

Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal*

Recebido: 18.04.14

Aprovado: 20.08.14

Sayonara Leal
& Tauvana Yung**

Resumo: Este trabalho trata da relação entre finalidade intelectual atribuída à disciplina sociologia no ensino médio e representações que o alunato de escolas públicas e particulares do Distrito Federal (DF) fazem a partir da sua experiência social com as ciências sociais no espaço escolar. Baseamo-nos em pesquisa quali/quantitativa, envolvendo a aplicação de questionários e grupos focais com alunos de escolas do DF, observações participantes nas escolas e análise documental. Propomos identificar a relação entre duas categorias epistêmicas fundamentais em nossa pesquisa: mediações pedagógicas (conhecimentos conteudísticos e didáticos do professor de sociologia) e experiência social do alunato acerca da disciplina na escola. A relação entre mediações pedagógicas e experiência social do alunato no âmbito do ensino de sociologia na escola nos esclarece como o tema da utilidade intelectual das ciências sociais e sua pertinência na formação do ensino médio perpassa as operações críticas que o alunato das escolas do DF realizam sobre a sociologia como área de conhecimento e a sociologia que vai à escola.

Palavras-chaves: mediações pedagógicas, experiência e representação social, ensino de sociologia, escolas do Distrito Federal.

Introdução

Quando nos remetemos à seara do ensino das ciências sociais nas escolas, deparamo-nos justamente com uma disciplina obrigatória no ensino médio em vários países – incluindo o Brasil –, para a qual foi atribuída o papel de fazer a “ponte” entre sujeito e realidade, indivíduo e sociedade, passando pela formação do aluno enquanto cidadão. Além dessas atribuições, os estudos de base durkheimiana imputam à educação, de forma geral, os efeitos da coesão social e da socialização, no sentido de apreensão das normas sociais que nos permitem viver em sociedade ou, no sentido idealizado por Gabriel Tarde¹, de interagir a partir de associações. E é justamente o ensino das ciências humanas na escola, em especial os ensinamentos de filosofia e sociologia, que incarnam as orientações intelectuais, cívicas e civilizatórias que pautam os conteúdos dessas disciplinas e as expectativas em relação a parte dos resultados instrucionais da educação escolar.

* Este texto é resultado do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Novos rumos para o ensino de sociologia nas escolas do Distrito Federal: qualificação e inovação pedagógica”, realizado no quadro do Prododocência/Capes, sob orientação do Decanato de Ensino de Graduação da UnB, entre março 2011 e abril 2013.

** Sayonara Leal é professora adjunta do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). <sayonaraleal@uol.com.br>. Tauvana Yung é mestre e doutoranda em sociologia pela UnB. <tauvanayung@gmail.com>.

1. Para Latour, Gabriel Tarde defendia que “o social não constitui um domínio particular da realidade, mas um princípio de conexão; que não haveria nenhuma razão de separar o

social humano de outras associações, como os organismos biológicos, veja os átomos; que, para tornar-se uma ciência social, a sociologia não havia necessidade de romper com a filosofia, e em particular com a metafísica; que a sociologia seria uma sorte de interpsicologia...” (Latour, 2007: 24-25). Ou seja, na perspectiva tardiana, a sociologia não se restringe ao estudo da sociedade como resultado das ações humanas, mas o social é mais coerentemente traduzido em termos de associações entre homens e coisas (Tarde, 2007 [1895]).

2. Tanto no sentido de Giddens (1991), como nos termos de Beck (2008) e de Beck, Giddens & Lash (1997), a reflexividade moderna que desponta a partir do século XX, oriunda do fenômeno social designado pelos autores de “modernização reflexiva”, diz respeito a indivíduos e sociedades que passam cada vez mais a desenvolver pensamentos críticos acerca de suas interações e práticas, tornando-se, portanto, mais preparados para agir no mundo (incerto).

4. “A experiência social é a atividade pela qual cada um de nós constrói o sentido e a coerência

O papel formativo atribuído à sociologia ministrada nas escolas brasileiras (Silva, 2010; Handfas, 2009; Handfas, Maçaira, 2012; Gonçalves, 2013), tal como se observa em outros países – nos termos de DeCesare (2014), em relação ao caso norte-americano; Lahire (2007, 2013) e Caregnato e Cordeiro (2014), sobre a França; Pereyra (2013) e Pereyra e Pontremoli (2014), acerca da Argentina –, passa necessariamente pelos debates centrados na institucionalização da disciplina nos ensinos superior e médio e suas implicações para a legitimidade da disciplina no espaço escolar e sua atribuição para intelectualizar o alunato e prepará-lo para práticas cívicas e interpretativas assentadas no sentido moderno de reflexividade². Trata-se, fundamentalmente, da problematização acerca da utilidade social e política da disciplina sociologia, não apenas em termos de mediação pedagógica dos conteúdos das ciências sociais pelos professores para o alunato, mas esta questão se impõe no processo de formação instrucional dos docentes nos cursos de licenciatura em ciências sociais espalhados pelo país (Mota, 2005; Moraes, 2009; Handfas & Oliveira, 2009, Carvalho Filho, 2014).

Entendemos por mediações pedagógicas no ensino de sociologia na escola o mecanismo didático-cognitivo de transposição do conteúdo de ciências sociais a partir da adequação da linguagem acadêmica própria do ensino na graduação para o ensino escolar no nível médio, sem comprometer a densidade do saber sociológico. Desta forma, ao considerar a especificidade da “cultura escolar”, é pertinente transformar teorias, conceitos e resultados de pesquisas científicas em “saberes escolares”, conforme postula as *Orientações curriculares para o ensino médio* (Brasil, 2006). A esse respeito Tomazi ilustra:

Ou seja, a preocupação do professor de sociologia no ensino médio é desenvolver nos seus alunos a capacidade de ver a realidade em que vivem com outro olhar, além do senso comum. Ou seja, penso que no ensino médio devemos ensinar os alunos a pensar sociologicamente, utilizando todos os elementos que a sociologia pode lhes oferecer (Tomazi, 2007: 597).

Nesse sentido, é importante considerar a relação entre mediações pedagógicas para ministrar o curso de sociologia no ensino médio, papel instrucional da escola contemporânea em suas adversidades e representações sociais sobre as ciências sociais que decorrem da experiência social³ do alunato do ensino médio em contato com a disciplina escolar sociologia. Essas representações são uma forma de manifestação, a partir de registros de experiências sociais, de lógicas/mundos e estruturas sociais que tornam compreensíveis os significados atribuídos pelos estudantes à sociologia e seu ensino na escola. O compartilhamento das representações provoca construções e reconstruções da realidade concebida acerca da disciplina.

Este trabalho insere-se no debate sociológico contemporâneo sobre os dilemas e as perspectivas para o ensino da sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio brasileiro a partir de 2008⁴. Nosso objeto de pesquisa é o ensino de sociologia nas escolas públicas e particulares do Distrito Federal (DF). Partimos, assim, do problema acerca da utilidade, finalidade social, intelectual e política da disciplina ciências sociais no espaço escolar, assim como sua legitimidade curricular, passando pelas operações críticas e representações que estudantes do ensino médio realizam sobre a sociologia que vai à escola (Rêses, 2004).

