da filosofia hegeliana: a atividade material e espiritual que todos desempenham cotidianamente" (2011, p. 334); e os "valores e ideias envolvidos na organização da vida social" (2011, p. 335).

Em síntese, encontramos nesse esforço de Ianni (2011) de destacar três especificidades das Ciências Sociais em sentido lato: a preocupação com o movimento, o trabalho e os valores e as ideias. Temos aqui um passo importante para a construção da trajetória de esforços que visam pensar o ensino de Sociologia.

Durante as campanhas de reintrodução da Sociologia no ensino médio, na década de 1990 e início dos anos 2000, o argumento utilizado por professores(as) e pelo sindicato dos Sociólogos pautava-se na afirmação de que a Sociologia escolar era formadora de cidadãos e cidadãs (Engerroff; Oliveira, 2020), discurso também presente entre os deputados que defendiam sua oferta no ensino médio (Azevedo; Nascimento, 2015). Tal argumento foi importante para que o Projeto de Lei nº 3178/1997, que reintroduziria a Sociologia, fosse aprovado; embora vetado pelo então Presidente da República e sociólogo, Fernando Henrique Cardoso. No entanto, esse argumento era impreciso porque a formação do cidadão não é responsabilidade exclusiva de uma disciplina específica, mas sim do projeto educacional estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Na realidade "[...] formar cidadãos conscientes e críticos " não descreve a especificidade da Sociologia, já que todas as disciplinas do currículo brasileiro da educação básica devem ter a formação cidadã como horizonte.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem) (Brasil, 2006) proporcionaram importantes avanços ao ensino de Sociologia na educação básica ao trazer as noções de princípios metodológicos e epistemológicos dessa disciplina. Segundo as Ocem-Sociologia, os princípios metodológicos do ensino de Sociologia estariam baseados em práticas de ensino que poderiam tomar como ponto de partida os "conceitos", as "teorias", os "temas" e a "pesquisa". Já os princípios epistemológicos seriam o "estranhamento" e a "desnaturalização". Em 2010, dois dos redatores, o professor Amaury Moraes e a professora Elisabeth Guimarães (2010), organizaram um livro, a pedido do Ministério da Educação (MEC), retomando esses princípios.

Atestaram Moraes e Guimarães (2010, p.45) que as Ocem-Sociologia haviam destacado o estranhamento e a desnaturalização como "princípios epistemológicos que caracterizam a pesquisa e o ensino da disciplina". Segundo o documento, "[...] entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar" (Brasil, 2006, p. 107). Por carência de uma definição de quais seriam as especificidades da Sociologia escolar, difundiu-se que a desnaturalização e o estranhamento seriam as suas singularidades. De algum modo, essa compreensão colaborou[8] para que a Sociologia ensinada se tornasse mais crítica quando comparada com a que esteve presente nos currículos e manuais escolares da década de 1930. Contudo, apontar a desnaturalização e o estranhamento como sendo especificidades da Sociologia escolar é equivocado. Os dois princípios epistemológicos são posturas presentes em todas as Ciências Humanas, não conferindo especialidades para nenhuma delas (Bodart, 2021).

Argumentou Bodart que:

> o estranhamento (no sentido de distanciamento e de tornar estranho o que é familiar) é uma atitude própria do método científico, logo, deve ser promovido por todas as disciplinas. Não há ciência sem estranhamento; o questionamento das impressões primeiras, das aparências, é uma atitude científica e não apenas do pensar sociológico. [...] Encontramos a atitude de estranhamento em todo o trabalho científico, ainda que mais claramente presente nas Ciências Humanas (2021, p. 144-145).

Sobre a noção de desnaturalização, afirmou que:

> por desnaturalização, as OCEM-Sociologia entendem, grosso modo, como sendo a prática de olhar os fenômenos sociais justamente como sendo "sociais", ou seja, fruto de relações sociais que se desenvolvem ao longo da História. Em outros termos, destacar que esses fenômenos não são naturais (fruto das determinações da natureza), mas resultados de interesses, conflitos e cooperações sociais e, portanto, possíveis de serem modificados.

[8] É certo que essa maior criticidade também está relacionada ao desenvolvimento de teorias sociais críticas e sua crescente presença nos espaços universitários.

> Igualmente, esse princípio epistemológico não é o que diferencia a Sociologia das demais disciplinas de Humanas, ainda que deva ser uma das preocupações do(a) professor(a) de Sociologia. Contudo, abre caminho para pensarmos historicamente os fenômenos sociais sob uma perspectiva sociológica (Bodart, 2021, p. 146).

Em síntese, a desnaturalização e o estranhamento, embora presentes no ensino de Sociologia, não são singularidades da Sociologia escolar e nem das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Se a especificidade da Sociologia escolar não está em seu objeto, na sua contribuição em formar cidadãos e nem nas atitudes de estranhamento e desnaturalização, como pensá-las?

Uma contribuição importante foi a apropriação da noção de imaginação sociológica, cunhada por Mills (1965). Segundo ele, "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, 1965, p. 12). Há dois pontos que precisam ser esclarecidos: i) o próprio Mills reconhece que essa noção se aplica também às demais teorias sociais; e ii) Mills não estava se referindo ao ensino de Sociologia, mas às Ciências Sociais em sentido amplo. Atualmente a análise das relações entre história e biografia é bastante presente na História, talvez bem mais que nas Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), o que torna necessário avançarmos na busca das especificidades da Sociologia escolar; para isso precisamos considerar as Ciências referências da disciplina. Na seção seguinte buscamos apresentar uma proposta possível de compreensão dessa especificidade que a diferencia das demais disciplinas de Ciências Humanas presentes no currículo da educação básica.

Um (pequeno) passo adiante

Partindo do pressuposto de que a Sociologia escolar é originária dos saberes das Ciências Sociais didatizados, nos importa olhar para essas ciências referências e buscar nelas o que é consenso quanto às suas especificidades, como fez Ianni (2011). Acreditamos que assim poderemos melhor nos aproximar de uma compressão do que caracterizaria e distinguiria a Sociologia escolar das demais disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas presentes no ensino básico. Nesse ponto, é importante considerar que as Ciências Sociais vêm passando por significativas mudanças epistemológicas e não há, no interior das Ciências Sociais, uma única perspectiva teórico-metodológica, embora existam alguns consensos construídos. É sobre esses consensos que embasamos nossa reflexão, já que o que chega aos currículos em forma de saberes ensináveis são justamente aspectos consensuais didatizados de cada ciência referência.

Considerando ser consenso nas Ciências Sociais que, ao estudar os fenômenos sociais, o pesquisador deve considerar um conjunto de preocupações epistemológicas, recorremos à noção de "percepção figuracional da realidade social". Trata-se da competência que envolve

um conjunto de habilidades e preocupações epistemológicas que o professor deve possuir, como demonstramos no Quadro 1:

Quadro 1: Habilidades que envolvem a competência da percepção figuracional da realidade social

Refletir os fenômenos sociais de forma historicizada, considerando os conflitos e as acomodações que se dão a partir de correlações de poder que conformam cada objeto em estudo; Pensar as relações de interdependência entre indivíduo e Sociedade, assim como indivíduo e estrutura, considerando os actantes; Observar as estruturas (os sistemas) e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos inacabados e; Considerar o papel dos constrangimentos exteriores para moldar as 'estruturas interiores' dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente.

Fonte: Bodart (2021, p. 148).

O que chamamos aqui de "percepção figuracional da realidade social" se difere da noção de imaginação sociológica de Mills (1965), devido à maior especificidade que damos à presença do poder (em suas multiformas), o que evidencia a necessidade de observarmos as motivações dos "ajustes" e "desajustes" sociais e considerar a historicidade a partir de suas indeterminações, em contraponto à ideia de história linear. A história é considerada em seu aspecto dialético (em movimento constante), dando destaque às múltiplas correlações de poder existentes na sociedade. As relações de interdependências (considerando também actantes)[9] ganham, na noção de percepção figuracional, um lugar central na análise do social, permitindo o enfrentamento de uma questão central nas Ciências Sociais: a relação indivíduo e sociedade - agente e estrutura.

A noção de percepção figuracional é um construto conceitual originário de aspectos amplamente presentes em variadas teorias contemporâneas, com destaque para as contribuições de Mills (1965), Geertz (1978), Ianni (2011), Latour (2005), Elias (2008) e Bauman e May (2010).

[9] Não só os indivíduos se influenciam mutuamente, como as coisas (nos termos de Bruno Latour, atores não-humanos) ao seu redor, já que são dotadas de sentidos e imprimem influências sobre os indivíduos.

Ao considerar a percepção figuracional do mundo social no âmbito da Sociologia escolar, é necessário compreendê-la não como um conteúdo a ser ensinado aos(às) estudantes, mas sim como um conjunto de habilidades que formam essa competência.

Quadro 2: Exemplos de elementos a serem considerados em uma análise figuracional

Dimensões	Exemplos de questões
Histórica	Qual o contexto cultural, social, político e econômico do fenômeno social tratado? Quais os conflitos e acomodações que envolveram e produziram o fenômeno social e quais agentes estiveram presentes?
Dialética (movimento)	Quais as mudanças engendradas? Quais as permanências? O fenômeno se opõe ou substitui a quais outros?
Poder	Quais são os interesses políticos envolvidos ou relacionados ao fenômeno? Quais são os sentidos atribuídos ao fenômeno? Quais são as motivações dos envolvidos no fenômeno?
Redes de interdependências	O fenômeno se relaciona a quais agentes sociais e a quais outros fenômenos? Quais as redes de relações diretas e indiretas que permitem sua existência?
Estruturas sociais	Como o fenômeno integra, reforça e/ou modifica as estruturas sociais que está inserido?
Agenciamento	Quais os limites da liberdade dos agentes sociais diante do fenômeno e da estrutura social que ele acontece?

Fonte: Elaboração própria.

Embora o Quadro 2 não esgote as possibilidades de questões a serem exploradas sociologicamente para uma leitura figuracional, ele permite ter um direcionamento. É importante considerar que, para enfrentar essas questões, o(a) professor(a) deverá mobilizar teorias, conceitos, categorias e metodologias das Ciências Sociais, contudo, considerando-as como "ferramentas" para um fim específico: promover condições para que os(as) estudantes compreendam o mundo social que os cercam e passem a considerar os conhecimentos das Ciências Sociais como colaborativos para isso.

Há um aspecto que precisamos considerar, resultado do "deslocamento" das finalidades científicas para as escolares: enquanto a percepção figuracional é um meio entre os cientistas sociais (na escola ela deve se tornar um fim) sendo posta como uma competência a ser promovida. Não devemos compreender a percepção figuracional do mundo social como uma informação ou conteúdo, mas como uma competência, uma forma de perceber (ver e sentir) o mundo, o "eu" e o "outro", que por sua vez orienta as maneiras de agir e falar no mundo.

O(A) estudante do ensino médio, em geral, não tem interesse em uma Sociologia escolar cujo objetivo é ensinar teorias, conceitos, categorias e metodologias das Ciências Sociais. O que importa para os(as) estudantes – e todos os não cientistas sociais – são os conhecimentos passíveis de serem mobilizados na vida cotidiana. Consideramos que estamos em um período marcado pelo "utilitarismo", isso se amplia ainda mais. Mas os(as) estudantes não estão completamente errados. O ensino médio não tem por propósito formar cientistas. Portanto, não cabe à Sociologia escolar formar mini sociólogos. Em vez de se concentrar em ensinar teorias e conceitos isoladamente, a Sociologia escolar deve se esforçar para mostrar como essas ideias podem ser aplicadas na vida cotidiana e como podem ajudar a entender o mundo social, seu funcionamento e seus problemas. Como já afirmava Florestan Fernandes, "[...] a questão está em não pôr os alunos diante de 'entidades', de 'ideias abstratas'ou do homem em geral" (Fernandes, 1954, p. 103).

Em nossa prática docente, precisamos mobilizar e apresentar teorias, conceitos, categorias ou metodologias das Ciências Sociais como sendo "meios" e não "fins". Ou seja, esses saberes devem ser considerados instrumentos a serem adquiridos para facilitar ou permitir a interpretação do mundo social. O(a) professor(a) na graduação de Ciências Sociais pode perfeitamente estabelecer como objetivo da aula a compreensão do conceito marxista de "mais-valor". Nessa aula, o conceito é importante e deve ser ensinado como um fim em si, já que os(as) estudantes de graduação têm o objetivo de se tornarem cientistas sociais e precisam compreender conceitos fundamentais para a disciplina. Contudo, para o(a) estudante do ensino médio, aprender o conceito por si só possivelmente não fará nenhum sentido. Nesse caso, o(a) professor(a) deve tomar o conceito como meio para o ensino-aprendizagem de questões do mundo cotidiano do estudante. Por exemplo, estabelecer como objetivo geral da aula "compreender por que, em geral, os trabalhadores (inclusive eles) poderão trabalhar arduamente durante toda a vida e mesmo assim não se tornarão ricos". Nesse caso, o conceito marxista "mais-valor" poderá ser mobilizado durante a aula para demonstrar aos(às) estudantes como a Sociologia escolar explica esse fenômeno presente nas sociedades capitalistas. Assim, o conceito deixou de ser fim para ser um meio. O foco não é mais o acúmulo de conteúdos, mas o desenvolvimento da capacidade dos(as) estudantes de compreender e interpretar o mundo social por meio da Sociologia escolar. Sob esse modelo de prática docente, a disciplina passa a ser vista pelos(as) estudantes como útil e aplicável em suas vidas cotidianas.

Sob essa perspectiva, a especificidade da Sociologia escolar pode ser tomada como sendo a promoção de uma percepção figuracional do mundo social. Não que outras disciplinas não estejam interessadas em explicar as relações de interdependências, o poder, a história em perspectiva dialética, as estruturas sociais e o agenciamento dos agentes sociais; mas certamente a Sociologia escolar tem como propósito claro e direto analisar/ensinar esses aspectos de forma multifatorial que afeta de forma concomitante o fenômeno objeto de ensino-aprendizagem.

Como afirmado por Bodart (2021, p. 152),

> [...] não estamos propondo uma nova forma de ensinar Sociologia, mas lançando luz às práticas pedagógicas que muitos(as) professores(as) licenciados(as) em Ciências Sociais e em Sociologia já realizam em suas atuações docentes cotidianas, porém, muitas vezes inconscientes.

Essas práticas são resultantes do *habitus*[10] incorporado durante o curso de Ciências Sociais. Durante o curso de licenciatura os(as) futuros(as) professores(as) entram em um jogo marcado por interesses típicos do campo das Ciências Sociais, incorporando o *habitus* próprio dos cientistas sociais, o que os leva a ter uma forma peculiar de interpretar o mundo social, a qual estamos denominando percepção figuracional do mundo social. Essa peculiaridade se manifesta em suas práticas docentes. Ter consciência que o(a) docente deve promover condições para que os(as) estudantes desenvolvam a competência de perceber as figurações sociais potencializará o êxito dessa tarefa, o que qualifica o ensino de Sociologia.

Considerações finais

Ressaltamos que neste texto não buscamos apresentar algo desconhecido pelos(as) professores(as) licenciados em Ciências Sociais e em Sociologia, mas demarcar e esclarecer o que julgamos ser a especificidade do ensino de Sociologia: a promoção da "percepção figuracional da realidade social". O termo "percepção figuracional" é menos importante do que seu conteúdo, exposto no Quadro 2. O termo é apenas uma forma de facilitar a comunicação, como fazem os conceitos.

As reflexões apresentadas neste texto buscam contribuir para uma melhor compreensão da especificidade da Sociologia escolar. Ao atuarmos de forma consciente, o processo pedagógico torna-se mais eficaz e eficiente, qualificando a Sociologia escolar ensinada. É importante compreender que o objetivo da Sociologia escolar não é ensinar conteúdos acadêmicos para formar minissociólogos, mas criar condições para que os(as) estudantes desenvolvam a competência de perceber o mundo de forma figuracional. Nesse sentido, cabe ao(a) professor(a) utilizar teorias, conceitos, categorias e metodologias como meio para promover a percepção figuracional da realidade social pelos(as) estudantes, e não como a finalidade educativa em si ou para fins de manipulação ideológica. A postura do professor deve ser ancorada no saber científico produzido no interior das Ciências Sociais. Dessa forma, acreditamos que a Sociologia escolar se apresenta como uma disciplina marcada por uma importante utilidade que também será percebida pelos(as) estudantes. Ao promover a percepção figuracional da realidade que os cerca, os(as) estudantes terão

[10] Aqui estamos nos referindo ao conceito bourdieusiano de *Habitus*. O *habitus*, grosso modo, sendo entendido como, ao mesmo tempo, "estruturas mentais através das quais apreendem o mundo social" e de "suas ações ou manifestações corporais", refletindo nas formas de pensar, crer, sentir e agir (Bourdieu, 1987, p. 155).

condições de compreender melhor a si, aos outros, à sociedade e aos fenômenos sociais que os envolvem e afetam.

Não é adequado limitar a intenção pedagógica do ensino de Sociologia apenas às práticas de desnaturalização, estranhamento ou promoção da cidadania. Embora sejam importantes e necessárias, essas ações/noções não são suficientes para caracterizar a especificidade da Sociologia escolar. O ensino de Sociologia deve fornecer aos estudantes ferramentas metodológicas, conceituais e teóricas básicas para que eles possam desenvolver a percepção figuracional da realidade social, que deve ser o horizonte perseguido como objetivo educacional na disciplina.

Iniciamos este capítulo afirmando que não é uma tarefa fácil evidenciar as especificidades de uma disciplina escolar. Isso se deve a vários motivos, dentre os quais destacamos dois: ii) as variadas epistemologias das Ciências Sociais que chegam à sala de aula e ii) a natureza transitória dos conteúdos e das abordagens escolares. Apesar dessas dificuldades, a busca pela clareza das especificidades da Sociologia escolar é fundamental para aprimorá-la. Portanto, a proposta aqui esboçada deve ser compreendida como provisória, cujo esforço visa estimular avanços no processo de racionalização da prática do ensino de Sociologia, fundamental para o aprimoramento do ensino da disciplina.

Ensino de Sociologia, saber docente investigativo e educação progressista

Sayonara Leal

Introdução

Iniciarei este texto com uma definição mínima de saberes docentes. Trata-se de "[...] conhecimentos prescritivamente necessários e aqueles pragmaticamente ministrados pelos professores em suas práticas de ensino contextualizadas" (Leal, 2020, p. 368). Estamos lidando com um campo de estudos bastante amadurecido que revela muitas especificidades sobre conhecimentos que professores e professoras devem deter para ensinar. Ao tratar do problema das tipologias de saberes docentes em alguns autores e suas abordagens, Borges (2001) observa como a amplitude de um tema mundial torna a tarefa classificatória desses conhecimentos um grande desafio para lidar com a diversidade conceitual e metodológica desse campo de investigação. Monteiro (2001), baseada em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), especifica uma tipologia de saberes professorais elementares: ii) aqueles oriundos da formação profissional; ii) os advindos das disciplinas cursadas na licenciatura; iii) os circunstanciados nos currículos escolares e iv) os da experiência. Os primeiros dizem respeito ao domínio pedagógico (concepções para condução do ensino, seus aspectos político-ideológicos, formas de saber-fazer didaticamente e suas técnicas). Os saberes das disciplinas englobam as várias áreas de conhecimento às quais os licenciandos têm acesso em sua formação. Os saberes curriculares são indicados pela instituição escolar e dizem respeito ao que deve ser ensinado ao alunato e a sua transposição didática. Os saberes da experiência são informados pelo exercício da profissão docente, vêm da prática cotidiana de ensinar e do repertório de conhecimentos, inclusive, extraescolares e acadêmicos que o/a profissional da educação forma ao longo de sua trajetória pessoal de vida. No entanto, gostaríamos de enfatizar que o saber docente também se constitui pela e na prática investigativa, a qual está fortemente presente na formação do/a licenciando/a das Ciências Sociais.

Nosso intuito, neste texto, é partir das três dimensões fundamentais que se sobressaem na produção científica sobre saberes docentes: institucionais/curriculares; político-pedagógicas,

reflexivas/experienciais, para pensarmos a prática de ensino de Sociologia na escola republicana-democrática a partir da lógica investigativa para tratamento de problemas públicos. Assim, recorre-se aqui à figura do/a "professor/a pesquisador/progressista" que, a partir da convergência entre prática pedagógica, saber disciplinar (Ciências Sociais) e epistemologia democrática, atua metodicamente para a atualização, no contexto escolar, do repertório de códigos civilizatórios que nos permitem viver juntos, apesar das diferenças e divergências.

Nesse sentido, defende-se aqui a tese segunda a qual os saberes docentes para o ensino de Sociologia escolar devem envolver concepções pedagógicas de ensino-aprendizagem alinhadas com práticas socioculturais progressistas, visando à formação dos sujeitos para a vida democrática. Isso se daria a partir de uma pedagogia investigativa que estimularia o ato de pensar baseando-se em pesquisa de dados e interpretações de problemas sociais, pois acreditamos que o pensamento reflexivo construído com apoio do método científico[1] tem potencial de emancipar "o indivíduo das ações meramente impulsivas e rotineiras"[2] (Henz, Santos, Signor, 2018).

Sabemos que os conhecimentos profissionais que orientam a prática docente envolvem: i) saberes especializados e formalizados, cuja validação se dá pelo título universitário, mas, sua efetividade depende de formação continuada que permita a atualização conteudística e pedagógico-didática do/da profissional da educação; ii) eles são pragmáticos, pois tendem a requerer capacidade de lidar e solucionar problemas situados no contexto de ensino, requerendo improvisação e adaptação a momentos não previstos e iii) são deontologicamente de inteira responsabilidade do próprio/a profissional, sendo submetidos à avaliação dos pares e do corpo discente (Tardif, 2014). Assim, os saberes docentes significam conhecimentos manejados pelo professor, provenientes de normas institucionalizadas; situações pragmáticas e referenciais deontológicos (ética). Não podemos nos esquecer, no entanto, que o manejo desses saberes é atravessado pelos registros sociocognitivo e emocional. Afinal, a atividade do ensino tem potencial de sensibilizar o alunato para o tratamento de determinadas temáticas, a partir de certas abordagens.

Os saberes que integram qualquer disciplina escolar envolvem conhecimentos que apresentam caráter multidimensional, pois são oriundos de diferentes fontes (formação disciplinar, livros didáticos, trajetória escolar, orientações e diretrizes curriculares, práticas e experiências sociais do docente), cujos conteúdos se articulam e perpassam situações de ensino (Handfas, 2005; Tardif, 2014).

Em função da multidimensionalidade que informa os saberes docentes, de maneira geral, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), já no início dos anos 1990, tematizam a problemática da profissionalização do ensino em compasso com a legitimidade dos conhecimentos acumulados pelos professores para ensinar (Lüdke, 2001). Isso requer pensar a articulação

[1] Aqui a referência ao método científico de maneira alguma se resume à atividade de cientistas, mas sinaliza que todos e todas são capazes de investigação quando intentamos aprofundar um assunto ou tema para obter mais esclarecimentos sobre um objeto de interesse intelectual.

[2] Vide Dewey, na obra Como pensamos (1979).

entre currículo prescritivo, realidade do contexto escolar e informações atualizadas sobre o mundo social em que vivemos para melhor definição dos conteúdos instrucionais e formas de ministrá-los nos cursos de formação docente, como as licenciaturas. Ou seja, em que medida as demandas e necessidades, inclusive civilizatórias (direitos, leis) e de inserção no mercado de trabalho, que emanam do mundo vivido, dialogam com a realidade institucional e normativa dos currículos em ação dos cursos escolares e universitários?

É a partir da pergunta acima que surgem muitas das reformas curriculares de licenciaturas e, quando falamos da educação em democracias, essas mudanças não podem se dar sem a correspondência com a ordem constitucional. No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu capítulo da Educação, obriga o Estado a ser o garantidor da educação básica de seus cidadãos e cidadãs e, em toda educação, inclusive em nível superior, prevalecem princípios e valores orientadores da ordem democrática. Isso equivale a dizer que a escola, por ser lócus de socialização, por excelência, deve se pautar por princípios civilizatórios que guiam as nossas relações sociais em diferentes espaços de sociabilidades, influenciando, inclusive, processos de racionalização das emoções individuais em favor de certa formalização da conduta social (Elias, 1997).

A educação sentimental democrática opera no contramovimento do relaxamento da consciência moral que levaria ao relaxamento geral da restrição civilizacional, cuja implicação fundamental seria a prática coletivizada de atos extremamente incivilizados.[3] Nesse sentido, enxergamos, na disciplina de Sociologia escolar, uma contribuição incontornável na formação de sujeitos democráticos críticos familiarizados com regras civilizatórias pautadas na linguagem dos direitos fundamentais.

A questão que nos interpela é: como formar saberes docentes para o ensino de Sociologia escolar capazes de integrar preceitos cívicos-democráticos constitucionais à pedagogia de regência, corroborando para o preparo de cidadãos e cidadãs enquanto sujeitos democráticos-republicanos? Tal desafio requer adaptação dos currículos das licenciaturas a quadros de mudanças sociais que envolvam demandas por reconhecimento (Honneth, 2003), geração de direitos específicos (Habermas, 2004), novos regimes laborais, em um cenário político e cultural contemporâneo que conjuga ataques a valores democráticos, com a ascensão de direitas radicalizadas e de formas de subjetividade neoliberal.

Assim, gostaríamos de propor a reflexão sobre a conexão entre saberes docentes e movimentos de avanços e retrocessos da nossa democracia, com base no quadro das licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil. Essa escolha se justifica por considerarmos a disciplina de Sociologia escolar, para a qual licenciandos e licenciandas se preparam para ministrar, no ensino médio, conteúdos de Antropologia, Sociologia e Ciência Política, espaço privilegiado de mediação entre mundo social e realidade. A Sociologia cumpriria o que Lahire (2014) considera três representações fundamentais para os/as estudantes em fase escolar: terapêutica,

[3] Tal ideia está amparada no diagnóstico de Elias, em Os alemães, sobre implicações perversas da desinformalização da conduta social, pois esta teria levado a um quadro de "colapso de civilização" que caracterizaria a Alemanha da primeira metade do século XX.

política e científica. No entanto, a Sociologia escolar pode contribuir para produção de sentidos e categorias de percepção do mundo social entre jovens estudantes na escola, em favor da democracia. Segundo Lahire,

> O ensino da sociologia, que eu desejaria pessoalmente possível, desde a escola primária, tem, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Eu sustento que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia desde a escola primária teria uma resposta adequada às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos (Lahire, 2014, p. 21).

Além disso, trata-se de uma área de conhecimentos com potencial epistemológico que pode combater o "pensamento conservador" (Mannheim, 1986), ou seja, mentalidades reativas às tendências políticas liberais, não compatíveis com o estágio moral/social atual das mudanças de comportamentos e instituições (família, Estado) das sociedades. Trata-se do "contramovimento em oposição consciente ao movimento 'progressista' altamente organizado, coerente e sistemático" (Mannheim, 1986, p. 102).[4]

Neste texto, nos debruçamos sobre o alinhamento entre saberes e práticas docentes para o ensino da disciplina de Sociologia nas escolas e propósitos de uma educação progressista, tomando como base a relação entre lógica investigativa e o método de discussão de problemas públicos. Nesse sentido, nos baseamos na tese honnetheana de justaposição entre práticas pedagógicas e teoria democrática como um caminho possível para formação de sujeitos democráticos. Assim, os conhecimentos detidos pelo professor/a para ministrar o curso de Ciências Sociais no contexto escolar do ensino médio demanda mais do que saberes científicos, curriculares e experienciais. Envolve o desenvolvimento e a aplicação de uma pedagogia voltada à reflexividade e crítica junto aos discentes, provocando neles e nelas a lógica científica da descoberta e do ceticismo em relação aos dados da realidade social que nos é apresentada dentro e fora da escola. Isso corrobora de maneira promissora o modo de ensino e aprendizagem por problemas, uma via metodológica que estimula o estranhamento e a desnaturalização de fatos e eventos sociais. Tal propósito dialoga com a formação de capacidades comunicativas e deliberativas que podem ser bastante úteis para combater a avalanche de informações falsas sobre fatos e acontecimentos sociais que circulam na esfera pública (digital) em consonância com a pedagogia perversa disseminada pela extrema direita de formação de subjetividades aderentes a regimes de pós-verdade e ao anti-intelectualismo, as quais são refratárias ao debate público esclarecedor.

Entendemos que a disciplina de Sociologia poderia ser pensada como um laboratório de construção de uma proposta pedagógica alinhada a valores democráticos, como os direitos humanos, já que se espera que o ensino médio seja uma fase de formação instrucional da

[4] Weller e Bassalo (2020) chamam à atenção que "A herança cultural dá continuidade ao estilo de pensamento conservador originado no século XIX, mas com novas apropriações a cada nova geração e em cada contexto social e político ou em cada constelação, se quisermos utilizar um conceito adotado por Mannheim". (p. 393-4).

qual sairiam cidadãos e cidadãs críticos/as, esclarecidos/as, aptos/as a reconhecerem seus direitos e deveres perante a "sociedade". A nossa tese fundamental é que a Sociologia escolar é lugar propício para incentivar, de forma reflexiva, a crença na democracia.

Saberes docentes à provação de movimentos progressistas e conservadores na educação brasileira

Como dito antes, entendemos a educação como potencializadora de transformação coletiva e individual, podendo estimular o pensamento crítico, a reflexão e o questionamento acerca do funcionamento das instituições estabelecidas (Pissara, 2006). Assim, o acesso à educação é pré-requisito do exercício de direitos, tendo a cidadania enquanto um sistema de igualdade em sociedades capitalistas caracterizadas como um sistema de desigualdades (Marshall, 1967). Assim, estimulamos a reflexão sobre como os saberes docentes para o ensino da Sociologia escolar podem se conectar à concepção da escola progressista.

É inegável que a legislação brasileira, voltada para uma educação mais progressista no espaço escolar, alcançou considerável avanço civilizatório, entre 2003 e 2014, ao garantir o ensino de conteúdos antirracistas e antidiscriminatórios no currículo do ensino básico. Mas, esse ganho democrático não se deu sem o reacionarismo das direitas radicalizadas, as quais atuam na esfera pública civil e política (parlamento) lançando movimentos em prol da educação conservadora, tais como: o Movimento Escola sem Partido; o Home Schooling; obsessão persecutória ao que denominam "Kit Gay" (na verdade, deturpação do tratamento de questões de gênero na escola). Deparamo-nos, assim, com avanços e retrocessos no combate: i) ao desrespeito e desprezo às diferenças e às minorias e ii) à colonização dos saberes escolares pelas interpretações unilaterais e acachapantes que incidem sobre concepções, representações e estereótipos que foram construídos histórica e socialmente a partir dos processos de dominação, colonização e de escravização de povos (Instituto Alana, 2023).

Os três anos do ensino médio no espaço escolar brasileiro devem oferecer a jovens e adultos instrução para habilitá-los ao ingresso imediato no mercado de trabalho e/ou no ensino superior, conforme o art. 15 da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN), 1996. No último estágio do ensino médio, a preocupação é com a preparação elementar para o trabalho e a cidadania do(a) educando(a). Trata-se de uma fase em que há um aprimoramento do educando(a) como pessoa humana, incluindo formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Tais diretrizes se encontram em Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de textos legais que regem a instrução escolar no nível médio brasileiro, nos quatro últimos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), surgiram normativas para aperfeiçoar o regime cívico-democrático de formação discente, com o foco na linguagem dos direitos humanos e da diversidade. Nesse sentido, as principais leis são: a Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) de 1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, Lei no 11.684, de 2 de junho de 2008, afirmando que estão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio; Lei no 11.645, de 10 de março de 2008, estabelecendo que, nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura indígena. Mesmo que, de forma rasa, em 2014, o termo gênero foi incluído na Orientação de 2006, no intuito de praticar o respeito às diferenças de gênero. Entretanto, como afirma Oliveira (2014, p. 83),

> o que a legislação propõe não está em conformidade epistemológica com certa tradição curricular praticada nos sistemas de ensino, "[…] isso requer um complexo investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura.

Segundo a nossa interpretação da análise de Oliveira (2014), o autor observa que o quadro progressista da legislação antirracista para o ensino básico no país se choca com o modelo de uma escola conservadora, cuja marca é o déficit de epistemologia democrática no preparo do quadro docente para a aplicação da normativa nas disciplinas escolares.

Dispor de um aparato legal para combater discriminações, racismos como ataques às minorias, faz muito sentido em um país marcado pelo legado da Escravidão e da Ditadura Civil-Militar, que deixaram herança em termos de dificuldades para a consolidação da cidadania no país (Carvalho, 2002). Conforme último censo feito pelo IBGE, referente a 2018, os brancos com nível superior completo ganham por hora 45% a mais do que os pretos ou pardos com o mesmo nível de instrução (Agência IBGE, 2019). Isso é algo que ocorre historicamente e, mais do que nunca, atualmente. Podemos observar a eclosão de manifestações unidas pela hashtag #blacklivesmatter, a fim de reivindicar direitos e do reconhecimento das capacidades de pessoas negras, visto que são historicamente subalternizadas pela cor da pele.

No entanto, dados atuais sobre o cumprimento da legislação sobre educação para as relações étnico-raciais apontam que das 1.187 secretarias municipais do país, consideradas em uma pesquisa, correspondentes a 21% das redes municipais de ensino do país, somente 29% cumprem a normativa. Na verdade, as 71% restantes realizam poucas ou nenhuma ação consistente para garantir que as escolas tratem de contribuições de povos e nações africanas e afro-brasileiras na formação social, cultural, econômica e política do Brasil (Instituto Alana, 2023).

Diante do estabelecimento de um marco legal para o ensino de conteúdos sobre as relações raciais no país, Oliveira (2014, p. 85) aponta a essencialidade de uma "produção pedagógica e epistemológica que tenha compromisso com uma educação antirracista". Na próxima seção, trataremos exatamente da proposta de construção de uma pedagogia democrática cujo foco está na tematização de problemas públicos e na ênfase na lógica

investigativa, como maneira de operacionalizar o quadro normativo de uma educação antirracista nas aulas de Sociologia escolar. Propõe-se uma epistemologia democrática informada por dados acerca dos fatos e fenômenos sociais e suas consequências. Acreditamos que o elo entre práticas pedagógicas com a teoria democrática nas aulas de Ciências Sociais na escola pode prover uma educação para vida juvenil e adulta que corroboraria para emergência de sujeitos democráticos.

Na escola progressista que concebemos, o saber deve ser discutido e o foco não deve ser apenas nos processos de aprendizagem. É preciso interrogar o saber para ensinar a partir de uma postura crítico-reflexiva e propositiva ("hermenêutica da suspeita"/ceticismo moderado e informado pelos dados da realidade social), abrindo espaço para a experiência do docente e a valorização do alunato. Assim, "defendemos que investigar a epistemologia do conhecimento escolar e da prática do professor é fundamental e estratégico para a compreensão dos processos em jogo" (Monteiro, 2001, p. 121).

Saberes docentes para o ensino de Sociologia a serviço da educação progressista: aproximação entre pedagogia investigativa e teoria democrática

A disciplina da Sociologia no ensino médio escolar, a despeito da instabilidade de sua presença e obrigatoriedade nos currículos das últimas três séries da educação básica, constitui componente intelectualmente relevante para a formação estudantil. Isso porque estamos falando de uma área de conhecimento que reúne conteúdos das Ciências Sociais que refletem sobre os desafios de vivermos juntos em diferentes contextos e condições sócio-comunais e multiculturais, atravessados por desigualdades e adversidades. Temos, assim, uma disciplina com a grande pretensão de tentar descrever, compreender e explicar o que somos, como convivemos, nos organizamos e nos diferenciamos. A produção de conhecimentos acerca dos nossos funcionamentos, das nossas estruturas e das situações nas quais nos enredamos ao nos relacionarmos e interagirmos se dá a partir de distintas abordagens teóricas e metodológicas que nutrem o caráter interpretativo-reflexivo de nossa atividade investigativa.

A riqueza hermenêutica dessa produção intelectual pode se materializar em fins terapêuticos, políticos e científicos (Lahire, 2014) para aqueles e aquelas que têm contato com a Sociologia (científica ou escolar). Tal pressuposto nos leva a pensar a formação de saberes docentes para o ensino de Ciências Sociais nas escolas e seus nexos tanto com as demandas e atualidades do métier de professor de Sociologia como com as diversidades e adversidades dos contextos escolares onde atuam. Trata-se de tarefa de grande responsabilidade em função do potencial da disciplina de "enquadramento" da realidade, conduzindo-nos a percepções e perspectivas que alicerçam visões de mundo de alunos e alunas em período de instrução básica. Nesse sentido, propomos dois recortes para tratar

dos saberes docentes para o ensino de sociologia: método investigativo baseado no estudo de problemas públicos e o modelo do professor reflexivo-pesquisador.

As Ciências Sociais figuram no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, por exemplo, como área de conhecimento capaz de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim,

> [...] a Sociologia abre possibilidades criativas e emancipatórias, próprias do ato de educar, e colabora, junto aos demais componentes da área, para a formação de jovens que se afirmam como seres sociais e históricos que pensam, tomam atitudes democráticas e transformam coletivamente a sua vida e o mundo que os cerca (SEEDF, 2021, p. 121).

Para o cumprimento de propósitos progressistas como esses, os saberes docentes para o ensino das Ciências Sociais no contexto escolar devem estar formalmente afinados com propósitos cívico-democráticos. No entanto, o que sugerimos aqui é que os/as docentes da disciplina concebam seus conhecimentos associando-os a sua aplicabilidade no sentido de orientar soluções de problemas sociais, portanto, de intervir na realidade (Santos, 2002). Ao mesmo tempo, instigando reflexões sobre mediações pedagógicas orientadas sob bases normativas com foco na missão intelectual do conhecimento sociológico.

Dieb e Oliveira (2023) mostraram que a formação docente oferecida pelas licenciaturas, ao inserirem a problematização e a reflexão acerca de fatos da realidade educacional, por meio da investigação científica, contribui significativamente para uma nova postura diante do conhecimento, proporcionando maior sofisticação do olhar lançado sobre determinados temas a partir do exercício da reflexividade. Trata-se da defesa da incorporação da atividade de pesquisa na formação de futuros professores com base no estímulo à lógica investigativa, bastante promissora para a estratégia de ensino via aprendizagem sobre como pensar em torno de problemas públicos.[5]

Entendemos que o estímulo à investigação é constitutivo da disciplina de Sociologia na qual se propõe o tratamento de dados da realidade social presente a partir de uma perspectiva interpretativa que leva ao estranhamento, à desnaturalização e à problematização de diferentes objetos de estudos nas Ciências Sociais (pobreza, desigualdades, racismo, criminalidade, ativismo político). Mas, é preciso que a professora/o professor associe prática pedagógica e teoria democrática no exercício da regência do curso de Ciências Sociais se quisermos que a escola se torne uma referência na construção do pensamento progressista.

Estamos nos referindo a um maior alinhamento entre "uma boa educação" e uma "ordem estatal republicana" (Honneth, 2013). Trata-se de evocar o lado educacional do métier da teoria democrática, que outrora se apresentava nos modelos de democracia,

[5] Nos termos de Gusfield (2014), a noção de problema público refere-se justamente à ideia de que há um procedimento a partir do qual certas categorias para definir a realidade – e não outras – são organizadas de tal forma que servem para identificar certas situações como problemáticas e, além disso, reivindicar do público a atenção sobre o assunto.

como em Émile Durkheim, Jean-Jacques Rousseau e John Dewey, por exemplo, pensando-se métodos escolares afinados com mudanças curriculares atuais. Postula-se, aqui, a recuperação da "[...] noção de que uma democracia vital precisa primeiro gerar, através de processos de formação geral, os pressupostos de sua própria subsistência cultural e moral [...]" (Honneth, 2013, p. 547). Sendo assim, é fundamental a aproximação entre regência de conteúdos escolares com um método adequado que, segundo a nossa proposição, vincularia práticas pedagógicas e a teoria democrática orientada pelo método de formulação e debate de problemas públicos que pressupõe a lógica investigativa como vetor de inteligência social (Cefai, 2017). O locus de construção de sujeitos democráticos é, por excelência, a "[...] escola pública como órgão central da reprodução das democracias" (Honneth, 2013, p. 558).

Os saberes docentes para o ensino da Sociologia escolar em democracias demandam, além de embasamento racional e cognitivo, afetos e regime moral progressistas. E, nesse contexto, a formação de professores/professoras nas licenciaturas, acreditamos, tem um papel a cumprir para a educação democrática-republicana.

Apoiamo-nos na filosofia pragmatista de John Dewey para enfrentar esta empreitada, pois encontramos em seu modelo de democracia radical afinidades para pensarmos a construção de capacidades comunicativas e deliberativas em favor de uma "abertura ontológica" do mundo social e moral, sensível a pluralismos e diversidades. Honneth (2001) observa que a teoria democrática de Dewey (1927) postula que os procedimentos racionais de resolução de problemas, emprestados da ciência, seriam elemento central do funcionamento da esfera pública. Uma compreensão adequada da educação democrática não se reduz à menção ao diálogo e ao consenso, mas também traz à tona demandas políticas, conflitos e afetos, os quais participam dos funcionamentos do mundo social e caracterizam as sociedades e suas diversidades e diferenças.

Dewey aponta que a vida democrática é marcada pela pluralidade de interesses compartilhados dentro dos grupos sociais e pela abertura desses a outros grupos. Estes são critérios não apenas democráticos formais, mas também ideais educacionais. Na obra *The Public and its Problems*, Dewey (1927) entende democracia como um modo de vida social e associativa na qual o público é capaz de se definir em torno de uma questão ou de uma situação problemática. Aqui a noção de público pode, portanto, juntamente com a noção de educação, abrir caminho para sua concepção de democracia, pois ninguém nasce apto a lidar com problemas, assim como não somos naturalmente democráticos ou antidemocráticos. Aprendemos a lidar com situações problemáticas e educamo-nos de acordo com princípios progressistas ou nos habituamos a resistir à abertura de nossas mentes e conservamos ideias que dificultam melhorias das nossas democracias liberais.

O filósofo norte-americano sustenta uma visão pluralista dos interesses e culturas em uma dada sociedade, enfatizando mais os esforços que os distintos grupos sociais fazem para conviverem, adotando a noção de diferença como fator constitutivo dos públicos. Desse ponto de vista, a sociedade não pode ser vista como uma entidade fixa com uma essência pré-dada. Em vez disso, Dewey define a sociedade em termos contingentes como uma constelação aberta e mutável de grupos sobrepostos, na qual dificuldades conviviais

se revertem em oportunidades para o agir criativo em processos adaptativos, inclusive prevendo resistências ao meio.

As dificuldades e os problemas são tratados como oportunidades de exercitar e expandir a nossa inteligência e como possibilidades de exercício da democracia como estilo de vida, a partir de experimentações em que damos prova da criatividade humana e capacidade de inovar socialmente. Mas, isso requer trabalho emotivo e moral para se adaptar a novos contextos, inclusive civilizatório, provocando aberturas de universos sociocognitivos, antes fechados em suas convicções e crenças, para outras possibilidades de pensar fatos e fenômenos sociais. A inteligência humana é o instrumento que estabelece o elo entre indivíduo e sociedade, sendo também entendida como tônica socializante. Cabe à educação a tarefa de ressocialização, de preparar o indivíduo para "sobreviver" em ambientes que demandam novas habilidades e operam a partir de novas gramáticas sociais para lidar com mudanças culturais.

A concepção deweyeana de educação[6] assume caráter instrumental não utilitarista quando a pensamos como indutora da adaptação ao meio, mas, sem reduzi-la a propósitos formativos convenientes às exigências laborais e culturais do momento. Trata-se de um processo contínuo no qual o sujeito se instrui modificando o seu meio social, apesar de imperativos adaptativos de feição inescapável (Fabre, 2008). Nesses termos, frente às dinâmicas societais, a educação volta-se para o convivialismo como caminho para constituição de uma epistemologia democrática que aponta para o melhorismo das sociedades no sentido progressista (Anderson, 2006).

Mas, apesar de Dewey (1927) afiliar a educação aos critérios da vida democrática, como lembram Mardh e Tryggvason (2017), ele negligencia o conflito humano e os antagonismos nesse processo. No entanto, na linguagem deweyeana, os oponentes em um embate discursivo não são vistos como inimigos morais, mas adversários políticos, com os quais podemos divergir, mas não odiar como um "não idêntico" a ser exterminado. Mardh e Tryggvason (2017) chamam à atenção que, mesmo enfatizando que os indivíduos coexistem em associação, é preciso também ressaltar que diferença e antagonismo são salutares para a educação democrática e fazem parte da formação de públicos.

Dewey está nitidamente preocupado com a emergência do sujeito democrático dentro de um campo mais amplo de heterogeneidade e pluralidade. Tal sujeito coletivo é articulado permanentemente, não essencializado, pois depende de condições sociais em constante mudança, admitindo uma ampla gama de problemas reais. Na proposição deweyeana, as práticas políticas são mais do que atos puramente racionais de governo e parlamento. A política e a democracia figuram como formas fundamentais de coexistência dos seres humanos. Nesse ponto, a razão "mundana" pode ser vista como decorrente da ação em que o investimento afetivo e a divergência de posicionamentos seriam compatíveis com os critérios de democracia radical em Dewey. A pluralidade de interesses dentro de um grupo

[6] Em Dewey a educação se orienta por uma lógica adaptativa evolucionista experimental não estratégica.

e a abertura do grupo para outros grupos não são, de forma alguma, minimizadas quando o respeito ao não idêntico é considerado.

A formação do sujeito democrático é um empreendimento educativo cognitivo que envolve investimentos afetivos, pois estes mantêm engajamentos a regras civilizatórias e conviviais, apesar das diferenças. Essa é a pista dada por Dewey para pensarmos o melhorismo e continuísmo de experiências democráticas, tornando-as mais robustas. Essa premissa sócio-ontológica do filósofo americano se apoia na ideia de "articulação", que representa uma dimensão fundamental do político que aponta para disposições afetivo-cognitivas em lidar com divergências e antagonismos do mundo social. O método ideal para o alcance de articulações seria a promulgação de formas específicas de "investigação social" (enquetes). Trata-se de movimentos favoráveis à formação de um "cidadão cientista", como cocriadores da política.

Dewey (1979) acreditava que o futuro da democracia estava aliado à disseminação da atitude científica, sendo essa a única garantia contra propagandas enganosas e possibilidade de uma opinião pública suficientemente inteligente para enfrentar problemas sociais. Os hábitos que Dewey cita como parte da atitude científica – vontade de suspender a crença, de olhar para as evidências e ir aonde elas levam, de manter ideias como hipóteses provisórias, de gostar de novos problemas – são atributos importantes do cidadão democrático. Mas, eles também são surpreendentemente cognitivos e afetivos e se relacionam a hábitos inculcados a partir de uma epistemologia e pedagogia democráticas.

O filósofo norte-americano propôs que "hábitos", não "instintos", moldam a maior parte do comportamento humano (Dewey, 1976), em sintonia, anos mais tarde, com teóricos sociais como Pierre Bourdieu. O hábito, para Dewey, era a atividade humana que é influenciada pela atividade anterior e, nesse sentido, adquirida; que contém em si certa ordenação ou sistematização de elementos menores de ação; que é projetiva, dinâmica em qualidade, pronta para manifestação aberta; e que opera de alguma forma subordinada subjugada, mesmo quando não é uma atividade obviamente dominante. Os hábitos não são repetições irrefletidas, mas padrões aprendidos que criam predisposições para ação em circunstâncias inesperadas e podem se alterar por meio da "ação inteligente" e criativa. Isso provou ser uma teoria fértil para a inovação educacional, mesmo sabendo que transmitir as habilidades, aptidões e os hábitos necessários para um modo de vida democrático é desafiador. Contudo, Dewey insistia que "... a cultura democrática precisa de cidadãos com hábitos muito fortes" (Boyte, 2007).

As práticas pedagógicas em diálogo com uma epistemologia democrática passam pela dimensão articuladora entre problemas sociais evidenciados e pelas provas trazidas pela investigação. Assim, a formulação de discursos sobre determinados problemas deixa de ser monopólio de "experts" e passa a ser creditada a uma pedagogia de práticas democráticas que pode se desenvolver no contexto escolar.

Nesse sentido, a escola figura como microcultura do cultivo de "hábitos" democráticos, como a capacidade de engajar pessoas com outras visões e interesses, em correspondência à ideia de Dewey de escolas como centros de vida comunitária, conectadas a problemas

comunitários, além de ambiente de aprendizagem cívica no qual se pode aprender a deliberar e tomar posicionamentos sobre dinâmicas culturais e poder que ameaçam os valores comunais e democráticos (Boyle, 2007). No entanto, a escola não é o suficiente para que os alunos reconheçam eticamente injustiças e desigualdades, mas eles também devem agir coletivamente sobre essas. E, para isso, precisam aprender a confrontar problemas sociais e normatividade do quadro democrático. Por exemplo, se o Estado Democrático de direito deve garantir que as pessoas habitem, estudem, comam, tenham direito à saúde e dignidade, então, a fome, a indigência, o analfabetismo, o racismo e a discrimanação são problemas que devem ser combatidos com diagnósticos, críticas e cobranças ao poder público, em busca de soluções, via políticas públicas. Trata-se de uma pedagogia vinculante entre política, vida social e democracia, na qual noções orientadoras de mentalidades podem ser retiradas de uma gramática social do reconhecimento (Honneth, 2003).

Diante do exposto, consideramos que a Sociologia escolar tem uma importante contribuição a dar ao fortalecimento da concepção da escola progressista, sobretudo quando a disciplina se mostra um lócus promissor de combate à mentalidade conservadora.

Em nosso entendimento, o ensino de Sociologia na escola pode assumir a tarefa de reorganizar, reconstruir a experiência democrática do indivíduo a partir da adoção do método investigativo de problemas públicos. Discutimos antes que os saberes docentes são, em geral, multidimensionais, pois eles decorrem de aprendizagens acadêmicas, normativas (currículo) e experienciais.

Para tratar dos saberes docentes para o ensino de Sociologia, propomos pensar o saber investigativo como próprio da disciplina de Ciências Sociais, uma vez que é a pesquisa social que habilita essa área de conhecimento a tratar, de forma metódica e hermenêutica, das aparências às "essências" e consequências dos fatos e fenômenos que nos interpelam. Assim, a lógica investigativa habilita a figura do "docente pesquisador", cuja competência reflexiva o auxilia no tratamento de problemas públicos a partir da mobilização de dados que fazem pensar sobre objetos criticáveis, uma vez que são estranhados e desnaturalizados.

Postulamos, nos termos relatados acima, a Sociologia como lugar de formação e instrução civilizatória para cidadãos cientistas, cocriadores da escola democrática. O método do "laboratório de discussões" pode ser uma ferramenta para operacionalizar uma pedagogia progressista que consiste no "assessoramento" do(a) docente investigador(a) na condução do debate sobre problemas públicos junto aos/às estudantes a partir da proposição de um tema e de seu tratamento com base na busca de dados e abordagens pesquisados pelos/as discentes. Este trabalho laboratorial é lugar de testar concepções de questões problemáticas que permeiam as sociedades, e não se pode confundi-lo com a disciplina de moral e cívica. Não se trata de ensinar a se comportar ou se exprimir sobre assuntos problemáticos da atualidade de acordo com princípios cívico-democráticos, mas de estimular a adoção de uma atitude investigativa para ponderações acerca de crenças e convicções com base em conhecimentos legitimados que subsidiam uma crítica reflexiva. A atividade pedagógica investigativa que é, sobretudo, de natureza experimental, pode se beneficiar da metodologia de estudos

de problemas públicos de caráter deweyeano. Para Dewey, o que torna uma investigação inteligente, ou verdadeiramente experimental, não reside apenas no desencadeamento de um experimento e no desdobramento de suas quatro fases fundamentais: i) definição do problema; ii) produção de hipóteses; iii) articulação do raciocínio e iv) colocação à prova dos pressupostos cogitados, sobretudo na sua ligação interna. Zamora e Santarelli (2021) enfatizam que uma investigação é inteligente para Dewey quando as operações das quatro fases citadas se influenciam mutuamente em uma relação de interdependência.

A adoção de uma pedagogia investigativa nas aulas de Sociologia escolar nos remete a problematizações sobre as condições nas quais o ensino da disciplina se realiza, pois a regência em sala de aula passa pelo equilíbrio entre transposição didática orientada pelo perfil sociocognitivo do alunato e formação de saberes docentes do(a) professor(a). Como dito antes, os saberes docentes resultam do encontro entre currículo, legislação, instrução universitária nos cursos de licenciatura e experiências, mas se quisermos inovar no modo de ensinar Sociologia, é importante tentar aproximar experiência social do alunato e a educação (Dewey, 1971). Isso equivale a dizer que devemos valorizar os conhecimentos não escolares do/a estudante sobre o assunto tematizado, sem desprezá-los.

O ponto de partida de um raciocínio é sempre aquilo que já conhecemos sobre um objeto. Nesse contexto, o tratamento sociológico de problemas públicos no ambiente escolar demanda a conjunção entre práticas docentes institucionalizadas e propositivas (Leal, 2017). Essas práticas professorais confrontam o preparo instrucional do/a docente e atribuições intelectuais, civilizatórias e cívicas do ensino de Sociologia. Aqui nos aproximamos da figura do/a "professor/a relacional e investigador/a", cuja prática pedagógica se apoia na consideração do papel desempenhado pela inteligência discente na resolução de situações-problema. A aprendizagem por problemas públicos demanda de docentes e discentes uma capacidade reativa a proposições e envolve embates discursivos entre divergências de respostas para questões que nos provocam reações emotivas e intelectuais.

Por fim, gostaríamos de lembrar que herdamos a democracia de gerações passadas. Cabe a nós aperfeiçoá-la para gerações futuras, e se preciso recriá-la, no sentido de uma dívida social. Nesses termos, é importante enfatizar o papel instrumental da ciência, da filosofia e da educação, sob a direção do elo entre teoria democrática e prática pedagógica investigativa, para evitar as chamadas "sociedades indesejáveis". Com isso, a Sociologia escolar pode ser uma grande aliada na construção de democracias mais radicais (Amaral, 2007).

Planejamento didático no ensino de Sociologia

Sara Esther Dias Zarucki Tabac

Introdução

Um dos maiores prazeres que um(a) professor(a) pode ter como profissional é receber um elogio referente a sua prática docente. Escutar de um(a) estudante "adorei a aula de hoje" ou "sua didática é muito boa – aprendi muito sobre o assunto" é o que nos faz sentir realizados. Perceber que o nosso sucesso profissional está justamente no "como" lecionamos. Saber conduzir uma boa aula tem um nome técnico: didática. Apesar de uma boa aula parecer algo "natural", muitos anos de estudo, pesquisa e experiência em sala de aula foram fundamentais para o seu aperfeiçoamento. No início do ano letivo, devemos sempre pensar em como planejar nossas aulas – um elemento indispensável para uma aula exitosa. Por isso, este texto foi escrito para vocês: professores(as) de Sociologia que buscam dicas e sugestões sobre o planejamento didático.

A proposta aqui é buscar refletir com vocês, futuros(as) docentes de Sociologia, ou até quem já é professor(a), sobre o planejamento da aula. Vamos esmiuçar o nosso diálogo a partir de situações presentes no cotidiano de muitas escolas. Espero que se sintam provocados a fazer reflexões a partir dos casos que irei mencionar ao longo do texto.

Sei que são muitos os fatores que estão presentes na construção de uma boa aula: o(a) professor(a), os(as) estudantes, o tema da aula, a escola (ou universidade), condições de trabalho, disposição do dia e, principalmente: o planejamento da aula. O planejamento didático de uma aula ou curso é muito parecido com o plano de voo de uma aeronave. Precisamos saber as coordenadas, destino, condições climáticas, quantidade de passageiros para que a gente consiga decolar e aterrissar com segurança e eficácia. Quando você viaja de avião, você pensa no plano de voo? Não. Quando você leciona, os estudantes pensam no plano de aula? Não. Mas, em ambos os casos, os planos precisam existir para que os trabalhos sejam realizados com sucesso.

Vou contar um segredo para você: depois de muitos anos de sala de aula lecionando Sociologia, posso garantir que já escutei essa afirmação em quase todas as salas de professores(as): "os(as) professores(as) mais experientes não querem e muitos não fazem seu

planejamento de aula!". E adianto que falar de planejamento de aula é algo que incomoda muito os profissionais. Sabe por quê? Ninguém quer planejar, o que dizem é que já estão no "piloto automático", pois fazem a mesma aula há anos ou quiçá décadas. Quem aqui nunca se deparou com aquele(a) professor(a) que utiliza os mesmos textos, as mesmas dinâmicas e, cá entre nós, até as mesmas piadas na sala de aula há anos?

Esse fenômeno acontece por muitos motivos, como, por exemplo, a antiga ideia de que o foco do processo de ensino e aprendizagem está centrado basicamente na figura do(a) professor(a). E por isso, já que ele(a) tem a mesma aula pronta há anos, por que mudar? Sim, esse profissional vai ter que mudar sua aula. Essa é uma questão extremamente importante, pois, atualmente, o foco no processo de ensino e aprendizagem não está mais no(a) professor(a), mas sim no(a) estudante. Anastasiou e Alves (2009) explicam que os planos de ensino antigamente "[...] tinham como centro do pensar docente o ato de ensinar; portanto, a ação docente era o foco do plano (2009, p. 64). Hoje, o foco do processo são os(as) estudantes.

Os objetivos das aulas devem ser focados nos(as) estudantes e não no(a) professor. Não se pode dizer que houve ensino se não houver aprendizagem. Em outras palavras: o(a) professor(a) não pode estar preocupado(a) somente em "dar a matéria", mas em garantir que os(as) estudantes aprendam os conteúdos escolares. Não somente o planejamento da aula mas também as formas de avaliação devem estar interligadas e destinadas a uma eficiência didática. O professor(a) deve: "[...] decidir acerca dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, conteúdo programático adequado para o alcance dos objetivos, estratégias e recursos para facilitar aprendizagem" (Gil, 2012, p. 34).

Então, vamos aprender o que é um planejamento? Quando procuramos no dicionário Houaiss a definição da palavra "planejamento", encontramos a seguinte formulação:

> serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes; planificação; determinação de um conjunto de procedimentos, de ações visando à realização de um determinado objeto. É importante entender que o planejamento didático está atrelado a uma concepção de educação que deve estar relacionada ao Projeto Político Pedagógico da instituição e do currículo (nacional e regional) (Houaiss; Villar; Franco, 2001, [s.p.]).

Mostrei até agora alguns dos inúmeros desafios enfrentados em sala de aula. Agora, pensando justamente na realização de um bom planejamento didático, gostaria de esmiuçar alguns pontos importantes e algumas sugestões para você planejar uma aula mais eficiente e, ao final, irei sugerir um modelo de plano de aula. Mas antes, gostaria de esclarecer mais uma questão: qual é a diferença entre um plano de ensino e um plano de aula? Embora muitas vezes usados como sinônimos, é fundamental deixar claro quais são suas especificidades.

Gil (2012) explica que o que difere o plano de ensino do plano de aula é o seu detalhamento e sua especificidade, com objetivos mais operacionais. O plano de aula é uma aula concreta a ser realizada a partir de um plano de ensino de um curso ou disciplina.

Quando fazemos processos seletivos em escolas ou avaliações nos estágios docentes, é comum pedirem uma "aula teste" para conhecer seu desempenho como profissional. Nesses casos é indicada a apresentação de um plano de aula mostrando claramente aos(às) professores(as) que estão ali para te avaliar quais são as etapas de sua aula. Quando entramos em uma escola para trabalhar, nos deparamos com os planos de ensino, pois são mais amplos e englobam geralmente todo o semestre ou o ano letivo.

No nosso caso, na Sociologia, poderíamos trabalhar com um grupo de alunos do primeiro ano do ensino médio e, assim, planejaríamos o ensino com base no currículo e no projeto político pedagógico da instituição. Apresentarei isso de forma mais prática. Vamos lá! Quando você olhar o currículo, para trabalharmos as bases do conhecimento sociológico, pode ser que esteja presente a seguinte diretriz e ementa: "o que é Sociologia?", tema esse bem comum para quem tem os primeiros contatos com o campo das Ciências Sociais. Você pode, por exemplo, elaborar um plano de aula utilizando um texto específico, como o de "Imaginação Sociológica", escrito por C. Wright Mills (1965), para pensar nos objetivos dessa aula, na sua metodologia, em quais recursos didáticos serão usados e qual é a avaliação pertinente para essa aula.

Será que eu me esqueci de mais alguma coisa? Sim! Não mencionei os(as) estudantes – a aula é para eles(as). Por mais que saibamos que, de uma forma geral são estudantes do primeiro ano do ensino médio, precisamos entender para quem vamos lecionar. Perguntas sugeridas: esses estudantes já tiveram algum contato com a Sociologia no ensino fundamental? Será que algum(a) professor(a) já introduziu alguns conceitos sociológicos a essa turma?

Você deve fazer um planejamento inicial para o primeiro dia de aula. Mas é importante destacar que, à medida que você vai conhecendo os(as) estudantes, deve adaptar seu planejamento às suas demandas e características socioculturais e afetivas: não há uma turma igual à outra. Compreender quem são os(as) estudantes vai te ajudar a realizar uma aula com uma maior eficiência em termos de ensino-aprendizagem. A base do seu planejamento é o currículo "feijão com arroz" de qualquer plano de aula ou de ensino. Ele não pode ser pensado apenas como o conteúdo a ser transmitido para um sujeito passivo, no caso, seus alunos.

Há um consenso no meio acadêmico de que não podemos ter uma exata definição do que seja o currículo. Lopes (2014) diz que podemos compreender desde os guias curriculares presentes nas escolas, as atividades, as cargas horárias e as disciplinas, os planos de ensino e até mesmo as experiências propostas e vividas pelos alunos. A autora enfatiza que tudo isso que caracteriza o currículo tem uma base comum: "[...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo" (Lopes, 2019, p. 19).

A autora é enfática ao mostrar que esse processo de organização das aulas (que envolve inúmeras referências), mesmo que prévias, é um dos elementos essenciais para pensarmos o processo de ensino-aprendizagem eficaz. Gostaria de reforçar a ideia de que um planejamento ou uma organização podem ser prévios. Como já discutido, devemos analisar quem são os(as) estudantes antes de realizarmos um planejamento mais efetivo de nossa aula ou curso.

Gostaria de contar uma experiência de sala de aula que aconteceu comigo e, assim, alertar os(as) futuros(as) professores(as) de Sociologia sobre os cuidados no planejamento. Um dos temas da Sociologia mais abordados no ensino médio é entender os chamados "Clássicos das Ciências Sociais: Durkheim, Weber e Marx". Dificilmente um(a) estudante sai do ensino médio sem ter conhecimentos elementares sobre os "três porquinhos" das Ciências Sociais. Pois bem, chegou em minhas mãos uma turma de segundo ano do ensino médio, e no planejamento da escola e nos planos curriculares, eu iria trabalhar na próxima unidade do curso um dos clássicos: Durkheim. Fiz meus planejamentos de aulas utilizando como conteúdo os conceitos basilares como "anomia"; "solidariedade mecânica e orgânica"; "fato social". Em duas aulas/ encontros, eu consegui atingir os objetivos do meu planejamento dessa primeira parte. A segunda parte seria trabalhar um dos grandes temas de Durkheim: o suicídio. Em sua obra "O suicídio: estudo sociológico", cuja primeira edição é de 1897, marca-se o pensamento sociológico da época ao demonstrar que o suicídio deve ser compreendido como um fenômeno social e não individual. Portanto, conteúdo importante para uma aula de Sociologia.

A aula estava preparadíssima – inclusive lembro que planejei o uso de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como atividade de avaliação a ser aplicada ao fim da aula. Só havia um problema: eu não estava muito familiarizada com essa turma, nem com a escola. Era recém-contratada e, em alguns dias depois de assinar minha carteira de trabalho, já estava dentro da sala de aula. Poucos meses antes da minha chegada à escola, havia tido alguns casos de suicídios de estudantes. Isso afetou a comunidade escolar como um todo. Não fui informada sobre o assunto pela equipe pedagógica, nem pela direção da escola (primeiro erro) – como nova docente é importante estar ciente dos últimos acontecimentos escolares para você compreender onde e para quem você está lecionando.

Meu planejamento de aula não dialogou com a escola e muito menos com os(as) estudantes daquela turma (segundo erro). Ao fim e ao cabo, a aula foi um tremendo desastre: estudantes dispersos, alguns com semblantes tristes e ninguém prestava atenção nas minhas explicações sobre as diferenças entre os tipos de suicídio: altruísta, egoísta e anômico. Pela minha experiência percebi em poucos minutos que a aula não estava dando certo. Parei. Respirei e resolvi fazer o que eu deveria ter feito: conversar com os(as) estudantes.

Aprendi uma das maiores lições como docente e que levo até hoje: o professor(a) de Sociologia deve atuar como um cientista social, tendo atenção para as interações que ocorrem na escola e fora dela. Pensar sobre planejamento de curso ou de aula é extremamente importante para uma boa aula de Sociologia, mas tão importante quanto isso é analisar as interações sociais presentes na comunidade escolar.

Após esse meu relato, posso destacar os itens mais importantes em um plano de ensino. Este material não é estático, você deve criá-lo de acordo com as demandas analisadas.

Destaco alguns pontos principais.

Ementa da disciplina:

É justamente apresentar quais são os temas que serão abordados no seu curso. Geralmente, as ementas quase sempre já vêm estabelecidas pelo colegiado da instituição, pois precisa estar coerente com a sua proposta pedagógica.

Objetivos gerais:

Nesse tópico uma questão importante pode ser elucidada: "o que eu quero que o(a) estudante aprenda?" São tópicos específicos que estão interligados com a ementa e mostram, por isso, os objetivos a serem atingidos. São os pressupostos essenciais para o trabalho docente – não está ligado somente ao programa básico da disciplina, mas também às diretrizes curriculares. Cito três exemplos:

a) Conhecer as bases do pensamento sociológico
b) Discutir os efeitos da modernidade nas relações de trabalho.
c) Reconhecer os principais autores da Sociologia francesa do século XIX.

Objetivos específicos

Nessa parte é importante delimitarmos ainda mais o que será trabalhado na aula; são as expectativas mais diretas e específicas do professor(a). A proposta é particularizar os objetivos gerais e, por isso, eles devem estar vinculados.

A partir dos três exemplos apresentados anteriormente nos objetivos gerais, irei demonstrar como os objetivos específicos podem estar delimitados.

a) Relacionar revolução industrial Inglesa com o capitalismo em progresso;
b) Aprofundar sobre o conceito de "modernidade líquida";
c) Trazer as contribuições sobre solidariedade mecânica e orgânica em Émile Durkheim.

Conteúdo programático

Aqui devemos esmiuçar os conteúdos da ementa. Devemos colocá-los em módulos para conseguirmos detalhar os assuntos mais específicos que vão ser trabalhados ao longo do curso. Algumas sugestões de questões que podem ser feitas para facilitar a construção do conteúdo programático:

a) A quem interessa esse conteúdo?
b) Que conhecimentos e habilidades devem ser ensinados?
c) Esses conteúdos abordam de forma precisa as competências e habilidades da BNCC pertinentes para esse curso ou aula?
d) Em que medida os conteúdos contribuem para a formação desses estudantes?
e) No conteúdo programático você pode colocar a duração de cada prática docente

Metodologia

É o famoso "como?". Quais são os métodos utilizados para a sua prática docente? Que tipo de aula irei oferecer? É fundamental destacar que nessa etapa é de suma importância variar a sua metodologia de acordo com a turma. Pode ser que uma aula expositiva funcione de forma eficiente com um grupo específico e não com outro. Os seminários são muito utilizados nas aulas de Sociologia. Será que eles funcionam para todas as turmas? Não tenha medo de experimentar diferentes metodologias na aula. São exemplos de metodologias: aula expositiva-dialogada, mapas mentais, estudo dirigido, dramatização, seminários, dentre outros. Aqui você pode colocar o tempo de duração da sua aula.

Recursos didáticos

Materiais de apoio para auxiliar o professor(a) de forma pedagógica, facilitando o desenvolvimento da aula, ou seja, são as ferramentas necessárias para a sua aula. Citarei alguns exemplos: 1) Jogos; 2) Quadro e giz; 3) Equipamentos tecnológicos – computador, projetor, televisão; 4) Internet; 5) Jogos; 6) Música.

Avaliação (de ensino e aprendizagem)

No senso comum de qualquer pessoa que já passou por qualquer instituição escolar, a lembrança sobre avaliação é geralmente punitiva. Para muitos alunos, é a pior parte do curso/ da disciplina. E, confesso que ainda é um desafio muito grande para nós, professores. Ainda mais em Sociologia. Como avaliar as aulas de Sociologia? Primeiramente sugiro deixar sempre claro aos(às) estudantes como a avaliação irá acontecer. Não precisamos ficar presos(as) a uma avaliação que visa à aprovação ou reprovação ou, além disso, ao ranqueamento entre turmas ou entre os estudantes de uma mesma turma. Avaliar não é somente a nota. Sabemos que a avaliação é o momento que gera desconforto em muitos estudantes, pois em uma educação bancária, ser avaliado privilegia a retenção de conhecimento e não necessariamente o processo de aprendizagem. Decorar datas e memorizar conceitos sem nenhum contexto podem ser as estratégias fracassadas que seus alunos estão utilizando em sua avaliação. Já pensou sobre isso? Sabemos que não queremos isso em nossas aulas. Nessa etapa é o momento em que você descreve – com detalhes – como será a avaliação: prova escrita, oral, com consulta, on-line, pode ser um trabalho, ou uma pesquisa entre outros exemplos. É essencial que a avaliação esteja de acordo com o que você trabalhou ao longo do seu curso, por isso ela deve ser sempre revista sem maiores prejuízos. Irei mostrar três tipos de avaliações educacionais possíveis: a diagnóstica, a formativa e a somativa.

Avaliação diagnóstica: busca compreender a realidade e o conhecimento de cada aluno, possibilitando entender suas dificuldades e seus avanços. Geralmente são feitas no início e no final do período letivo. i) provas; ii) simulados; iii) avaliações online; iv) questionários.

Avaliações formativas: também visam compreender o desempenho escolar ao longo do período letivo, mas não estão ligadas à atribuição de notas ao final de cada avaliação. Nessa avaliação, a evolução na aquisição de conhecimento do aluno é de suma importância. Alguns exemplos: i) seminários; ii) estudos de caso; iii) produções audiovisuais; iv) produções de trabalhos de campo e pesquisas coletivas.

Avaliações somativas: são as mais usadas nas escolas e determinam o grau de conhecimento ao final de um período escolar. Muitas das vezes com atribuição de notas ou conceitos que vão classificar os alunos hierarquicamente. i) Atividades de múltipla escolha; ii) Exames

escritos; iii) Simulados. Escolha a avaliação possível (ou as avaliações possíveis) para a sua turma. Em escolas muito tradicionais, é difícil escapar das avaliações mais clássicas, como provas escritas e questões de múltipla escolha. Minha sugestão é: mesmo tendo que utilizar esse tipo de avaliação, sugira alguma complementar!

Bibliografia

Aqui precisa constar todo o material que você utilizou para fazer o seu planejamento: desde livros, livros didáticos, currículos e links da internet. As referências são essenciais para que se algum aluno falte à aula ele possa checar aqui as informações essenciais e conseguir acessar o material, por exemplo.

Todo planejamento e plano de aula deve ter um "fio condutor", desde as diretrizes curriculares e o projeto político da escola até a sua última avaliação do curso. O planejamento requer conhecimento da realidade. Os professores querem saber o que farão em aula e esse texto foi feito para ajudá-los nesse desafio diário.

Encerrando a nossa conversa – pelo menos por enquanto – gostaria de citar uma passagem do Dermeval Saviani no livro "Escola e democracia", no qual o autor apresenta os cinco momentos do método histórico – crítico construído –, a partir de suas análises sobre a pedagogia tradicional e a moderna. Gostaria de destacar o segundo ponto da metodologia do autor que julgo ser pertinente especificamente para a as nossas aulas de Sociologia:

> O segundo passo não é a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a problematização, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções (Saviani, 2013, p. 9).

Problematização é um dos conceitos mais utilizados e escutados dentro das aulas de Sociologia, tendo em vista o nosso objeto. A discussão entre senso comum ainda está muito presente em nossas aulas no ensino médio, por isso, a sugestão de problematizar questões que estão envoltas na prática social é fundamental para contextualizar nossas aulas e mostrar que fazer Sociologia no ensino médio é possível e necessário. Todo planejamento e plano de aula deve ter um "fio condutor", desde as diretrizes curriculares e o projeto político da escola até a sua última avaliação do curso. O planejamento requer conhecimento da realidade. Os professores querem saber o que farão em aula e esse texto foi feito para ajudá-los nesse desafio diário.

Assim, se você for novo na escola como professor(a) ou estagiário(a), converse com outros professores e peça para compartilharem seus respectivos planos de ensino e ou planos de aula. Isso vai te ajudar a compreender melhor qual é a proposta pedagógica da escola e irá te auxiliar na realização de seus planos.

Conteúdos e recontextualização didática para o ensino de Sociologia

Agnes Cruz de Souza

[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" *(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia).*

Introdução

A formação docente impõe desafios de compreender que o arcabouço acumulado de teorias e práticas apreendidas no período de graduação reune importantes fundamentos para a atuação nas instituições escolares, no entanto, compartilhar, abordar e lecionar requer esforço, compreensão e, como destaca Freire (1996), nos atentarmos para os sujeitos aos quais direcionaremos a tarefa do conhecimento numa miríade entre ensino, aprendizado e pesquisa, respeitando a outridade e entoando a premissa de que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 47).

Nesse sentido, discutir teorias, conceitos e temas para as aulas de Sociologia e o ensino das Ciências Sociais na educação básica requer que estejamos atentos e dialogando com a formação na educação superior, e, principalmente, com a maneira com que traduziremos o conhecimento científico curricular (escrito e em ação), tratando da transposição didática da área para a sala de aula.

Produto de diferenciados discursos, o currículo da Sociologia traz perspectivas, identidades e escolhas, por meio do conjunto diversificado de documentos, materiais didáticos, avaliações, conteúdos e experiências de aprendizagem que possibilitam a realização do processo de recontextualização pedagógica e a construção do aprendizado escolar (Bernstein, 1996, 2003; Maçaira, 2017; Souza, 2020; Souza e Fraga, 2021). Além disso, é fundamental pontuar o cenário atual, balizado por mudanças que se cristalizaram a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

demarcando território que, segundo Paiva (2021), denota incertezas e instabilidades ao ensino de Sociologia frente às recentes políticas educacionais do país.