Nosso *terrain* de pesquisa se deu no âmbito do ensino médio de escolas públicas e particulares no Distrito Federal (DF). Ao todo foram visitados 25 estabelecimentos de ensino básico, localizados em 12 regiões administrativas do DF – Brazlândia, Ceilândia, Gama, Planaltina, Plano Piloto, Paranoá, Riacho Fundo I, Riacho Fundo II, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho. A investigação envolveu a realização dos seguintes procedimentos metodológicos: observação participante de aulas de sociologia nas escolas, questionários aplicados junto ao alunato (1.017 respondentes) e 12 grupos focais realizados com esse público e análise dos relatórios de estágio supervisionado produzidos pelos estudantes da licenciatura em ciências sociais da UnB (150 relatos), entre março 2011 e março 2013.

Estruturamos nossa exposição a partir de dois desenvolvimentos em torno do pilar ensino de sociologia na escola, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro momento, tratamos do ensino de sociologia, em geral, evocando algumas considerações sobre suas finalidades e proposições para instruir estudantes em fase escolar, passando pelas interfaces da disciplina com orientações normativas que regulam o ensino da disciplina no âmbito escolar no país. E, por fim, dedicamo-nos ao tratamento das representações dos(as) alunos(as) da disciplina sociologia no ensino médio a partir da sua experiência social com as ciências sociais, o que nos permitiu conhecer o que esses estudantes pensam da disciplina como conteúdo ministrado para sua formação instrucional e humana.

Ensino de sociologia na escola: interfaces entre finalidade intelectual da disciplina e sua utilidade instrucional no ensino médio

Como regra, podemos afirmar que as ciências sociais que chegam às escolas brasileiras resultam fundamentalmente da intersecção entre finalidade intelectual da disciplina, orientações curriculares e sua utilidade instrucional no ensino médio. O interesse pelo estudo sociológico desse tripé para entender como a disciplina figura no quadro de formação do alunato da escola desponta, no caso brasileiro, com a inserção da sociologia no currículo do ensino básico em todo país, em 2008. Esse

de uma ação que não lhe são mais dados por um sistema homogêneo e pelos valores únicos...” (Dubet, Martuccelli, 1998: 44). Nesse sentido, “a experiência social procede de um duplo mecanismo. De uma parte, ela é uma maneira de testar o mundo social, de o receber, de o definir através de um conjunto de situações, de imagens e de acordos já presentes. Ela é a versão subjetiva da vida social. De uma parte, e porque esse mundo não tem nem unidade, nem coerência, a experiência social é uma maneira de construir o mundo social e de se construir a si próprio. A experiência não é nem totalmente contratual, nem totalmente livre. É uma construção inacabada de sentido e de identidade [...]” (Dubet, Martuccelli, 1998: 57).

4. Ver *Orientações, parâmetros e diretrizes curriculares*, assim como o material didático para o ensino de sociologia (ciências sociais) no nível médio das escolas brasileiras. (Brasil, 2006; 2002; 1999).

evento suscita pelo menos duas controvérsias: a pertinência da disciplina na fase instrucional básica dos discentes do ensino médio e, posteriormente, a adequação do modelo formativo dos licenciandos em ciências sociais, em termos de mediações pedagógicas para o ensino de sociologia na escola.

5. Kuhn sugere, em relação às ciências sociais, que vislumbrar a ciência normal soaria como uma inadequação devido às especificidades teóricas e metodológicas dessa área, sobretudo porque as ciências sociais seriam preponderantemente hermenêuticas e interpretativas. “As ciências naturais, portanto, embora possam requerer o que chamei de uma base hermenêutica, não são, elas próprias, atividades hermenêuticas. As ciências humanas, por sua vez, frequentemente o são e podem não ter alternativa” (Kuhn, 2006: 272). Giddens (2001), ao tentar definir o que são as ciências sociais, prefere adotar as designações de perspectivas ou tradições no lugar de paradigma para tratar de matriz disciplinar norteadora de um quadro teórico-metodológico. Lahire (2013) defende que a diversidade teórica e metodológica das ciências sociais não é absolutamente um sintoma de não cientificidade, mas o sinal de um funcionamento “normal” das pesquisas.

Sobre essas duas objeções podemos dizer que o ensino de ciências sociais na escola brasileira enfrenta dois desafios basilares recorrentes em outros países: a especificidade epistemológica das ciências sociais em face das demais disciplinas escolares; e a legitimidade institucional da sociologia que se associa à questão da coerência curricular da disciplina no sentido de acoplar propósitos civilizatórios (formar cidadãos esclarecidos e críticos) e instrumentais (atender ao mercado de trabalho).

O primeiro desafio, objeto deste texto, encontra dois desdobramentos. Um deles diz respeito ao caráter fortemente teórico e hermenêutico das ciências sociais, as quais se diferenciam das disciplinas exatas e biológicas por serem pautadas por vários modelos explicativos e não por um paradigma dominante, no sentido kuhniano⁵. O segundo refere-se a certo déficit de conceitos e teorias que as ciências sociais dispõem para dar conta do ritmo das mudanças sociais e dos excessos de realidades (específicas) e complexidades produzidos no seio daquelas.

O segundo se converte na problematização sobre a serventia, de fato, da sociologia como disciplina escolar. Para esta questão, consideramos instigante discutir a escola republicana como espaço promissor de ensino e recepção das ciências sociais, em função, sobretudo, da particularidade epistemológica da disciplina e de sua finalidade instrucional atribuída pelas bases curriculares que orientam o ensino de sociologia, antropologia e ciência política no espaço escolar. A escola moderna republicana figura como *site* que sedia processos de socialização e sociabilidades que se constroem na interface entre interiorização normativa e cultural e ação autônoma dos sujeitos, este último fruto de um distanciamento crítico operado pelos indivíduos em relação à estrutura/sistema social (Dubet & Martucceli, 1996). A escola, nesse sentido, é o espaço onde se ensina acerca da integração funcional à sociedade e onde se dão, ao mesmo tempo, as condições cognitivas para operações críticas sobre o mundo social informadas pelo contato com o conhecimento acadêmico e pela experiência social de cada estudante.

Se enveredarmos pela tradição republicana incarnada pela escola moderna, a vislumbramos como instituição assentada na cultura normativa do Estado de direito democrático, afirmando o espaço escolar como *locus* de formação do cidadão. É, então, nessa escola republicana, cujo acesso tende a se tornar cada vez mais universalizado, que se edifica e se reproduz uma cultura comum de cidadania pautada na linguagem normativa do direito à igualdade no tratamento do alunato-cidadão.

A democratização do acesso à escola republicana ao mesmo tempo que nos aproxima do ideal de um sistema educacional universalizado que trata todos como iguais, leva-nos à confrontação com o “cidadão abstrato”. Isto se dá, normalmente, quando nos deparamos com a realidade do fracasso escolar, atribuído, muitas vezes, às dificuldades da escola e do docente em lidar com as especificidades socioculturais, linguísticas e de construção cognitiva de distintos “cidadãos concretos”, oriundos de diferentes estratos sociais e modelos culturais plurais (Boudon, 1973; Lahire, 2002; Maamari, 2009). Neste sentido, a escola das sociedades democráticas tem sido, muitas vezes, referenciada como espaço de reprodução das desigualdades sociais, nos termos bourdieusianos, a qual não estaria cumprindo seus propósitos de formação segundo o ideal universalista da escola como instituição moderna e republicana. Ou seja, o espaço escolar, na verdade, seria menos um lugar que proporciona oportunidades de vida para uma mobilidade social entre agentes do campo social oriundos de classes sociais não dominantes e se traduziria mais em *locus* da perpetuação e renovação da cultura dominante.

Sabemos que o acesso e a adequação da educação oferecidos pela escola impacta as biografias de vida em função do perfil da trajetória escolar de cada um, da quantidade e qualidade de aquisição e manutenção do capital cultural, aquilo que também pode comprometer o acúmulo de capital social⁶. Mas, mecanismos de regulação da distinção social não se encontram, muitas vezes, observáveis a olhos nus, prescindindo de compreensão, análise e interpretação instruída pelas disciplinas escolares.

Ao pensar aspectos desestabilizadores aliados a perspectivas promissoras para a escola de hoje, Bauman (2002), por exemplo, chama a atenção para o caráter cambiante desse espaço e do alunato em tempos de “modernidade líquida”, postulando a necessidade de preparar o estudante não apenas para o mercado de trabalho, mas também para vida em sociedade, a partir da crítica operada pela desnaturalização de processos sociais a partir de uma linguagem mais próxima às gerações atuais.

Nesse sentido, parece-nos instigante partir de Bourdieu – em sua noção de escola mais como espaço de dominação sistêmica do que como lugar de inclusão social – e considerarmos que o ensino de sociologia na escola poderia operar como *locus* de “desvelamento” dos modelos explicativos possíveis para interpretar a sociedade em suas complexidades e aproximar mais “o ator do sistema”. Ou seja, permitir ao alunato uma leitura mais autônoma dos processos que envolvem a integração social a partir do registro das diferenças e diversidades nas formas de manifestação do social, em termos de ações, organizações, experiências e expressões. Nestes termos, as formulações de Bernard Lahire (2004, 2007, 2013) parecem-nos bastante pertinentes, pois este autor postula a escola como espaço de reflexão promissor

6. Essas noções encontram-se, de maneira muito clara, expressas nos trabalhos de Bourdieu e de autores que seguem seus passos no estudo da relação entre educação, sociedade e estratificação social. (Bourdieu, 1974, 1979, 1994, 2002, 2003; Amaral, Fígoli & Noronha, 2007; Barbosa, 2009).

das diferentes modalidades do social a partir do quadro de conceitos e referências das ciências sociais. A escola figuraria, então, como quadro social no qual os indivíduos constroem suas experiências e se formam como sujeitos e têm oportunidades promissoras de representações da vida social segundo diferentes formatos sociais (Dubet & Martuccelli, 1998). Vislumbra-se assim o contexto escolar como espaço de vivência de experiências sociais intensificadas em termos de reflexividade/interpretação dessas experiências nas aulas de ciências sociais.

Neste cenário, a sociologia traz em sua própria problemática intrínseca, qual seja, a questão de como vivemos juntos, sua essencialidade e utilidade como conteúdo escolar, sobretudo por se assentar em três dimensões fundamentais: a primeira seria a dimensão política da sociologia, que proporciona instrumentos de análise e crítica social; a segunda traduz-se no aspecto terapêutico da disciplina, o qual se refere à especificidade desse tipo de conhecimento que levaria à compreensão por parte do alunato do mundo social no qual vive e como o indivíduo se localiza nele; e a terceira seria de ordem cognitivo-científica, como saber, o mais “fielmente” possível, acerca dos eventos do mundo social (Lahire, 2013).

A partir desses três desenvolvimentos, Lahire (2013) propõe o ensino da sociologia como forma de mediar pedagogicamente conhecimentos, transpondo conteúdos do saber universitário para o espaço escolar e retratando da maneira mais reflexiva possível os estados do mundo social. Nos termos do autor, as ciências sociais podem tornar crianças, jovens e adultos mais conscientes das complexidades e das sutilezas da ordem social das coisas, podendo instruí-los reflexivamente em suas práticas sociais. Assim, as ciências sociais aparecem como provedoras de “meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social” postulados pelos sofistas dos tempos modernos (especialistas da comunicação política, marqueteiros, jornalistas, formadores de opinião) (Lahire, 2013: 20).

Propomos então pensar, a partir das proposições de Lahire, acerca da utilidade intelectual do ensino de sociologia na escola. São mediações reflexivas acerca do mundo social protagonizadas por docentes de sociologia a informarem como estudantes do ensino médio acessam teorias sociais e estabelecem uma correspondência entre o conteúdo prático da disciplina e a abstração conceitual. Interessa-nos saber sobre o diálogo entre a perspectiva de uma práxis emancipatória atribuída à sociologia e as representações do alunato sobre sua finalidade como disciplina escolar.

O ensino de sociologia nas escolas do Distrito Federal: o que o alunato pensa das ciências sociais?

Sabemos que as experiências discente com as aulas de sociologia nas escolas são, recorrentemente, perpassadas por mediações pedagógicas deficitárias em relação à transposição do conteúdo da disciplina para o ensino médio feita pelo professor, que também enfrenta desafios e incertezas em sua formação docente. (Almeida & Gonçalves, 2012; Handfas, 2012; Oliveira & Barbosa, 2013; Yung, Castro & Campos, 2015; Leal *et alii*, 2015). Isso se dá muito em função de carências didáticas e de conteúdo na formação de saberes docentes em ciências sociais, ainda na graduação e na licenciatura, o que ocasiona, muitas vezes, uma transposição mecânica de conhecimentos sociológicos adquiridos na universidade para o mundo social do alunato do ensino médio. Consideramos, aqui, o mundo social do alunato do ensino médio como um lugar que deriva da intersecção entre sala de aula e contexto socioeconômico no qual os estudantes estão inscritos, o que decorre, também, muitas vezes, da discrepância entre o mundo social docente (*locus* que resulta da intersecção entre sala de aula e formação e saberes docentes) e aquele da experiência social do alunato quando da assimilação de conteúdos das ciências sociais.

Em nosso estudo, a experiência social do alunato de sociologia está pautada em três desenvolvimentos básicos:

1. no grau de interesse que o/a estudante manifesta pela disciplina;
2. na interiorização dos conteúdos alcançada em função da identificação e do pertencimento do/a estudante no que concerne aos conteúdos relativos ao mundo social ministrados durante o curso de sociologia; e
3. nas operações subjetivas (críticas) autônomas realizadas pelo alunato que os habilita de forma competente para as representações da disciplina.

Interessa-nos, sobretudo, discutir as representações oriundas da experiência discente adquirida a partir de sua vivência na disciplina sociologia.

As representações acerca da disciplina sociologia feitas pelo alunato do ensino médio do DF, em geral, podem ser classificadas em três categorias:

1. representações institucionalizadas – quando o alunato define a sociologia na escola em compasso com as orientações curriculares da área das ciências sociais;

2. representações desconexas – quando o alunato representa a disciplina destoando das orientações curriculares e teóricas, confundindo-a com outras disciplinas das ciências humanas ou com o discurso jornalístico; e

3. representações criativas – quando o alunato atribui características às ciências sociais ensinadas na escola que não estão previstas nas normas curriculares e na literatura científica, mas são compatíveis com a proposta dessas.

Essa tipologia proposta de representações não pretende dar conta da totalidade de casos de entendimento da disciplina e nem expressa, necessariamente, que cada tipo esteja isolado dos demais, podendo mesmo dialogarem entre si.