Partindo das breves premissas aqui elencadas, o artigo mensura o campo da recontextualização pedagógica no ensino médio, abordando a importância dos conhecimentos das Ciências Sociais presente nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e na BNCC, complementando o debate com sugestões de instrumentos de apoio para o trabalho docente. Pelas limitações e pelos objetivos do capítulo e da coletânea, o currículo, bem como sua teorização, não será pormenorizado, aprofundado e/ou relacionado, mas ilustrado enquanto rotinizador/indutor de proposta para o ensino.

Ensino médio: desafios, currículo, políticas públicas e poder

Objeto de disputas entre diferentes atores e agentes, o ensino médio figura enquanto palco de variados projetos em prol de sua reformulação e aperfeiçoamento (Ferretti, Krawczyk, 2017). No centro de atenções e possibilidades acerca das "soluções", encontram-se as diversificadas altercações por políticas curriculares propostas para a última etapa da educação básica, considerando a Lei nº 13.415/2017, que criou o Novo Ensino Médio (NEM), materializando, em 2018, a BNCC, e modificações mais recentes no PNLD 2021, destinando aos manuais a organização por áreas de conhecimento, não mais por especificidade científica das disciplinas, como os anteriores.

Caracterizar e compreender as tessituras e propostas do currículo escrito envolvem questões relativas ao saber, à identidade e ao poder. Assim, ele é, por um lado, indicador de determinado conjunto de retóricas, valores, intenções, objetivos concebidos e produzidos em um determinado contexto social (por agentes, discursos, conflitos, propósitos e projetos de ensino e transmissão de conhecimentos) e, por outro, traduzido para as salas de aula. Trata-se de uma arena do constructo sócio histórico e de um processo de reinterpretação e recontextualização. Em geral são textos produzidos por uma fração de ideias que não são sempre consensuais, denotando-se a exclusão de uns saberes em favor de outros que são validados (Bernstein, 1996; Goodson, 1995; Silva, 2009).

Dessa forma, é fundamental investigar as concepções de sociedade e ensino em que se apoiam os currículos, uma vez que, baseando-se em fontes históricas, são concebidos circulando entre instituições, docentes e discentes. Resultam, dessa forma, de uma seleção, estão implicados em relações de poder e não são "[...] um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social" (Moreira e Tadeu, 2011, p. 14). Ainda, de acordo com Apple (2006), por razões metodológicas, não se pode tomar como certo que o conhecimento curricular seja neutro e "[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização" (Goodson, 1995, p. 17).

A inserção da Sociologia nos currículos tem a ver com o discurso pedagógico (Bernstein, 1996, 2003) que tiver força para se estruturar e, com isso, dar forma e conteúdo para o ensino escolar. A estruturação do discurso pedagógico no Brasil dependeu, historicamente, de inúmeras disputas em torno das concepções de currículo: por disciplinas, áreas, componentes, competências, projetos etc.

Suporte essencial para a atividade docente, o currículo será visualizado enquanto sobrevoo e complexa rede de configurações na próxima seção, mas também como ferramenta que se apresenta como indutora e rotinizadora dos conteúdos das Ciências Sociais recontextualizados para o uso na escola. Com isso, lança-se breve olhar para os livros didáticos do PNLD, para a BNCC, os itens e temas propostos nas redações do Enem, além de indicar outras produções de apoio como podcasts, páginas do Youtube, sites especializados e redes sociais que dão suporte ao arcabouço dos currículos em ação, movimento, força e negociações.

Sociologia escolar contemporânea: recontextualização didática e currículo enquanto possibilidade e problema – entre o fortalecimento e fragilidade

Há dezessete anos, com a aprovação da Lei nº 11.684/2008, a Sociologia e Filosofia voltaram a ser disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio brasileiro. De lá para cá, muito ocorreu: avanços e também retrocessos, não somente do ponto de vista disciplinar, mas da educação básica propriamente dita. Em relação às Ciências Sociais, o período foi frutífero em termos de produção e publicação de pesquisas (com maior visibilidade/atuação da área em eventos, congressos, laboratórios, grupos de pesquisas, associações entre outros), confecção e difusão de materiais didáticos, debates e ampliação do campo, tanto nas universidades do país, quanto na escola e nas mídias sociais, espelhando espaço com as aulas estabelecidas, forjando sua identidade, maior engajamento, proposição de atividades, desafios, alocação e ocupação de espaço diante de outras disciplinas que há muito já eram presentes nas matrizes escolares.

Os desafios também foram diversos e ainda se encontram na arena das controvérsias: a quantidade e o tempo de aula nas escolas, valorização da área, falta de docentes especializados, constante pressão para a diminuição das aulas, área reduzida a projetos que não perpassam e/ou proporcionam que os saberes especializados das Ciências Sociais sejam aprendidos e os inúmeros enfrentamentos cotidianos no chão da escola, especialmente nos pós golpe civil-parlamentar de 2016. Paiva (2021, p. 206) ressalta o pêndulo pelo qual a Sociologia escolar perpassa nas últimas décadas, pontuando-o entre legalidade e incertezas:

> Há interrogações acerca das conquistas realizadas que a conduziam para fragilidade ou interrogações acerca da legitimidade. O tempo da legalidade, o tempo das incertezas nos colocam diante da busca por sentidos e de defesa do lugar do ensino de Sociologia no contexto brasileiro (Paiva, 2021, p. 206).

Do ponto de vista curricular, a Sociologia angariou espaço com a sua inserção no PNLD desde 2012,[1] permanecendo até então e diversificando a produção de materiais; foi introduzida no Enem desde 2009, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, compôs a BNCC em 2018, além de contar com a expansão de pesquisas e atuação da Sociologia escolar em diversas dimensões.[2]

Os livros didáticos, especialmente aqueles à disposição de docentes e discentes, por meio do PNLD, são importantes rotinizadores curriculares para a Sociologia e denotam, desde a sua entrada no programa, conteúdos e propostas de ensino ligados às especificidades da disciplina e das Ciências Sociais como ciência de referência (Maçaira, 2017; Souza, 2017; Goulart; Sousa, 2019; Maçaira; Pereira, 2021; Sousa Neto, 2021).

Considera-se que os livros didáticos se inserem no modelo de currículo tipo coleção, definido por forte classificação da disciplina com amplitude de temas, teorias e conceitos das Ciências Sociais realocados para o trabalho na escola. Assim, denota-se a presença incisiva dos conhecimentos delineados com alto grau de cientificidade[3] (Bernstein, 1996; 2003).

Em relação ao PNLD (2021), deve-se destacar que, por se tratar de material concatenado com reformas que deságuam na aprovação da BNCC em 2018 e rearranjos do Enem que se espraiam pelos Estados, tem suporte na interdisciplinaridade, nos conhecimentos pautados por competências e habilidades, na fragmentação curricular e na diminuição de espaço dos conhecimentos científicos. Porém, representa a presença da disciplina nas políticas curriculares com seus conteúdos contemplados, em conformidade com as acepções reformistas.

O Enem, apesar do caráter avaliativo, também se apresenta como indutor curricular, na medida em que contempla e cobra as Ciências Sociais, tanto em seus itens e questões, quanto nos temas das redações propostos (Fraga; Matiolli, 2015a, 2015b; Souza, 2017, 2022), conforme destaque no Quadro 3. Em relação ao desenho da prova, os conhecimentos sociológicos ligam-se mais à integração de conteúdos e temas, sem apego bacharelesco conceitual e teórico às especificidades disciplinares.[4] Dessa maneira, predominam, nos itens do exame, as compe-

[1] Ampliando em média (excetuando-se a exclusão do livro Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dácio Tomazi, que foi retirado do PNLD 2018) a cada edital, a quantidade de obras submetidas ao PNLD nos anos de 2015, 2018 e 2021.

[2] Consolidação de Grupos do Trabalho sobre o Ensino de Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia, (SBS) e na Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs); realização do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica - Eneseb; área ocupando maior espaço em Grupos de Pesquisas ligados à Educação e às Ciências Sociais/Sociologia; aumento do número de Laboratórios de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais nas universidades, realização de Olimpíadas de Sociologia em alguns estados da federação, inserção da disciplina em algumas cidades no país no Ensino Fundamental – Anos Finais); fortalecimento de entidades como a Associação Brasileira de Ciências Sociais (ABECS), com regionais espalhadas pelo país e a inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Residência Pedagógica.

[3] Ver Souza (2017, 2022) para consultar levantamento das teorias, conceitos e temas presentes nos manuais didáticos (PNLD 2012 e 2015) no capítulo 4 e Anexo IX (arquivo da tese de doutorado disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150746.) e Sousa Neto (2021).

[4] Ver Souza (2017, 2022) para consultar levantamento dos principais conhecimentos cobrados no ENEM: Capítulo 5, Anexos I e IV (arquivo da tese de doutorado). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150746.

tências e habilidades de leitura e interpretação de texto, que se sobrepõem aos conhecimentos sociológicos, pautados pela interdisciplinaridade e contextualização, característicos da prova. Pode-se salientar que, da maneira como se contempla a área, temos um estreitamento curricular, com fraca classificação, trazendo um modelo de currículo integrado (Bernstein, 1996).

Nessa dimensão, as categorias mais citadas nos itens do exames são: Alteridade, Capitalismo/Materialismo histórico, Cidadania, Classes sociais, Comunicação, Cultura e memória, Democracia, Desigualdade política, Desigualdades sociais, Direitos, Direitos Humanos, Dominação, Eleições e voto, Estratificação social, Etnocentrismo, Família, Gênero e Sexualidade, Globalização, Identidade, Ideologia, Indivíduo e sociedade, Indústria cultural, Meio ambiente, Meios de comunicação de massa, Movimentos sociais, Mundo do trabalho, Participação, Participação política, Patrimônio cultural/Cultura, Política, Poder e Estado, Racionalidade, Relações étnico-raciais, Relações no mundo do trabalho, Revolução francesa/Transformações políticas, Revolução industrial/Transformações sociais, Sistema capitalista, Socialização, Sociologia brasileira, Tecnologia/Redes e violência (Fraga; Matiolli, 2015a, 2015b; Souza, 2017, 2022; Goulart; Sousa, 2019). Quanto aos temas de redação, segue o quadro com as propostas desde que a Sociologia passou a fazer parte do Enem:

Quadro 3: Temas das redações do Enem desde a inserção da Sociologia (2009 a 2022)

Ano	Temas
2009	O indivíduo frente à ética nacional
2009 - 2	A família contemporânea e o que ela representa para a sociedade
2010	O trabalho na construção da dignidade humana
2010 - 2	Ajuda Humanitária
2011	Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado
2011 - 2	Cultura e mudança social
2012	Movimento imigratório para o Brasil no século 21
2012 - 2	O grupo fortalece o indivíduo
2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
2013 - 2	Cooperativismo como alternativa social
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil
2014 - 2	O que o fenômeno social dos “rolezinhos” representa?
2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
2015 - 2	O histórico desafio de se valorizar o professor
2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil
2016 - 2	Alternativas para a diminuição do desperdício de alimentos no Brasil
2017	Desafios para Formação Educacional de Surdos
2017 - 2	Consequências da busca por padrões de beleza idealizados
2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet
2018 - 2	Formas de organização da sociedade para o enfrentamento de problemas econômicos no Brasil

2019	Democratização do acesso ao cinema no Brasil
2019 - 2	Combate ao uso indiscriminado das tecnologias digitais de informação por crianças
2020	O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira
2020 - 2	A falta de empatia nas relações sociais no Brasil
2020 - D	Desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil
2021	Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil
2021 - D	Reconhecimento da contribuição das mulheres nas ciências da saúde no Brasil
2022	Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil
2022 - D	Medidas para o enfrentamento da recorrência da insegurança alimentar no Brasil

Fonte: Adaptado de Matiolli e Fraga (2021). Tabela atualizada para os anos de 2021 e 2022.

É importante sublinhar que, conforme indicam Matiolli e Fraga (2021), apesar do caráter de controle, dos ataques ao Enem e da postura ideológica conservadora quanto às questões/aos temas, durante os quatro anos do governo Bolsonaro,

> [...] mais importante do que identificar a presença cada vez mais forte da Sociologia no Enem, é mais interessante indicar que ela já tem sua presença consolidada, ainda que de modo bastante oscilante, o que não mudou nos anos de 2019 e 2020.

Dessa forma, mesmo diante de controvérsias e censuras aos itens da prova[5] analisados pelos autores, não houve interferências ou a falta das Ciências Sociais no exame.

A BNCC aprovada em 2018 foi dimensionada, segundo seus propositores, para garantir direitos de aprendizagens aos discentes da escola média, enfatizando a importância da interdisciplinaridade, da contextualização e das áreas de conhecimentos, estas sobrepostas às disciplinas científicas (com exceção de Língua Portuguesa e Matemática). Por conseguinte, hierarquiza áreas e verticaliza a importância das diferentes ciências com suas especificidades.

A área, tal qual se ressalta na BNCC, tem como elemento fundante a construção de uma educação ética baseada na conduta humana com vistas para a justiça, a solidariedade e o livre-arbítrio. Um dos focos centrais para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é compreender e reconhecer as diferenças, respeitar os direitos humanos, reconhecer as diferenças e a interculturalidade, combatendo os preconceitos (Brasil, 2018, p. 547).

[5] Foi criada, no início do governo Bolsonaro, uma comissão para avaliar o Banco Nacional de Itens (BNI), do qual saem as questões para as provas do Enem. "Portaria n. 244, de 19 de março de 2019, almejando 'realizar leitura transversal dos itens' (Art. 1º), a qual foi definida como 'uma etapa técnica de revisão de itens, cujo objetivo é verificar a sua pertinência com a realidade social, de modo a assegurar um perfil consensual do Exame' (§1º). Segundo a Portaria, a comissão seria formada por dois representantes do MEC, Marco Antônio Barroso Faria (Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior) e Antonio Maurício Castanheira das Neves (Diretor de estudos educacionais do INEP), e por um representante da sociedade civil, Gilberto Callado de Oliveira (Procurador de Justiça de Santa Catarina) (Art. 2º), competindo a ela 'recomendar a não utilização de itens na montagem do exame, mediante justificativa' (Art. 3º)" (Matiolli; Fraga, p. 5, 2021).

Além de elencar uma série de tarefas para as Ciências Humanas (tais como problematização; propor e questionar hipóteses; identificar ambiguidades e contradições; estabelecer diálogos; dominar conceitos e metodologias próprias da área; construir argumentos; analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades; aprender a indagar – com reflexão crítica entre outros), a BNCC designa categorias que devem ser tematizadas e problematizadas: Tempo e Espaço, Territórios e fronteiras, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e ética, Política e Trabalho. Com isso, as competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem considerar as categorias mencionadas. Conforme destaque dado ao Enem, a BNCC, da forma como permeia a área, promove estreitamento e fragmentação curricular (Souza, 2018a; 2018b), fraca classificação e compõe um modelo de currículo integrado de acordo com Bernstein (1996, 2003).

Os conhecimentos das Ciências Sociais ocupam, no debate sobre currículo do ensino médio, significativos espaços desde o retorno da Sociologia em 2008. Intensificado pela centralidade das políticas públicas curriculares dos últimos anos, pode-se identificar um movimento que vai de seu fortalecimento ao estreitamento e à fragilidade do currículo quando se dimensiona a ciência de referência. A ampliação de pesquisas e da produção de materiais bem como a presença da área em avaliações, programas de formação de docentes, expansão de laboratórios de ensino nas universidades e ferramentas diversificadas nas mídias sociais também duelaram com a realidade de desmonte da educação pública, especialmente após 2016.

Quando se comparam os livros didáticos dispostos para o trabalho em sala de aula, especialmente do PNLD 2012 a 2018, verifica-se forte consolidação de temas, teorias e conceitos das Ciências Sociais e fortalecimento científico para o ensino. A partir das mudanças impetradas pela Reforma do Ensino Médio, as propostas curriculares à disposição (BNCC, Enem e livros do PNLD 2021) demarcam forte estreitamento e fragmentação curricular.

Surgem outras formas de elaborar e implementar políticas públicas, demarcadas pela forte intervenção nos processos democráticos, maciça influência do mercado (setor privado e financeiro), recorrente ode ao discurso do empreendedorismo, processo de alijamento docente e discente da construção/intervenção na educação/currículos e no pensar a escola, perda de autonomia escolar frente ao controle do Estado e grupos mercantis, chegando à plena destruição de seus preceitos a partir de 2019, o que acelerou a desorganização dos serviços públicos.

Ainda assim, os conhecimentos, os materiais, as produções e os acúmulos das Ciências Sociais à disposição e a serem trabalhados por docentes resistem frente aos retrocessos em andamento e inconclusos do Novo Ensino Médio materializado nos estados brasileiros.

Transitando por possibilidades de instrumentos para o ensino dos conteúdos das Ciências Sociais no ensino médio, é importante mencionar que, para além dos aqui sugeridos, há diversos suportes para a recontextualização curricular, como canais do Youtube, páginas especializadas em redes e mídias sociais, podcasts etc. A título de recomendação, seguem algumas indicações para uso nas aulas de Sociologia, compondo os quadros 4, 5 e 6:

Quadro 4: Canais do Youtube

Canal	Endereço/Site
Agência Pública	https://www.youtube.com/@apublica
Antofágica	https://www.youtube.com/@Antofagica
Café com Sociologia	https://www.youtube.com/@cafecomsociologia
Café Filosófico CPFL	https://www.youtube.com/@cafefilosofico
Canal Mulheres Inspiradoras	https://www.youtube.com/@canalmulheresinspirado-ras6100
Casa do Saber	https://www.youtube.com/@casadosaber
Chavoso da USP	https://www.youtube.com/@ChavosodaUSP
Doxa e Episteme	https://www.youtube.com/@DoxaeEpisteme
Geledés Instituto da Mulher Negra	https://www.youtube.com/@geledes
Jessé Souza	https://www.youtube.com/@JesseSouzaSociologo
Meteoro Brasil	https://www.youtube.com/@MeteoroBrasil
Nexo Jornal	https://www.youtube.com/@NexojornalBr
Parabólica	https://www.youtube.com/@Parabolica
Pensando Sociologicamente	https://www.youtube.com/@MiroSantos
Ponte Jornalismo	https://www.youtube.com/@pontejornalismo
Salviano Feitoza	https://www.youtube.com/@salvianofeitoza
Sociologia – Ensino Médio (Canal Futura)	https://www.youtube.com/watch?v=J2jbxyXdi-U&list=PLNM2T4DNzmq48kx5NE9zPbXTyM8-KjXcm
Sociologia Animada	https://www.youtube.com/@SociologiaAnimada
Sociologia com a Gabi	https://www.youtube.com/@SociologiacomGabi
Spartakus*	https://www.youtube.com/@spartakus
TEDx Talks	https://www.youtube.com/@TEDx
Tempero Drag	https://www.youtube.com/@TemperoDrag
Tese Onze	https://www.youtube.com/@TeseOnze
Think Olga	https://www.youtube.com/@thinkolga

Fonte: Adaptado de Dias e Damasceno (2022).

Quadro 5: Páginas Instagram

Página	Conta
Antropologia de quinta	@antropologiadequinta
Bourdieu Explica	@bourdieu-explica
Café com Sociologia	@cafecomsociologia
Ciências Sociais Brasil	@cienciassociaisbrasil
Olimpíada Sociologia RJ	@olimpiadasociologiarj
Pensando Sociologicamente	@pensandosociologicamente
Sociologia Animada	@sociologianimada
Sociologia Artesanal	@sociologiaartesanal
Sociologia Cotidiana	@sociologiacotidiana
Sociologia Ilustrada	@sociologiailustrada
Descolonize	@descolonize.educa
Tempero Drag	@temperodrag
Tese Onze	@teseonze

Fonte: Elaboração própria

Quadro 6: Podcasts

451 MHz
Anticast
Cara Pessoa
Casa das Humanidades
Chutando a Escada
Dialética social
Filosofia Pop
Fora da política não há salvação
Guilhotina – Le Monde Diplomatique
História FM
Ilustríssima conversa
Instituto Casa Comum
Jogo de Cartas – Rádio Novelo
Mano a mano
Pauta pública – Agência Pública
Pistoleiros
Podcast Café com Sociologia
Politiquês – Nexo Jornal
Projeto Humanos – Altamira
Projeto Querino
Rackeando
Rádio Escafandro
República das milícias
Sapio sapiens – um podcast bom pra pensar
Se não me falha a memória

Fonte: Elaboração própria.

Como sugestão de aprofundamento da temática sobre a recontextualização pedagógica dos conhecimentos de Sociologia, indicam-se os trabalhos de Souza (2022), Santos Neto (2021) e Matiolli e Fraga (2021), além da seleção referenciada para este capítulo.

Considerações finais

Após mais de uma década de presença dos conhecimentos das Ciências Sociais no ensino médio, levando-se em conta o marco legal de seu retorno em 2008, podemos destacar a ampliação das possibilidades curriculares que a área hoje dispõe para a atuação e o trabalho docente, bem como os desafios ante conquistas que foram fundamentais para a Sociologia.

A contribuição do capítulo para a coletânea destaca ferramentas importantes que temos à disposição – embora demonstrem projetos, modelos e performances curriculares com objetivos diferenciados –, como os livros didáticos do PNLD, as provas do Enem e a BNCC, todos aqui pensados e discutidos como rotinizadores e indutores dos conhecimentos sociológicos.

De um lado, os livros didáticos retomam o caráter de ciência de referência, trazendo amplo cabedal de teorias, temas e conceitos para auxiliar a atividade docente, e, de outro, as provas do Enem e a BNCC conduzem uma indução curricular mais temática, com foco na interdisciplinaridade e ressaltando o estreitamento e a fragmentação dos conteúdos em face das disputas, políticas públicas e centralidade do ensino médio nas reformas nacionais.

Optou-se também pela sugestão de aportes como páginas do Youtube, mídias sociais e podcasts relacionados aos conteúdos de Sociologia e, como indicações didático-pedagógicas, recomendou-se o trabalho com literatura (nacional e estrangeira), músicas e produções audiovisuais.

Currículos são arenas complexas, com tessituras que embutem valores, conhecimentos considerados legítimos e relevantes para o espaço escolar, e são um caminho, uma perspectiva, possibilidade e voz diante de tantas outras que compõem parte do fazer docente, e, portanto, revisitam desafios, problemas e contextos diversificados. Traçaram-se, de forma concisa, alguns dos muitos olhares e panoramas possíveis.

Metodologias e recursos para o ensino de Sociologia

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Para um começo de conversa...

O que vem à sua mente quando pensa sobre metodologias e recursos de ensino?

Lançada essa pergunta em uma turma de licenciatura, é bem provável que os alunos mencionem os "jeitos" de dar aula e os recursos didáticos disponíveis na maioria das escolas brasileiras, como os livros didáticos ou equipamentos de DataShow para exibição de vídeos e imagens. E não satisfeita, a turma narraria práticas de ensino que julga inadequadas, por defini-las como tradicionais e presas a recursos também tradicionais, como o quadro e giz. Possivelmente, o debate seria bastante animado, especialmente se a turma for incitada a pensar sobre a prática daquele(a) professor(a) que mais marcou a sua trajetória escolar e descobrir que, na maioria das vezes, ele(a) também desenvolvia seu processo pedagógico por meio de técnicas consideradas tradicionais e operando com os poucos recursos que tem disponível – o quadro e o giz.

Esse convite à reflexão inicial que fiz acima tem sido realizado por mim, há algum tempo, atuando como professora de metodologia de ensino e de estágio supervisionado em uma Universidade Federal Mineira. É a partir desse lugar que os convido a continuar aqui e ampliar ou, simplesmente, conhecer um outro olhar sobre metodologia e recursos de ensino para a Sociologia escolar.

É desafiador ensinar Sociologia

É desafiador ensinar qualquer disciplina! E torna-se mais desafiador, ainda, ensinar uma disciplina que, como sabemos, tem suas idas e vindas nos currículos brasileiros e uma trajetória ainda bastante recente de práticas educativas interessantes e consolidadas. Esforços, como veremos, não faltam, visto que há, hoje, uma gama de livros, artigos, dissertações e teses publicados na área que propõem e/ou refletem sobre práticas exitosas de ensino da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política.

Mas quando falo de desafios, me refiro em especial à ação tão importante e necessária de fazer com que um conteúdo científico (que já foi recortado e selecionado por uma equipe governamental que estrutura currículos escolares) se constitua em um saber escolar. Em outros termos, aponto para o desafio de realizar a transposição didática dos conteúdos científicos em conteúdos escolares.

Gosto sempre de provocar licenciandos(as) a explicar para estudantes do ensino médio o que é uma "solidariedade orgânica" para fora da caixinha universitária. Imagino que o interlocutor deste texto saiba explicar esse conceito durkheimiano. Mas sabe, de forma concreta e contextualizada, transpor didaticamente o seu significado? Minha primeira experiência ao tratar desse assunto com alunos do ensino médio não foi nada exitosa e tenho minhas dúvidas se as experiências seguintes o foram. É como se pudesse ver aquela imagem circular da internet travada na cabecinha de cada um deles, jovens de 14 e 15 anos. Um meme pronto! Mas isso me desafiava e continua desafiando, especialmente quando debato o tema com os(as) futuros(as) professores(as). Como podemos transformar conteúdos por vezes tão abstratos em algo que faça sentido para estudantes do ensino médio?

Pensar sobre a metodologia e os recursos é essencial, sem dúvida. Mas qual metodologia? Quais recursos? E como essa escolha poderá refletir ou não a concepção de ensino-aprendizagem, de docência e os objetivos político-pedagógicos da escola em que atuo? Como garantir pela escolha acertada dos métodos e dos recursos o cumprimento da finalidade da educação – o desenvolvimento do(a) educando(a), seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho, conforme está posto lá na LDB/96?[1]

Pode parecer que há uma tentativa em colocar a responsabilidade da realização dessa finalidade toda na "conta" das práticas pedagógicas dos(as) professores(as), que diz sobre sua metodologia e os recursos utilizados. Não! Porém, não dá para falar de métodos e recursos sem antes se perguntar: que tipo de professor(a) eu quero ser?

Um pouco das tendências pedagógicas

É possível que já se tenha escutado muito por aí sobre as chamadas metodologias ativas de aprendizagem. Parece ter se tornado um certo selo de qualidade para as instituições privadas de ensino, que propagam essa noção – "aqui trabalhamos com metodologias ativas de aprendizagem"! – com a expectativa de atraírem mais "clientes" para suas escolas. Pensando que a atual geração escolar é filha de uma geração que pouco ou nada escutou sobre isso e, em sua maioria, vivenciou formatos tradicionais de ensino, esse marketing é bem perspicaz. Afinal, estamos falando de uma mesma geração, notadamente, de classe média que "quer dar tudo o que não teve" para seus filhos – a melhor escola com a metodologia mais inovadora.

[1] A Lei nº 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu art. 2º, dispõe sobre a finalidade da educação, que é "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho".
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Esse debate alcançou até os documentos norteadores de toda a educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular. Ainda que afirmem não induzir a opção por metodologias, apostam naquelas que tenham "estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados [...]; trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem [...]"; ou que concebam e coloquem "em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos na aprendizagem"; e que, dentre outras coisas, selecionem, produzam, apliquem e avaliem "recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender" (Brasil, 2018, p. 17, grifos nossos).

Ainda que não mencione diretamente, estão postos aí os elementos centrais do que é definido por metodologias ativas de aprendizagem, ou seja, aquela aprendizagem que se potencializa por meio de recursos tecnológicos, ampliando tempos e espaços escolares, e que mantém os estudantes em constante aprendizado, além de estimulá-los ase tornarem mais ativos e colaborativos num processo pedagógico em que o(a) professor(a) recebe a função de mediar conhecimentos.

É provável que não haja quem vá se negar a dizer que realizar essas ações pedagogicamente é interessante, ainda que seja mais complexo em determinados contextos. O que não podemos nos furtar de saber é que essas abordagens têm um lugar de origem, que se alinha com uma determinada "estetização pedagógica", amparada por uma "gramática neoliberal" (Silva, 2019, p. 108) que está presente na concepção das políticas educacionais em curso, como a Reforma do Novo Ensino Médio e a BNCC. O reconhecimento desse lugar de origem o torna capaz de realizar um uso mais crítico das técnicas que essa metodologia propõe, "não jogando o bebê com a água do banho" como costumamos dizer. Esses são o argumento e a reflexão que temos trabalhado em outras oportunidades (Oliveira; Esteves, 2021; Oliveira, 2020).

Muito pertinente quando Libâneo (2006) nos lembra de que nosso processo de aprendizagem é naturalmente ativo, desde quando nascemos, mas que a escola tradicional vai podando e fazendo com que nos tornemos passivos no processo de aprender. Somos moldados a deixar a nossa curiosidade inata dos "por quê?", porque é preciso fazer silêncio, afinal, "eu estou explicando" ou "isso vai cair na prova". E veja bem, não é uma defesa aqui da balbúrdia na sala de aula, mas de permitir o "furor pedagógico" das mentes inquietas por desejo de saber mais. É não podar para depositar o conteúdo desejado, mas estimular o desejo pelo conhecimento de forma autônoma. E se você se lembrou nesse momento das denúncias de uma "educação bancária", que nada favorece a massa de estudantes populares a refletir criticamente, lembrou certo. Assim sendo, como assumir de forma crítica as metodologias ativas, de modo que elas recuperem o desejo dos estudantes por aprender e os tornem sujeitos questionadores, não apenas do conteúdo, mas da ordem social posta?

Iniciamos pelas metodologias ativas de aprendizagem por estarem na "crista da onda", mas responder "que tipo de professor(a) eu quero ser?" exige-nos compreender que há outras "tendências pedagógicas", que se traduzem na escolha do "como" trabalhar pedagogicamente. Saviani (2013), por exemplo, ao cunhar sua proposta pedagógica de

"pedagogia-histórico-crítico", em 1979, o fez a partir de uma análise ampliada do contexto social, histórico e cultural que vivia. O que esse contexto dizia sobre a escola, seus alunos, seus lugares de origem, sobre as práticas docentes e sobre as expectativas sociais e políticas em torno do processo educacional que se realizava, ou não, nas escolas brasileiras?

Para os objetivos pretendidos aqui no capítulo, fica o convite para que se aprofundem um pouco mais sobre essas tendências pedagógicas, muito bem apresentadas por Saviani (2013) em diversas oportunidades.

Seguindo para uma retrospecção, podemos resumir que a pedagogia histórico-crítica emerge num Brasil marcado pelo regime militar ditatorial, que tinha um projeto tecnicista de educação, firmado na LDB/71, que determinava que a escolarização de 2º grau deveria ser profissionalizante, especialmente para os filhos da classe trabalhadora, que fazia presença cada vez maior nas escolas. O uso dos manuais didáticos indicados pelo governo era a tentativa de minar a autonomia pedagógica dos professores, de forma que se garantisse um processo de escolarização eficiente e eficaz. A pedagogia histórico-crítica emerge, também, como uma crítica aos "reprodutivistas" franceses, como Bourdieu, Passeron e ao franco-argelino Althusser, os quais, olhando para os desdobramentos das manifestações de maio de 1968, identificaram uma escola determinada a reproduzir as condições sociais de existências entre as diferentes classes, atendendo a um projeto de Estado – o Estado burguês. Para Saviani, a perspectiva crítica dos autores é importante e necessária, mas não oferecia alternativas para romper aquele determinismo, e foi a partir disso que ele desenvolveu sua "tendência pedagógica".

Essa perspectiva crítica que se faz sobre o papel exercido pela educação/pelas escolas denunciava, também, a escolha dos currículos escolares e uma preocupação em demasia sobre o que ensinar, visto que o currículo é um campo de disputa ideológica. Quem o define impõe, portanto, sua concepção de mundo, de estrutura, de direitos etc. Esse foco em "o que" ensinar e menos no "como" ensinar é reflexo de um período em que era importante ensinar determinados conhecimentos acumulados pela humanidade, em um curto período de tempo, para o maior número de pessoas, que não se desejam críticas, mas letradas para o exercício básico de cidadania. Assim sendo, não havia muitas brechas para esses "como", pois o importante era o professor apresentar o conteúdo e cobrá-lo por meio de avaliações que verificavam se o(a) estudante havia (não há outro jeito real de dizer isso) "decorado" aquilo tudo. A relação professor-estudante era estabelecida por uma ordem bastante hierárquica, visto que os(as) estudantes não passavam de "folhas em branco" a serem preenchidas com o conhecimento concentrado na figura docente. Não havia espaço para uma relação dialógica, pois a autoridade docente apresentava certo autoritarismo, que punia de forma vexatória quem não aprendia o conteúdo – quem ousasse conversar no momento da aula e que não fosse capaz de compreender o que o professor havia acabado de explicar. Reforça-se, aqui, mais uma vez, que a escola desse período não pensava a respeito da formação crítica dos(as) estudantes, mas apenas em garantir condições mínimas de inserção em sociedade.

Ratifico que é uma exposição muito resumida das tendências pedagógicas e, em particular, desta última, a pedagogia tradicional, que se faz em primazia pela exposição de conteúdos e com recursos didáticos pouco diversificados ou atraentes, ao menos para a nossa geração de estudantes. E caminhando para o final desta seção, destaco que essa pedagogia ainda se faz presente em nossas escolas, por mais que tenhamos inovado em alguns recursos, como o uso de Datashow, de vídeos, de laboratórios, de música. O recurso sozinho não é suficientemente capaz de realizar o processo educativo. Por vezes, organizamos a aula assim, pois fomos formados dessa maneira na educação básica e no ensino superior e já sabemos o quanto os saberes experienciais constituem a nossa prática docente (Tardiff, 2014). Mas também a realizamos assim, porque o sistema, em grande medida, nos limita ao "feijão com o arroz", pois não nos dá estrutura física, pessoal, tecnológica e, dentre tantas outras coisas, não garante condições reais de permanência dos estudantes nas escolas, ainda que haja uma gama de questões sociais por traz disso.

O importante é, futuro(a) professor(a), entender que a maneira como realiza sua prática pedagógica é fruto de um contexto maior e que atende a certas expectativas já nem tão ocultas, como a manutenção de desigualdades de classes, de acesso ao conhecimento e de determinismos sociais. Esse novo ensino médio é a expressão clara disso, ao reduzir os conteúdos estruturantes e deixar uma grande parcela da carga horária total do ensino médio para a parte flexível, os itinerários formativos. Como tem sido possível identificar, acompanhando a implementação da reforma em todo o Brasil, enquanto as redes públicas estaduais têm oferecido disciplinas sem acúmulo científico (brigadeiro de colher!), a rede privada tem se valido da carga horária flexível para se aprofundar nos componentes curriculares da formação geral básica e preparando seus(uas) estudantes para o ensino superior. Mas, ao se ampliar a compreensão sobre como as coisas se realizam, repito a pergunta: que tipo de professor(a) você quer ser?

Metodologias ativas, técnicas e recursos

Como já mencionado, as metodologias ativas buscam resgatar ou estabelecer a atitude autônoma dos estudantes para o aprendizado por meio de situações reais e problemas reais que vivenciarão em suas vidas profissionais. Essa proposta, como já brevemente exposto, tem raízes no neoliberalismo, cujos modos de produção se regem por certa flexibilidade, rápido grau de mudança e evolução tecnológica. Assim sendo, é preciso, nessa concepção, formar pessoas para esse modelo capitalista, que requer indivíduos autônomos e que são capazes de manter por si mesmos um ritmo de constante aprendizado e que tenham condições de agir de forma rápida e acertada em situações inesperadas.

Para realizar esse tipo de ensino-aprendizagem, tem-se falado muito em hibridizar o processo com apoio de recursos tecnológicos. E antes que alguém aqui pense que ensinar de forma híbrida é apenas dividir o conteúdo em presencial e online, é importante destacar que vai muito além disso. Pode-se hibridizar tempos, espaços, atividades, métodos e até

o público. E não é verdade que somente se hibridiza com uso de internet e tecnologias avançadas. Para escolas e públicos sem conectividade, por exemplo, é possível explorar recursos simples, como textos, livros didáticos e paradidáticos, revistas, mapas, jornais, fotografias, entre outros. Em contextos mais conectados, teremos os ambientes virtuais de aprendizagem, usos das redes sociais como espaços de aprendizagem, podcast e, além de outras possibilidades, aplicativos para jogos, treinos e avaliações.

Do ponto de vista metodológico, você pode hibridizar por meio de desafios, de proposição de atividades, de realização de projetos, pela gamificação e por ações individuais e/ ou coletivas, que podem ser pensadas para diferentes modelos ou técnicas para se alcançar uma abordagem ativa. Entre essas técnicas/modelos, destaco: sala de aula invertida, rotação por estações, aprendizagem por problemas e aprendizagens por projetos.