De forma geral, as representações discentes da disciplina sociologia no ensino médio do DF se referem à ideia de que essa disciplina estimula a pensar sobre o cotidiano, sobre as relações sociais e a convivência social. Contrariamente à disciplina filosofia, a sociologia aparece como mais acessível a alguns alunos, pois há, por parte destes, um maior processo de objetivação dos conteúdos ministrados no curso de ciências sociais. Há a percepção de que, enquanto a filosofia remete a formulações mais abstratas e até a um contexto sócio histórico muito distante dos alunos, a sociologia

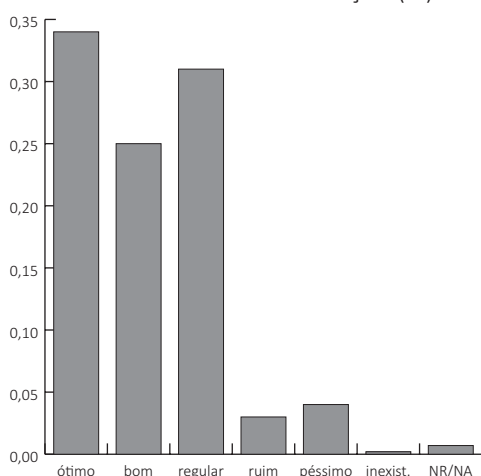
opera com o concreto, com o perceptível no dia a dia dos estudantes, trata de assuntos relativos à sociedade na qual vivem, tornando os estudos e os termos usados nesta disciplina familiares e até funcionais. Conforme um aluno entrevistado define:

Acho que todo mundo aqui vive a sociologia diariamente, pra começar a sociologia é sociedade! Trabalho, escola, as pessoas, tipo interativo, se comunicar (Aluno do 3º ano, passionista).

Essa percepção acerca da materialidade da sociologia nas representações da disciplina feitas pelos estudantes são, ao mesmo tempo, institucionalizadas e criativas, por remeterem à

concepção de estudo científico acerca do social e fazerem associações com diferentes formas de interação social, a exemplo da comunicação. Quando questionado

GRÁFICO 1
IMPORTÂNCIA DO ENSINO
DE SOCIOLOGIA PARA FORMAÇÃO (%)



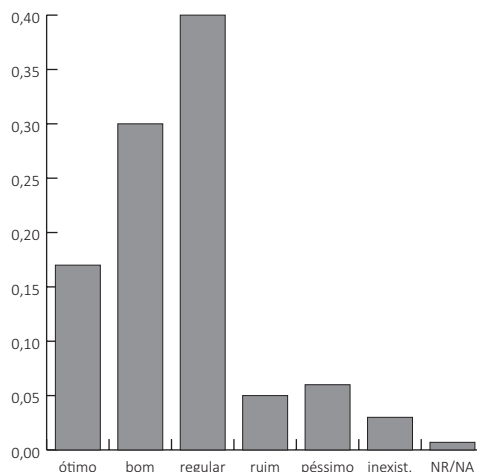
Fonte: elaboração das autoras.

sobre a importância da disciplina na sua formação, o alunato ficou dividido entre muito importante (ótimo), com 34,3% das respostas, e relevância média, com 31% (regular), como apresenta o Gráfico 1.

De maneira geral, a disciplina sociologia tem aceitação entre “boa” e “razoável” por parte dos estudantes do ensino médio do DF, num quadro de itens avaliados que envolve interesse, satisfação e importância relativos ao conteúdo das ciências sociais, capacidade de relacioná-los com os objetos de outras disciplinas e desempenho próprio e do professor.

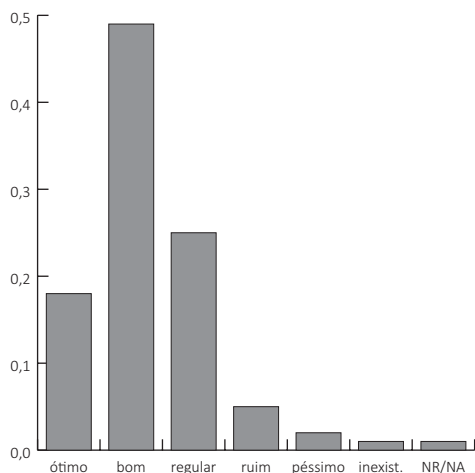
Ao avaliarem o próprio interesse pela disciplina, os estudantes apresentam interesse mediano pela sociologia, 39,5%, optando pela resposta “interesse regular”, numa escala localizada entre alto interesse e nenhum interesse que correspondiam às categorias “ótimo” e “inexistente”, respectivamente. Logo em seguida, vieram as categorias bom e ótimo, revelando que a sociologia tem uma boa aceitação pelos estudantes, conforme mostra o Gráfico 2.

GRÁFICO 2
AVALIAÇÃO DO INTERESSE
PELA SOCIOLOGIA (%)



Fonte: elaboração das autoras.

GRÁFICO 3
CAPACIDADE DE FAZER ASSOCIAÇÕES
DOS CONTEÚDOS COM O COTIDIANO (%)



Fonte: elaboração das autoras.

A respeito da capacidade de fazer associações entre os conteúdos estudados na disciplina sociologia e o próprio cotidiano, 17,8% consideraram ser ótima a capacidade de associação, seguidos de 24,5% que consideraram regular, e o maior percentual de 48,6% que consideraram ser boa. Como apresentado no Gráfico 3.

Podemos sustentar, apoiados nos questionários e nos grupos focais com o alunato das escolas visitadas, que o interesse pela sociologia é despertado a partir de dois movimentos. Primeiro, em

função da conexão que o docente da disciplina consegue estabelecer entre o conteúdo ministrado e a multidimensionalidade lógica da experiência social discente (no sentido de uma mediação pedagógica ampliada). No entanto, a assimetria entre um e outro percebida pelos estudantes constitui a principal queixa destes a respeito das mediações pedagógicas colocadas em prática pelo professor em termos de conteúdos de ciências sociais no ensino médio, como podemos ilustrar com as seguintes falas:

Não [gosto] da [aula de] sociologia, mas dos temas que ela trata, eu gosto muito da sociologia, a parte temática... não gosto muito de ficar olhando as teorias de pensadores e sociológicos, eu quero ver a aplicação, os fatos sociais que a sociologia estuda. Isso desperta interesse nas aulas dele [o professor] (Aluno do 3º ano – Ensino regular particular do Plano Piloto).

Se você abrir o nosso caderno e olhar não tem nada. Verdade, não tem nada. Só tem um esquema que ela passou no quadro, e explicou. Porque o resto... mas, se você for ver a prova, o que ela passa na prova é só o que a gente já debateu dentro da sala. Então, é mais fácil de você responder na prova, que são momentos e teorias que acontecem com você, na sua prática e na sua vida, no seu dia a dia (Aluno do 2º ano – Ensino regular particular Riacho Fundo II).

O segundo movimento relaciona-se à afinidade entre a triangulação dos itens avaliados pelo alunato sobre:

1. o desempenho do professor;
2. os temas ensinados; e
3. a classificação acerca do entendimento sobre os conteúdos ensinados em sala pelo docente de sociologia.

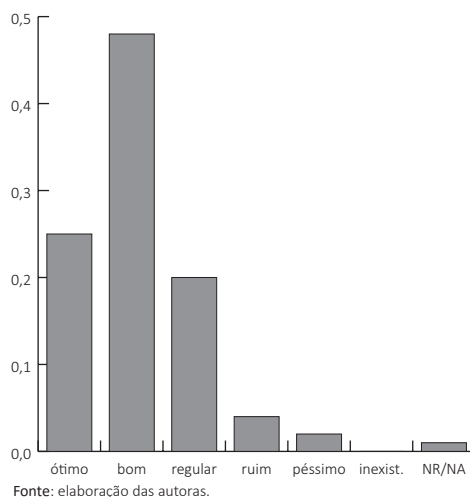
Nesse sentido, 48,2% dos alunos julgam bons os temas tratados pelo professor e a maioria, 44,1%, avalia o desempenho do docente de sociologia como “bom”, 33,5%, como “ótimo” professor, contra 1,7% que o considera “péssimo”.

A classificação acerca do entendimento sobre os conteúdos ensinados seguiu o mesmo padrão da avaliação a respeito dos temas tratados, sendo que apenas 17,1% consideraram ótimo; 26% consideraram regulares, sendo a maior taxa a daqueles que consideraram ser bom o entendimento dos conteúdos, 47,7%, de acordo com os Gráficos 4 e 5.

Percebe-se, portanto, que os alunos têm apropriação do conteúdo de sociologia e compreendem os objetivos desta de acordo com aquilo que é definido e exposto

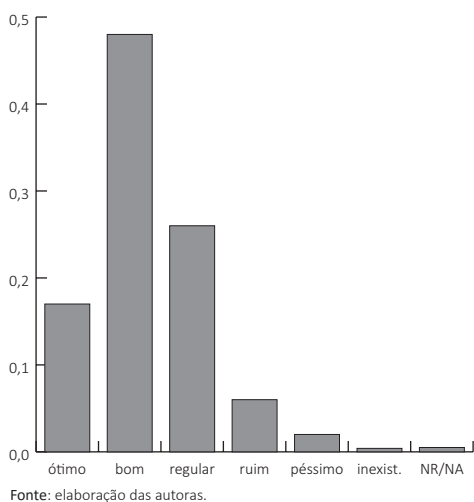
pele professor. Um percentual pequeno demonstrou insatisfação, desconhecimento, desinteresse ou dificuldades com a disciplina. No entanto, podemos questionar se o interesse demonstrado pelo alunato por determinadas questões estudadas pela sociologia (violência, trabalho, religião) é a garantia de que os alunos acessaram o universo de significações sociológicas e sua epistemologia (Chatel & Grosse, 2014). Sabemos que os temas sociológicos, de alguma forma, tangem o contexto socioeconômico do alunato e, neste sentido, a reflexão é instigada porque o caráter social da disciplina proporciona a possibilidade de pensar e falar sobre questões que permeiam o seu cotidiano, mas o caráter científico da sociologia não é assegurado apenas com a promoção da reflexão sobre a sociedade, sobretudo quando a disciplina é considerada como método de formação para a cidadania.

GRÁFICO 4
 AVALIAÇÃO DOS TEMAS ENSINADOS (%)



Trata-se, então, para as duas situações que explicam o interesse de estudantes do ensino médio do DF pelas ciências sociais, de chamar a atenção para o complexo processo de conversão do conhecimento sociológico oriundo das teorias para a disciplina sociologia na escola, tal como é percebido pelo alunato do curso.

GRÁFICO 5
 CLASSIFICAÇÃO DO ENTENDIMENTO SOBRE OS CONTEÚDOS ENSINADOS (%)



As interpretações da utilidade da disciplina pelos próprios alunos para sua formação podem gerar representações desconexas acerca do papel didático do ensino de conhecimentos sociológicos no ensino básico.

Bastante divertido saber que em sociologia... saber que você pode ficar rico! Porque, assim, sociologia fala das classes sociais, classe média, classe pobre, classe alta, classe altíssima. Aí você pode mudar de classe e pode chegar na alta, trabalhando, se comportando bem e se dando bem com as pessoas (aluno do 3º ano, passionista).

7. Nos termos de Christensen, Horn e Johnson (2009).

8. Trata-se de um constructo conceitual apoiado na concepção bourdieusiana de capital cultural. Esta se refere ao acúmulo de conhecimentos e informações na trajetória escolar (a partir de processos de socialização) do indivíduo, podendo esse ser suficiente ou não para habilitá-lo ao exercício de atividades específicas, as quais demandam preparo instrucional para alcançar sucesso em seus empreendimentos cognitivos e atitudinais. Trata-se das condições que o indivíduo adquire para se apropriar de determinados bens simbólicos, o que requer preparo instrucional/educação. Nos termos de Freitas (2004), “Esse tipo específico de capital nasce como expressão da crescente necessidade de controle e gerenciamento de máquinas ... Tal contexto gera a necessidade de obtenção de um conhecimento específico que viabilize o trânsito pessoal por teias de relações que frequentemente requerem tal domínio. Esse conhecimento pressupõe condições específicas de formação

O maior percentual dos dois primeiros fatores – interesse e satisfação – baseado na avaliação mediana acerca do interesse pela disciplina (Gráfico 2), pode ser relacionado com os recursos didáticos utilizados pelos docentes. Trata-se também dos atuais desafios para as mediações pedagógicas em tempos de inovações em sala de aula⁷ com ou sem uso intensivo de novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC). A adesão a recursos tecnológicos pelos docentes de sociologia entrevistados é comumente justificado em função do desenvolvimento da “cultura digital”, que instiga a afinidade do jovem metropolitano pelo universo das NTIC. Esse cenário envolve o professor em seus saberes e práticas docentes

colocando-o na contingência de conhecer os novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos (Moran, Masetto & Behrens, 2013: 143).

No entanto, como postula Janete Silva (2013), acerca do uso didático de NTIC para o ensino de sociologia em escolas públicas no DF, os professores esbarram em índices deficientes de recursos técnicos (equipamentos e conexão à internet) e de inclusão digital e acúmulo de capital tecnológico-informacional⁸ entre os atores do espaço escolar (alunato e docentes).

Observamos, por exemplo, que aulas que envolvem leitura *in loco* ou o famoso “copiar do quadro”, como recurso didático tradicional, não são tão apreciadas e geram desatenção – nestes momentos, é comum que alunos recorram aos seus aparelhos eletrônicos (celular, iPod...) –, enquanto aulas que envolvam debates, participação interativa entre os alunos ou jogos são consideradas mais interessantes.

Neste sentido, postulamos que a didática em sala e o uso de diferentes recursos pedagógicos são modos de atrair ou dispersar o interesse do alunato pelas ciências sociais. Constatamos no discurso dos alunos entrevistados e nos relatórios de estágios docentes de licenciandos em ciências sociais uma carência do uso desses recursos por parte dos docentes. Muitos testemunham que a aula se baseia somente na explicação oral do professor e em textos passados no quadro, enquanto poucos se referem a documentários, vídeos ou saídas a campo como atividades didáticas realizadas pelo docente em sociologia.

Ainda sobre recursos materiais de ensino, observamos que os docentes, em sua grande maioria, não utilizam os livros didáticos adotados pela instituição escolar, indicados pelo Programa Nacional do Livro (PNL) do governo federal. Neste sentido, destacamos duas situações: os livros didáticos não são suficientes para a distribuição a todo o alunato da escola ou o docente avalia o material como pouco promissor para o ensino de sociologia.

Em termos de recursos didáticos adotados pelo professor de sociologia, muitos estudantes entendem ser fundamental para um bom ensino da disciplina diminuir a carga teórica do curso e partir para a prática, sinalizando a importância de trabalhos de campo e pesquisas na área, como orientam as normas curriculares. Neste sentido, os estudantes definem a sociologia, em representações criativas e institucionalizadas ao mesmo tempo, como resultado de pesquisa empírica em conexão com seu mundo social.

social, cultural e educacional dos indivíduos” (Freitas, 2004: 118).