A sala de aula invertida surgiu com o objetivo de fazer com que os estudantes, no momento em que possuem mais dúvidas – que é quando estão fazendo os exercícios sozinhos em casa –, não passem mais por isso. Dessa forma, a proposta de Bergmann e Sams (2019) foi organizar materiais para que os estudantes pudessem estudar em casa, como o "dever de casa", e deixar os exercícios para serem feitos todos em sala de aula, com o auxílio do(a) professor(a) esclarecendo as dúvidas. Assim sendo, eles criaram uma série de vídeos explicativos do conteúdo e os alunos tinham que lhes assistir e registrar algumas informações, como: pontos mais importantes, dúvidas e o resumo do conteúdo aprendido. Quando chegavam para as aulas, os professores deixavam um tempo inicial para esclarecimento dessas dúvidas e, posteriormente, realizavam as atividades, que poderiam se dar em diferentes formas: individualmente, em pares ou coletivamente. O que mais me chama a atenção nessa proposta é a possibilidade de ganhar mais tempo com os estudantes fazendo atividades de aplicação e práticas.

A rotação por estações, de forma resumida, pode ser realizada em diferentes espaços, com diferentes recursos. Vai além das condições e da criatividade de cada docente. A proposta é que a turma seja dividida em estações de trabalho, em cada uma conterá um material de estudo, uma atividade ou uma pesquisa a ser realizada sobre um mesmo tema. Todos os alunos, divididos em grupos, por estações, passarão por cada uma delas, de forma a obter contato com todo o conteúdo disponível e/ ou realizar toda atividade proposta. Enquanto os grupos passam pelas rotações, o professor acompanha e vai esclarecendo dúvidas e, ao final da atividade, é realizado um momento de sistematização e aprofundamento do conteúdo estudado.

Já as aprendizagens por projetos e problemas são mais conhecidas e, comumente, realizadas nas escolas, mesmo nas públicas. Elas podem ser interdisciplinares ou não, híbridas ou não, com tecnologias avançadas ou não, e trazem como aspectos interessantes a dimensão investigativa, resolutiva e propositiva da aprendizagem. Os estudantes possuem etapas a serem cumpridas, que envolvem busca autônoma e coletiva por respostas, registros de estudos orientados e questionamentos, até que sejam capazes de propor

algo ao final – quando é uma aprendizagem por projetos, e apresentar uma solução ao problema investigado – quando é uma aprendizagem por problemas. Os recursos aqui podem ser de diferentes ordens – filmes, músicas, livros, material didático, jornais, entrevistas, entre outros.

É importante frisar que não se realiza uma nova forma de ensinar e aprender de um dia para o outro. É uma mudança de cultura e que requer envolvimento e comprometimento de diferentes grupos de pessoas: professores, estudantes, responsáveis e equipe gestora. Além disso, não basta realizar uma prática pedagógica dessa natureza se optar por seguir, em sua organização escolar e avaliativa, modelos mais tradicionais. Essa incoerência acaba por produzir fracassos e fazer com que muitos desistam na primeira tentativa. Digo isso porque é claro que as experiências com os estagiários, ao realizarmos a sala de aula invertida nas escolas, não foram totalmente exitosas. Por vezes, os estudantes não cumpriam com "a parte deles", de estudar o material indicado em casa, e aí foi preciso reprogramar a rota na execução da aula.

Sobre essas experiências, são propostas na expectativa de que as aulas de Sociologia de 50 minutos ganhem mais tempo com o debate em sala de aula, visto que, ao acompanhar professores durante os estágios supervisionados, percebo que este é um tempo bem curto, cerca de 10 minutos finais da aula. No planejamento, é avaliado o melhor recurso a ser utilizado, a depender das condições da turma: vídeos, podcast, páginas indicadas do livro didático e direcionamento de pesquisa já foram estratégias e recursos utilizados para o momento do aluno em casa ou na biblioteca da escola. Planejam-se, também, materiais para serem utilizados no momento da sala de aula, que promoverão a instrumentalização do conteúdo por meio de debates e/ ou outras atividades propostas. Não é fácil planejar, especialmente quando estamos começando nossa jornada na docência. Muitos licenciandos relatam a dificuldade de pensar uma aula invertida, mas optam por experimentar por entenderem que o estágio é um momento de erros e acertos e de vivências diversas.

Atividade pedagógica proposta

Apresentadas brevemente algumas técnicas de métodos ativos de ensinar-aprender, proponho a seguir uma atividade baseada na rotação por estações. Considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, que em sua maioria não possuem conectividade ou estudantes conectados, a proposta envolverá apenas recursos já disponíveis nas escolas e apenas um espaço. Mas, ao término, farei algumas sugestões que podem ser utilizadas em contextos mais conectados. Veja a seguir o Quadro 6, contendo as orientações iniciais para planejamento da atividade.

Quadro 6: Planejamento da atividade

Tema:	Desigualdades raciais no Brasil: cotas raciais
Tempo:	50 minutos
Estações:	1) Livro didático Sociologia em Movimento – capítulo 5, seção – Considerações sociológicas - Um debate sobre as cotas raciais; 2) Tabelas do IBGE - Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, 2022; 3) Reportagem impressa contendo uma pesquisa do Datafolha, realizada em junho de 2022, sobre o que os brasileiros pensam sobre as cotas raciais, 10 anos depois de sua implementação. Sugere-se a reportagem do link a seguir: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/06/12/datafolha-metade-dos-brasileiros-e-a-favor-das-cotas-raciais-em-universidades-34percent-sao-contra.ghtml 4) Reportagem impressa "Argumentos contra as cotas raciais", de Érica Caetano, publicado no site da UOL: https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cotas/argumentos-contra-as-cotas.htm
Recursos:	Livro didático, impressos e papéis para anotações.
Tempos:	5 minutos de gestão de sala e organização das 4 estações; 10 minutos para cada estação; 5 minutos para sistematização e orientação da atividade final.

Fonte: Elaboração própria.

Para a realização dessa atividade, o ideal é que ela seja precedida de aulas sobre Raça e as desigualdades raciais no Brasil. Também é interessante que haja uma divisão prévia, em aula anterior a sua realização, dos quatro grupos de estudantes, que circularão pelas quatro estações. A antecipação dessa divisão impedirá que você gaste um tempo maior na gestão de sala. Se possível, acorde com 1 integrante de cada grupo, para que ele organize mesas e carteiras para essa atividade – a sugestão é deixar duas mesas unidas e as carteiras no entorno, para que todos tenham acesso ao material que será disponibilizado.

Tão logo essa organização da sala esteja concluída, oriente os(as) estudantes sobre a dinâmica: os grupos circularão entre as estações de conteúdos a cada dez minutos, girando no sentido horário, ou da forma que julgar mais funcional em sua turma, após o seu comando.

Em cada mesa será deixado um dos materiais indicados no Quadro 6, que deverá permanecer por toda a atividade, de forma que todos os grupos vejam todos os materiais. Deixe isso combinado com a turma, para que não haja confusões ou atrasos na atividade.

Eles deverão ler os materiais indicados e fazer anotações pontuais. Você pode produzir um roteiro, entregue a cada um dos grupos, com questões que julgar importantes a serem frisadas, como, por exemplo: a lei das cotas e quando ela foi promulgada; os principais argumentos contrários e a favor dessa lei; o que chama mais atenção sobre os dados das desigualdades raciais no Brasil e quais dados chamam atenção sobre a pesquisa Datafolha. Durante a dinâmica, circule entre os grupos e tente captar o que estão entendendo ou não do tema, sem perder o controle do tempo para indicar a mudança de estação.

Quando todos os grupos tiverem passado por todas as estações, oriente uma atividade de síntese com eles, que poderá ser entregue como um trabalho escrito e/ou seminário em grupo, que busque responder à questão: considerando todo conteúdo estudado na Unidade (ou até aqui na Unidade), analise os dez anos de existência da política de cotas e indique possíveis caminhos para seu aperfeiçoamento ou término.

Adequações da proposta

Sabemos que cada turma é única e que cada contexto escolar implica a possibilidade ou não de realizar alguma atividade. Nessa aqui, optamos por inserir apenas quatro estações, em vista do tempo necessário para realizar a leitura do texto, dos dados de pesquisa, das reportagens e das tabelas. Contudo, havendo a oportunidade de realizar a atividade em dois tempos de aula, você pode acrescentar novas estações com materiais que julgar possíveis de serem trabalhados em sua turma. Numa escola mais conectada, você pode dividir a turma em dois ambientes, por exemplo. Pode deixar algumas estações sendo realizadas em laboratórios de informática, de forma que os estudantes possam ter acesso a vídeos curtos, a reportagens (sem que precise imprimir), a músicas etc. Claro que dividir os ambientes requer um pouco mais de controle da situação e de autonomia dos estudantes, afinal, será preciso realizar a troca ao término do tempo de acesso ao conteúdo.

Além disso, é importante pensar na quantidade de alunos por cada grupo/estação. O ideal é que não ultrapasse 5 estudantes. Contudo, caso sua turma seja muito grande, você pode trabalhar a divisão da turma em duas – lado A e lado B – e, em cada lado, criar todas as estações planejadas.

A atividade final síntese foi sugerida como trabalho ou seminário a ser realizado em outro momento, considerando apenas 1 aula. Mas, caso você tenha duas aulas geminadas, poderá solicitar a entrega dessa síntese durante esse período.

É importante, também, dimensionar os materiais sugeridos dentro do período de tempo para cada estação. Portanto, o planejamento deve conter esse cálculo, lendo o texto sugerido, a reportagem indicada, a letra de música, e vendo os minutos de vídeo etc. Busque sempre recursos diversificados para que eles possam ter diferentes graus de complexidade e diferentes competências e habilidades a serem desenvolvidas nessa pequena atividade.

Finalmente, não deixe de realizar uma autoavaliação ao término do desenvolvimento da proposta, com fins a aprimoramentos das atividades e adequações ao seu contexto escolar. Questione, também, aos estudantes como eles se sentiram realizando atividades no formato proposto.

Para finalizar esta conversa...

Nesse curto espaço, bem longe da pretensão de apresentar um conteúdo acabado, espero ter conseguido lançar algumas sementes reflexivas sobre as práticas docentes em suas metodologias e seus recursos didáticos. Falei sobre os desafios de ensinar a Sociologia de forma contextualizada, seguindo para apresentação de algumas das tendências pedagógicas, de forma que compreendam a maneira como elas dialogam com um contexto social político mais amplo, que determina um projeto de Estado para a educação. Aprofundei um pouco as noções acerca das metodologias ativas de aprendizagem, considerando o destaque que elas têm ganhado nas instituições de ensino e no alinhamento que elas apresentam com uma nova gramática neoliberal, apresentando, na sequência, uma proposta didática para o ensino de Sociologia a partir de uma de suas técnicas. Finalmente, deixo indicadas na seção - Dicas de leitura complementar - algumas obras para ampliarem o seu escopo teórico, além daquelas indicadas nas referências bibliográficas.

Avaliação das aprendizagens no ensino de Sociologia

Welkson Pires

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O que é avaliação das aprendizagens?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O ensino de Sociologia e a preparação para a regência: um extravasamento

Antonio Alberto Brunetta

Vagas observações redigidas por um diretor [professor] que odeia escrever e não sabe exatamente o que quer (Coutinho apud *Mattos, 2019, p. 259).*

Introdução

Este texto não foi escrito pelo ChatGPT.

O que você começa a ler é uma síntese de notas de memórias de dez anos de experiências de um docente que ministra as disciplinas Metodologia do Ensino de Ciências Sociais e Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I e II ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O encadeamento dessas disciplinas busca orientar a preparação e a execução das "regências" – denominação das aulas ministradas pelos estagiários ao longo de 14 semanas às turmas de nono ano do ensino fundamental e ensino médio. As regências se constituem em momento de grande expectativa para os estagiários[1] e, portanto, de maior tensão e afloramento de sentimentos incômodos, que são próprios do período de conclusão da graduação.

Ao longo desses dez anos, desejei sistematizar aspectos do trabalho que realizo, e que, mesmo não sendo inéditos, tenho me ocupado em criar, inventar ou, na menor das pretensões, adaptar. Com o mesmo intuito de agora, ao final do primeiro ano de trabalho com a formação de professores de Ciências Sociais na UFSC, elaborei um texto (Brunetta, 2015) no qual procurei esboçar questões que ainda me parecem elementares.

No texto, publicado em 2015, busquei inspiração no capítulo "Ensaio como Forma" do livro Notas de Literatura, de Theodor W. Adorno (2003). Com ele, estabeleci uma relação direta entre a polissemia do termo "ensaio" e o estágio, forjando substituições nas citações

[1] Neste texto são considerados professoras e professores, estagiáries, estagiárias e estagiários, alunes, alunas e alunos, mesmo que não se tenha optado pela utilização de linguagem neutra ou inclusiva.

que permitissem demonstrar a justaposição das problemáticas relacionadas ao ensaio como gênero literário e às demandas relacionadas à preparação para as regências e sua execução.

É algo semelhante que orienta a elaboração deste capítulo e que se justifica na concepção segundo a qual a forma tem prevalência sobre o conteúdo e, até mesmo, sobre os resultados. Muito embora conteúdo e resultado sejam imprescindíveis em termos de letramento científico (formar professores tomando os conteúdos do campo de conhecimento científico específico como referência e buscando-os como resultado da aprendizagem), há muitas outras questões que se impõem de maneira ampla e urgente nas relações que se constroem na escola e, sobretudo, entre docentes e estudantes.

É certo que o conteúdo científico das aulas lhes oferece sentido, mas deve-se entender que o sentido é um elemento mediador entre as práticas pedagógicas e suas respectivas e múltiplas finalidades, variando conforme a diversidade dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica. Ou seja, muitos sentidos e muitas finalidades, mesmo em se tratando de contextos de ensino formal, estão coexistindo e balizando a compreensão de conteúdo único e dividindo o protagonismo com a forma a qual, por sua vez, entendo que possa (e até deva) compor-se como um metassentido e uma metafinalidade (ou mesosentido e mesofinalidade).

Entre as alternativas para o estabelecimento do metassentido e da metafinalidade para as aulas das disciplinas que ministro e nas quais se dá a preparação para as regências, busco amparo nas produções artísticas – seja por acrescentarem um sentido estético às problemáticas sociais, seja por facultarem ao estagiário (como a própria arte preconiza) colocar-se também como co-autor da obra (e também da aula), à medida que sua interpretação é parte da composição da obra (aula) em meio à inarredável ressignificação – e nas reflexões dos próprios artistas criadores (professores) sobre suas obras (aulas).

O sentido e a finalidade adicionais que, por meio da ilustração artística, tenho pretendido incluir no processo de formação constituem-se em algo assemelhado ao princípio do "professor-reflexivo" (Pimenta; Ghedin, 2006) (também objeto de crítica), que, extravasado por mim em seus propósitos originais, objetiva garantir a promoção do desejo no estagiário em conceber uma "aula autoral". Entendo que o professor em sua formação precisa ver a si mesmo e projetar-se na relação que estabelece com os demais sujeitos da escola e com o conteúdo. Formar-se professor, assim como cientista social, é aprender a ver o mundo de uma maneira específica e essa forma específica de ver o mundo é o substrato do ensino dos conteúdos, sobretudo os das Ciências Sociais.

É inescapável reconhecer que, tal como concebo a formação que ofereço aos estagiários, também me permito compor minhas aulas por meio das referências que me tocam, sendo a produção cinematográfica e as declarações de Eduardo de Oliveira Coutinho (1933-2014)[2] algumas das principais. Por isso, neste texto, assim como realizei em 2015, adoto forma semelhante de apropriação de outro texto: desta vez, o livro Sete faces de Eduardo Coutinho, publicado em 2019. Nesse livro, o crítico e pesquisador de cinema Carlos Alberto Mattos

[2] Disponível em: https://ims.com.br/titular-colecao/eduardo-coutinho/. Acesso em: 14 abril 2020.

constrói uma análise cronológica da biografia e dos filmes do documentarista. Considero as duas análises muito adequadas para as aspirações desta reflexão, principalmente porque já se reconheceu, no parágrafo anterior, a necessidade de, também na formação em licenciatura, relacionar autor e obra, docente e aula.

Na apropriação do livro sobre a vida e a obra de Eduardo Coutinho, me concentro no capítulo intitulado "O Método se consolida", o qual, neste texto, denominarei "Método Coutinho". Isso se explica pelo fato de que, na minha visão como professor de estágio, o trabalho de formação de professores exige duas ações fundamentais: descomplexificação das referências teórico-metodológicas (que aqui busco concretizar por meio da referência a uma única obra), concomitantemente à complexificação das referências sociais e culturais no que diz respeito às origens e identidades dos estagiários. Essas referências podem ser comparadas à diversidade das pessoas entrevistadas nos filmes de Coutinho e que estão neste texto representadas pelas referências às produções artísticas que ilustram cada um dos passos do "Método Coutinho".

Embora trabalhando com Ciências Sociais, a relação com a individualidade sempre me pareceu fundamental para lidar com os estagiários em sua condição específica de idade, gênero, raça, situação socioeconômica e origem social, para além de particularidades quanto às formações já realizadas – pois muitos estudantes da licenciatura já possuem bacharelado, mestrado ou doutorado – e, portanto, às circunstâncias e expectativas de futuro, em geral e profissional.

Em vista disso, este texto reúne e sistematiza anotações desses dez anos, incluindo também apontamentos realizados mediante a supervisão de uma professora e dois professores que me substituíram em quatro semestres dos anos de 2018, 2019 e 2023, sendo essas as únicas ocasiões em que não atuei diretamente junto às referidas disciplinas.

No primeiro tópico, procuro elencar os elementos que denominei "convencionais" por já figurarem na literatura sobre o tema, assim como estarem regularmente previstos nos planos de ensino das disciplinas de estágio. No segundo, aproprio-me do "Método Coutinho", conforme sistematizado por Mattos (2019) e, para tanto, utilizo-me de citações diretas nas quais enxerto termos referentes ao processo de preparação para as regências e ilustro-as por meio de intervenções realizadas em sala de aula com os estagiários.

Dos trabalhos convencionais

Partindo do pressuposto de que o trabalho pedagógico na formação inicial de professores de Ciências Sociais encontra seus pilares nos fundamentos da Educação e da Didática, bem como nos conhecimentos da Antropologia, Sociologia e Ciência Política, é preciso reconhecer, sob várias dimensões e perspectivas, uma linha de racionalidade tanto em termos de percursos quanto de propósitos. Tal racionalidade está invariavelmente associada à possibilidade de o docente em formação, ao identificar o caminho a ser percorrido, ter iguais condições de reconhecer-se nesse processo e tomar a decisão basilar de nele persistir.

Desse modo, um sentido para o trabalho junto às disciplinas de Estágio, em sua expressão primária, implica que o docente formador caracterize de maneira detalhada as etapas a serem percorridas, para que o estagiário possa avaliar se tem interesse e condições de percorrer este itinerário. A avaliação por parte do estagiário, independentemente do cumprimento das disciplinas, tende a subsidiar a decisão em prosseguir na carreira docente ou abandoná-la. Colocar aos estagiários a obrigação permanente de pensar a respeito da decisão por se tornarem professores pode parecer uma postura radical, mas é honesta à medida que se leva em conta que a maior parte dos cursos de Ciências Sociais concilia bacharelado e licenciatura.

Entre os aspectos que envolvem a caracterização do estágio, devem ser tomados como referência: i) as regulamentações, sejam normativas ou diretrizes nacionais, sejam regulamentações da universidade ou da escola; ii) as etapas previstas e os tempos, quantitativamente representados, das aulas na universidade e de atuação na escola; iii) a relação entre teoria e prática, superando a noção de teoria como crítica abstrata e a de prática como treinamento; iv) a descrição pormenorizada das rotinas no campo de estágio, incluindo reuniões regulares com supervisores, bem como o estímulo à participação dos estagiários nas atividades administrativas, pedagógicas e culturais da escola campo de estágio; v) situações exemplares ocorridas em experiências de estágio anteriores, o que pode ser feito pelo próprio professor orientador ou pelos professores supervisores ou por ex-estagiários, em atividades organizadas no interior das disciplinas; vi) explicitação dos critérios de avaliação das atividades realizadas durante a disciplina, mas sobretudo dos critérios aplicados à avaliação das regências, incluindo desde o cumprimento dos prazos até o planejamento e organização das regências, a comunicabilidade do estagiário com os estudantes da escola, entre outros.

Entretanto, não se trata apenas de situar os estagiários em relação ao que já pode estar previsto e registrado no plano de ensino e nas regras de funcionamento da escola, mas também de antecipar situações que serão vivenciadas. O objetivo é tornar a regência mais amena, haja vista que esta é, por vezes, a primeira oportunidade de atuação dos estagiários como professores – muito embora sob supervisão e permanente avaliação –, mas que possa ser cautelosa quanto aos obstáculos passíveis de previsão, em fonte de alguma satisfação e realização, visto não ser incomum que o estudante de Ciências Sociais esteja acometido por um sentimento de "não saber", mesmo nas fases finais do curso.

Nesse preâmbulo a ser apresentado aos estagiários, é preciso problematizar o que se "leva e traz" nesses percursos materiais e simbólicos. O sentido do "ir e vir" entre "universidade-escola", "bacharelado-licenciatura", "pesquisador-professor" e "aluno-docente". Compreender esses movimentos como provedores de sentido à relação pedagógica, à medida que retroalimentam esses espaços de conhecimentos, práticas e pontos de vista, é o que permite que as regências se constituam em um "processo coletivo e prolongado de socialização no exercício da profissão docente".[3]

[3] Devo essa definição a Hamilton de Godoy Wielewicki, amigo de departamento na UFSC e professor de Metodologia de Ensino e Estágios no curso de Letras-Inglês.

Por outro lado, nada pode se opor ou deve impedir que dessa minuciosa caracterização estejam excluídas a história de cada estagiário e a assunção de que o estágio ainda não é efetivamente a experiência docente completa nem definitiva. Compreender o estágio como oportunidade para construir relações e por meio delas aprender permite ressignificar a avaliação permanente à qual o estagiário está submetido, convertendo-a em forma de apoio e promoção de maior segurança aos futuros professores.

Como base desse processo de caracterização do estágio e preparação para as regências, são, também, indispensáveis pesquisas, leituras, debates e compartilhamentos sobre: i) a evolução das concepções de estágio como treinamento e como práxis; ii) uma ou mais teorias educacionais que sirva(m) como aporte às regências, mas que possa(m) ser também objeto de crítica; iii) as diretrizes curriculares do respectivo sistema estadual de ensino, vigentes ou não; iv) as temáticas clássicas e contemporâneas que incidam diretamente sobre a realidade escolar da educação básica; v) estratégias metodológicas, plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem; vi) os materiais didáticos, livros didáticos e paradidáticos; vii) artefatos diversos que possam ser convertidos em recursos pedagógicos; entre outros.

Há, por fim, a incontornável necessidade de articular teoria e prática por meio da pesquisa, seja ela documental (quando envolve o conhecimento dos diferentes tipos de suportes didáticos e regulamentares) ou etnográfica (quando se busca a compreensão das relações no campo do estágio por meio de observação e registro). Nesse sentido, o campo de conhecimento das Ciências Sociais, além de multiparadigmático do ponto de vista teórico, é amplo no que se refere às metodologias de pesquisa (qualitativas e quantitativas), sendo adequadas como referenciais procedimentais e analíticos na interpretação das instituições escolares por meio de suas estruturas e seus fenômenos, condicionantes, cotidianos e sujeitos, promovendo a compreensão do movimento relacional que nela se materializa.

Um olhar metodologicamente rigoroso pode auxiliar na apropriação, por parte dos estagiários, de muitas das dimensões das relações escolares. Pesquisas podem ser feitas por cada um dos estagiários e compartilhadas com todo o grupo, de modo a amplificar a compreensão sobre vários aspectos da escola.

As questões de pesquisa na disciplina de estágio podem objetivar: i) os estudantes, tanto da(s) turma(s) na(s) qual(is) serão realizadas as regências, quanto ao conjunto de estudantes da mesma série ou segmento, ou até mesmo do segmento anterior; ii) o Grêmio Estudantil; iii) o Projeto Político Pedagógico; iv) a Associação de Pais e Professores (APP); v) a comunidade escolar e sua participação; vi) o currículo da Sociologia e também de outras disciplinas; vii) os projetos culturais da e na escola; viii) os setores administrativos e pedagógicos que compõem a escola; ix) a relação da escola com outras instituições, escolares ou não, públicas ou privadas, etc.

Independentemente dos tópicos das pesquisas, desde que sejam variados, distribuídos e compartilhados entre todos os estagiários, haverá contribuição na preparação para as regências, tanto no aprofundamento dos conteúdos e na diversificação das estratégias metodológicas (caso a pesquisa se refira à dimensão didática) quanto na ampliação de uma

perspectiva que compreenda a escola como instituição condicionada por múltiplos fatores externos (como preconiza o próprio conhecimento sociológico), todos eles repercutindo sobre a sala de aula, mas sem determiná-la por completo.

Em síntese, no que tange aos "trabalhos convencionais", a preparação para a regência será proporcionalmente mais robusta quanto maiores forem a caracterização do estágio e o investimento na pesquisa sobre as diferentes dimensões e relações escolares e educacionais estabelecidas no campo de estágio. Convencionalmente, esse é o trabalho a ser feito coletivamente por professores formadores (supervisores e orientadores) e por professores em formação.

O Método Coutinho: um extravasamento

A formação profissional que se realiza no âmbito da educação superior é sempre composta pela aquisição de um conjunto de conhecimentos que se constituem como linguagem. Esta, consequentemente, inscreve quem a adquiriu em um segmento profissional, em termos corporativos e acadêmicos, mas também, e sobretudo, em uma tradição ética. A despeito das particularidades de cada campo profissional, acadêmico e ético, é possível admitir que ao menos essas três dimensões da formação propiciam algum nível de relação entre as diferentes áreas do conhecimento e permitem colocar em diálogo as distintas formas de produzir e organizar seus saberes. Nos primórdios da Sociologia, por exemplo, ela foi estruturada em torno de fundamentos das Ciências Naturais; posteriormente, constituiu suas teorias e seus métodos próprios e, atualmente, é possível reconhecer sua influência sobre as ciências que lhe deram origem.

Posto isso, não deve causar espanto que a formação de professores possa ser explicada e organizada em torno e/ou por meio de referenciais de outros campos do conhecimento, sobretudo porque a formação de professores está em permanente diálogo com as áreas de conhecimento específicas nas quais os professores são formados.

Nessa direção, admito, com algumas ressalvas, ver um paralelo entre a atuação do professor e a encenação de um ator (Goffman, 2014). Isso porque estamos a cumprir papéis sociais e a "vestir máscaras", mesmo que com maior ou menor correspondência fidedigna entre a ação desses intelectuais em relação às condições sociais de suas origens ou no exercício em prol do projeto hegemônico (Gramsci, 1995), até sendo determinados pelos Aparelhos de Estado (Althusser, 2003) ou, de fato, condicionados pelos "capitais" possuídos e subordinados ao *habitus* adquirido (Bourdieu, Passeron, 2018).

O "Método Coutinho", a partir de seus dez elementos (Obedecer às "prisões", Interessar-se pelo outro, Buscar o momento único, Escolher pelo carisma, Manter a justa distância, Estar vazio diante do interlocutor, Proteger o personagem de si mesmo, Aceitar as mentiras verdadeiras, Criar o presente absoluto e Desdramatizar a montagem), inscreveu Coutinho profissionalmente na área de produção audiovisual, o inseriu academicamente como diretor-documentarista e definiu, especialmente, uma ética da e na produção cinematográfica.

É com a tradição ética concebida por Coutinho (Mattos, 2019) – que tem na alteridade o principal amálgama das inúmeras interrelações (diretor e dirigido; memória e invenção; representação e realidade; sociedade e indivíduo; política e arte; história e momento; narração e fato; produção e autoria) – que este texto dialoga, por meio de inserções nas citações e pela recuperação de episódios de aulas em que eu e os estagiários nos preparávamos para as regências. Cabe ressaltar que, a despeito de ser aqui apresentado em cada um de seus elementos, esse passo-a-passo não é (nem deve ser) utilizado como manual ou receituário, pois aqui o "Método Coutinho" é tomado apenas como um extravasamento.

Obedecer às "prisões"

> *Se me desse todo o dinheiro [repertório crítico] do mundo [intelecto] e total liberdade [treinamento e ferramentas tecnológicas] para filmar [dar aula], eu me matava [frustraria] (Mattos, 2019, p. 207).*

A despeito das prescrições curriculares e das diversas pressões políticas sobre a docência, há notável liberdade para a composição de uma aula. Entre as formas de exercer essa liberdade, deve-se considerar a possibilidade de autoria na composição da aula. A intencionalidade de fazer conhecer conceitos das Ciências Sociais não pode estar alheia aos valores, interesses e às perspectivas do docente que a concebe; ao mesmo tempo que esses valores, interesses e perspectivas devem ser explicitados aos alunos, de modo a reconhecer os limites que circunscrevem a apresentação desses conhecimentos. Por analogia, é que por vezes apresento aos estagiários o texto "Os trabalhos da Mão" (Bosi, 2000), de Alfredo Bosi (1936-2021), com o qual pretendo demonstrar que aquela mão, que tudo pode e faz, também sucumbe à própria potência.

Interessar-se pelo outro

> *Cinema [dar aula] é a minha forma de viver [agir politicamente] porque é a forma que eu tenho de me relacionar com o outro [aluno como ser político]. Tem outras formas mais sadias [menos tensas e disruptivas], mas a minha é o cinema [*as Ci*ências Sociais] (Mattos, 2019, p. 208).*

Estar permanentemente decidindo pela continuidade da docência é tarefa em relação à qual o professor não pode se furtar, nem mesmo durante sua formação. Encontrar sentido no "outro" é o que contribui para a decisão positiva. Não deve haver ilusões de uma perfeita integração, nem em relação aos pares, nem em relação aos alunos. Ao contrário, lidar com a solidão, a indiferença e a frustração deve ser assumido como princípio. Por esse motivo que "Sísifo", poema de José Paulo Paes (1926-1998), é frequentemente mobilizado na preparação para as regências (Paes, 2008). Não apenas para prevenir os estagiários da crueldade de seus próprios entusiasmos, mas também para chamar a atenção ao fato de que padrões e regularidades na condução das aulas são antídotos contra "overdoses" de doação docente.

Buscar o momento único

> Quando estou filmando [dando aula] vivo um momento único, porque a palavra do outro [aluno] é provocada pela minha presença com a câmera [conteúdo/conceito/teoria], e a experiência narrada [conceituada/teorizada] não é exatamente igual ao que a pessoa viveu [intelectualizou à sua maneira, com seu repertório próprio]; ela nunca vai dizer [significar], nem antes nem depois, a mesma coisa (Mattos, 2019, p. 209).

A aula é de alguém, de todos e com todos. As atribuições do professor lhe exigem "pautar", "dar o tom" e "reger" o encontro, sem desconsiderar o que está por dinamizá-lo, que pode se tornar um grande conserto ou um assombroso desafino. Nas proposições iniciais dos estagiários, ao planejarem suas regências, é comum que uma aula tenha início com uma pergunta genérica (para não dizer profundamente arbitrária e artificial) dirigida aos alunos em termos tão objetivos quanto vazios: "o que vocês sabem/entendem/já ouviram falar de/por/sobre [o assunto da aula]?". Pautar a aula dessa maneira é colocá-la em risco de desafino; equivale a não utilizar o diapasão para começar a reger ou mesmo ignorar o que pode estar em questão na circunstância do ensaio, tal como se vislumbra no comportamento do maestro numas das cenas de Ensaio de Orquestra (Silveira, 2017), de Federico Fellini (1920-1993). A cada aula, há o antes e o depois: de escritos da aula anterior no quadro, a prova de outra disciplina que será aplicada na aula seguinte, os acontecimentos do final de semana anterior ou vindouro; até tantos outros "sons" a se misturarem à "melodia central" que se pretende executar.

Escolher pelo carisma

> *Não bastava a pessoa [o estagiário] ter uma história [teoria] extraordinária para contar [ensinar]. Era preciso que contasse [ensinasse] uma história [teoria] de maneira extraordinária. [...] O verbal é paraverbal e gestual. A escrita é abstrata. [...] A imagem [postura], para ele, era essencial, até porque a expressão dos olhos, da boca, dos ombros podia desmentir a fala (Mattos, 2019 p. 209).*

Reconheço a relevância da divulgação científica por meio da escola como forma de combater o negacionismo e reconhecer as controvérsias científicas manipuladas por agentes políticos para legitimar seus projetos de poder. A divulgação científica busca inovar a forma de disseminar o conhecimento científico, tornando-o mais acessível e não abrindo mão do rigor que o constitui e garante suas realizações. Todavia, para que o conhecimento seja divulgado, há necessidade de que ele também seja transformado.

O contraponto ao caráter rotineiro das dinâmicas escolares é a nossa capacidade de fabulação. O professor é também divulgador científico. Não seria inadequado, portanto, aceitar que um conhecimento científico, ao ser fabulado, fosse eficiente na explicação de fenômenos e pudesse subsidiar a posterior construção de conceitos. Entendo que isso ocorra no texto Se os tubarões fossem homens (Brecht, 1989), de Bertolt Brecht (1898-1956),

quanto à perspicácia na explicação das relações de poder (física e ideológica) nos termos da produção e reprodução das instituições sociais. Não só o que é contado ou lido, mas a interpretação que se dá àquilo que se conta ou lê é válida, precisa ser considerada e, no limite, ensaiada, para a regência. Ao redor do eixo composto pelos próprios fundamentos das Ciências Sociais, as metáforas devem orbitar elipticamente, na simplicidade de sua representação e nas infinitas interpretações que permitem.

Manter a justa distância

> Você *[estagiário] tem que estar junto [com o aluno]. Senão é como se houvesse uma barreira, a pessoa [o aluno] fala como se estivesse falando para a polícia [o avaliador] ou para 'o cinema' [a avaliação], quer dizer, presta um depoimento [cumpre uma obrigação escolar] (Mattos, 2019, p. 210).*

Sentido, objetivo e unidade da aula são elementos que permitem contorno ao que está sendo estudado, ao mesmo tempo em que conectam o conteúdo atual com outras realidades, que podem ser o conteúdo da próxima aula ou qualquer outra conexão que o estudante e o próprio professor possam fazer. Não obstante, é perceptível que os temas que se entrelaçam às teorias e aos conceitos que são estudados pelas Ciências Sociais são impactantes, principalmente no contexto brasileiro historicamente marcado por profundas desigualdades de toda ordem. Por essa razão, o trabalho com temas objetivamente cruéis, especialmente se ministrados junto a estudantes pertencentes a realidades sociais marginalizadas, precisa fortalecer-se em objetividade teórica, conceitual, metodológica e procedimental.

Um estudante da educação básica, no afã de representar-se diante de um tema de aula, pode estar a denunciar uma violência que sofre e se expor em demasia enquanto busca proteção ou reconhecimento. Sentido, objetivo e unidade garantem o contorno da aula; mas não podem obstaculizar que esse tipo de manifestação ocorra. Nesse caso, a "justa distância" é aquela que garanta, junto com a apropriação do conhecimento estudado, a constatação da imediata relevância social e política desses temas, bem como o encaminhamento formal e adequado para que o estudante-vítima seja acolhido e protegido. Uma representação sutil dessas dinâmicas de justo distanciamento e inevitável envolvimento pode ser vista na videoarte de Cao Guimarães intitulada Da janela do meu quarto (2008), que, ao registrar uma interação entre duas crianças, fomenta a indefinição entre o violento e o lúdico.

Estar vazio diante do interlocutor

> *O que me interessa são as razões do outro [do aluno], e não as minhas [as do professor]. Então, tenho de botar as minhas razões entre parênteses [resguardar meus valores, minhas convicções e ideologias ao amparo da teoria e de seus fundamentos históricos e científicos], a minha existência, para tentar saber quais são as razões do outro [valores, convicções e ideologias do aluno], porque, de certa forma, o outro [aluno] pode não ter sempre razão mas tem sempre suas razões [sua compreensão do mundo]* (Mattos, 2019, p. 210-211*).*

O patricídio tem lugar de destaque nas especulações que dão base às explicações antropológicas e psicanalíticas sobre os primórdios da civilização. Não menos radicalizada e sensível é a representação da figura paterna no conto A terceira margem do rio (2017), de João Guimarães Rosa (1908-1967), que, embora contraditória, não podendo deixar de sê-la pois inscrita na civilização, da qual me utilizo para apresentar aos estagiários a importância de que a ação docente lide com o egocentrismo, descabendo o controle do tempo diante de um contexto polirrítmico como o da sala de aula; entre tantos outros arroubos que findam por confundir assertividade com arbitrariedades.

Proteger o personagem de si mesmo

> *Houve momentos nos quais foi preciso defender o entrevistado [estagiário] dele mesmo, em que a lógica do pior [revelar-se de modo a expor-se e fragilizar-se diante dos estudantes] - central nos programas sensacionalistas e populares - se impôs, e o que se ouviu [presenciou] foi a pior história [aula], a maior desgraça [descrédito], a grande humilhação [perda de sentido coletivo] (Mattos, 2019, p. 212).*

Há muitos elementos girando ao redor dos temas de uma aula, tornando imprescindível que o estagiário não se esqueça daquilo que a aula é, para não desperdiçar tudo aquilo que ela pode vir a ser. Nesse sentido, concentrar-se no referencial das Ciências Sociais é estar atento ao potencial impulsionador desse repertório teórico, a fim de que todos os outros elementos, que virão a compor uma aula (conteúdos de outras disciplinas do currículo; narrativas dos estudantes, situações do cotidiano escolar e extraescolar), possam ser lançados a um novo patamar de compreensão. O movimento impulsionador do "vir a ser" e o equilíbrio dinâmico das ações pedagógicas ganham contornos estéticos e estilísticos na (estática) escultura Discóbulo, de Mirón (séc. V a. EC), representação de um atleta que, ao lançar um disco, anatômica e cinesiologicamente, torna iminente o movimento como ato que une mente e corpo, em relação à qual também é preciso considerar sua dimensão aristocrática, neste caso referindo-se às pretensões pedagógico-científicas (Rocha, 2020).