Acho que saída de campo, eu acho que é bastante necessário. Porque é difícil de você estudar algo sem presenciar algo. É estranho, não sei falar sobre pessoas que roubam, pessoas que são marginalizadas, pessoas que vivem nas ruas e tal. Você sabe que isso acontece, mas você não tem um contato total, você vive meio que uma situação hipotética. Você não tem acesso àquilo ali. Acho que se faz mais necessário trazer pro cotidiano, mas em algo mais concreto, passar do abstrato para algo mais concreto (aluna do 3º ano, ensino regular público de Ceilândia).

Outra crítica dos discentes recai sobre a exposição oral tradicional de conteúdos, o que não é considerado muito eficaz por não prender a atenção desses estudantes. O debate realizado em sala é visto como ponto central das aulas de sociologia, sendo o diferenciador entre esta e as demais disciplinas. Na visão dos estudantes, o debate deve ser fomentado pelo docente e este deve “dar a fala” aos alunos. O debate é visto como o momento no qual os estudantes podem expressar-se abertamente, trazendo problemas cotidianos para relacioná-los com o conteúdo abordado em sala de aula. A participação de todos também é vista como fundamental para um bom desenrolar do debate. Logo, os alunos sugerem que é papel do professor provocar seu interesse e motivação pelos temas ministrados em sala de aula.

A participação de todos. Porque às vezes a professora tá lá, uns participam, outros não. Uns falam coisa com coisa, aí outros já criticam. Então fica uma aula meia chata. Quando todos estão participando, é que nem quando teve aquele debate. Todos participaram. E a aula ficou ótima. Tanto que a professora não falou nada, só quem falou foi a gente. A gente ficou debatendo, debatendo e a aula ficou boa, porque todo mundo participou (aluna do 2º ano do ensino regular, Riacho Fundo).

Eu iria querer uma sala mais dinâmica, pra gente poder ter dois momentos de aula. A parte de exposição, onde o professor fala e depois a gente poder conversar mesmo, porque, exatamente... é necessário para aprender filosofia e sociologia a gente ter um ambiente onde a gente possa não só aproveitar do próprio raciocínio, mas também aproveitar do raciocínio das outras pessoas. Que ninguém consegue pensar as coisas sozinhos assim. É difícil a gente

ter uma razão absoluta sozinho ali pensando totalmente *alone*... (aluna do 3º ano do ensino particular regular, Samambaia).

Ao apontar lacunas na transposição de conteúdos das ciências sociais pelo docente nas aulas – em termos tanto conteudísticos como também de recursos didáticos e pedagógicos –, o alunato do ensino médio além de avaliar o desempenho de seus professores também procede a uma autocrítica de suas *performances* como estudante. Neste sentido, 48,7% do alunato afirma ter “bom” desempenho na disciplina e 28,8% se considera “regular”. Um aluno entrevistado testemunha: “sociologia... eu pelo menos vou confessar, eu não pego pra estudar, eu vejo na hora....Não é o estudo da sociedade? Eu vivo na sociedade.”

Entre os alunos é recorrente a definição da sociologia como matéria que os ajuda a assentar uma boa conduta social, um saber conviver em grupo, tendendo ao conhecimento ético e de valores como a família. Essa representação, de cunho preponderantemente institucionalizado, está pautada tanto na prescrição normativa dada por teóricos defensores da finalidade reflexiva e intelectual da disciplina na formação escolar como nas orientações cívicas atribuídas por lei à sociologia no ensino básico (Lahire, 2004; 2007; 2013). Isso está evidenciado nas respostas encontradas na questão aberta “o que é sociologia para você?” do questionário aplicado ao alunato. Além da resposta mais expressiva numericamente – que aponta a sociologia como estudo da sociedade – foram muitas as respostas que relacionam a disciplina ao estudo da civilidade, da ética e da moral da sociedade, como é possível observar nesta resposta:

Sociologia, para mim, é uma matéria que ensina a viver de forma social, isto é, te ensina o comportamento certo para uma sociedade, demonstra seus direitos e deveres, no qual com isso te mostra o verdadeiro significado de uma sociedade.

Ou ainda, em outro registro:

E a sociologia ensina a gente a não prejudicar, não fazer mal pelos outros. Porque se a gente não quer pra gente, por que que a gente vai fazer com os outros? E a maioria das vezes a gente só quer o bem da gente, não o bem dos outros (aluna do 2º ano, escola pública, Riacho Fundo II).

É uma aula que desperta a gente a pensar em sociedade. Porque hoje o mundo é muito individual, muito mais materialista. Hoje é cada um por si e Deus por todos. A sociologia é uma matéria que estuda a sociedade, e a sociedade não pode ser composta por uma pessoa. E faz você pensar mais em grupo, mais em comunidade (aluna do 3º ano, CED 01, Riacho Fundo II).

Essas últimas formulações dialogam com o estudo de Cox, Lira e Gazmuri (2009) no qual, ao analisarem alguns currículos escolares do contexto latino-americano sob a ótica da coesão social, observam a importante presença da categoria analítica civismo-convivência nos documentos de orientações pedagógicas para o ensino escolar no caso brasileiro. Essa categoria relaciona-se à coesão intragrupal, ou seja, a uma tendência à cooperação entre indivíduos de um mesmo grupo local ou de uma mesma comunidade e encontra-se bastante referenciada no discurso institucional, pedagógico-político (docente) e discente sobre o papel da sociologia na educação básica brasileira.

Outra discussão levantada nos grupos focais com o alunato diz respeito às condições de rotinização do ensino de sociologia nas escolas, sobretudo em relação ao pouco tempo e espaço dedicados à disciplina na grade horária das escolas. Tanto docentes como discentes entrevistados evocaram a desigualdade disciplinar da sociologia em relação às demais matérias no currículo do ensino médio, sobretudo em termos de valorização das ciências sociais e de seu lugar na formação instrucional do alunato.

Os estudantes entrevistados destacaram que o tempo escasso para as aulas de sociologia na escola não possibilita o debate, porque muitas vezes o docente inicia a discussão de um tema e quando passa a palavra para os alunos o alarme dispara anunciando o fim da aula, interrompendo discussões e reflexões já iniciadas. Nos termos de um estudante entrevistado:

É, mas outra coisa também, a gente falou que é meio banalizada a matéria, é meio banalizada pela própria escola, véi (aluno do 3º ano – passionista).

A maioria dos alunos julga que o espaço oferecido para a sociologia na grade curricular não é suficiente para aprender os conteúdos propostos. Uma aluna depõe:

É a matéria mais importante do dia a dia, e realmente fala sobre sociedade, então eu acho que a gente tinha que ter mais algumas aulas (aluna do 2º ano do ensino regular público, Samambaia).

Eu acho a quantidade de aula pouca, a gente só tem apenas duas aulas pela semana e a gente tem outras matérias que eu acho mais superficiais pro nosso currículo, que tem uma carga maior. Mas, o professor, ele consegue ministrar nesse tempo que ele tem todo o conteúdo que a gente tem que aprender, então, é pouco, mas a gente consegue aprender, no tempo hábil (aluna do 3º ano do ensino regular particular, Samambaia).

O tempo escasso para ministrar os conteúdos, incluindo aqueles sugeridos pelas orientações curriculares para o ensino de ciências sociais, e a complexidade do pro-

cesso de transposição dos conceitos e das teorias no ensino médio fazem, muitas vezes, com que o professor opte pela exposição oral, deixando de lado o uso de alguns outros recursos que tornariam a aula mais interessante e atrativa para os alunos.

Se considerarmos as orientações curriculares, estas estabelecem que a sociologia, em conjunto com a ciência política e a antropologia, forneça os subsídios necessários para que o educando desenvolva competências e habilidades relacionadas à representação e à comunicação, à contextualização sociocultural e à investigação e compreensão. Como postula Mario Bispo Santos, a ideia é que

o domínio dessas competências permita ao educando investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar os fatos relacionados à vida social e, assim, instrumentalizá-lo para que possa decodificar a complexidade da realidade social (Santos, 2002: 22).

Tanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* como no *Currículo da Educação Básica* do DF (2002) se ressalta que as citadas competências e habilidades devem ser trabalhadas por meio de projetos de investigação, oficinas de aprendizagem, programas de estudos, tendo como ponto de partida os princípios conceituais e metodológicos desenvolvidos pela sociologia compreensiva, pela sociologia funcionalista e pela sociologia crítica (Santos, 2002; Brasília, 2002). Esses princípios para ministrar sociologia nas escolas do DF ganham reforço com as *Orientações* de 2008, sobretudo no que diz respeito ao incentivo à prática de pesquisa científica como método para aprender ciências sociais na fase escolar (Brasília, 2008).

Ao relacionarmos as representações acerca das ciências sociais expostas pelos alunos de escolas públicas e particulares do DF com a proposta de utilidade intelectual da disciplina, assim como suas orientações curriculares, é possível notar que a sociologia que vai à escola no DF consegue, de maneira moderada, dialogar com o mundo social do alunato, sobretudo no que diz respeito à dimensão institucional da disciplina em seu registro cívico-pedagógico. Isto se manifesta, fundamentalmente, conforme nossas observações, em relação aos estudantes das escolas públicas, onde as ciências sociais são ministradas – do ponto de vista conteudístico e didático-pedagógico – com mais autonomia por parte dos docentes e com certo distanciamento crítico em relação às pressões de processos seletivos para ingresso do alunato em universidades públicas. No entanto, embora esse seja um objeto promissor para discutir as especificidades do ensino de sociologia nas escolas públicas e particulares, foge ao escopo deste trabalho.

Considerações finais

Este texto decorre de uma pesquisa exploratória a respeito do mapeamento das afinidades entre utilidade intelectual e orientações curriculares da sociologia no ensino médio (Brasil, 2006) e representações discentes acerca da disciplina no espaço escolar. Neste trabalho, tratamos, por um lado, de aspectos intelectuais e institucionais relacionados ao problema do descompasso entre finalidade prática, aspirações cívicas e projeto político-pedagógico da disciplina sociologia na escola e sua efetividade na formação de jovens e adultos; por outro, essa reflexão nos permite pensar a escola como *locus* promissor de ensino e recepção das ciências sociais, segundo os propósitos civilizatórios e intelectuais atribuídos à sociologia como disciplina escolar e defendidos por alguns cientistas sociais. Ou seja, o espaço escolar oportunizaria o compartilhamento de representações da vida social, as quais podem se formar de maneira mais instruída a partir do contato do alunato com ferramentas e maneiras de pensar das ciências sociais. Nesse sentido, o ensino de sociologia, conforme apresentado em sua multidimensionalidade em nosso trabalho, encontra sua primeira contribuição à formação instrucional de cidadãos ao participar da construção de seus saberes sobre o mundo social no seio de suas estruturas familiares ou dos quadros tradicionais de socialização (educação, religião, trabalho, política, cultura).

Sabemos que os domínios de objetos das ciências empírico-analíticas e hermenêuticas, como é o caso das ciências sociais, estão fundados em objetivações da realidade que operamos cotidianamente mediante o entendimento subjetivo de experiências sociais. O exercício reflexivo e interpretativo reclamado como competência das ciências humanas se legitima, cada vez mais, no quadro do ensino básico e superior em sua função pragmática, sobretudo se olharmos para as atribuições civilizatórias direcionadas ao curso de sociologia que se espera no ensino médio. Essa disciplina, em sua dimensão hermenêutica, adota a forma de esclarecimentos causais ou de prognósticos específicos que são relacionados a eventos sociais observáveis, oferecendo-nos, como diria Habermas (2013), “interpretações de contextos de sentido transmitidos”. Dessas características epistemológicas e funcionais da disciplina decorrem sua força em discursos políticos e científicos acerca da pertinência das ciências sociais na grade curricular do ensino médio.

No ensino de sociologia prescrito para as escolas, percebe-se forte busca da relação cognitiva entre conceitos teóricos fundamentais, domínio dos objetos e experiências vividas no mundo social. Procura-se, na verdade, explicitar a relação sistemática, suas causas e consequências epistêmicas, entre estrutura lógica da sociologia e a estrutura pragmática das utilizações possíveis dos conhecimentos produzíveis no marco da sociologia. Uma vez essas relações de afinidades eletivas estabelecidas para explicar a lógicas das ciências sociais e suas especificidades face aos demais

tipos de conhecimentos, torna-se, ao nosso ver, plausível transpor noções teóricas, metodológicas e pragmáticas dessa disciplina para o universo sociocognitivo do alunato do ensino médio.

Esse mecanismo didático-pedagógico serve aos propósitos de uma disciplina pensada para um contexto de formação instrucional e cívica na escola, mas que, segundo dados de nossa pesquisa, enfrenta dois problemas fundamentais que impactam a experiência discente com a disciplina. O primeiro deles, de caráter mais geral, diz respeito aos déficits de capacitação docente (mediações pedagógicas e saberes docentes), para lidar com cenários locais de diversidade e adversidades social, econômica e cultural, e de recursos didáticos (material didático, equipamentos) e infraestruturais (bibliotecas, salas de aula) disponibilizados pela escola. E o segundo relaciona-se às dificuldades pedagógicas e conteudísticas atribuídas ao despreparo dos docentes para ministrar conteúdos das ciências sociais recomendados pelas orientações curriculares (Brasil, 2006). Tal quadro ocasiona, muitas vezes, distorções das finalidades formativas e práticas da disciplina sociologia provocadas por mediações didáticas equivocadas do professor quando este, por exemplo, desconhece a literatura específica ou usa discursos não científicos (como o jornalístico) para tratar de objetos das ciências sociais, supostamente em perspectiva sociológica. Não se trata, no entanto, de desprezar o valor social dos diferentes discursos não científicos que possam traduzir um fenômeno social, mas de precisar as especificidades epistêmicas que singularizam um conhecimento em relação a outro quando lidamos com o propósito de ensinar sociologia nas escolas.

Vimos que operar a passagem do senso comum para o saber científico nas aulas dos professores de sociologia observados durante a pesquisa se traduz em tarefa árdua porque essa operação exige normalmente do docente domínio conteudístico e didático para lidar com as inquietações e os questionamentos dos alunos de ensino médio nas aulas de sociologia. Esse processo de transposição de conteúdos sociológicos que parte do professor para o alunato e a relação que este estabelece entre a disciplina e sua própria experiência social tem impactos nas representações discentes acerca da sociologia que vai à escola. Essas representações (conforme identificadas em nossa pesquisa como desconexas, institucionalizadas e criativas) por sua vez dialogam com o grau de interesse e satisfação que os/as estudantes exprimem em relação ao ensino de ciências sociais no nível médio e a capacidade desses de fazerem associações dos conteúdos sociológicos com o cotidiano, como também de entendimento daqueles ensinados em sala pelo docente de sociologia.