Aceitar as mentiras verdadeiras

> *O documentário [a aula] não pode almejar a filmagem da verdade [revelação da realidade], mas apenas a verdade da filmagem [demonstração da teoria] (Mattos, 2019, p. 213).*

A ciência é feita de hipóteses; uma aula também pode ser. Elucubrar junto a estudantes de qualquer nível de ensino não é tarefa menor. Conjecturar, cotejar, contra-argumentar são possibilidades para construir inferências, projetar, converter contemplação em ação intelectual e política. Manoel de Barros (1916-2014), poeta dos oximoros, no Livro das Ignorãnças (2006), ao referir-se à "beleza" e à "doença" das frases, no poema "O professor

de Agramática", oferece contribuição sui generis em prol da revelação de que a perspectiva é responsável por distinguir utopia e distopia. Assim, espera-se que o estagiário esteja a analisar por meio de conceito; mas sabendo "falar de", "comentar sobre" de modo a compor a abstração intelectual necessária à produção de uma outra ordem intelectual e social.

Criar o presente absoluto

> *Uma das apostas de Coutinho [do professor] era [é] descobrir quantos elementos seria possível eliminar do cinema [da aula] sem que o resultado deixasse de ser cinema [aprendizado]. Em outras palavras, qual o mínimo necessário para que um filme [aula] continue a ser filme [prática social]?*[4] *(Mattos, 2019, p. 214)*

Tenho o privilégio de ter atuado como professor na educação básica por onze anos e é impossível não recuperá-los na preparação das regências. Duas ocasiões na minha vida como professor da educação básica foram exemplares. Na primeira delas, era segunda-feira e, na primeira aula, enquanto organizava minhas coisas sobre a mesa e registrava alguma informação no quadro, observei, entre os alunos, uma estudante que, debruçada sobre a carteira, apoiava a cabeça em um dos braços e de olhos fechados cantarolava baixinho a canção Pétala,[5] de Djavan. Permaneci em silêncio, postura que foi progressivamente sendo reproduzida pelos demais estudantes, que, ao esperarem alguma reação minha, apenas obtinham um sorriso e um meneio de cabeça que apontava para a colega. A memória que tenho dessa aula é de que foi proferida em silêncio. Noutra ocasião, noutro colégio, fui abordado por um amigo, professor de História, que contou ter exibido aos estudantes do terceiro ano o filme Durval Discos (Coração; Soraes, 2014), de Anna Muylaert. Percebendo que ele esperava alguma reação, apresentei-lhe a mais formal das perguntas para um contexto de escola privada, cujo objetivo explícito é preparar os estudantes para o vestibular: "qual o sentido pedagógico?" E a resposta aos risos: "nenhum! Só pra relaxar!". Munido da mesma ousadia do professor de História, abstenho-me de mais explicações.

Desdramatizar a montagem

> *A produção de falsas inferências e progressões apoteóticas [ironia] era terminantemente vetada. Tratava-se, enfim, de evitar toda a intenção* dramatúrgica *[simulações, dissimulações, cinismo] e ao mesmo tempo resguardar a dramaticidade natural [*experiências concretas*] dos relatos (Mattos, 2019, p. 215).*

O lugar de autoridade ocupado pelo professor é simulacro de um poder que se objetiva para além dos muros da escola e nela mesma acaba por revelar o simulacro como

[4] Ver em: Saviani, 2022.

[5] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Szjx8Rw4UXo. Acesso em: 30 maio 2023.

farsa, restando ao professor, humano que é, reagir por meio da ironia, do cinismo e de dissimulações. Estagiários aspiram com frequência ministrar aula com requintes das belas conferências que tiveram a oportunidade de assistir ao longo de sua graduação. Pretendem ministrar uma aula para estudantes da educação básica, sem nem mesmo se apoiar em uma anotação manuscrita ou em slides. O desejo de poder expresso nessa pretensão tende a fracassar e o afeto investido a converter-se em ironia com disfarce de impotência, a qual por fim é dirigida ao outro da relação. Franz Kafka (1883-1924), em Carta ao Pai (2010), descreve a ironia dispensada a ele pelo pai, a qual se manifestava não apenas no que era dito, mas também na postura e no tom de voz utilizados quando da necessidade de reconhecer o sucesso do filho em suas primeiras incursões literárias. Sustentar o livro didático nos braços e apoiar-se em notas trazidas de casa (e reescritas no quadro) desfetichizam a docência e permitem reconhecer os condicionantes do trabalho pedagógico, evitando a reprodução inadvertida da "dureza" que lhe é característica.

Considerações finais

Construí este texto com base nos apontamentos que acumulei ao longo do trabalho que desenvolvo, nas referências que me são caras e, especialmente, no diálogo com o "Método Coutinho". Compartilhar isso tudo é agradabilíssmo quando falo; escrever tudo isso de modo compreensível e adequado aos cânones (ou cacoetes) do texto acadêmico é dificílimo para mim.

Nas minhas aulas e neste texto, busco o movimento, para que eu, as referências, os alunos e leitores movimentemo-nos. Em alguns semestres, para dar cadência ao movimento entre as turmas, solicitei como última tarefa aos estagiários que escrevessem uma carta aos colegas do próximo semestre. Nas poucas vezes em que conduzi essa atividade, os resultados foram pertinentes, pois fizeram com que os movimentos se realizassem fora dos limites da mesma turma e que os novos estagiários tivessem acesso a uma caracterização pormenorizada dos sentimentos que estão em jogo durante o período de estágio.

Em suma, o extravasamento é o princípio que me orienta na preparação para as regências. Neste texto procurei representá-lo pela arregimentação de referências fora do campo educacional e das Ciências Sociais. Igualmente, o extravasamento deve se aplicar também na apropriação de qualquer método, permitindo rever seu "passo-a-passo", sobretudo nos casos em que se lida com as relações vivíssimas da sala de aula, tão complexas quanto as que envolvem a formação de professores. Assim, desde que acompanhado pelos fundamentos do campo educacional e das Ciências Sociais, o extravasamento poderá ser inclusivo.

Ensino e tabu nas Ciências Sociais

Amurabi Oliveira

Introdução

Desde a publicação de Totem e Tabu (1974), de Sigmund Freud (1856-1939), em 1913, é possível afirmar que as ciências humanas e sociais estão profundamente familiarizadas com a ideia de que há regras recorrentemente proibitivas no mundo social. Não retomarei aqui as críticas que vêm sendo tecidas ao texto de Freud, mas essa obra continua sendo útil como um mito fundador de um debate nas ciências humanas e sociais. Entre os cientistas sociais, é ainda mais conhecida a crítica que Claude Lévi-Strauss (1908-2009) elaborou ao trabalho de Freud, especialmente em O Totemismo Hoje (2003 [1962]), no qual ele evidencia os equívocos de alguns pressupostos antropológicos do psicanalista austríaco. Posteriormente, em As Estruturas Elementares do Parentesco (1982 [1968]), Lévi-Strauss avança ainda mais na discussão, colocando o tabu no centro da formação da sociedade, uma vez que são as regras de proibição que geram as trocas.

Essa breve digressão entre a psicanálise e o estruturalismo serve apenas de gancho para pensarmos: o que é um tabu? Sem muito esforço, poderíamos dizer que tabu é o que é interdito, o que é proibido. Mas seria o tabu algo próprio apenas das sociedades "arcaicas" (para usar uma denominação recorrente na Antropologia do começo do século XX)? Ou nossas sociedades também seriam repletas de tabus? Se sim, em quais lugares e momentos?

Penso que o tabu existe como uma realidade empírica em nossas sociedades, incluindo nos espaços escolares. No entanto, surge uma questão ainda mais delicada que envolve a delimitação sobre o que é um tabu e sobre quem pode arbitrar sobre ele. Afinal, não há xamãs em nossas escolas que possam nos revelar a vontade dos deuses sobre o que é ou não tabu, sobre as regras proibitivas para o espaço escolar. Claro, há regras explícitas e bem colocadas que ordenam a vida escolar cotidiana, mas o que fazemos sobre as regras não ditas?

Interessa-me aqui desenvolver uma reflexão sobre o que ensinamos nas Ciências Sociais e como, no contexto contemporâneo, somos empurrados para nos autocensurarmos e tomamos determinados temas como um tabu. Buscarei argumentar a favor dos temas controversos, compreendendo-os como uma possibilidade efetiva de debate em sala de aula, capaz de gerar interesse e engajamento dos estudantes.

Para uma melhor organização deste trabalho, dividi-o em três partes. Na primeira, contextualizo o cenário da ascensão dos movimentos conservadores; posteriormente, indico como os fundamentos epistemológicos das Ciências Sociais nos possibilitam a superação de determinadas concepções sociais naturalizadas; por fim, proponho um exercício pedagógico de trazer os assuntos considerados tabus para o centro da sala de aula.

As estruturas elementares do ensino de Ciências Sociais

Ainda que, por muito tempo, o ensino de Sociologia na escola tenha sido atrelado à ideia de formação para a cidadania, algo influenciado decisivamente pela LDBEN de 1996, a publicação das Orientações Curriculares do Ensino Médio (Ocem), dez anos depois, deu uma guinada nessa discussão. Afinal, esse documento colocou de forma afirmativa que o ensino de Sociologia na escola deveria se voltar para o estranhamento e a desnaturalização da realidade social. Talvez possamos afirmar que o papel fundamental da escola implique uma desnaturalização contínua e intensa de nossa realidade imediata, incluindo-se aí não apenas o mundo social, como também o mundo natural.

A escola moderna, como a conhecemos hoje, é centrada na difusão do conhecimento científico e no processo de recontextualização pedagógica daquilo que é produzido em outros espaços de produção do saber. Como nos coloca Young (2007), a escola proporciona o acesso a um conhecimento poderoso ao qual estudante não teria acesso se não por meio desta instituição.[1]

Nossa vivência no mundo social nos leva a naturalizar o mundo como o vemos. Afinal, o mundo nos parece evidente, na medida em que somos socializados continuamente desde o começo de nossas vidas. Porém, o que as Ciências Sociais trazem de novo para o campo científico é a demonstração de que nem tudo é tão óbvio quanto parece; e mesmo nossas relações pessoais, nossos sentimentos, nossos desejos mais íntimos são também moldados a partir das experiências que temos em sociedade. Essa simples afirmação não parece polêmica por si mesma, soa até um tanto simples e evidente. Porém, ao nos defrontarmos com o fato de que os seres humanos são também seres morais, e parte do que naturalizamos no mundo social implica valores que orientam a vida das pessoas, nesse caso acabamos por entrar em um terreno mais espinhoso.

Quando Pierre Bourdieu (1930-2002) brincou com Roger Chartier com o fato de que ninguém daria um livro de Sociologia de natal para um amigo, pois a Sociologia incomoda, ele estava dizendo, em outras palavras, que a sociologia (e as Ciências Sociais em geral) desvela questões incômodas (Bourdieu, Chartier, 2020). Em que pese o tom de brincadeira, efetivamente a tradição crítica da Sociologia (nem toda Sociologia se enquadra aí) de fato gera incômodo.

[1] Para Young (2007), o conhecimento poderoso, no caso das sociedades modernas, é um tipo de conhecimento especializado que o estudante acessa exclusivamente por intermédio da instituição escolar.

A nível global, temos observado uma ascensão de movimentos populistas conservadores[2] que amiúde articulam suas bandeiras com uma posição anticientífica, algo que ficou ainda mais evidenciado durante a pandemia da covid-19. No caso brasileiro, o governo de Jair Bolsonaro,[3] entre 2019 e 2022, tornou essa postura institucional, articulando-se desde a presidência e passando por diferentes ministérios (educação, saúde, direitos humanos, etc). Porém, esses movimentos anticiência não impactam apenas as ciências naturais. Há também uma negação sistemática das evidências científicas próprias das ciências humanas e sociais. Não pretendo me alongar aqui nas inúmeras expressões sistemáticas do negacionismo que tem afetado as ciências humanas e sociais. No entanto, é importante destacar duas delas: a negação do racismo e a negação do gênero como construção social, presentes na agenda global de diferentes movimentos conservadores no mundo.

Como bem pontua Hamlin (2021), os movimentos conservadores populistas têm se apropriado de conceitos originalmente forjados no campo acadêmico, porém subvertendo seu sentido, algo que ocorreu também com a chamada "ideologia de gênero". Segundo a autora, não é novidade na literatura em Ciências Sociais que haja uma ideologia de gênero, porém, se trata de uma ideologia de produção das desigualdades de gênero, algo substancialmente diferente daquilo que é posto por movimentos como o Escola sem Partido. Quando a Igreja Católica passa a forjar o conceito de "ideologia de gênero" nos termos que se popularizaram nos movimentos conservadores (Miskolci, 2021), há uma subversão desse sentido, passando a compreender que o acúmulo de conhecimento produzido pelas ciências humanas e sociais seria apenas uma ideologia, ironicamente no sentido de falsa consciência, como colocado por Karl Marx (1818-1883).

No encadeamento de ideias que é formulado pelos movimentos conservadores no campo educacional brasileiro, se os estudos de gênero não são uma forma de conhecimento científico (já que eles negam essa possibilidade, situando a categoria gênero como ideologia), e a função da escola seria a difusão de conhecimentos científicos, essa discussão não deveria integrar parte do currículo escolar. Ou ainda, em outros termos, o debate sobre gênero na escola deveria ser compreendido como um tabu.

Algo semelhante ocorre com o racismo. Ainda que haja algumas diferenças substantivas, talvez a mais evidente seja o fato de que a negação do racismo não é algo novo na sociedade brasileira, porém, regressa sempre com alguma dramaticidade em momentos

[2] De forma sintética, poderíamos indicar que esses movimentos são marcados principalmente por uma profunda divisão entre "nós" e "eles", desdobrando-se em alguns casos em movimentos nacionalistas ou de supremacia étnica. Também possuem como marca distintiva a defesa por "valores tradicionais" em oposição a ideias consideradas "progressistas" ou "de esquerda".

[3] Jair Bolsonaro é ex-presidente do Brasil, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal (PSL. Está atualmente filiado ao Partido Liberal (PL). Disputou as eleições presidenciais de 2018 e 2022, sendo eleito na primeira e derrotado na segunda. Defendeu uma agenda conservadora no campo dos costumes, e liberal no campo econômico, ainda que não tenha implementado nenhuma das duas plenamente, especialmente devido às resistências de diversas ordens que encontrou. Ganhou visibilidade em sua gestão tanto o ataque às instituições democráticas quanto o negacionismo científico em diferentes áreas.

chave, como no debate sobre a constitucionalidade das ações afirmativas no ensino superior (Jesus; Gomes, 2014). Eventualmente a inexistência de leis segregacionistas na pós-abolição brasileira é apontada como uma "prova" de que inexistiria racismo no Brasil, porém, as Ciências Sociais – em seus esforços científicos de desnaturalização do real – têm demonstrado o inverso (Silva Barrero et al., 2021). Em alguns países, como no caso dos Estados Unidos, o debate racial tem mobilizado intensamente os movimentos conservadores, a ponto que vários estados americanos já tenham aprovado leis que proíbem o ensino de teoria crítica da raça (Evans, 2022).

A questão é que a existência de movimentos conservadores no Brasil – como o Escola sem Partido,[4] fundado em 2004, o qual talvez seja o mais conhecido no campo da educação – tem gerado uma ação contínua e sistemática de denúncia de professores, sendo os professores de Ciências Sociais um dos alvos preferenciais (Oliveira, 2022a, 2022b). Ao que me parece, tais movimentos têm se esforçado em serem os agentes responsáveis por delimitar quais tópicos devem ser tabu em sala de aula, arbitrando, assim, sobre o que os professores devem ou não ensinar.

No contexto educacional, tais movimentos conservadores têm sido responsáveis por denunciar professores e impor restrições sobre quais tópicos devem ser abordados em sala de aula. Essa forma de ação não é nova, e Evans, Avery e Pederson (1999) já debatiam esse assunto no final da década de 1990, a partir do caso estadunidense, indicando que os professores de estudos sociais frequentemente optam por silenciar diante de tópicos considerados demasiadamente controversos e, em alguns casos, tornam-se tabu.

Combatendo mitos

A máxima levi-straussiana de que não são os homens que pensam os mitos, mas sim os mitos que se pensam nos homens, nos leva a uma reflexão profunda sobre o papel dos mitos em nossa sociedade. Retomando os casos citados na seção anterior, chama a atenção que, nas Ciências Sociais brasileiras, popularizou-se a expressão "mito da democracia racial",[5] que implica uma leitura de que o mito não é a realidade em si, mas uma deformação do real que esconde algo, nesse caso, o racismo estruturante da sociedade brasileira que estaria ocultado pelo mito de que no Brasil vivemos em uma democracia racial. E de fato, a origem de muitos tabus é justificada por mitos, reproduzidos ao longo do tempo em determinadas sociedades. Para os estudos de gênero, compreender que o sexo biológico determina

[4] Esse movimento defende uma distinção entre "educação", que caberia à família, e "instrução", que caberia à escola, de modo que os professores não pudessem apresentar posicionamentos políticos em sala de aula. Em termos analíticos, podemos perceber que o movimento acaba por se aproximar de posturas conservadoras no campo ideológico, na medida em que naturaliza determinadas concepções da realidade social e situa o seu questionamento amiúde como uma ameaça à educação (como no caso do debate sobre gênero).

[5] Especialmente na primeira metade do século XX, difundiu-se a ideia de que não haveria racismo na sociedade brasileira, algo que se deveria, em grande medida, à miscigenação aqui ocorrida. Pesquisas posteriores demonstraram que o racismo continua presente na sociedade brasileira, de modo que a ideia de democracia racial seja, nesse sentido, um mito.

comportamentos, padrões e identidades que são socioculturais é um mito,[6] e, nesse sentido, esse campo realiza um esforço de desnaturalização, visibilizando como sexo biológico e identidade de gênero não se equivalem.

Os princípios epistemológicos das Ciências Sociais nos demandam essa desnaturalização do mundo social, indo na contramão de mitos que são construídos e reforçados continuamente. Apesar dos embates políticos e culturais que isso implica, acredito que podemos também pensar em possibilidades de enfrentamento e de fomento do debate em sala de aula a partir de temas que são considerados tabus.

Santisteban (2019), refletindo sobre a didática das Ciências Sociais, propõe que os problemas sociais e os temas controversos sejam a coluna vertebral do ensino das Ciências Sociais. Em vez de assumi-los como um tabu, os temas controversos deveriam estar no centro do debate. Obviamente, nem todos os temas controversos são tabus. Por exemplo, o debate sobre a liberdade de expressão, embora possa ser considerado controverso em alguns contextos escolares, não necessariamente é um tabu (Evans; Avery; Pederson, 1999). Assim, em diálogo com a proposta de Santisteban (2019), gostaria de propor o tabu como centro do ensino das Ciências Sociais em sala de aula.

Nas minhas pesquisas junto a professores de Sociologia na rede pública de ensino de Florianópolis, recorrentemente é citado que os temas que despertam mais interesse dos estudantes são aqueles considerados "polêmicos", geradores de debate em sala de aula e capazes de gerar engajamento. Talvez, no contexto brasileiro contemporâneo, o debate sobre gênero e sexualidade seja um dos principais tabus que se colocam no horizonte da escola e da sociedade no sentido mais amplo, o que também reflete a ascensão de movimentos antigênero de maneira mais difusa na sociedade.

Como esta coletânea se volta para um público bastante diverso, incluindo estudantes de graduação e professores da educação básica, acredito que, mais do que desenvolver uma reflexão mais ampla sobre mitos e tabus, seja válido refletirmos sobre alguns caminhos possíveis para colocarmos os tabus no centro da sala de aula e desmistificarmos os mitos.

Ao que parece, algumas das tensões mais significativas que têm emergido no cenário sociopolítico contemporâneo refletem a falta de compreensão sobre como se produz conhecimento científico, e, mais especificamente, conhecimento na área de ciências humanas e sociais. Entendo que, para termos um melhor resultado na abordagem em sala de aula, um caminho interessante é começar não pelo tópico a ser abordado em si, mas por como se produzem pesquisas nas ciências humanas e sociais, diferenciando qualitativamente as opiniões pessoais do debate nessa área, algo especialmente relevante no contexto da pós-verdade.

Para iniciar, é necessário mapear os interesses dos estudantes, sobretudo aqueles que não são trabalhados no currículo escolar, mas que dialogam diretamente com a realidade na qual eles estão inseridos. Se houver temas com essas características, que apesar da relevância são negligenciados pelo currículo escolar, é possível que estejamos diante de um tabu. No entanto,

[6] Aqui estou utilizando mito próximo ao sentido do senso comum, ou seja, como uma falsa representação do real ante ao conhecimento científico.

é necessário compreender também de onde provém o interesse dos estudantes nesse tema que não é debatido pela escola e tentar entender por que esse tema não está presente no currículo. Afinal, algo que sempre inquietou os cientistas sociais é: por que os mitos perduram no tempo?

Esse mapeamento inicial não deve ser compreendido como algo menor, uma vez que, nesse processo, podemos ensinar coisas novas para nossos estudantes, como, por exemplo, podemos ensinar sobre os procedimentos de pesquisa e como se produz conhecimento nas Ciências Sociais. O mapeamento não é, portanto, apenas um meio, ele é também um fim, uma possibilidade efetiva de aprendizagem. Esse processo se desdobra ainda em duas questões, pois não nos interessa apenas descobrir o que os alunos querem saber, mas também o que eles já sabem e onde aprenderam. Certamente, nossos estudantes sabem muito sobre as relações de gênero, porém, não necessariamente nomeiam o que sabem dessa forma, o que requer um certo arcabouço das Ciências Sociais para tanto.

Realizado esse mapeamento, é importante pensarmos em como apresentar as Ciências Sociais para nossos estudantes, como visibilizar a pluralidade de perspectivas existentes sem cair em um hiper-relativismo. Afinal, relativismo e niilismo são coisas distintas (Geertz, 2014). Quando lecionei Sociologia na educação básica entre 2008 e 2010, com bastante frequência, ouvia a seguinte pergunta: “mas, afinal, professor, qual deles está certo?”. Essa pergunta é bastante capciosa, pois nos empurra a uma posição que não é comum nas Ciências Sociais, e creio que, em muitos casos, nem ao menos seria possível dizer que há uma resposta. Mas tendo a pensar que essa situação das Ciências Sociais não é um ponto fraco, mas, sim, um ponto forte para a proposta que estou defendendo aqui, pois a pluralidade existente nas Ciências Sociais nos possibilita demonstrar a existência de pontos de vista divergentes, perspectivas que podem se aproximar mais ou menos da vivência do próprio estudante, etc.

Essa visibilização da diversidade inerente às Ciências Sociais nos possibilita abrir diferentes frentes de diálogo, demonstrando para o nosso público (considerando que vai além de nossos alunos) que o que trazemos para a sala de aula é socialmente relevante, cientificamente embasado e aberto ao diálogo. Meu argumento principal é que os tabus não podem ser sacralizados no espaço escolar. Eles devem ser debatidos e analisados, do mesmo modo que Lévi-Strauss analisou os tabus em outras sociedades. Claro que o deslizamento para uma alteridade mínima, pensando nos tabus de nossa própria sociedade, é sempre desafiador, mas deve ser encarado como um passo necessário para a produção do conhecimento em nossas sociedades.

Evans, Avery e Pederson (1999) chegam a propor alguns caminhos também, enfatizando o fato de que os professores não devem se autocensurar previamente, tampouco tentar adivinhar quais tópicos podem ser polêmicos em sala de aula, a fim de evitá-los. Por outro lado, Santisteban (2019) enfatiza a relevância de se trabalhar a partir de problemas sociais controversos, utilizando-se de distintas fontes, que possibilitem, assim, que os estudantes possam não apenas reconhecer o problema, como também posicionar-se em relação a ele, de modo a não apenas reproduzir um determinado discurso.

Colocando o tabu no centro da sala de aula

Nesta última parte, interessa-me propor uma atividade pedagógica que pode ser desenvolvida em sala de aula, pensada para estudantes do ensino médio regular. Considerando que a Lei nº 10.639/03 completa 20 anos agora, em 2023, penso que seria relevante elaborar uma atividade que dialogue com a história e a cultura afro-brasileira, em especial com um dos tópicos que é mais tabu na escola: as religiões de matriz africana. Tanto na literatura quanto em diálogos com professores da educação básica, é recorrente a narrativa de que trabalhar com a Lei nº 10.639/03 é mais fácil em algumas disciplinas e alguns temas, mas que outros se tornam mais difíceis, como no caso das religiões.

Penso que um bom momento para introduzir esse debate é quando o professor aborda a temática da diversidade cultural ou ainda da formação da identidade nacional brasileira. Em ambos os casos, há abertura para a referida temática e possibilita ainda que o professor trabalhe alguns conceitos-chave presentes na Antropologia, especialmente os de cultura, etnocentrismo e relativismo cultural. Portanto, minha proposta é que o professor já tenha trabalhado anteriormente esses três conceitos, pois eles serão centrais nessa atividade.

Uma atividade pedagógica interessante para se trabalhar com estudantes seria sobre as religiões afro-brasileiras e o preconceito que elas sofrem. O primeiro momento poderia ser dedicado à apresentação de um panorama geral sobre as religiões afro-brasileiras, suas características e suas origens. Em seguida, o professor poderia perguntar à turma qual grupo sofre mais preconceito em sua opinião. É possível que surjam opiniões diferentes, algumas contrárias às pesquisas acadêmicas, mas o objetivo é que o professor possa ouvir os estudantes e apresentar um ou dois vídeos curtos sobre a violência contra as religiões afro-brasileiras.

Nesse momento, o professor pode introduzir o conceito de "racismo religioso". A revista Debates do NER dedica o número 40[7] inteiramente a esse debate e pode fornecer fundamentos para as reflexões teóricas do docente. Por fim, o professor pode pedir que os estudantes escrevam um parágrafo sobre por que as religiões afro-brasileiras sofrem ataques no Brasil.

Essa atividade pedagógica tem dois objetivos principais. O primeiro é aprofundar conceitos já trabalhados anteriormente e introduzir um novo (racismo religioso). O segundo é mapear o conhecimento e as opiniões dos estudantes sobre o tema, incluindo eventuais preconceitos e expressões de intolerância que possam surgir na turma. Com base nesse diagnóstico, é possível desenvolver atividades envolvendo outros docentes para combater o preconceito e a intolerância religiosa.

Alguns textos que podem ajudar os professores a entender melhor o tema são o artigo de Vagner Silva, Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo, o livro de Stela Caputo, Educação nos terreiros (2012), e o artigo de Elina Hartikainen, Racismo religioso, discriminação e preconceito religioso, liberdade religiosa: controvérsias sobre as relações entre Estado e religião no Brasil atual.

[7] Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/issue/view/4458.

Considerações finais

O momento em que nos encontramos, marcado por uma forte ascensão de conservadorismos, especialmente do populismo de direita na educação (Estellés; Oliveira; Castellví, 2023), demanda uma postura clara e enfática diante da disseminação das fake news (cuja melhor tradução, em minha percepção, é "notícias fraudulentas"), a difusão do negacionismo científico e o ataque às instituições de ensino (em alguns casos, ataques físicos). Evidentemente, trata-se de um cenário hostil, especialmente para as ciências humanas e sociais, que são publicamente atacadas (Lahire, 2016; Blois; Oliveira, 2019). Porém, esses ataques também evidenciam quão necessárias elas são neste momento.

Meu objetivo com este breve texto foi realizar uma proposta pedagógica que implicasse um redirecionamento de nossas ações. Em vez de evitarmos determinados temas, tornando-os tabus em sala de aula, devemos colocá-los no centro do debate, explorando diferentes perspectivas – enfatizando o pluralismo próprio de nossa área – e demonstrando o processo de construção científica dessa forma de conhecimento.

O cerne da prática docente dos professores de Ciências Sociais é o processo de desnaturalização da realidade social. No entanto, é necessário estar ciente de que esse exercício demanda um considerável esforço, tanto nosso quanto de nossos estudantes. A cumplicidade ontológica entre agência e estrutura, da qual fala Bourdieu (2007), acaba sendo desvelada e perturbada pela Sociologia. Suspendemos as certezas dos sujeitos, produzindo aquele incômodo que surge quando substituímos as certezas por dúvidas.

Educação antirracista no ensino de Sociologia

Joaze Bernardino-Costa
Danielle Soares Gomes

Embora muito aquém das demandas históricas, podemos considerar que, nas últimas duas décadas, tivemos avanços significativos na revisão curricular da educação brasileira a fim de contemplar a temática étnico-racial. O marco inicial desse processo foi a instituição da obrigatoriedade de um ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Esses avanços foram frutos de um ativismo antirracista de décadas que, por um lado, fazia a crítica a uma educação com bases em narrativas e experiências europeias, por outro, reivindicava que a experiência e cultura da população afro-brasileira, africana e indígena também figurassem como exemplos positivos nos currículos escolares.

A alteração feita no Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 2003, pela Lei nº 10.639, e em 2008, pela Lei nº 10.645, trouxe a possibilidade de estudantes e professores terem acesso aos saberes, à cultura, à tecnologia, às cosmopercepções, dentre outros conhecimentos produzidos pelos povos africanos, afrodiaspóricos e indígenas.

Fazer com que o ensino para as relações étnico-raciais seja devidamente abordado no ambiente escolar não é tarefa simples. Primeiramente, é preciso considerar que falar sobre a questão racial no Brasil suscita percepções, sentimentos e atitudes diferentes em cada um. O tema passa pelo julgamento pessoal de cada agente envolvido e, muitas vezes, crenças pessoais, orientações religiosas e opções políticas fundamentadas no racismo não permitem que a temática chegue ao estudante. Em segundo lugar, tratando o conteúdo da Lei nº 10.639/03 como uma Política de Promoção da Igualdade Racial de cunho valorativo, a estrutura burocrática nacional, estadual, municipal e distrital precisa ser mobilizada, construindo políticas e ações que possibilitem uma implementação efetiva da lei (Gomes, 2022).

Dentre os múltiplos responsáveis pela implementação do Artigo 26-A, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes chamam a atenção das Instituições de Ensino Superior (IES) para que estas se comprometam com a oferta de disciplinas e de conteúdos curriculares que contemplem o disposto no Artigo 26-A da LDB.

Embora seja evidente a responsabilidade das IES e, principalmente, dos cursos de graduação em licenciaturas para a formação de docentes aptos a desenvolverem uma prática

antirracista nas escolas, ainda é raro encontrar disciplinas obrigatórias – ou até mesmo optativas – e planos de curso que cumpram o que orientam as diretrizes mencionadas.

Diante de tais lacunas presentes na formação docente, este capítulo é construído com o propósito de contribuir com a formação de professores de Sociologia para uma atuação antirracista no ensino da disciplina. Para tanto, o estágio supervisionado realizado durante a graduação é apontado como uma ferramenta para que professores universitários responsáveis pela disciplina e graduandos da licenciatura em Sociologia desenvolvam reflexões e práticas voltadas para a implementação do que institui o Artigo 26-A da LDB. Ao final do livro, na seção Proposta de Atividades, sugerimos uma atividade pedagógica voltada ao que exige a Lei 10.639/03, que pode ser desenvolvida durante o estágio supervisionado no 1º ano do ensino médio.

Funcionamento e Enfrentamento do Racismo na Sociedade Brasileira

A adoção de uma educação antirracista no sistema escolar brasileiro, e especificamente no Ensino da Sociologia, emerge da constatação feita por ativistas antirracistas da centralidade do racismo na sociedade brasileira, a necessidade de seu enfrentamento e a importância da escola para a educação das relações raciais.

O racismo não se configura somente como o ataque verbal agressivo que temos testemunhado nesses tempos de smartphone – em que vítimas ou pessoas solidárias realizam filmagens de incidentes contemporâneos – ou em tempos de globalização midiática – em que atletas são hostilizados nos campos de futebol, por exemplo. Esses incidentes são, na verdade, os aspectos visíveis e inegáveis de um racismo constitutivo do mundo em que vivemos tanto em escala planetária quanto em escala nacional e local. Abaixo da ponta do iceberg, podemos ver que o racismo é muito mais abrangente, complexo e de longa duração. À luz das contribuições de Ramón Grosfoguel (2018, p. 59), podemos definir o racismo como um princípio organizador de todas

> as relações de dominação da modernidade, desde da divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e seres superiores (civilizados, hiper-humanizados etc., ou acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados etc., ou abaixo da linha do humano).

Mesmo sendo este princípio organizador e estrutural das relações sociais, o racismo não se apresenta da mesma forma em todas as configurações sociais. Durante boa parte do século XX, por exemplo, a interpretação hegemônica no Brasil negou a existência do racismo (mito da democracia racial) ou, quando muito, o qualificou como uma reminiscência do passado escravista em processo de desaparecimento conforme as relações sociais se modernizassem (teoria da modernização). O discurso hegemônico difundia a ideia da excepcionalidade do Brasil frente a outras nações – especialmente Estados Unidos e África do Sul, nossos

espelhos comparativos – no equacionamento do "problema racial". Predominou entre nós a interpretação da harmonia racial e a crença de que as desigualdades entre negros e brancos decorria das desigualdades de classe e não do racismo. Paradoxalmente, quando casos de discriminação racial eram flagrados, estes eram atribuídos ao caráter "quase doentio" do seu praticante. Por outro lado, quando havia processos de ascensão social de um único indivíduo negro, isso era tomado como prova da democracia racial e do caráter harmônico de toda sociedade brasileira. Em decorrência disso, praticamente até a última década do século XX, nenhuma política de estado foi adotada para o enfrentamento do racismo.

Somente após o período de redemocratização do país e da promulgação da Constituição Cidadã é que tiveram início as primeiras ações e políticas de estado efetivas de combate ao racismo.[1] Esses avanços decorrem diretamente dos saberes construídos pelo movimento negro e seus ativistas que se contrapuseram às interpretações hegemônicas da sociedade brasileira que invisibilizavam o racismo. Desde o final década de 1970 e início dos anos 1980, militantes negros propunham estratégias e leis de enfrentamento do racismo que podemos dividir em três dimensões: i) criminalização do racismo; ii) políticas de ação afirmativa e iii) políticas de valorização da cultura negra (Jaccoud; Beghin, 2002).

A criminalização do racismo foi inicialmente tratada no Artigo 5º da Constituição Federal e depois regulamentada em leis infraconstitucionais (Lei nº 7.716/1989, Lei nº 9.459/1997 e Lei nº 14.532/2023). As políticas de ação afirmativas para população negra possuem uma longa história no país, tendo sido pioneiramente propostas pelo então Deputado Federal Abdias Nascimento, por meio do Projeto de Lei nº 1332/1983. Todavia, as primeiras ações afirmativas começaram a ser implementadas no final da década de 1990 e ganharam densidade no início dos anos 2000, por iniciativas das universidades públicas, e a partir de 2012 e 2014 por força de leis federais (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 12.990/2014). Já as políticas de valorização da cultura negra constituem-se como tema histórico das entidades do movimento negro da década de 1970, ganham concretude com algumas decisões simbólicas, como, por exemplo, a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, o estabelecimento de 20 de novembro como dia da Consciência Negra e a designação da Serra da Barriga como um patrimônio histórico nacional. Porém, uma das políticas de valorização da cultura negra mais significativa e importante no dia a dia da sociedade brasileira é a inclusão da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Brasileira (Lei nº 10.639/2003), posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, que contempla as populações indígenas, que alteraram a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Intrinsecamente ligadas às ações de combate ao racismo e às políticas de ação afirmativa, as políticas de valorização da Cultura Negra, especificamente o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Brasileira, configuram-se como políticas de enfrentamento do racismo, que tem o sistema escolar como local privilegiado – mas não único – para a valorização

[1] Anterior à Constituição Federal de 1988, tivemos a Lei Afonso Arinos de 1951, que tratava o crime de racismo como uma contravenção penal.

da história e contribuição da população africana e negra na história mundial e na história nacional, valorização da identidade, da cultura e da história negra, superação de estereótipo etc.

Engana-se, porém, quem acha que a educação para a relações étnico-raciais direciona-se única e exclusivamente para o estudante negro e envolve somente profissionais negros. Como assevera a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CNE/CP 003/2004, a responsabilidade por combater o racismo e as discriminações não é tarefa somente da população negra, mas também da população branca, que pode e deve se comprometer com o antirracismo, a fim de que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos plenos: "a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime" (Silva, 2004, p. 6).

O desenvolvimento de políticas de valorização da cultura negra, em geral, e do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, em particular, não pode ser um improviso e fruto de um voluntarismo de um ou outro professor. Ao contrário, requer uma política pública bem orquestrada, em que os setores administrativos do sistema escolar (secretarias de educação), administradores escolares, todas as pessoas envolvidas na elaboração, execução e avaliação dos planos institucionais, pedagógicos e de ensino estejam comprometidos com a construção de escolas e um ensino que valorize a diversidade racial da população brasileira. A peça central para isso é o currículo escolar.

Lembremos as considerações de Tadeu Tomaz da Silva acerca dos currículos. Diz ele:

> Os currículos não se restringem à transmissão de conteúdo, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construída por sujeitos concretos, imerso nas relações de poder [...] As narrativas contidas nos currículos [...] dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas (Silva *apud* Gomes, 2018, p. 228).

Consideramos que a Sociologia tem um importante papel para a discussão das relações de poder que estão por trás da construção de um currículo, bem como para contribuir com a educação para as relações étnico-raciais.

Educação para as relações étnico-raciais e a Sociologia

Se os diversos componentes curriculares possuem um papel fundamental no desenvolvimento de ações que combatam o racismo na educação, a Sociologia é agraciada com uma responsabilidade nesse sentido.

A Sociologia no Brasil possui uma trajetória de discussão sobre a temática racial que atravessa o século XX, tendo contribuído, a partir de autores como Gilberto Freyre, para a tese do excepcionalismo brasileiro e da invisibilidade do racismo. Tendo como bússola o mito da democracia racial, insistiu-se na ideia de uma nação, uma língua e um único povo,

expurgando qualquer traço de diferença e diversidade. Consequentemente, o direito à diferença foi negado. Nesse sentido, aqueles que afirmavam, por exemplo, uma identidade negra ou indígena eram acusados de antinacionalismo e de inocular valores estrangeiros no seio da pátria brasileira. Portanto, o sentimento de nacionalidade em torno do mito da democracia racial foi, por muito tempo, avesso à diferença, à diversidade e à pluralidade racial.

A aversão da Sociologia à pluralidade cultural e diversidade étnico-racial da sociedade brasileira é fruto de sua participação na construção de uma nacionalidade monorracial, monocultural, monolinguística, monoreligiosa etc. Em contrapartida, o desafio que temos – e que está expresso na proposta de ensino da história e cultura negra, africana e indígena – é a construção de uma nacionalidade que conviva com a pluralidade e a diversidade.

Porém, a pluralidade e diversidade precisam ser levadas a sério, pois o princípio que está por trás disso é que essas pluralidades e diversidades – muitas vezes produzidas como inexistentes – foram e são capazes de animar, integrar, dinamizar e dar sentido a diversas sociedades e populações. Logo, se foram e são capazes de cumprir essa função, são merecedoras de respeito e possuem o direito de coexistir.

A lógica do raciocínio aqui não é a de uma política do reconhecimento, pois se estivéssemos supondo o reconhecimento, isso significaria que estaríamos atribuindo a uma concepção particular de mundo – camuflada de universal – o poder hegemônico organizador do mundo. Ao contrário, o que estamos supondo é que aquela fórmula particular de organização do mundo, que se camufla de universal, não é outra coisa senão ela mesma uma forma particular (desculpe-nos, leitores, pelo argumento circular) e que, portanto, precisa também passar por um processo educativo e se colocar como uma forma específica e singular do mundo que precisa conviver com as demais formas particulares.

Em termos menos abstratos, o desafio que se coloca é reconhecermos os conhecimentos euro-centrado e branco-centrado como formas particulares de conhecimento, tão merecedores de respeito e consideração quanto os conhecimentos africano-centrado, negro-centrado, indígena-centrado, quilombola-centrado, pois, em última instância, todos têm sua devida importância histórica e atual para a dinamização da vida social e a construção de sentido de diversas populações.

Contrariamente ao princípio que está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Sociologia, em sua participação na construção da nação e no apoio à construção do mito da democracia racial, ignorou ou produziu como inexistente o rico conhecimento construído no continente africano e pelos negros da diáspora.

Em escala global, ignorou-se e produziu-se como inexistente a contribuição de pensadores como Frantz Fanon, Aimé Césaire, W.E.B. Du Bois, Cheikh Anta Diop, Antenor Firmin, Ida B. Wells-Barnett, Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, assim como têm sido ignorados e produzidos como inexistentes alguns acontecimentos políticos protagonizados pela população africana e afrodiaspórica.

O mesmo acontece em escala nacional. Não somente autores negros como Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia González, Conceição

Evaristo, Carolina Maria de Jesus são ignorados e produzidos como inexistentes, como também alguns acontecimentos e atores políticos nacionais são produzidos como tal, apesar de suas ricas e substantivas contribuições para os avanços políticos no país. Por exemplo, a atuação de Luiz Gama e José do Patrocínio para por fim à escravidão, a importância contemporânea da organização da vida social promovida pelas comunidades quilombolas ou a participação do movimento negro para a ampliação da cidadania são menosprezadas e tratadas como coisas menores para a política nacional. Portanto, a tarefa de uma Sociologia consciente da diversidade e pluralidade da sociedade brasileira consiste em transformar aquilo que foi produzido como inexistente e insignificante, como existente e significante.

O estudo do antirracismo e da educação das relações étnico-raciais é um convite à imaginação sociológica. Não se trata somente do desenvolvimento do pensamento crítico, que não se conforma a reduzir a realidade ao que existe, mas também de acionar em cada ator social – professores e alunos – o inconformismo e principalmente a esperança e a capacidade de sonhar por um mundo melhor, em que as chances das pessoas não sejam definidas pela cor de suas peles. Um mundo marcado pelo respeito à pluralidade cultural e pela diversidade étnico-racial.

O respeito à pluralidade e diversidade étnico-racial e cultural talvez possa ser uma chave para os graves problemas de escala global que enfrentamos no século XXI. Ao contrário da lógica em que um tinha a solução para todos (ex: projetos de modernização para o terceiro mundo), a lógica que emerge de um convite e reconhecimento da diversidade é a participação de todos para a construção das diversas soluções para os problemas que afetam todos. Portanto, o que se coloca já não é mais a lógica no país monocultural, monorracial, mas a lógica da pluralidade democrática de soluções e alternativas.

Dito isso e chamando a atenção para a Sociologia e a construção de um currículo que dê conta da pluralidade cultural e da diversidade epistêmica e étnico-racial, cabe a pergunta: como construir um currículo não eurocêntrico? Tal pergunta reflexiva, antes de ser direcionada ao ambiente escolar, deve ser voltada às instituições de ensino superior e seus atores (docentes, coordenadores de curso e todos os responsáveis pela formação de professores): Como formar professores antirracistas numa realidade em que os planos de curso e o currículo não contemplam o debate racial?

Currículo e estágio supervisionado

A Resolução CNE/CP nº 01/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNs ERER, evidencia que “a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores”, que devem ser observadas, especialmente, pelas “instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (Brasil, 2004). Na mesma direção, o Plano Nacional de Implementação das DCNs ERER (Brasil, 2009) reforça que deve ser feita a instituição não somente de conteúdos,

como também de disciplinas curriculares nos cursos de graduação das IES, dedicando atenção especial às licenciaturas para uma formação de professores adequada quanto à temática.

Embora a legislação deixe evidente a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior na formação de professores, atualmente o debate sobre a temática étnico-racial é insuficiente e realizado pontualmente nos cursos de graduação. Na Universidade de Brasília, por exemplo, podemos citar algumas disciplinas como: Pensamento Negro Contemporâneo, ofertada pelo Decanato de Extensão na modalidade módulo livre para a maioria dos cursos; Cultura, Poder e Relações Raciais, ofertada pelo Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares e pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, de forma optativa; História da África, ofertada pelo Departamento de História; e Sociologia das Relações Raciais, ofertada pelo Departamento de Sociologia. É raro encontrar, mesmo nos cursos de licenciaturas, disciplinas obrigatórias sobre o tema.

Retomando o questionamento feito ao final da seção anterior, é inviável formar professores preparados para um trabalho antirracista se a formação inicial não oferecer meios efetivos para tal. Dessa forma, a educação étnico-racial nas IES deve ir além da oferta de disciplinas específicas sobre o tema, pois, considerando o racismo enquanto princípio organizador e hierarquizante das relações sociais, é preciso discutir a temática nas diferentes áreas e nos distintos componentes curriculares, evidenciando o caráter transdisciplinar da temática.

Por outro lado, incorporar o tema às ementas de disciplinas exige reflexão, critério e adequação por parte dos docentes do magistério superior, para que o tema não seja abordado de maneira superficial – se limitando, por exemplo, a uma aula, com um autor negro, que é colocada ao final da ementa – ou que reforce estereótipos negativos. Dessa forma, faz-se necessária uma dupla iniciativa por parte da Universidade, ou seja, deve haver tanto disciplinas obrigatórias específicas sobre a temática racial quanto o esforço em transversalizar o debate nas demais disciplinas da formação discente.

Disciplinas como a de "Estágio supervisionado"[2] são requisitos nos cursos de licenciatura e podem ser uma oportunidade para que os futuros professores de Sociologia reflitam sobre as questões raciais e desenvolvam práticas pedagógicas antirracistas. O estágio docente é o momento em que o estudante passa a ter contato direto com o ambiente escolar e com a realidade da sala de aula e geralmente é visto como o momento de colocar em prática os conhecimentos aprendidos. Para além dessa concepção, Oliveira e Cigales (2020, p. 193) reforçam que

> a dimensão prática desse modo não pode ser compreendida apenas como o ato de "aplicar técnicas", muito pelo contrário, esta deve estar vinculada à pesquisa, sendo capaz de produzir uma reflexão sobre o fazer docente, e não apenas executá-lo.

Vinculado ao debate acerca das desigualdades provocadas pelas assimetrias e hierarquias raciais na sociedade, o estágio supervisionado torna-se uma ferramenta capaz de produzir efeitos significativos na formação docente e mobilizar reflexões entre professores do ensino superior, graduandos, alunos do ensino médio e professores da educação básica.

[2] No curso de Sociologia da UnB, o estágio obrigatório subdivide-se em 3 semestres, com carga horária de 135h cada, totalizando 405 horas.

A fim de aproximar o professor em formação da realidade curricular das escolas, propomos uma atividade pedagógica para ser realizada no estágio supervisionado que utiliza como base a Matriz e as Obras de Referência cobradas pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília. (verificar na seção Proposta de atividade referente a este capítulo no final do livro).

Indicamos como atividade pedagógica o material de um dos subprogramas do PAS (2023-2025). Entretanto, conforme a localização da universidade e o processo seletivo, podem ser selecionados quaisquer obras que estejam no conteúdo do ensino médio ou dos processos seletivos.

O importante é que no exercício do estágio supervisionado tanto o professor quanto o graduando estejam suficientemente embasados para uma discussão que, ao lançar mão da imaginação sociológica, possa exercer a crítica da sociedade contemporânea ao tempo em que lança sementes de um novo amanhã, inspirando sonhos e esperança por um mundo sem racismo.

Gênero e sexualidade no ensino de Sociologia

Tânia Mara Campos de Almeida
Rodolfo Luiz Costa de Godoi

Introdução

A partir da ciência moderna, o surgimento do ser humano no planeta deixou de ser considerado de modo vinculado à mera vontade divina. E, enquanto desdobramento do Iluminismo e no enquadre da racionalidade das Ciências Sociais, a noção de ser humano deixou de centrar-se na noção de indivíduo determinado pela biologia, passando à concepção de sujeito constituído pela posição que ocupa em um conjunto de relações sociais estabelecidas com base na cultura, economia e história dos grupos humanos.

No entanto, um aspecto que não sofreu alteração até pouco tempo foi o de que esse ser humano, como categoria universal de sujeito moderno, é referenciado pelo sexo masculino. Os cientistas sociais voltaram sua atenção para diversos entendimentos das dimensões sociais desse sujeito, como aqueles que resultam da experiência social realizada via a inserção no modo de produção, na vinculação à classe, no pertencimento religioso, regional e nacional. Não se atentaram àquelas dimensões constituídas pela experiência pautada pelas diferenças anátomo-sexuais,[1] tratadas como se fossem espontaneamente evidentes em todos os tempos e sociedades.

Seja como construção organizadora de modos de ser, definidora de funções e modelos de comportamentos, seja como variável de vínculo coletivo entre os sujeitos, essas diferenças anátomo-sexuais demoraram a ser problematizadas. Não tinham visibilidade, inclusive, sequer foram consideradas capazes de estabelecer fortes desigualdades entre o que se denomina hegemonicamente por masculino e feminino no Ocidente, sendo atribuído ao primeiro termo o protótipo exemplar da humanidade. Essa imagem modelar do masculino, difundida a respeito do ser humano desde longa data, foi facilmente generalizável também na Modernidade, uma vez que se tornou sinônimo dos sujeitos

[1] Tais diferenças dizem respeito aos genitais e aos aspectos físicos que se relacionam à aparência apresentada por fêmeas e machos, a exemplos de pelos e seios.

do sexo masculino, denominados por homens em idade produtiva, brancos, burgueses e heterossexuais (Hurtig e Pichevin, 1986).

A Sociologia das relações de gênero e das sexualidades, portanto, é um campo de investigação científica relativamente recente e que se mostra cada vez mais importante nessa configuração societal moderna. Por meio dela, lidamos com uma pergunta basilar para as Ciências Sociais: afinal, qual a relação entre natureza e cultura? Se, por um lado, somos animais e apresentamos um repertório de traços imperiosos à sobrevivência orgânica com os quais lidamos em nossas ações, emoções e pensamentos, por outro lado, somos seres que produzem diferenças e desigualdades em constantes processos de transformação, isto é, somos também e intrinsecamente seres sociais. Somos complexos seres biopsicossocioculturais.

Ao olharmos para as relações de gênero e sexualidades pelo prisma das diferenças, percebemos como os papéis sociais, os valores atribuídos e as visões de mundo de homens e mulheres não são idênticos entre gerações passadas e as de hoje, em uma sociedade e em outra, ainda que vivamos em momento frenético de globalização das informações e referências. As formas de organização social, assim como as famílias, são constituídas e sedimentadas com o passar de gerações, em linha diacrônica. Logo, não são da ordem do que se entende como natural no pensamento dominante ocidental, ou seja, de existência ahistórica e fixa. Até mesmo o amor, que parece um sentimento tão pessoal, é identificado e manifesto em meio a aprendizados e simbolizações que recebemos do meio, e, com isso, elaboramos sobre ele. Se devemos casar, com quem devemos nos casar, quem podemos amar, se podemos amar... Enfim, as regras que determinam essas relações são bastante diversas entre o Brasil atual e o Brasil do século XVIII, que, por sua vez, também são distantes daquelas do Japão ou da Arábia Saudita, embora traços de aproximações nesses paralelos sejam encontrados.

A seção I deste capítulo apresentará algumas questões relevantes sobre esses pontos, contribuindo para o ensino a respeito de gênero e sexualidades, especialmente na primeira série do ensino médio. Essas questões apresentam um viés de abordagem de caráter mais antropológico por focar a alteridade cultural.

Contudo, essas diferenças se mostram desigualmente vivenciadas pelos sujeitos, isto é, as diferenças entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, cisgêneros e transgêneros,[2] por exemplo, moldam modelos de subalternidade e exclusão social, em especial as sociedades formadas pelo patriarcado, escravidão e capitalismo colonial-moderno. Podemos percebê-las desde as dimensões morais – como concebemos uma mesma atitude se é perpetrada por um homem ou uma mulher – às dinâmicas de exploração de trabalho, atribuições de tarefas domésticas distintas para meninas e meninos, desigualdades salariais e de oportunidades, desafios na empregabilidade de transgêneros, violências contra as

[2] Cisgênero e transgênero são palavras que têm sido usadas para nomear, respectivamente: a pessoa que se identifica com sua anatomia-sexual; a pessoa que não vê correspondência entre sua identidade de gênero e seus genitais e demais marcas corporais.

mulheres e LGBTQIA+,[3] entre tantos outros fenômenos sociais. A seção II deste capítulo, por conseguinte, apresentará como as investigações científicas da Sociologia podem nos ajudar a compreender as desigualdades e superar sua invisibilização na dita ordem natural. Isto é, de posse dos resultados de tais investigações, percebemos que as desigualdades resultam de relações de poder em diversos níveis e interseccionalidades de discriminações. Esse prisma sociológico pode ser trabalhado na segunda série do ensino médio.

Por fim, é cada vez mais nítido que a realidade das identidades de gênero e dos direitos de pessoas LGBTQIA+ tem se transformado nos últimos anos. Essas transformações passam pela ação dos movimentos sociais, pela representação de novas pautas nas casas legislativas do país e pela implantação de políticas públicas específicas. Assim, o prisma da Ciência Política nos ajuda a entender que tais transformações não são lineares, muito menos voluntaristas. No mundo, observamos avanços em termos de direitos civis e humanos, mas também retrocessos nessa seara da pluralidade. Esses direitos têm sido recorrentemente mobilizados na esfera pública pelo campo da moralidade, em especial, quando segmentos conservadores da sociedade defendem uma perspectiva natural ou sagrada de gênero e sexualidade, como tem ocorrido no Brasil em detrimento dos achados científicos. O prisma da Ciência Política dialoga bem com os conteúdos previstos para o terceiro ano do ensino médio.

Gênero e sexualidade nas diferenças

Por séculos, nas sociedades ocidentais, os seres humanos são distribuídos em duas categorias desde o seu nascimento: homens e mulheres, atribuindo-lhes estatutos sociais, culturais, econômicos e jurídicos desiguais e assimetricamente complementares. Por sua vez, os homens e as mulheres, como entidades empíricas, resultam de classificações que vêm garantindo o próprio sistema de reprodução dessas mesmas sociedades em uma longa tradição patriarcal e heteronormativa. A filósofa Simone de Beauvoir, em 1949, elabora uma crítica contundente a essa tradição na obra O Segundo Sexo, da qual a frase "não se nasce uma mulher, torna-se" ganha notabilidade e difunde-se por gerações no Ocidente.

Gênero, então, surgiu na academia como uma categoria de descrição e análise (Scott, 1988) para tratar sobre essa dimensão humana não reconhecida nas Ciências Sociais, após pressões dos movimentos feministas e de mulheres em várias sociedades. Inúmeros foram as abordagens e os entendimentos a ela associados, não cabendo em um conceito único. Sua inteligibilidade e seus usos estão associados a campos teóricos e políticos particulares, o que permite certas análises e aplicações do significado do termo ao se eleger uma perspectiva ou outra.

[3] Esta sigla se refere a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais pessoas que expressam identidade de gênero e sexualidade fora dos padrões heteronormativos e cisgênero (correspondência entre as características genitais e hormonais sexuais do sujeito ao nascer). Salientamos que essa sigla vem se construindo nas últimas décadas pelos movimentos sociais, em especial em seu diálogo com os meios de comunicação e na apresentação de demandas políticas junto ao Estado. Apesar de seu uso corrente, não deve presumir uma unidade naturalizada da diversidade que abarca. Sendo um termo em disputa, não há consenso no meio acadêmico ou nos movimentos sociais sobre sua forma correta.

Um dos trabalhos precursores que notabilizou a categoria gênero foi O tráfico de mulheres, notas sobre a economia política do sexo, de Gayle Rubin, em 1975 (Küchemann; Bandeira; Almeida, 2015), que, diferentemente de outras tradições de estudos sobre o feminino – como a francesa, que utiliza a expressão "relações sociais de sexo" (Kergoat, 1992) –, foi rapidamente incorporado no Brasil a partir de meados dos anos 1980. Constituiu-se em um termo de ordenamento conceitual, como também de base à formulação de políticas públicas destinadas às mulheres e aos grupos LGBTQIA+ (Grossi, 2010).

Gênero é uma categoria interpretativa crítica, não de senso comum. Portanto, o conceito de gênero constitui-se em uma "ferramenta" que nos indica haver a dimensão socioantropológica nos fenômenos que nos parecem naturais. Mais precisamente, o conceito evidencia uma das estratégias de poder que consiste exatamente em naturalizar as relações sociais no intento de mascarar as relações de poder nelas subjacentes. Ou seja, gênero passou a questionar os fenômenos que são percebidos ou dados como naturais, inicialmente com base nas alteridades culturais, evidenciando, em importantes estudos antropológicos (a exemplo de Mead, 1935; Benedict, 1946), que os grupos humanos possuem distintas representações, práticas e posições de valor no que tange ao masculino e ao feminino. Inclusive essa divisão binária e circunscrita de modo tão marcado entre masculino e feminino seria resultado da visão de mundo ocidental.

Assim, torna-se mais compreensível a desatenção da literatura clássica das Ciências Sociais em relação a essa categoria formulada a partir da experiência humana pautada pela diferença anátomo-sexual nas sociedades ditas civilizadas da Europa à época. As conclusões e os resultados obtidos por pensadores e cientistas homens, brancos e pertencentes a elites econômicas sequer consideravam tal diferença, enquanto suas próprias representações e construções de modos de vida. Eles as naturalizavam e universalizavam, ignorando barreiras que, para muitas pessoas, tornavam impossível acessar certos espaços sociais ou afirmar aspectos centrais de sua identidade coletiva. Além disso, generalizaram afirmações estereotipadas para as mulheres, as pessoas não brancas e aquelas com sexualidade diversa da heteronormatividade, apoiando-se em pressupostos de normatização dessas diferenças. Ao tratarem de diferenças oriundas do âmbito da evolução natural, haveria uma régua entre superiores e inferiores, civilizados e selvagens, cristãos e não cristãos, normal e patológico. Enfim, estariam fora do rol de fenômenos socioculturais e, por conseguinte, da teoria social. Não seriam objetos científicos, mas auto-evidências espontâneas e essencializadas biologicamente, precisando apenas ser contornadas pelas crenças religiosas e certezas científicas da época.

Grosso modo, gênero refere-se a relações socioculturais e de poder que estão presentes inclusive no meio acadêmico. De início, tais relações foram focadas entre homens e mulheres, ganhando também a atenção no interior de grupos e instituições, a exemplo das interações entre homens e mulheres no ambiente escolar. Gênero refere-se também às relações que estruturam toda cena social apresentada, como uma expressiva metáfora das formas de subordinação, das disposições hierárquicas e das situações de dominação, estando elas baseadas nas diferenças sexuais, étnico-raciais, regionais ou em qualquer outra. Afinal, gênero perpassa

e funda originariamente uma gama de estruturas, identidades sociais e subjetividades, ainda mais ao estarem interseccionadas a outras categorias classificatórias dos seres humanos.

As práticas e expressões de afeto, assim como as sexualidades, também têm história. As instituições sociais são fundamentais na construção das identidades sexuais,isto é, a transformação de práticas de afetos e desejos em identidades perpassa circuitos simbólicos referenciados pela religião, pelo Estado, pela indústria cultural etc. Da mesma forma que não é possível pensar uma categoria de "mulher" que abarque todos os tempos históricos e as culturas, não se pode pensar em uma identidade homossexual ou bissexual fora do seu contexto. As "identidades sexuais" só são possíveis a partir de uma dinâmica societária de pertencimento, mas também de exclusão (Rubin, 1994).

Quando um estudante interpela seus colegas, seus professores/as ou a si mesmo em busca de saber, afinal e de uma vez por todas, qual a sua identidade sexual, está expressando ali um movimento de desvelamento da sexualidade como verdade do sujeito que se constituiu recentemente na história humana. Essa "vontade de saber" não opera sozinha, mas historicamente como uma forma de controle sobre as subjetividades, especialmente desenvolvidas pela medicina e pelo poder jurídico (Foucault, 2014).

A compreensão antropológica das relações de gênero precisa confrontar a discussão do antropocentrismo como forma privilegiada de se entender e classificar a realidade à nossa volta, a qual justifica as hierarquias de poder. O que afirmamos, então, é que os grupos humanos olham o mundo a partir do seu próprio ponto de vista, de como aprenderam a entendê-lo e classificá-lo. Uma característica desse movimento é olhar para a natureza como se expressasse as relações sociais tal como nós as vivenciamos. O formato heteronormativo e patriarcal da nossa sociedade é fantasiosamente projetado na natureza, o que denominamos antropomorfismo de gênero. Esse movimento busca uma estabilização das relações de gênero socialmente construídas numa ontologia natural, imutável e inquestionável. Porém, os estudos científicos evidenciam exatamente o movimento contrário: somos nós, seres humanos, que imputamos nossa forma de viver à dita natureza.

Gênero e sexualidades nas desigualdades

Esta seção firma a relevância de se considerar as categorias gênero e sexualidade[4] nos estudos das Ciências Sociais sobre as relações de desigualdades, em especial no Brasil. Embora essas categorias possam ser vistas separadamente uma da outra, a depender da cena social ou do fenômeno a ser recortado pela/o cientista e sua perspectiva teórico-metodológica, a tendência e o maior aproveitamento do seu emprego têm sido de modo imbricado entre elas, assim também imbricado à "raça" e "classe social". Afinal, os marcadores sociais

[4] Gênero difere do sexo biológico, uma vez que este diz respeito às características anátomo-sexuais da pessoa ao nascer (cromossomos, genitália, composição hormonal etc.). Tais características, no senso comum, indicam quem seria macho e fêmea, bem como as pessoas intersexo, que nascem com marcas físicas e hormonais não correspondentes a um sexo específico. Já, sexualidade, grosso modo, se refere ao desejo erótico do sujeito e sua expressão em relação às outras pessoas.

não atuam isoladamente no estabelecimento de (des)prestígios, (des)vantagens, (in)justiças, (in)acesso a recursos e a postos de decisão.

Há, inclusive, autores(as) brasileiros(as) que explicitam com grande propriedade a relevância de se tratar as nossas relações interseccionadas a partir, especialmente, de "classe, gênero, sexualidade e/ou raça" desde os anos 1980 e 1990 (Gonzalez, 1982; Carneiro, 1985; Safiotti, 1992; Ribeiro, 1995) e outras estrangeiras de renome internacional, como a proposítora do termo "interseccionalidade" (Crenshaw, 1991). Afinal, a articulação simultânea, entrecruzada e em diversos níveis entre identidades sociais e sistemas de opressão, dominação e exploração mostra-se ser a base estrutural e multidimensional de nossa sociedade desigual e violenta no que diz respeito a crenças, práticas e valores sobre as diferenças anátomo-sexuais, a inserção no modo de produção e consumo, as práticas sexuais e a cor/etnia.

A divisão do trabalho é uma das primeiras formas pelas quais se operacionalizam as desigualdades de gênero. Constituída por processos de subjetivação intensos e reiterados ainda na primeira infância (Louro, 1997), meninas e meninos são sujeitados ao desenvolvimento de habilidades distintas. Esse mecanismo colabora com a ilusão de que homens e mulheres têm aptidões espontaneamente desiguais, como exemplo marcante está o trabalho do cuidado de crianças, pessoas enfermas e idosos. Uma das consequências é que o trabalho doméstico constitui a segunda principal ocupação das mulheres no país, quase 15% das mulheres brasileiras o realizam remunerado, enquanto, entre os homens, o número não chega a 1%. Das mulheres no trabalho doméstico, 63% são negras, empurradas a uma jornada de trabalho intensa e precária (Pinheiro, 2019). A desigualdade salarial também é persistente. Enfim, as discrepâncias de oportunidades, escolaridade e os preconceitos são atravessados pelos marcadores de gênero, classe e raça, resultando em uma complexa equação, que reproduz a desigualdade por gerações.

Ao observarmos a realidade das pessoas transgêneras e sua relação com o âmbito do trabalho, encontramos uma profunda violência. Alijadas da proteção da família e da escola ainda na infância, transexuais e travestis encontram enormes desafios para inserção no mercado laboral. A empregabilidade trans tem sido uma pauta política substancial para esse grupo. Afinal, as relações de gênero e sexualidade não passam ao largo, pois marcam as inserções, os reconhecimentos, os prestígios, as desvalorizações e as exclusões com os quais o modelo econômico opera na vida material. A Sociologia colabora com a compreensão de que as condições materiais também estão atravessadas pelas construções simbólicas e subjetivações distintas dos homens, das mulheres e dos/as/es LGBTQIA+.

Perceber a dinâmica social do trabalho e das desigualdades na educação é ir na contramão da ideologia dominante neoliberal, que insiste em nos constituir como competidores/as. Dentre as diversas instituições que inculcam essas concepções, a escola é uma das mais significativas. Nessa etapa da aprendizagem, podemos lembrar que Karl Marx percebia o trabalho como aquilo que nos faz seres humanos. Não por acaso, os grupos designados às maiores expropriações e explorações são aqueles aos quais a sociedade menos outorga "humanidade". A perseguição atual a Karl Marx nas escolas (Bodart; Neves, 2022) tem

se alinhado à interdição da reflexão crítica sobre a desigualdade de gênero e sexualidade na Educação Básica.

Gênero e sexualidade nas transformações

Foi necessária a mobilização de movimentos feministas e de teorias de perspectiva feminista no final dos anos 1960 e início dos 1970 na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina para se explicitar que sexo é fator estruturante dos processos de percepção, ação e explicação da realidade, bem como para a constituição da identidade social e discriminação intergrupos. Sexo tornou-se, então, gênero.

O peso da história das relações de poder entre homens e mulheres, das elaborações que definem o masculino e o feminino, a forma como interferem no cotidiano e na organização social são algumas das razões que conferem a gênero e sexualidade estatuto empírico e analítico, ultrapassando os quadros dos modelos estabelecidos pelo pensamento social vigente e as fronteiras disciplinares das ciências, avançando o debate no campo da educação e da definição de leis e políticas públicas em novas bases.

As relações de gênero, enquanto conceito, instrumentalizam os/as estudantes à compreensão das transformações e das mudanças sociais imbricadas em relações de poder e de dominação (Machado, 2000), portanto são fundamentais para entender o caráter agonístico e conflituoso com que identidades, corpos e desejos se apresentam socialmente. Se é perceptível, e de forma cada vez mais acelerada, uma transformação em como se interpreta e o que se espera dos comportamentos de homens e mulheres, ou mesmo o próprio questionamento da binaridade de gênero, essas mudanças ocorrem por disputas em diversas arenas: políticas institucionais, políticas públicas e mudanças nas legislações, via punições, prevenções e enfrentamentos. Essas são demandadas pelos movimentos sociais que pressionam e chamam a atenção para injustiças e violências. Isso também se faz via movimentos artísticos e culturais, os quais expressam desejos e utopias pelas diferentes formas de expressão. Estão em músicas, filmes, telenovelas, literatura etc.; além de, como mencionado, nas disputas intelectuais e científicas.

O Estado é um interventor especial nas regulações referentes a sexo, gênero e sexualidade. Para Engels (2007), é o Estado que dá as garantias da propriedade privada e da acumulação de riqueza. Nesse sentido, a transmissão hereditária da acumulação passa por diversos regramentos, incluindo o casamento e a formatação da família em modelo único. Entender a historicidade do casamento, por exemplo, é uma forma de analisar as transformações sociais em relação aos afetos. No Brasil, são marcos importantes o casamento civil, que torna o contrato fora da injunção da Igreja Católica, de 1890, posteriormente, a lei do desquite de 1916, a lei do divórcio de 1977 e todas as transformações do conceito de família provenientes da Constituição de 1988, extinguindo-se, por exemplo, a figura jurídica do bastardo, afirmando o direito das crianças ao reconhecimento legal de seus genitores. Recentemente, em 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união civil

entre dois homens ou duas mulheres e, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça ratificou a jurisprudência em favor do casamento homoafetivo em qualquer cartório do país. Para Miskolci (2021), o casamento homoafetivo no Brasil foi uma transformação marcada por um pânico moral, isto é, pelo medo exacerbado que alguns setores da sociedade apresentaram ao sentirem-se ameaçados. Esse pânico foi insuflado por grupos de interesses político-partidários. Assim, reconhecer as disputas em jogo e os interesses que dinamizaram tais transformações é tarefa para a Sociologia de gênero e sexualidade na Educação Básica.

Para além dos atos de coerção ou proibição, a relação do sexo com o poder é também uma relação de produção, segundo Foucault (2014). Logo, nossos desejos experimentados aparentemente como naturais são atravessados pelas instituições sociais, desde a fantasia do casamento monogâmico indissolúvel à construção dos corpos por aparatos químicos, nutricionais e hormonais. Foucault mostra que é no final do século XIX que as sociedades ocidentais, por meio dos discursos médicos, psicológicos, psiquiátricos e legais, objetificam a sexualidade, classificando-a e colocando-a sob regulação da saúde pública e da moralidade. Apenas por esse ângulo histórico que é possível reconhecer algumas sexualidades e identidades de gênero posicionadas à margem das normas, sendo sinônimo de perigo e tabu. Atualmente, diversos países criminalizam pessoas LGBTQIA+, geralmente nos quais há uma fusão entre leis sagradas e leis civis. Velasco (2020) mostra como, na arena internacional, os direitos de LGBTQIA+ são confrontados a partir de discursos de proteção da soberania e das culturas locais. Portanto, são questões da ordem dos direitos humanos que implicam movimentações da geopolítica global.

A Sociologia permite aos/às estudantes compreender as transformações sociais, ao mesmo tempo em que ela resulta dessas mesmas transformações e possui a capacidade de impactar politicamente, de modo capilarizado, a rede de ensino do país ao evidenciar a não naturalidade das relações sociais que possuem a própria natureza ou o sagrado enquanto justificação aos seus processos de dominação. Ou seja, uma vez que diversas dinâmicas de poder, em especial as que orientam as relações de gênero e sexualidade, se apoiam na concepção da natureza ou da divindade de sua constituição para se justificarem, necessariamente atravessam um estremecimento quando são desveladas como fatos sociais. Logo, a Sociologia no ensino médio nem sempre se desenrola de modo harmônico; mas conflituoso, como todo o currículo.

Nas últimas décadas, os grupos avessos a uma ciência do social nas escolas têm disputado os currículos nas esferas municipais, estaduais e federais. Usam como expediente o pânico moral, construindo inimigos públicos como Paulo Freire (Godoi; Dimitrov, 2022), ou justamente invertendo a relação ciência e objeto, forjando por ideologia o que é científico e, por natural, o que é ideológico, mediando a falácia da “ideologia de gênero” (Miguel, 2016). Assim, o ensino das relações de gênero tem sido especialmente atacado, por vezes via violência. O presente capítulo buscou colaborar com a consolidação dessa temática, oferecendo alguns caminhos para educadoras/es aprofundarem seus conhecimentos a respeito. Apresentamos na seção "Propostas de Atividades" um exercício prático que foi experimentado por um dos autores deste texto ao longo dos anos que lecionou Sociologia na rede de ensino pública do Distrito Federal.

Experiência de estágio docente em Sociologia na prisão

Rogéria Martins
Paulo Fraga

O presente capítulo propõe uma reflexão sobre a experiência de realização do estágio supervisionado de Ensino de Sociologia, no sistema prisional, no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. De forma mais clara, sugerimos uma discussão que oriente o debate no âmbito de uma escola multicultural como princípio regulador na doutrina dos Direitos Humanos. A experiência com essa modalidade de ensino apontou ponderações pertinentes à questão da formação de professores e adensou o debate sobre os espaços de atuação da atividade docente nos espaços de modalidades diferenciadas de ensino (Martins; Fraga, 2020).

A experiência com educação na prisão se deu, inicialmente, a partir de leituras sobre os documentos curriculares oficiais, no âmbito das disciplinas de conteúdo, como proposta de formação dirigida a estudantes de licenciatura em Ciências Sociais e, sobretudo, para observar as definições regulares dos fundamentos, princípios e orientações na organização da escola e de suas propostas pedagógicas. O debate sobre essas questões suscitou muitas curiosidades entre discentes da licenciatura, na medida em que se destacaram as atuações profissionais na atividade docente em escola na prisão. A adesão do trabalho inicial dessa experiência resultou de um esforço coletivo que uniu: coordenação de estágio; discentes da licenciatura; docentes da escola na prisão; operadores do sistema prisional – de regime fechado ou semiaberto – que congregam as duas unidades escolares nas prisões de Viçosa, onde essa experiência se realizou. A formulação da proposta de intervenção procurou estabelecer formas de trocas materiais e simbólicas desses saberes que se estabelecem entre entidades e indivíduos. A rede de confiança entre esses membros buscou incidir no dimensionamento de uma estrutura horizontal de competências e envolvimento dos grupos. Sabe-se, contudo, que complexidades significativas se manifestam nas interações que se dão dentro das instituições, seja a escola, o sistema prisional ou a universidade.

Uma reflexão importante colocada a partir da experiência desenvolvida nas instituições prisionais foi relativa às concepções de educação escolar no sistema prisional. A ideia principal era utilizar o termo “educação na prisão” em vez de “educação prisional”. O segundo

termo expressa uma perspectiva ostensivamente pragmática da educação para presos. Ela procura orientar-se pela ideia de uma ressocialização pautada na remição da pena. Por outro lado, a concepção de "educação na prisão", cunhada por Maeyer (2013), atende a uma preocupação mais holística da educação, de caráter humanista, que prevê a possibilidade do preso se libertar dos dramas que o prendem a uma condição de exclusão social e que incide sobre a dimensão do direito a educação, acima de tudo. Ao adotarmos o termo em questão, estamos nos posicionado politicamente dentro do debate.

Essas questões orientadoras no estágio de vivência na prisão estão aliadas também a um processo de capacitação, uma instrumentalização de conhecimentos sobre o universo prisional com todos os seus elementos em jogo: uma conversa inicial sobre educação na prisão (direito à educação; educação na prisão como princípio de libertação; dignidade da pessoa humana diante da adversidade da prisão; as representações sobre a prisão – estigma e preconceito; experiência escolar dos alunos reclusos); a Lei de Execução Penal e as regulações da assistência educacional (remição da pena por estudo e leitura); regras de segurança no sistema prisional (procedimentos cautelares da gestão das atividades educativas – aspectos internos das unidades prisionais) e, por fim, discussões que envolveram as metodologias de ensino de Sociologia para a educação de jovens e adultos reclusos.

O principal documento que consideramos pertinente nessa etapa preliminar ao Estágio foram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB, de 2013.[1] O diferencial que esse documento apresenta é o amplo destaque dos elementos das configurações multiculturais das escolas e estudantes com especificidades sociais, colocando em relevo elementos da identidade, da diversidade e da diferença nas dimensões que compõem as escolas de educação básica, nas quais se inserem as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos; educação especial; educação profissional; educação indígena; educação do campo; a educação em instituições de cumprimento de penas e privação de liberdade; educação para pessoas em situação de itinerância e educação quilombola. Particularmente, nessa composição legal, as modalidades diferenciadas referem-se às formas distintas que a estrutura e a organização do ensino seguem para adequarem-se às necessidades e às disponibilidades que garantam condições de acesso às instituições e permanência nas escolas desses alunos.

Como esse debate não tem sido comum nos cursos de licenciatura, uma vez que as especificidades culturais não têm sido arroladas como dimensões dadas às escolares regulares,[2] observou-se a necessidade de um investimento em cursos de formação de professores que problematizassem e discutissem a configuração das modalidades diferenciadas de ensino, como espaços diversos de atuações para pessoas egressas dos cursos de licenciatura. O espaço do estágio fomentou a possibilidade de realização da prática de ensino nessas configurações.

[1] A despeito da própria Base Nacional Comum Curricular/2017, para efeito de orientação, as DCNEB/2013, ainda é considerada um documento importante para compreender a regulação das modalidades diferenciadas de ensino, na escola básica.

[2] O que se questiona aqui é uma ausência de formação em contextos diferenciados de ensino no âmbito dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, os egressos desses cursos se veem despreparados para assumir turmas em escolas diferenciadas, uma vez que não observam uma instrumentalização para atuar em escolas cujo público tem especificidades sociais.

A discussão sobre a situação do quadro das licenciaturas no Brasil, reiteradamente, tem merecido destaque em pesquisas na área de formação de discentes e também no ambiente de formação de ensino de Sociologia, no campo disciplinar das Ciências Sociais. Esse debate revela algumas questões ainda abertas, sobretudo para o ensino de Sociologia, carecendo de maior preocupação em razão da nova dinâmica instituída pelo resgate da obrigatoriedade dessas modalidades de ensino no âmbito do ensino médio brasileiro.

Diante disso, considerou-se que essas modalidades envolvem, também, diferentes metodologias nas práticas de ensino, revelando um campo de atuação novo para estudantes de licenciatura, ampliando suas atuações profissionais no que tange a suas experiências na educação básica. Nesse sentido, o ensino da Sociologia enquanto uma disciplina obrigatória no currículo escolar do ensino médio desenvolve relações de conhecimento no contexto da diversidade sociocultural, revelando práticas específicas na perspectiva diferenciada que se impõe à realidade escolar.

Entretanto, qual o investimento que as Ciências Sociais procuram realizar com relação a essas modalidades diferenciadas? Como o ensino de Sociologia se estabelece nessas modalidades diferenciadas? Essas inquietações iniciais foram suscitadas a partir da experiência de estágios em espaços diferenciados de ensino, ofertada como possibilidade no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa.

O conjunto de ações que envolveram essa experiência teve diferentes desdobramentos que foram iniciados, inclusive, por um projeto de extensão que acabou por reunir movimentos de diferentes cursos de licenciatura. Para além dessas diferentes experiências, o foco deste trabalho se restringirá ao Estágio Supervisionado em Ciências Sociais realizado no âmbito da escola do sistema prisional local, no qual foi realizado o Estágio de Vivência de Educação na Prisão.[3]

É importante discutir o lugar da educação na prisão como dimensão regular do sistema de ensino brasileiro considerando o princípio do direito à educação de todas as pessoas, inclusive as reclusas. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais está prevista nas regulações da Educação de Jovens e Adultos, mas com especificidades adicionais e próprias para grupos privados de liberdade.

Ainda que relativamente antiga no Brasil, a educação na prisão foi objeto de determinação legal nos primórdios da República e, nos últimos anos, tem recebido maior atenção governamental. Iniciativas de organismos federais brasileiros das áreas da justiça e da educação têm ressaltado a importância estratégica do trabalho pedagógico considerando a educação na sua integralidade, o que abre a possibilidade de pensar em formas de adequação ao universo do sistema penitenciário. Diferentes documentos regulatórios fixam as regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. A partir dos anos 2000, as políticas públicas de educação passaram a contar com investimentos para implementação de educação de jovens e adultos no sistema prisional (Julião; Godinho, 2019).

[3] Programa Educação Prisional em Minas Gerais: educação para os direitos humanos nas modalidades diferenciadas de ensino (já concluído). A proposta do projeto de extensão foi iniciada a partir do esforço da Coordenação de Estágio da licenciatura em Ciências Sociais, na busca por novos espaços formativos para além das escolas não diferenciadas da rede.

A modalidade diferenciada de ensino na prisão estabelece parcerias por meio de convênio de cooperação técnica. As Secretarias de Educação – Estadual e Municipal – são responsáveis pelas ações regulares da educação formal ofertadas nesses estabelecimentos, voltadas à elevação de escolaridade, podendo abranger desde a alfabetização até o ensino médio. A União também oferece apoio administrativo e financeiro para manutenção das escolas nos presídios. Esses recursos podem tramitar através dos sistemas estaduais de justiça ou da administração penitenciária. A modalidade de ensino é determinada pela educação de jovens e adultos, segundo a regulamentação da Lei nº 13.163/2015.[4] Essa modalidade de ensino é dotada de uma especificidade legal-institucional, uma vez que se observam limites das Resoluções do CNE ao tratar dos dispositivos educacionais nos estabelecimentos penais. Segundo consta nas DCNEB/2013, as Resoluções do CNE incidem somente sobre questões da política educacional, de orientação geral e não operacional – ações que estão previstas nas responsabilidades do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Um dos problemas observados é a existência de um conflito de competências entre as instituições. A relação nem sempre é muito fácil e favorável, o que tem dificultado a própria oferta desse tipo de ensino.

Os ideais enaltecidos pelos legisladores abriram um campo de discussão e polêmicas em torno do conceito de ressocialização (Bitencourt, 2007), inclusive na dimensão de uma ação prestada pelo Estado (Martins, 2021) na custódia da pessoa em situação de restrição de liberdade. Não há um consenso na literatura sobre essa perspectiva, mas as ações de natureza educativa mostram-se com grande impacto na vida dessas pessoas e constituem-se por uma lógica de direito a ser incorporada na gestão da administração penal – ainda que forças sociais mais conservadoras se ressintam com esse tratamento junto às pessoas em situação de restrição de liberdade.

Pela forma problemática como a questão se apresenta no Brasil, dada a complexidade estrutural do próprio sistema prisional do país, é possível afirmar que o direito à educação é ainda um limite para seu alcance de todas as pessoas reclusas que demandam por vagas nessas escolas. Nesse sentido, a oferta da educação básica nesses espaços quase sempre não alcança as demandas, e o universo de problemas é volumoso. Situações como currículos tradicionais material ultrapassado, infantilizado, moralizador, caracterizado por refugo descartado por outros espaços escolarizados são uma constante; professores despreparados e com intervenções moralizadoras; arquitetura prisional destituída de um espaço para desenvolvimento de atividades educativas; autonomia cerceada de gestores escolares em nome da segurança; disputas político-institucionais, entre outras questões, fazem parte do rol de dilemas da educação prisional. Sem falar das dificuldades operacionais de admitir o

[4] Lei nº 13.163/2015, que torna obrigatório o ensino médio nos presídios e altera a Lei de Execução Penal – LEP (Lei nº 7210/1984). Segundo essa nova regulamentação, as escolas nos contextos prisionais devem estar integradas ao sistema estadual e municipal de ensino. Isso significa que a modalidade deverá ter a mesma validade, carga horária, e os mesmos requisitos – e todas as demais características – que aqueles ofertados fora do estabelecimento prisional.

recluso nas instâncias educativas, considerando o processo de hierarquização dos crimes estabelecido pelos agentes de controle, determinando quem poderá ter acesso ao processo de escolarização internamente; transitoriedade dos presos nas unidades prisionais, uma vez que o dispositivo educativo prevê, minimamente, uma cobertura de tempo prolongado desses indivíduos nas unidades prisionais.

A educação enquanto um direito subjetivo, embora alcance essas minorias sociais privadas de liberdade, tem um alcance muito maior de demanda por reconhecimento de sua manutenção de titularidade dos demais direitos fundamentais, inscritos na integridade física, psicológica e moral. É com esse reconhecimento que a educação lhe é devida. A importância da escola numa instituição prisional, como revela Mello (2008), é sua recondução a uma socialização secundária que se estabelece nesse ambiente. São novas formas de conduta e regras que se colocam e que acabam por estabelecer uma ponte entre o mundo interno e externo ou a prisão e a sociedade "lá fora". Nessa mesma reflexão, Melo e Santos (2010) afirmam que a educação não é o único vetor de ressocialização nas instituições prisionais, mas é um elo que aduz a consolidação de outras ações, como: geração de renda, construção de cidadania, perspectiva de futuro para a vida pós-cumprimento da pena, recuperação da identidade, escolarização certificada. Essa contextualização do universo prisional muito pode se amparar nas reflexões sociológicas que aduzem a um cabedal conceitual e teórico que permite engendrar novas suposições interpretativas a essa população específica.

Outra questão que aduz ao debate é a previsão de como realizar uma atividade educativa num contexto correlacional/de controle, no limite de repressão – é possível que a escola seja um espaço libertador? Liberdade na prisão incide em concepções muito significativas. Esse é um debate que envolveu a função social da escola, sobretudo, essa escola na prisão e que tem rendido promover espaços de pesquisa e investigação em temáticas que envolvem as diferentes sociabilidades em jogo nesses espaços. Pesquisas e trabalhos no universo prisional têm se mostrado com muitos obstáculos, sob a sigma da segurança, por parte dos agentes de controle. Nesse sentido, a rede de relações estabelecida entre os membros desse grupo, em especial estabelecida pela administração da escola e pela administração do presídio, tem se mostrado um grande facilitador para a execução da experiência.

As discussões que envolveram a experiência de estágio nesses espaços se mostraram muito pertinentes a instigar uma certa curiosidade epistemológica. No caso particular do estágio de ensino de Sociologia na prisão, chegaram envoltas em questionamentos como: seria perigoso atuar nesses espaços? É possível falar sobre qualquer assunto para alunos reclusos? Como esses estudantes reagem a narrativa sociológica? Que tipo de metodologia é considerada mais adequada? Que tipo de recurso e material didático está disponibilizado?

As respostas a essas questões foram objeto de discussão durante o estágio e foram devidamente registradas nos cadernos de campo. Contudo, uma das questões mais marcantes para essa experiência diz respeito à atitude/relação dos estagiários com essa vivência. Para melhor esclarecer, vamos destacar aqui:

a) Dimensão da segurança no espaço de estágio: o sistema prisional no Brasil, exceto os presídios federais, é de responsabilidade administrativa dos estados da federação, o que já envolve especificidades na condução de suas políticas. Além disso, a administração das unidades penais tem autonomia na gestão desses ambientes, observando as regulações legais que se inscrevem para esses espaços. As especificidades do sistema prisional denotam observar as características de cada unidade; elas revelam, na sua organização, pistas para compreender os elementos que envolvem a condução das ordens/do controle que envolvem esses espaços. O espaço de estágio envolve muito mais atividades junto aos professores supervisores das disciplinas do que atuações de observação e regência nas salas de aula, porque a logística de entrada envolve diferentes configurações burocráticas, e as especificidades das escolas dentro do sistema são muito diferentes entre si. As atividades de imersão na sala de aula são muito pontuais e são, rigorosamente, dimensionadas a partir de cada realidade de cada unidade prisional.

b) Comportamento inicial dos estagiários: inicialmente, a experiência chega cercada de receios e medos, simultaneamente, e uma curiosidade de conhecer uma escola com alunos reclusos. A própria entrada em uma prisão é cercada de curiosidade. O momento de entrada no presídio pode ser considerado como um primeiro momento de maior impacto. O portão enorme diante do visitante já revela que, dentro daquele espaço, outro mundo acontece. É um portão de emoções que se estabelecem para quem chega: impressões imersas nas moralizações, nos preconceitos, na atmosfera cercada de medos e insegurança para entrar naquele ambiente. Ao mesmo tempo, muita ansiedade – para descobrir, descortinar aquele ambiente – motivada pela curiosidade diante desse espaço imerso de relatos negativos. Tudo é novidade. O estagiário passa a ser um ator imerso na racionalidade do sistema a partir da submissão aos dispositivos de controle e segurança – aos quais qualquer pessoa precisa se submeter ao entrar no sistema.

c) Assuntos para serem discutidos na sala de aula: essa questão está sempre imersa em muito receio, na medida em que os estudantes reclusos figuram na representação de pessoas "perigosas" que cometeram crime. Essa é uma noção inicial que, após muito pouco tempo inseridos nesses espaços, nós começamos a desnaturalizar. O que observamos foram relações respeitosas e uma imensa curiosidade com a nossa presença e os conteúdos que acionávamos na relação de conhecimento. As aulas de Sociologia, mais do que qualquer outra disciplina, permitiam que suas vozes pudessem ser apresentadas nos debates – uma ação muito valorizada pelos estudantes reclusos, uma vez que vivenciavam um mecanismo de "liberdade" provisória na sala de aula. A regra de ouro que vale para a prisão – assim como qualquer outra sala de aula – é o domínio conceitual e teórico para falar sobre qualquer tema, inclusive crime e violência, por exemplo, porque a narrativa conceitual do tema preserva o professor das configurações assentadas nas moralizações. Na aula de Sociologia, o que se quer garantir é a explicação dos fenômenos sociais

a partir da dimensão teórico-conceitual e não das opiniões sobre os processos sociais. Essa regra é ouro na prisão. Portanto, é preciso fugir das armadilhas dos exemplos e das moralizações dos comportamentos. O distanciamento epistemológico precisa ser preservado como ação pedagógica básica.

d) Metodologia de ensino: as práticas de ensino na prisão são muito particulares e devem ser planejadas com atenção à realidade de cada unidade prisional, considerando que cada unidade tem suas regras específicas. Algumas não permitem, por exemplo, que livros e folhas possam ser levados para a cela. Algumas não permitem recursos tecnológicos de qualquer natureza, até mesmo pen drive, outras só permitem mediante autorização – o que muitas das vezes desmobiliza os professores a acionarem muito recursos, dados os obstáculos institucionais que podem encontrar. As metodologias de ensino de Sociologia devem ser conjugadas com atividades que mobilizem a reflexão, o debate e a crítica, explorando as vicissitudes das linguagens dos alunos reclusos e generalizando as elaborações analíticas imersas e as circunstâncias de suas próprias experiências. Textos, materiais iconográficos e música mobilizam imensamente os alunos reclusos. Uma das questões principais para atuar numa escola na prisão é a robusta capacidade de criação que o professor precisa ter para lidar com as diferentes circunstâncias tanto de tempo e estrutura escolar quanto da heterogeneidade dos estudantes reclusos. Essa habilidade permite que o professor avance muito na sua capacidade de se adaptar às diferentes realidades de sala de aula, uma vez que a experiência das aulas na prisão mobiliza muito essa capacidade criativa do docente.

No tocante à percepção dos estagiários a essa experiência, seus registros apontavam muitas reflexões que dinamizam o debate para as atuações nesses espaços. Esses relatos chegaram repletos de mudança comportamental diante das impressões iniciais. Um dos registros relatou a substituição do sentimento de medo por uma atitude altruísta, a qual teria desenvolvido no estudante uma visão humanizada em relação às pessoas reclusas. Os registros expressam a noção de que a entrada no sistema carcerário envolve dinâmicas próprias e requer um primeiro reconhecimento da situação na qual o trabalho será realizado, isto é, conhecer os alunos e as práticas que já acontecem no espaço prisional. Tomando as ideias de Freire (1987), eles reconheceram na leitura e na prática que é preciso entender que o adulto é portador de conhecimento e a prática da liberdade só encontrará uma expressão adequada numa pedagogia em que esse grupo socialmente diferenciado tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito do seu destino.

Outro registro muito revelador é sobre o entusiasmo com o qual assumem a prática de ensino. Nesse relato, há uma atitude mobilizadora para transformar a vida daqueles estudantes reclusos, por observarem que a sala de aula tem muita potência diante dos debates que a narrativa sociológica orienta em suas práticas. E, nessa empreitada, persistem na intenção de construírem atividades que tenham afinidade com as especificidades que orientam suas práticas. Estão em permanente motivação porque são provocados a "inventar" possibilidades diante dos obstáculos institucionais que se colocam em escola dessa natureza.

Outro elemento que registram é que o processo de formação dos professores, para atuarem no sistema, depende de suas próprias experiências. Nesse sentido, consideraram a experiência do estágio como uma atividade significativa para suas formações, estabelecendo um diferencial de extrema importância diante da oportunidade de conhecer essa realidade na dimensão mais prática.

O último elemento presente nos registros diz respeito aos constrangimentos e à resistência entre educadores e operadores que a escola na prisão estabelece no sistema prisional. A escola na prisão frequentemente não encontra correspondência em termos de colaboração por parte dos agentes penais, por exemplo. A representação da sociedade se revela na operacionalização do processo educativo, considerando que muitos acham que os estudantes reclusos não "merecem" e não devem ter direito à educação – bem como o senso comum dos que defendem a ideia que o "investimento" educacional no preso colabora para a perpetuação do crime. Essas reflexões chegam para o estudante do estágio como percepções da construção das moralizações em que determinados grupos sociais estão imersos e comprometem suas aspirações por direito, inclusive.

O conjunto de experiências denota elementos reveladores da perpetuação de desigualdades dentro das instituições. Para além das narrativas discursivas e conceituais nas quais os licenciandos estão permanentemente imersos, eles conseguem experimentar na prática de estágio as diferentes facetas dos mecanismos de desigualdades instaurados na escola e no sistema como um todo. A experiência de estágio na prisão é muito reveladora sobre a representação da sociedade e provoca muitas reflexões sobre a doutrina dos Direitos Humanos. Essa ação, em si, já vale cada provocação nesse debate.

Podcast no ensino de Ciências Sociais

Soraya Fleischer
Daniela Manica

O que é podcast?

"No podcast, há cor, emoção e sentimento."

Foi assim que uma estudante explicou seu gosto pelo uso de podcasts em aulas do seu curso de Ciências Sociais na Universidade de Brasília. Entre 2020 e 2021, foi realizada a pesquisa O que faz a Antropologia? Desenvolvimento e estruturação de um podcast como um recurso digital de apoio ao ensino e à aprendizagem, coordenada pelo Departamento de Antropologia e apoiada pelo Centro de Ensino à Distância (CEAD/UnB).[1] Ao longo de um semestre letivo, diferentes episódios do podcast Mundaréu[2] foram utilizados como material didático em 13 diferentes disciplinas, de três diferentes cursos (Antropologia, Ciências Sociais e Saúde Coletiva), com cerca de 500 estudantes matriculadas. A equipe do projeto participou da preparação, realização e avaliação das aulas que utilizaram este recurso didático em áudio. Depois, recebeu retornos qualitativos das 13 docentes e de 122 discentes, na forma de depoimentos escritos e gravados, e analisou e publicou resultados sobre toda essa experiência (Magalhães, 2022; Ferrari et al., 2022; Ribas e Noronha, 2022; Contreiras, 2022). O depoimento acima foi recebido nesse contexto e foi trazido para abrir este capítulo porque resume bem o entusiasmo que temos vivenciado com o podcast para ensinar e aprender Ciências Sociais. Como tantos outros feedbacks de estudantes que participaram da pesquisa, essa citação inspirou este capítulo.

[1] Agradecimento ao DAN, Cead e Pibic/UnB; às docentes, discentes e à equipe do Mundaréu no DAN/UnB que participaram da pesquisa; à Ana Noronha, Anita Ferrari, Barbara Correa, Irene do Planalto, Melissa Contreiras, ao Pedro Ribas e à Raissa Magalhães, que organizaram os dados da pesquisa e produziram os primeiros textos; à Camila Anselmo, Irene do Planalto e Rai Magalhães, que ofereceram uma leitura crítica deste capítulo; a toda equipe do Mundaréu em Brasília e em Campinas pela produção e divulgação do podcast.

[2] O Mundaréu é um podcast de divulgação científica em Antropologia. Foi produzido, entre 2019 a 2024, a partir da parceria entre o Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília e o Laboratório de Estudos Avançados de Jornalismo na Universidade Estadual de Campinas. Até 2025, podcast Mundaréu produziu seis temporadas regulares e oito séries temáticas. Pode ser acessado, ouvido e baixado nos principais tocadores de podcast, bem como no seu site de origem: https://mundareu.labjor.unicamp.br/

Programa sob demanda (program on demand) feito por transmissão (broadcast), a ervilha dentro de uma vagem (pod), neto do avô-rádio, muitas são as definições possíveis de "podcast". Na última década, as Ciências Sociais têm produzido muitos materiais em podcast, com formatos e públicos diversos. As iniciativas têm temporalidades e frequência variadas e uma boa parte começou a ser produzida no contexto da pandemia de covid-19 (Parreiras; Lacerda, 2021; Fleischer; Manica, 2020). No campo das Ciências Sociais, podcasts se reuniram para formar a Rádio Kere-Kere, que agrupa as principais iniciativas da área.[3] Uma coletânea reuniu relatos sobre a criação e a produção de algumas dessas iniciativas (Manica et al., 2022) e outras obras têm sistematizado experiências de podcasting nesta área (Hack, 2023) e em outras áreas de conhecimento (Cook, 2023).

Alguns formatos têm sido preferidos pela área: eventos e seminários são gravados e depois disponibilizados em áudio; entrevistas com interlocutoras de pesquisa, com autoras de novos livros, com especialistas sobre temas candentes; mesas redondas com discussões de temas controversos; documentários investigativos; aulas sobre uma autora, um conceito, uma escola de pensamento; e leitura em voz alta de livros ou capítulos de livros.

Esses conteúdos são aproveitados como companhia, entretenimento e informação nos momentos de circulação pela cidade, viagens, exercícios físicos, tarefas domésticas. São também aproveitados como material didático no ensino, ao lado de filmes, livros-textos e aulas expositivas (Noronha; Fleischer, 2022). Ao longo deste capítulo, a primeira forma de escuta ficará como pano de fundo, sempre como uma alternativa mais geral. A segunda forma será aqui o foco. A seguir, serão apresentadas razões para adotar o podcast nas atividades de ensino, formas de fazê-lo na prática, bem como alguns desafios para tanto. Este capítulo pretende reforçar a pertinência e a continuidade do ensino de Ciências Sociais no ensino médio (Bodart, 2019).

Por que optar pelo podcast no ensino?

As Ciências Sociais valorizam fontes empíricas que expressem e representem as mais diferentes realidades sociais. Quer dizer, entrevistas, conversas, grupos focais, depoimentos e memórias frequentemente são a base dos estudos feitos por sociólogas, antropólogas e cientistas políticas. Esses materiais são recorrentemente captados por gravadores de som e de imagem, nos locais de origem da pessoa entrevistada e, mais importante, em primeira pessoa. É a própria pessoa que conta sua história, sua biografia, seu ponto de vista sobre certo tema. Com o podcast, a voz desta interlocutora pode ser apresentada diretamente. Tom, sotaque, cadência, respiração, ritmo e volume podem ser percebidos na voz. As emoções daquele momento da gravação também transparecem na gravação, como humor, risadas, exaltação, choro. Trazer a voz da interlocutora para o podcast evita que a pesquisadora

[3] https://radiokerekere.wordpress.com/

precise falar por ou sobre ela, explicar e mediar o que encontrou. Estimula, de outro modo, que esta converse com aquela.

Há podcasts com uma única voz, na forma de uma confissão, por exemplo. Outros que são duetos, em que uma pessoa entrevista a outra. Mas há muitos materiais no formato de mesa redonda, roda de conversa, documentários com uma polifonia de vozes. É possível acompanhar uma voz em meio a outras; notar opiniões convergentes ou não; perceber um momento mais uníssono e outro, de afastamento; entender o que é comunicado quando uma voz sucede a outra e quando várias vozes são editadas de modo sobreposto. Essas vozes também podem, no podcast, somar a uma intermedialidade, quando música, sonoplastia, narração, leitura, som ambiente e silêncios compõem um episódio.

O som permite que se ouça o depoimento no local onde ele foi emitido. Para além da voz, toda uma paisagem sonora pode estar ao fundo. Ruídos de um centro urbano, a cozinha na hora do almoço, uma cantiga de lavadeiras à beira do rio ou de passarinhos num sítio do interior. O podcast ajuda a comunicar figura e fundo, personagem e contexto social. São muitas camadas de significado para serem identificadas e exploradas durante uma audição.

No ambiente de ensino, a visão talvez seja o sentido mais demandado, mais sobrecarregado. Ao adotar o podcast, desloca-se o foco para uma outra habilidade, a audição. Ao apertar o play, ao mesmo tempo em que se descansa um pouco os olhos, abre-se a possibilidade de treinar os ouvidos. Os olhos podem ser fechados enquanto o episódio é tocado. O estímulo visual, que vem da colega ao lado, do que acontece no corredor da escola ou das notificações que surgem na tela do celular, pode ser deixado de lado temporariamente. Frente a tantos ruídos externos, sejam visuais ou sonoros, o fone de ouvido ajuda a criar uma janela de concentração. E o som, diferentemente da imagem, precisa de um componente muito ativo de quem o escuta: a imaginação. Para que a ouvinte consiga acompanhar o que é dito no episódio, ela precisa se transportar para mais perto, pode imaginar como é essa pessoa que fala, o lugar onde está posicionada, a relação que estabeleceu com quem lhe entrevista. Ao ouvir uma pessoa contando sua história, não se tem acesso aos movimentos do seu rosto, não se acompanha o formato de sua boca ao pronunciar as palavras. O podcast é menos multidimensional, e o foco passa a ser no conteúdo que é dito, no contexto sonoro que é comunicado. O som demanda a imaginação para compor o cenário narrativo.

Ao empenhar a imaginação para acompanhar o que está sendo contado, a ouvinte faz um deslocamento de empatia. Ela se permite deixar sua própria zona de conforto, aceita o convite da interlocutora, realiza uma transposição para este outro espaço. Ser conduzida pela voz da outra pessoa, que caminha pelo seu mundo e mostra as coisas ao seu redor, é um exercício importante de abertura psíquica e emocional. A pessoa entrevistada narra a sua própria história e os seus silêncios, suas hesitações e seus sentimentos transparecem em sua voz e movem a ouvinte, mesmo antes desta saber a idade, cor de pele ou gênero daquela. E o fato de a estudante aceitar passar alguns minutos na companhia dessa narração

abre um momento para que entenda as razões que sustentam aquele outro mundo, sacode as certezas que tinha de antemão e, por vezes, até atenua preconceitos que sustentava sobre aquela pessoa e sua forma de viver.

Falar espontaneamente é mais natural, informal e pessoal do que ler um texto escrito previamente. Na oralidade, o ritmo e caminho do pensamento podem ser percebidos. Entre um silêncio e uma risada, a ideia vai sendo construída de um lado, o entendimento vai sendo possibilitado de outro. Na fala mais natural, há interrupção, a entrevistadora faz um comentário, coloca outra pergunta. No podcast, pode haver uma conversa mais parecida com o dia a dia, a sala de aula, o encontro inesperado num ponto de ônibus.

O podcast é um material de fácil reprodução. Não são necessários equipamentos caros nem adaptações na infraestrutura da escola. Um aparelho de celular e uma pequena e potente caixa de som para audições coletivas; o aparelho de celular e fones de ouvido para audições individuais ou em duplas; ou mesmo apenas o celular para audições em pequenos grupos espalhados pelos cantos da sala de aula.

Para além da recepção do podcast, discutida até aqui, é possível pensar também nos benefícios da produção do podcast. Este é um material didático que pode ser encontrado nos acervos já disponíveis, mas que pode ser produzido pela turma de estudantes.[4] A produção de materiais em áudio guarda também vantagens pedagógicas. Ao escolher um tema para o episódio, é preciso definir que vozes e que interlocutoras serão procuradas para a gravação. Relacionar um tema a um conjunto de especialistas é uma forma de reconhecer a variedade de saberes e expertises que existe no ambiente das estudantes. Pessoas iletradas, sem diplomas e chancelas universitárias, de várias gerações e procedências, por exemplo, podem ter suas histórias e opiniões incluídas no material de áudio.

Equipamentos de gravação e softwares de edição de som são facilmente encontrados e manejados por estudantes em seus aparelhos de celular. São tecnologias de fácil acesso, download gratuito, uso amigável. Convidar uma personagem, estabelecer ritualmente um momento de entrevista, negociar consentimento para a gravação de sua voz são etapas que desnaturalizam o acesso ao discurso alheio. Diferentemente do que tem sido praticado em outros contextos sociais, não se pode gravar o depoimento de alguém à sua revelia.

Editar alguns trechos de uma gravação revela a diferença entre ideias centrais e secundárias, entre afirmação e exemplo, entre ideias similares e diferentes de uma entrevista. Transcrever esse material gravado oferece vários exercícios à equipe de estudantes: a percepção de frases completas e a introdução de pontuação no discurso oral; a grafia de palavras comuns, neologismos, onomatopeias; a identificação de cacofonias e repetições

[4] A equipe do Mundaréu é composta por docentes e discentes. A série do Mundaréu, intitulada “Mundo na sala de aula”, conta com três temporadas de episódios. Foi criada, desenhada e produzida pelas estudantes da equipe e dirigida, especialmente, a outras estudantes de Ciências Sociais, bem como dos ensinos médio, técnico e fundamental. Fica como exemplo do material em áudio produzido por e para estudantes. https://mundareu.labjor.unicamp.br/series/mundo-na-sala-de-aula-segunda-temporada/

de interjeições; o aprendizado de novos termos, sobretudo os regionais ou as gírias; o preconceito linguístico com a oralidade frente à norma culta.

Essas são todas etapas importantes na produção de podcasts e, paralelamente, na produção das Ciências Sociais. Ao criar episódios, estudantes poderão aprender, de modo muito prático, como as Ciências Sociais constroem possibilidades de interlocução, analisam dados, publicam suas interpretações. Ao ouvir podcasts produzidos por sociólogas, antropólogas e cientistas políticas ou ao produzir os seus próprios podcasts, estudantes de ensino médio terão duas formas muito criativas de aprender sobre o mundo à sua volta e sobre as Ciências Sociais.

Como utilizar o podcast no ensino?

O podcast, como qualquer outro material didático, pode ser ouvido antes, durante ou depois da aula (Fleischer; Chemin, 2022).

Antes da aula, como geralmente é feito com um trecho ou um capítulo do livro texto, o episódio pode ser escutado pela estudante de modo mais livre, apenas para que tenha contato com o tema que será tratado na aula. Um guia de audição, com perguntas sobre cada bloco do episódio, pode acompanhar a tarefa de audição prévia. O guia pode ser lido primeiro e o episódio ouvido depois de modo mais orientado, com a estudante tentando encontrar respostas para as perguntas deixadas no guia. O guia pode ser lido à medida que se avança na audição ou mesmo posteriormente a ela, funcionando de modo menos indutivo e instrumental, mais reflexivo e retrospectivo. Um resumo pode ser produzido enquanto se ouve o episódio, pausando o áudio quando necessário, para fazer as anotações, ou, depois de ter sido ouvido, para ajudar a fixar conteúdos centrais. O resumo pode ser tanto escrito quanto ser gravado pela estudante em áudio. Ouvir o podcast antes da aula, em geral, ajuda a introduzir o tema e a sensibilizar a estudante para a sua importância. Ela chegará na aula com a imaginação acesa, com depoimentos na memória, tocada de alguma forma pelas histórias que lhe fizeram companhia nos últimos dias.

Já na aula, o episódio pode ser ouvido coletivamente com as caixas de som ou individualmente com fones de ouvido logo no início da aula. Poderá, assim, situar o tema da aula com depoimentos, questões e contextos que serão relacionados com outros materiais e discutidos pela turma. O material em áudio pode ser um exemplo do conteúdo daquela aula e escutado depois de uma explicação oferecida pela professora e pelo livro-texto. Ou mesmo, como um material de reforço de um conteúdo, pode ser ouvido e discutido em grupos ou servir para responder a uma lista de perguntas ou a questões da prova.

No ensino médio, geralmente, as aulas têm menos de uma hora de duração. Como o podcast tem vários formatos, é possível encontrar episódios curtos (entre 15 e 20 minutos) ou curtíssimos (de 5 a 10 minutos) para motivar debates e aprofundamentos. Além de que muitos podcasts são organizados em temporadas, e um episódio pode ser ouvido a cada aula, logo, o assunto vai se avolumando e sendo assimilado pelas interconexões entre os

episódios. Audições seriadas e múltiplas ajudam, assim, a alinhavar as aulas, as estudantes de uma mesma turma, a escola com a casa.

Ouvir depois da aula, em geral, ajuda a manter a estudante conectada com o tema, fazendo com que as discussões realizadas na turma ressoem por mais tempo. O podcast, pelo seu caráter narrativo, pode se aproximar da voz e do jeito de explicar da professora, do debate feito ao vivo com as colegas de turma. E ouvir antes ou depois da aula, mas fora da escola, permite que o episódio seja levado para outros espaços, como a família, a turma de amigas, as vizinhas etc. Ouvir e discutir o episódio no calor da audição faz com que o material ganhe ares positivos de provocação e debate.

Em todos esses momentos da audição, o episódio produzido pela turma também poderá ser escutado. Com uma locução mais informal do que o esperado em um livro-texto, com um tom mais juvenil, com seu humor e zoação, e com a possibilidade de incorporar outros materiais sonoros mais próximos e familiares (como música, gírias, sons da escola e de seus arredores), o podcast pode ser produzido com facilidade pela turma. Além disso, estudantes mais tímidas ou com idades que revelam experiências de retenção escolar, por exemplo, podem encontrar no áudio outras formas de participar e de compartilhar suas ideias sobre os conteúdos de Ciências Sociais.

Nos últimos tempos, tem havido uma ampliação dos acervos de audiolivros. Por vezes, são publicados na forma de podcast, em que cada capítulo do livro é apresentado como um episódio e o livro todo vira uma temporada. O mesmo pode ser feito com o livro texto de Sociologia ou Antropologia, em que trechos são lidos e gravados em voz alta pela professora ou como uma tarefa feita coletivamente pela turma. Inclusive, o texto pode ser lido e acompanhado enquanto é ouvido, duplicando as formas como o conteúdo é assimilado. Conteúdos em áudio desafogam os olhos, fazem companhia nos trânsitos urbanos e ampliam acessibilidade para estudantes com baixa visão ou com alguma dificuldade de concentração na leitura.

Quais são alguns dos desafios para ouvir podcasts?

Um primeiro desafio é a audição coletiva. Em tempos de fones de ouvido, de mensagens privadas e do largo tempo passado na circulação urbana, o costume tem sido ouvir podcasts individualmente. Ouvir conjuntamente remete aos tempos em que as casas, por exemplo, não tinham televisão e todos se reuniam ao final do dia para ouvir uma radionovela. Mais recentemente, pode se assemelhar ao assistir uma importante partida de futebol com as amigas ou mesmo à experiência de ir ao cinema. São todas ocasiões em que silêncio e concentração se fazem necessários para que todo mundo tenha igual chance de escutar o conteúdo. Convergir interesse e atenção em uma sala de aula é um desafio antigo e talvez seja novamente enfrentado com o podcast.

Um bom aparelho de reprodução, a equidistância das ouvintes em relação à fonte do som, a vedação de sons externos são um segundo desafio para uma boa audição coletiva.

Diferentemente do filme, que pode ao menos ter a legenda para quem esteja sentada mais longe, o podcast só tem o som e nenhum outro elemento adicional para ajudar na compreensão. Por isso, prescindir propositalmente da visão, usar mãos ou vendas, criar um ambiente de segurança para que se possa confiar na escuridão temporária são algumas ideias para que ouvidos sejam abertos e sintonizados.

Uma prática que tem se popularizado é a aceleração de vídeos e áudios, tanto no formato de filmes como nas mensagens de aplicativo ou mesmo no podcast. Assim, um terceiro desafio de usar o podcast em atividades escolares é seguir o ritmo pretendido pela pessoa que fala. Estrangeiras que estão aprendendo a falar português, idosas que contam histórias com detalhe e parcimônia, migrantes que utilizam expressões típicas de suas regiões de origem, pessoas com algum tipo de deficiência que modifica a vocalização das palavras são todos exemplos de depoimentos que precisam que a velocidade original da fala seja respeitada para que as especificidades de suas experiências sejam conhecidas e acompanhadas. O podcast passa a ser uma oportunidade de reconhecer essas diferenças e de aprender a conviver com elas. Ouvir passa a ser um exercício de paciência com o manejo que outras pessoas fazem do tempo, de escuta ativa e atenta do que é dito e também da forma como se é dito. Esse exercício começa, então, na sala de aula e dela extravasa, ajudando adolescentes a reconhecerem e respeitarem outras formas de falar.

Um quarto desafio pode ser geracional. Os podcasts podem trazer termos desconhecidos, sotaques ou mesmo a extensão das narrativas que não são comuns para o público do ensino médio. Muitos podcasts apostam na história como elemento central. Por vezes, pode ser uma história longa, contada mais lentamente ou mesmo cheia de idas e vindas, floreios e detalhes que talvez causem estranhamento a uma adolescente. Uma ideia é começar a ouvir episódios com realidades semelhantes às das estudantes em termos de idade, linguagem (como o rap, o slam, a brincadeira), plataformas (como o YouTube ou o TikTok) e assuntos de interesse. Podem aproveitar, por exemplo, histórias da turma contadas em formato de áudio e que depois ficam esquecidas no aplicativo de mensagem. Do semelhante se avançará para o diferente e a turma perceberá que o material em áudio está em muitos outros lugares, não apenas no podcast formal. À medida que a contação de histórias é identificada em tantos lugares, a turma poderá perceber seus elementos constituintes, entender os seus efeitos narrativos e valorizar a sua escuta.

Um quinto desafio para ouvir e absorver o conteúdo de um podcast é a sobreposição de atividades. É comum ouvir um episódio enquanto se caminha com o cachorro ou se lava a louça. Quando sentadas diante do computador, é possível ouvir um podcast enquanto se responde a um e-mail. Ao recomendar um podcast como tarefa escolar, vale conhecer as formas de audição desta turma, vale notar se esta audição acontece acompanhada de outras atividades. E, mais importante, discutir com a turma se o conteúdo está sendo retido e compreendido, se a simultaneidade de atividades não distrai, desvia a memória, desconecta mais do que conecta com o material didático.

Por fim, um convite para escutar

Apesar de alguns desafios, o uso de podcasts em sala de aula tem se mostrado muito positivo. O conteúdo em áudio é acessível e democrático. Ao privilegiar a oralidade, permite contar e ouvir boas histórias, que podem render boas discussões para o aprendizado das Ciências Sociais (Ribas; Noronha, 2022). É possível propor atividades em muitos formatos: de escuta coletiva e/ou individual; antes, durante ou depois da aula; em diálogo com didática expositiva, livros-texto, eventos escolares; a partir de podcasts já publicados ou produzidos pela própria turma.

O material em áudio permite exercitar e desenvolver várias habilidades, estimula que a diversidade de vozes e sons seja reconhecida como um valor, apresenta e aprofunda os conceitos e metodologias das Ciências Sociais. O farto e criativo conteúdo existente no formato de podcast amplia as possibilidades de ensino de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. E, mais importante, os podcasts podem contribuir para que, em sociedade, escutemos umas às outras de modo mais atento, afetivo e respeitoso.

Considerações finais

Marcelo Cigales
Cristiano Bodart
Sayonara Leal

Esta coletânea não representa apenas uma compilação de textos, mas uma jornada pela complexidade do ensino de Sociologia no contexto educacional contemporâneo. Ao termos acesso a esses capítulos, exploramos não apenas as teorias e metodologias que permeiam o ensino de Ciências Sociais, mas também as emoções, os desafios e os triunfos que os educadores enfrentam diariamente. Compreendemos que estamos diante de um campo estruturado por agentes, instituições e recursos materiais e simbólicos que juntos conformam ações e representações sobre os processos de ensino e aprendizagem da Sociologia.

Uma das principais reflexões que emergem dessas páginas é a importância do ensino de Sociologia como uma ferramenta vital para a formação cidadã. Ao desafiar preconceitos, desconstruir estereótipos e explorar questões fundamentais de nossa sociedade, os professores de Sociologia desempenham um papel crucial para as democracias contemporâneas, na medida em que buscam desenvolver um pensamento científico sobre o mundo social, comprometido com o combate as desigualdades sociais, assim como dos discursos simplistas para a resolução dos problemas sociais complexos.

Além disso, a coletânea destaca a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas. Os autores não apenas discutem teorias educacionais, mas também compartilham estratégias práticas para envolver os alunos, tornando a aprendizagem de Sociologia uma experiência dinâmica e envolvente. Eles nos lembram de que a sala de aula é um espaço de diálogo, no qual o respeito pela diversidade de opiniões e experiências enriquece o processo educacional.

A diversidade de temas abordados nesta coletânea, desde a inclusão de temas tabus até a promoção da educação antirracista e de gênero, ilustra o compromisso dos educadores de Sociologia com uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Eles nos desafiam a repensar não apenas o que ensinamos, mas como ensinamos, destacando a importância da sensibilidade cultural e do entendimento das complexidades da sociedade contemporânea.

À medida que concluímos esta jornada pelos meandros do ensino de Sociologia, somos lembrados de que a educação não é apenas sobre transmitir conhecimento, mas também sobre capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em um mundo cada vez mais interconectado. Que este livro inspire educadores, estudantes e todos os interessados pela Sociologia a continuarem explorando, questionando e, acima de tudo, aprendendo, pois é por meio desse processo contínuo que construímos uma sociedade mais justa, inclusiva e compreensiva para todos.

Dicas de leitura complementar

As especificidades da Sociologia escolar

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

BODART, Cristiano das Neves. *O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização*: por uma percepção figuracional da realidade social. Latitude. v. 15, jan. 2021.

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

Planejamento didático no ensino de Sociologia

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa.* Loyola, 1983.

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

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição apresentada na Mesa Redonda "Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica", realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, julho de 2012.

Metodologias e recursos para o ensino de Sociologia

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando (org.). *Ensino Híbrido* – personalização e tecnologia na educação. Penso, 2015.

OLIVEIRA; Rafaela de; ESTEVES, Thiago de Jesus (org.). *Metodologias ativas de aprendizagem no Ensino de Sociologia*. Engenho das Letras, 2021.

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

Avaliação das aprendizagens no ensino de Sociologia

PIRES, Welkson. O ensino de Sociologia e a avaliação. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do ensino de Sociologia.* Maceió: Café com Sociologia, 2020, p. 46-50.

SARANDY, Flávio; OSÓRIO, Andréa. Uma conversa sobre avaliação escolar. *In:* CARNIEL, Fagner; FEITOSA, Samara (org.). *A Sociologia em sala de aula:* diálogos sobre o ensino e suas práticas. Curitiba: Base, 2012, p. 150-164.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso:* instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

Educação antirracista no Ensino de Sociologia

Parecer nº 003/2004. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador:* saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

ANDRÉ, Thiago. *História Preta* [podcast]. Spotify. Disponível em: https://open.spotify.com/show/0gkJ4Wy8wXJkJc2lZVfLyx. Acesso em: agosto de 2025.

Gênero e sexualidade no ensino de Sociologia

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala.* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no Paraíso:* a homossexualidade no Brasil, da Colônia à atualidade. São Paulo: Record, 2018.

Experiência de estágio docente em Sociologia na prisão

MARTINS, Rogéria; FRAGA, Paulo. Modalidades diferenciadas de ensino, o ensino de Sociologia e as; *in:* Brunetta, Antonio Alberto; Bodart, Cristiano; Cigales, Marcelo. (Orgs) *Dicionario do Ensino de Sociologia.* Maceió: Café com Sociologia, 2020, p 237-242.

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

JULIÃO, Elionaldo; RODRIGUES, Fabiana (orgs). *Reflexões curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões* Jundiaí/SP, Paco Editorial, 2019.

Podcast no ensino de Ciências Sociais

Mundaréu, Campinas: Unicamp. Disponpivel em: *https://mundareu.labjor.unicamp.br/*

Sociologia para crianças. Produção de Tatiana Amendola. Disponível em: *https://open.spotify.com/show/5ke4WiiI0J6HquHHottlzb*

FLEISCHER, Soraya; CHEMIN, Irene (org.). *O podcast como recurso didático na Antropologia*. Série Antropologia, n. 471. Brasília: Departamento de Antropologia, 2022.

MANICA, Daniela Tonelli; PERES, Milena; FLEISCHER, Soraya (org.). *No ar:* Antropologia, hist*ó*rias em podcast. Campinas/Brasília: Pontes Editorial e ABA Publicações, 2022.

Propostas de atividades

História do ensino de Sociologia no Brasil

A proposta de atividade é a realização de um projeto de pesquisa sobre a representação e contribuição de intelectuais negros e mulheres no Ensino de Sociologia brasileiro e seu papel nos cursos de licenciatura. Essa atividade pode ser dividida em diferentes etapas:

a) Revisão bibliográfica: os estudantes podem realizar uma revisão bibliográfica abrangente sobre a história do Ensino da Sociologia no Brasil, com foco na participação de intelectuais negros e mulheres. Eles podem explorar as publicações do projeto memória da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), que fornecem materiais valiosos sobre a história da Sociologia no país;

b) Análise das obras desses autores: feita a revisão bibliográfica, os estudantes podem selecionar obras e autores relevantes que foram pioneiros ou tiveram uma contribuição significativa para o Ensino de Sociologia e examinar os trabalhos desses intelectuais, analisar seus principais conceitos e suas principais abordagens teóricas, bem como entender sua importância para o desenvolvimento da área temática;

c) Entrevistas com professores de licenciatura: os estudantes podem conduzir entrevistas com professores das licenciaturas em Ciências Sociais de suas instituições para explorar a história e evolução desses cursos. O pré-roteiro sugerido poderia incluir perguntas iniciais, tais como:

- Quando surgiu a licenciatura em Ciências Sociais na instituição?
- Quais foram os primeiros programas do curso?
- Quem eram os professores(as) fundadores(as)?
- Como os estágios de docência eram realizados na época?
- Quais foram os desafios enfrentados na consolidação do curso?
- Como o currículo do curso evoluiu ao longo dos anos?

d) Análise e reflexão: com base nas informações coletadas na revisão bibliográfica e nas entrevistas, os estudantes podem analisar as mudanças ocorridas ao longo do tempo em relação à representação de intelectuais negros e mulheres no Ensino de Sociologia. Eles poderão refletir sobre os avanços alcançados, as barreiras ainda presentes e a importância de ampliar a diversidade de vozes no campo sociológico;

e) Apresentação dos resultados: os estudantes podem apresentar os resultados de sua pesquisa em forma de relatório, seminário ou painel. Eles podem compartilhar suas descobertas, destacar os intelectuais negros e mulheres que foram identificados e discutir a importância de uma Sociologia mais inclusiva e diversa.

Acreditamos, por fim, que essa atividade poderá proporcionar aos estudantes a oportunidade de explorar a história do Ensino de Sociologia no Brasil regional e nacionalmente, evidenciando a contribuição de grupos historicamente marginalizados. Além disso, permitirá uma reflexão crítica sobre a representatividade e a diversidade no campo sociológico, promovendo uma visão mais abrangente e inclusiva dos processos de ensino da disciplina.

Campo e subcampo do ensino da Sociologia

A turma de estágio deverá se reunir em grupo de três ou quatro integrantes. Após a leitura do capítulo e da sugestão de leitura complementar dos verbetes sobre campo e subcampo presentes no Dicionário do Ensino de Sociologia (Mocelin, 2020a, 2020b), cada grupo deverá realizar uma pesquisa bibliográfica na internet para conhecer melhor o envolvimento do corpo docente da licenciatura com o campo do ensino de Sociologia na sua instituição. Sugerimos para cada grupo as seguintes variáveis para coleta dos dados:

- Grupo 1 (os agentes): pesquisar, por meio da Plataforma Lattes, o currículo dos professores que integram o quadro do curso de licenciatura. A coleta de dados poderá ser organizada ao redor de variáveis como: i) área de formação, ii) título da dissertação e tese; iii) temática das publicações em livros, artigos ou eventos; iv) participação em eventos da área do ensino de Sociologia; v) coordenação de projetos de extensão, ensino ou pesquisa; vi) orientação de trabalhos relacionados ao ensino da Sociologia;
- Grupo 2 (os espaços de produção): conhecer se o curso possui laboratório de ensino e, caso possua, escrever um pequeno texto relatando as atividades desenvolvidas nesse laboratório. O grupo também poderá evidenciar a participação da licenciatura nos projetos do Pibid, PRP ou ProfSocio, descrevendo a história desses projetos e o número de professores e bolsistas envolvidos;
- Grupo 3 (o currículo prescrito, local de consagração): realizar uma análise do Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura, evidenciando quais disciplinas voltam-se para o ensino da Sociologia. Por meio do programa dessas disciplinas, analisar como os referenciais bibliográficos dialogam com a produção recente da área, se trazem o diálogo com: i) dossiês temáticos; ii) livros/coletâneas; iii) eventos da área etc;
- Grupo 4 (as práticas sociais): realizar uma pesquisa na sala de aula para conhecer sobre o envolvimento dos colegas com: i) grupos de pesquisa sobre o ensino de Sociologia; ii) se já publicaram artigos/relatos de experiência sobre a temática; iii) se já participaram de eventos da área; iv) se são associados da Abecs etc.

Após a sistematização dos dados pelo grupo, sugerimos uma socialização dos resultados por meio de uma roda de conversa, destacando os pontos elencados, buscando, assim, perceber o grau de envolvimento da instituição, dos professores e dos estudantes com o campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia.

As especificidades da Sociologia escolar

1) A partir de diálogos com estudantes de outros cursos de licenciatura de Ciências Humanas (Filosofia, Geografia e História), preencha o a seguir (Quadro 7), considerando qual seriam as abordagens das aulas de cada uma das disciplinas. A partir dessa atividade, destaque similaridades e diferenças entre as abordagens da Sociologia escolar e em relação às demais disciplinas.

Quadro 7: Abordagens por disciplinas

Tema	Disciplina escolar	Principais abordagens da aula
Movimentos sociais	Filosofia	
	Geografia	
	História	
	Sociologia	
Trabalho	Filosofia	
	Geografia	
	História	
	Sociologia	
Espaço urbano	Filosofia	
	Geografia	
	História	
	Sociologia	

Ensino de Sociologia, saber docentes investigativo e educação progressista

A turma de estágio deverá se reunir em grupos. Além da leitura deste capítulo, sugerimos a consulta aos verbetes sobre o Ensino de Sociologia e os Saberes docentes (Leal, 2020), e o Ensino de Sociologia e o Estágio Supervisionado (Brunetta, 2020) presentes no Dicionário do Ensino de Sociologia, assim como os textos de Dewey (1979) e Cefai (2017).

Em seguida, cada grupo deverá realizar a atividade de laboratório, a qual consiste em um grupo de discussão que se pautará pela reflexão sobre a relação entre ensino de Sociologia escolar e saberes docentes para uma educação progressista. Partimos do pressuposto de que as Ciências Sociais são área de conhecimento das Humanidades caracterizadas pelo potencial hermenêutico cientificamente informado para interpretar

dados da realidade social. Trata-se do trabalho metódico feito de maneira investigativa e reflexiva, com viés analítico e crítico. Já os saberes docentes envolvem as condições conteudísticas, curriculares, institucionais, pedagógicas conectadas à experiência, a fim de ministrar aulas no contexto escolar.

O exercício proposto é pensar o ensino de Sociologia a partir de problemas públicos conhecidos da realidade social (desemprego, violência, pobreza, racismo), que, inclusive, figuram em currículos escolares, tendo como pano de fundo a teoria democrática, dando ênfase ao saber investigativo que está no cerne das Ciências Sociais. Depois, cada grupo deve preparar uma aula dirigida ao ensino médio, na qual colocariam em prática a conjunção entre pedagogia investigativa, saber disciplinar (Ciências Sociais) e preceitos democráticos com intuito de reforçar a figura do/a estudante cidadão/ã.

A aula giraria em torno de um problema público, a partir do qual os/as alunos/as contribuiriam com dados de suas pesquisas sobre o problema em questão. Sugere-se que a discussão com o público discente na escola comece com a leitura de um texto curto, de duas páginas, no máximo, entre os/as estudantes e, a partir disso, se estabeleça um debate com argumento entre as diferentes posições em torno de um problema. O/A docente deve conduzir a atividade com sua turma organizando o debate em sala de aula em quatro fases fundamentais: definição do problema, produção de hipóteses, articulação do raciocínio e apresentação de provas do argumento defendido.

Planejamento didático no ensino de Sociologia

Imagino que você já esteja pensando em como planejar sua próxima aula. Por isso, comecei o texto comentando sobre uma aula emblemática para você. A atividade que eu sugiro, agora, é um exercício de memória afetiva docente e de inversão na construção de um plano de aula. Geralmente pensamos no plano e depois partimos para a aula, né? Vamos fazer um exercício pedagógico inverso: pense em uma aula inesquecível de Sociologia que você teve no ensino médio ou na licenciatura. Lembre-se dos elementos principais dessa aula: o que te marcou? Agora vamos para a prática: como futuro(a) professor(a), vamos transpor essa didática para um plano de aula. O que você não deixaria de lado? Quais foram as principais técnicas utilizadas pelo(a) professor(a) naquela aula? Você mudaria algo?

Fizemos um plano de aula ao longo desse texto, mas, para facilitar, irei apresentar alguns pontos principais que não podem ficar fora, por exemplo: conteúdo, duração e recursos didáticos utilizados.

A proposta dessa atividade é realizar um levantamento sobre o que você julga ser importante em um planejamento. Como sugestão, destaco que você pode utilizar um livro didático de Sociologia (ou ciências humanas) e/ ou o currículo mínimo do seu estado como referências.

Tenha os documentos e livros ao seu lado e pense na sua aula. Faça anotações gerais do que você se lembra. Vá aos poucos anotando e repensando essa aula de acordo com o

que analisamos aqui no texto. Será que essa aula estaria presente no livro de Sociologia da sua escola? Para qual turma ela seria adequada? Ela está presente no currículo?

Explore sua memória afetiva dessa aula e a entrelace com seus conhecimentos pedagógicos e sociológicos. Por curiosidade: será que a aula ficou a mesma? Me conte sobre essa experiência!

Conteúdos e recontextualização didática para o Ensino de Sociologia

Quadro 8: Possibilidades de uso de literatura, música e cinema nas aulas de Sociologia

Indicações	Conteúdos propostos	Possibilidades/Orientações/Sugestões
Documentário: *Amarelo, é tudo pra Ontem* (Netflix, 2020). Álbum musical: *Amarelo* Emicida (2019).	Pensamento social brasileiro Cultura Brasileira Cultura das periferias urbanas Relações Étnico-raciais Cultura, etnocentrismo e relativismo cultural Desigualdades sociais Estratificação social Violência	Exibição do documentário; Trabalho com as letras das músicas do álbum; Promover roda(s) de conversa sobre a produção audiovisual; Abordar teoricamente a noção de intelectuais orgânicos de Antônio Gramsci para associá-la tanto às pessoas mencionadas no documentário quanto ao próprio Emicida; Discutir e indagar estudantes sobre as pessoas citadas no documentário: quem eles conhecem ou não, se tinham ideia do potencial dessas pessoas como intérpretes ou pensadores/fundadores de aspectos da cultura e que interpretação do Brasil, etc.; Após discussões, pode-se propor a elaboração de colagens (analógicas ou digitais) para exposição ou a produção de fanzines; É possível trabalhar com temas relacionados ao álbum e documentário no sentido de propor a elaboração de textos dissertativos ou de redação; Indicar página de Instagram do Emicida.

Sobrevivendo no Inferno – livro de Racionais MC's Álbum musical "Sobrevivendo no Inferno" (1997) Documentário "Racionais – das ruas de São Paulo para o Mundo" (Netflix, 2022)	Pensamento social brasileiro Cultura Brasileira Cultura das periferias urbanas Relações Étnico-raciais Cultura, etnocentrismo e relativismo cultural Violência Desigualdades sociais Estratificação social	Indicar a leitura do livro (prefácio e as letras das músicas), apresentando aos estudantes como produção poética e literária; Trabalho com as letras das músicas do álbum; Promover roda(s) de conversa e /ou debates sobre a produção audiovisual; Abordar teoricamente a noção de intelectuais orgânicos de Antônio Gramsci, a fim de associá-la à importância do grupo Racionais MC's; Discutir com e indagar os estudantes sobre as pessoas citadas no documentário: quem eles conhecem ou não, se tinham ideia do potencial dessas pessoas como intérpretes ou pensadores/fundadores de aspectos da cultura e que interpretação do Brasil; Após discussões, pode-se propor a elaboração de colagens (analógicas ou digitais) para exposição ou a produção de fanzines; É possível trabalhar com temas relacionados ao álbum e documentário no sentido de propor a elaboração de textos dissertativos ou de redação; Indicar página de Instagram do Racionais MC's, dos integrantes, sugerir podcast Mano a Mano.
Contos de Conceição Evaristo (livro *Olhos D'água*): "Maria" "Quantos filhos Natalina teve?" Conto de Jô Freitas (livro *Clarice e as mulheres*): "Intersecção"	Desigualdades e questões de gênero, violências diversas contra mulheres	Apresentação das autoras para os estudantes (sugerir que sigam as páginas de Instagram delas); Realizar leitura, rodas de conversa e debates coletivos sobre os contos; Incentivar/propor produções escritas (textos e /ou redações), artísticas ou audiovisuais; No Youtube e Instagram da Conceição Evaristo, há vídeos em que ela recita alguns de seus contos.
Conto de Charles Baudelaire: "Os olhos dos pobres"	Estratificação, classes e desigualdades sociais	Apresentação autor e contexto de seus escritos para os estudantes; Realizar leitura,rodas de conversa e debates coletivos sobre o conto (como se trata de texto curto, pode ser feita a leitura em sala, com auxílio dos estudantes); Incentivar/propor produções escritas (textos e /ou redações), artísticas ou audiovisuais.

Fonte: Elaboração própria.

Avaliação das Aprendizagens no ensino de Sociologia

A fim de examinar e compreender como a avaliação das aprendizagens tem sido desenvolvida no chão da escola, considerando a exposição teórica precedente, realize uma entrevista com o professor de Sociologia que supervisiona seu estágio em ambiente escolar. No roteiro de entrevista, devem constar algumas questões fundamentais:

a) Como você estrutura a avaliação das aprendizagens no ensino de Sociologia em sua prática pedagógica?

b) Essa avaliação se dá em que momento(s) do curso e por quê?
c) Quais técnicas e instrumentos de avaliação você utiliza para verificar o desenvolvimento dos estudantes?
d) Como você seleciona os conteúdos e habilidades a serem avaliados? Quais critérios te orientam nessa seleção?
e) Você utiliza diferentes tipos de questões em suas avaliações? Se sim, com que finalidade?
f) Como você busca equilibrar a avaliação dos conhecimentos teóricos e conceituais com a avaliação das habilidades e competências sociológicas dos estudantes?
g) Como você lida com os resultados da avaliação? Eles influenciam na sua prática de ensino? Você utiliza os resultados para planejar intervenções pedagógicas?
h) Em sua opinião, quais são os desafios e as oportunidades da avaliação das aprendizagens no ensino de Sociologia?
i) Você já fez algum tipo de adaptação ou inovação nas técnicas de avaliação utilizadas? Se sim, como isso ocorreu e qual foi o impacto na aprendizagem dos estudantes?
j) Como você busca garantir a validade, a confiabilidade e a equidade das avaliações no contexto do ensino de Sociologia?

As questões mencionadas acima oferecem um ponto de partida para a entrevista com o professor de Sociologia, permitindo obter uma compreensão inicial sobre como a avaliação das aprendizagens é conduzida em sua prática pedagógica. No entanto, é fundamental que durante a entrevista sejam feitas perguntas adicionais e adaptadas de acordo com as respostas e experiências compartilhadas pelo professor. Dessa forma, é possível aprofundar a discussão e explorar mais detalhadamente o contexto disciplinar específico em que a avaliação ocorre, as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e as possíveis melhorias que podem ser implementadas.

Educação antirracista no ensino de Sociologia

Sugerimos como atividade pedagógica a ser realizada no estágio supervisionado, duas obras de referência cobradas pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília. O PAS é um processo seletivo utilizado pela Universidade de Brasília desde 1996 para o ingresso nos cursos de graduação. Ao final de cada um dos três anos do ensino médio, o aluno faz uma prova que avalia os conteúdos referentes àquele período letivo.

Em 2023 um novo subprograma está sendo implementado e apenas as obras referentes à etapa que se inicia neste ano, ou seja, para estudantes que cursam o 1º ano do ensino médio – o PAS 1 –, estão disponíveis no site. As demais se encontram em fase de elaboração. Vale ressaltar que o documento norteador do PAS é construído levando em consideração documentos nacionais – como a LDB e a Base Nacional Comum Curricular – e locais, como o Currículo em Movimento para o Novo Ensino Médio.

Contudo, ultrapassa os limites destas normativas em busca de construir uma avaliação que valorize a capacidade crítica, reflexiva e criativa do estudante. Além disso, apresenta temas

transversais e interdisciplinares como a Lei nº 10.639/03, discutida neste capítulo, e a Lei nº 11.645/08, que incluiu na LDB a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena

Feita essa breve apresentação do programa, selecionamos duas obras presentes no PAS 1 (subprograma 2023-2025) como pontos de partida para a atividade proposta. A seleção de Obras do PAS permite que o/a graduando/a se aproxime do trabalho que é realizado nas escolas de ensino médio do DF, nesse caso, a preparação para o PAS, e se familiarize com documentos como a Matriz de Referência e o Currículo em Movimento.

No Quadro 9, foi escolhida uma competência geral da área, que está relacionada aos objetivos, ao objeto e às obras que servirão de base para a atividade pedagógica:

Quadro 9: Relação entre Competência, Objetivos e Obras de Referência do PAS 1

COMPETÊNCIA GERAL	[04] Compreender as diferentes formas de produção e de comunicação do conhecimento científico, seus métodos e resultados, valorizando sua incorporação na vida cotidiana diante do anti-intelectualismo e do negacionismo científico.
OBJETIVOS	[PAS1 CH7] Avaliar o protagonismo social e as contribuições históricas, filosóficas, políticas, econômicas e culturais das populações indígenas e negras na formação da sociedade brasileira. [PAS1 CH21] Problematizar, de forma argumentativa e reflexiva, os limites e contradições de concepções reducionistas e/ou etnocêntricas sobre processos históricos, sociais, ambientais, culturais, éticos e morais; [PAS1 CH24] Analisar diferentes contextos (filosóficos, geográficos, históricos e sociológicos) de construção dos discursos das Humanidades e Sociais Aplicadas; [PAS1 CH25] Compreender os desdobramentos das práticas sociais, bem como seu papel e sua importância na produção, significação e ressignificação dos discursos e valores filosóficos, geográficos, históricos e sociológicos.
OBJETOS	[15] Método científico e produção de discursos; [19] Processo histórico e das relações de poder na formação das cidades estado até a formação das monarquias nacionais.
OBRAS DE REFERÊNCIA PAS 1 (2023-2025)	1-Vídeo: **O perigo de uma história única** - Chimamanda Adichie. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcri 2- Música: **Palmares 1999** - Natiruts. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZcXTJhliAgY

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Documento Norteador do PAS (2022).

Tempo de execução da atividade: duas aulas duplas.

Materiais necessários: equipamento audiovisual (projetor, caixa de som, notebook, material impresso)

Descrição da atividade[1]

Parte 1 (duas aulas de 50 min):

- Apresentação oral do professor sobre os objetivos da aula e os objetos a serem estudados.
- Exibição do vídeo "O perigo de uma história única" (18 min). Entregar uma cópia impressa do discurso aos estudantes.
- Verificar se os alunos compreenderam o tema central do discurso de Chimamanda, questionando, por exemplo: qual é o problema trazido pela autora? Qual é o "perigo de uma história única?" Quais histórias únicas vocês conhecem? Geralmente, quem conta essas histórias e sobre quem se conta? Qual a relação entre poder e produção de discursos?
- Exposição oral do professor com aprofundamento acerca do método científico e da produção de discursos relacionando com o racismo disseminado nessas narrativas.

Parte 2 (duas aulas de 50 min):

- Reproduzir a música Palmares. Entregar a letra da música impressa aos estudantes ou projetar;
- Pedir que a turma debata oralmente qual a relação entre a música e o vídeo apresentado na aula anterior. (Por exemplo, qual a relação entre os trechos: "Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente.", dito pela autora nigeriana, e "A cultura e o folclore são meus/Mas os livros foi você quem escreveu/Quem garante que Palmares se entregou/Quem garante que Zumbi você matou/Perseguidos sem direitos nem escolas/Como podiam registrar as suas glórias/Nossa memória foi contada por vocês/ E é julgada verdadeira como a própria lei/ Por isso temos registrados em toda história/ Uma mísera parte de nossas vitórias", cantada por Natiruts.);
- Exposição oral acerca do processo histórico e das relações de poder na formação das cidades estado até a formação das monarquias nacionais; Contextualizar Palmares enquanto uma república livre;
- Dividir a turma em grupos de 5 (considerando que há, em média, 35 alunos numa turma de ensino médio); Pedir que os alunos elaborem um pequeno trabalho reflexivo acerca dos conhecimentos obtidos na aula (30 min); Apresentar para a turma a produção realizada (20 min).

[1] A atividade sugerida é uma proposta que pode e deve ser modificada a critério do professor responsável, a fim de que possa contemplar as especificidades e realidade de cada turma.

Avaliação

A avaliação da atividade deve ser realizada durante todo o processo (avaliação formativa), considerando o envolvimento, a participação da turma durante os debates e o alcance dos objetivos propostos na elaboração da produção final pelos estudantes.

Gênero e sexualidade no ensino de Sociologia

Há diferentes abordagens didáticas para as reflexões sobre gênero e sexualidades nas escolas. É, sobretudo, importante explicar aos/às estudantes que alguns temas são tabus na sociedade, isto é, as pessoas têm medo ou vergonha de falar sobre eles – sentimentos que não nascem conosco, mas que são elaborados ao longo da vida. Enquanto ciência, o pensamento sociológico propõe superar essas limitações e olhar de forma objetiva e reflexiva para eles.

Partindo da metodologia da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011; 2022), podemos estimular o pensamento sociológico seguindo sua sugestão de cinco etapas. Primeiro, solicite que um/uma ou dois/duas estudantes vá/vão ao quadro e faça/façam um traço no meio, dividindo-o pela metade. Convide a turma para enunciar nomes utilizados para denominar uma pessoa LGBTQIA+ no senso comum. Em geral, os(as) estudantes ficam acanhados(as), o que pode te levar a sugerir: "alguém já ouviu o termo 'bicha', por exemplo?". Aos poucos, aparecerá uma profusão criativa de termos, tais como boiola, maricona, viado, sapatão, fancha, caminhoneira. Acima de tudo, esses nomes já fazem parte dos referenciais simbólicos desses/as estudantes, o que se torna um meio de reconhecer e valorizar a experiência e memória da realidade social discente. Na sequência, quando uma das metades do quadro estiver cheia de palavras, vá para a outra metade: solicite que digam quais palavras são usadas para ofender alguém por ser heterossexual. Talvez alguns/mas aventurem-se em termos como corno e vaca, mas as/os lembre de que esses termos não se referem à heterossexualidade em si, mas a outras dinâmicas das relações de gênero, que inclusive poderão ser discutidas posteriormente.

De fato, chegamos ao segundo momento da metodologia da pedagogia histórico-crítica: a problematização. Não existem palavras em nossa sociedade que ofendam heterossexuais pela sua condição sexual. O que isso problematiza? A historicidade da língua portuguesa, enquanto fenômeno cultural, e as desigualdades das relações de gênero. O arsenal verbal para ofender um grupo depende de uma sistemática e histórica movimentação simbólica. Só uma sociedade que, durante séculos e de maneiras distintas, despreza e desumaniza uma pessoa por ser LGBTQIA+ pode inventar tantas palavras para ofendê-la (Godoi, 2013).

Contudo, esse fenômeno não é exclusivo da LGBTQIA+fobia,[2] tanto que o percebemos em casos de racismo, machismo, gordofobia, capacitismo etc.; tampouco são universais, dependem do feixe de relações em que uma sociedade se movimenta. Trabalhar conceitos

[2] Em linhas gerais, o termo se refere à aversão, ódio ou desprezo às pessoas LGBTQIA+.

científicos, como patriarcado e heteronormatividade, instrumentaliza os/as estudantes a pensar de forma abstrata e formal, de acordo com a terceira etapa da metodologia da pedagogia histórico-crítica. Tal metodologia desenrola-se ainda para a etapa de catarse, na qual as/os estudantes devem ser estimulados/as pela/o docente a seguir refletindo sobre o tema, reconhecendo a si mesmos nessa construção simbólica – desde por que se sentem envergonhados/as diante do tema da sexualidade até quando compreendem saber como ofender um/a homossexual. Os debates e a expressão escrita são opções da quinta e última etapa: prática social final, na qual o/a estudante devolve o que aprendeu. Vale lembrar que, por serem valores fortemente arraigados, esses processos e dinâmicas podem ser morosos e variar de turma para turma.

Experiência de estágio docente em Sociologia na prisão

Convide os professores de Sociologia e Projeto de Vida (com formação da área de Ciências Sociais) que atuem no sistema prisional para realizar uma roda de conversa com estagiários, para discutir sobre as atividades de ensino de Sociologia no sistema prisional local, levando em consideração os seguintes pontos: processos seletivos para atuação nesses espaços; organização do trabalho pedagógico na unidade prisional – limites e possibilidades de ferramentas pedagógicas; metodologias de ensino e recursos didáticos. No caso particular de projeto de vida, a questão do tempo e a concepção de futuro revelam os elementos culturais que inscrevem essas trajetórias e, sobretudo, envolvem mecanismos explícitos de discussão de reintegração social ou ressocialização penal, a despeito dos conteúdos sugeridos na BNCC. A partir da narrativa sociológica, mobiliza-se o tratamento de temáticas que problematizem o adiamento das recompensas, concepções de futuro e diferentes conceitos para discutir temporalização – com conceito de tempo estendido, biografias, autoetnografias etc.

As práticas são muitos específicas a cada unidade prisional, em razão dos limites locais e das implicações que atividades coletivas podem suscitar; de qualquer forma, ações que explorem os mecanismos da oralidade, dos registros e da possibilidade de externalizar as reflexões dos alunos reclusos mobilizam, significativamente, esse perfil de alunos.

Podcast no ensino de Ciências Sociais

Disciplina: sociologia

Curso: 1º ano do ensino médio

Duração da aula: 40 minutos

Conteúdo: o que é uma informação “fake”? Como uma informação “fake” se cria e circula?

Objetivos: identificar alguns aspectos que ajudam a criar e circular uma informação falsa; Reconhecer que a informação falsa está muito mais perto do que distante de nosso

cotidiano; Trazer um exemplo concreto de identificação e reconhecimento da informação falsa no cotidiano de uma adolescente do Rio de Janeiro.

Desenvolvimento:

k) Preparação do ambiente (2 minutos): posicionar a turma em uma roda. No centro da roda, colocar uma carteira e, sobre ela, a caixa de som.

l) Audição do material didático (15 minutos): tocar a primeira parte do episódio n. 18 “Fake” do podcast Mundaréu (00:00 a 15:40).

m) Perguntas norteadoras para o debate. A professora lê as perguntas de um bloco por vez e suscita as respostas da turma (20 minutos):

   a. Entendendo o formato de podcast: o que é um podcast de ciência? Onde esse podcast é produzido, quem o apresenta e quem são as convidadas deste episódio? Que tipo de música abre o episódio, que tipo de sonoridade ambienta o desenrolar da conversa?

   b. Conhecendo a personagem central: quem é a Duda? Onde ela mora, qual é a sua idade, com o que ela trabalha? O sotaque dela, o jeito de falar, as gírias e humor parecem com os de vocês?

   c. Identificando o formato de uma informação “fake”: que tipo de informações Duda recebe em seu dia-a-dia? Por qual meio chega e vem de quem? Para quem ela manda a informação?

   d. Reconhecendo os limites: como Duda vai aprendendo a distinguir entre verdade e mentira? Quais são os exemplos de “fake” que ela nos conta? Como ela avalia as consequências da mentira?

Avaliação:

Atividade para casa. A professora registra no quadro e explica a atividade (3 minutos): o que significa o “letramento digital” que a Duda e a Carol discutem no episódio? Como você acha que pode aprimorar o seu próprio letramento digital? Responda às duas perguntas por escrito, utilize 10 linhas para cada resposta. Traga suas respostas na próxima aula. Como material de consulta, leia o sítio eletrônico deste episódio 18, bem como a transcrição completa do episódio.

Material didático:

- Giz e quadro;
- Caixa de som;
- Arquivo de mídia do episódio 18;
- Sítio eletrônico do episódio (https://mundareu.labjor.unicamp.br/18-fake/);
- Transcrição do episódio (https://mundareu.labjor.unicamp.br/wp-content/uploads/2022/04/TEMP_3_EP_18_Fake_roteiro.pdf).

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre a autoria desta coletânea

Agnes Cruz de Souza

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

Antonio Alberto Brunetta

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

Amurabi Oliveira

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

Cristiano das Neves Bodart

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

Daniela Tonelli Manica

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

Danielle Soares Gomes

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

Joaze Bernardino Costa

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

Marcelo Cigales

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

Paulo Fraga

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

Rafaela Reis

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

Rodolfo Godoi

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

Rogéria Martins

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

Sara Esther Zarucki Tabac

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

Sayonara Leal

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

Soraya Fleischer

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

Tânia Mara Campos de Almeida

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

Vinícius Carvalho Lima

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

Welkson Pires

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

A Editora UnB é filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

NOÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTÁGIO DOCENTE EM SOCIOLOGIA

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

EDITORA UnB

SÉRIE ENSINO DE GRADUAÇÃO