O alunato, em geral, tem dificuldade em compreender a especificidade epistemológica do tipo de conhecimento das ciências sociais em função, muitas vezes, da inabilidade didática e conteudística do docente de sociologia para tratar das par-

particularidades metodológicas que separam o saber sociológico dos demais. Tal fato pode corroborar na incidência de confusão por parte dos estudantes na distinção epistêmica, mais particularmente entre sociologia, filosofia e história e de abusos por parte dos docentes na utilização de exemplos e casos empíricos desconexos com a teoria sociológica. Outra situação recorrente nas aulas de sociologia no DF é o excesso de conversas informais entre aluno e professor nas aulas de sociologia no tratamento de objetos da disciplina, o que pode se confundir com um “bate papo” sobre temas sociais cujo tratamento é desprovido de reflexão conceitual, havendo uma banalização, nesse sentido, do caráter reflexivo da função pragmática da disciplina de sociologia.

Insistimos que se a escola é o lugar por excelência para o exercício metódico e esclarecedor para “aprender” a conhecer a sociedade e as suas associações, as mediações pedagógicas que perpassam as práticas didáticas do professor de sociologia precisam estar informadas de conteúdos e pedagogia para ministrar um curso com propósitos intelectuais e civilizatórios a serviço da formação instrucional de jovens e adultos em período escolar.

Por fim, consideramos promissor um trabalho complementar que relacione formação instrucional e saberes docentes em ciências sociais e orientações curriculares para ministrar a disciplina no espaço escolar no DF. Tal esforço permitiria a discussão, em perspectiva crítica e propositiva, dos preceitos curriculares e sobre a utilidade intelectual da disciplina sociologia no ensino médio e suas implicações para a consolidação das mediações pedagógicas na área em sintonia com a cultura e os saberes escolares.

Abstract: This work is about the relationship between the intellectual purpose assigned to the discipline sociology in the high school and the representations the students of public and private schools in the Federal District of Brazil build based on their social experience with that discipline, in their school. We based ourselves upon quali-quantitative research, involving the participate observation at scholar spaces (during the sociological courses); focus groups and application of questionnaires among students from high school and documental analysis. We propose to identify the relation between two essential epistemic categories in our research, pedagogic mediations (content and didactic knowledge in sociology by the teacher) and social experience of the students about the subject in the school, so that we can deal with the specificities of the teachers knowledge in social sciences and of the perceptions and representations of the students about sociology. The relation between the pedagogic mediations and the social experiences of the students in the domain of sociology teaching in the school inform us how the theme of intellectual utility of the social sciences and its importance in the education of the high school involve critical operations which graduated in social sciences, teachers from the domain and its students realize about sociology as a knowledge domain and as a knowledge which goes to the school.

Keywords: pedagogical mediations, social experience and representation, educational sociology at the secondary school, schools of the Federal District.

Referências

- ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; GONÇALVES, Danyelle Nilin. A prática compreensiva na formação docente em sociologia: uma experiência a partir do programa institucional de bolsas de iniciação a docência. *Revista Cocar*, v. 6, n. 11, p. 77-85. Belém, Jan.-Jul. 2012. Disponível em: <file:///C:/Pratica%20de%20Ensino%20em%20Ci%C3%A7%C3%A2ncias%20Sociais/215-510-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 Nov. 2013.
- AMARAL, Daniela A. C; FÍGOLI, Leonardo H. G; NORONHA, Ronaldo de. Desigualdades sociais e capital cultural. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
- BAUMAN, Z. Desafios educacionais da modernidade líquida. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 148, p. 41-58. Rio de Janeiro, Jan.-Mar. 2002.
- BECK, Ulrich. *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion; Champs, 2008.
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- BOUDON, R. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin, 1973.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida, p. 73-111. In : ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- . *Questions de sociologie*. "Le racisme de l'intelligence", p. 264-268. Paris: Les Éditions de Minuit, 2002.
- . O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- . *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, 1994.
- . *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- . Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Hierarquias em classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. "Orientações curriculares para o ensino médio", v. 3. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2006.

———. *Parâmetros curriculares nacionais mais: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC; Semtec, 2002.

———. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASÍLIA, Secretaria de Educação. Orientações curriculares da educação básica do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de Educação, 2008. Disponível em: <http://www.lefgeb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/OrientacoesCurriculares_DF.pdf>. Acesso em: 11 Set. 2012.

———. Departamento de Pedagogia. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal – ensino médio. Referenciais curriculares para o ensino de sociologia na rede pública do Distrito Federal*. Brasília: Secretaria de Educação, 2002.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo científico-acadêmico e a disciplina sociologia na escola. & *Realidade*, v. 39, n. 1, p. 39-57. Porto Alegre, Jan.-Mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 30 Mar. 2014.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, p. 59-80. Porto Alegre, Jan.-Mar. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/37592/28419>>. Acesso em: 9 Maio 2015.

CHATEL, Elisabeth; GROSSE, Gérard. O ensino sociológico nos estabelecimentos de ensino médio: entre problemas sociais e sociologia acadêmica. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, p. 99-111. Porto Alegre, Jan.-Mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 11 Mar. 2015.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; JOHNSON, C. *Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COX, Cristián; LIRA, Robinson; GAZMURI, Renato. Currículos escolares e suas orientações sobre história, sociedade e política: significados para a coesão social na América Latina”, p. 229-286. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Ed.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro; São Paulo: Elsevier; iFHC, 2009.

DECESARE, Michel. 95 anos de ensino de sociologia no ensino médio. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, p. 113-137. Porto Alegre, Jan.-Mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 30 Abr. 2014.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, v. 37, n. 4. p. 511-535, 1996.

———. *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Seuil, 1998.

FREITAS, Christiana Soares de. O capital tecnológico-informacional. *Revista Estudos de sociologia*, n. 17. Araraquara, 2004.

GIDDENS, A. *Em defesa da sociologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

———. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). *sociologia e juventude no ensino médio: formação, Pibid e outras experiências*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria e práxis*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HANDFAS, Anita. Formação dos professores de sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Orgs.). *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F de.; RIBEIRO, A. M. M. *et alii* (Orgs.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2009.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Orgs.). *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

KUHN, Thomas. *O caminho desde a estrutura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia? In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). *sociologia e juventude no ensino médio: formação, Pibid e outras experiências*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

———. *L'esprit sociologique*. Paris: La Découverte, 2007.

———. *À quoi sert la sociologie?* Paris: La Découverte, 2004.

———. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petropolis: Vozes, 2002.

LATOUR, Bruno. *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris: La Découverte, 2007.

LEAL, Sayonara *et alii*. Saberes docentes para o ensino de sociologia nas escolas do Distrito Federal: reflexões sobre a formação dos licenciandos em ciências sociais da Universidade de Brasília. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

MAAMARI, Adriana Mattar. A fundamentação filosófica da escola republicana. *Contexto & Educação*, Ano 24, n. 82, p. 59-81, Jul.-Dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Pratica%20de%20Ensino%20em%20Ci%C3%AAncias%20Sociais/artigo%20escola%20republicana.pdf>. Acesso: 09 Ago. 2015.

MORAES, A. C. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F de; RIBEIRO, A. M. M. *et alii* (Orgs.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2009.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

MOTA, Kelly da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 88-107, Maio-Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08>>. Acesso em: 9 Mar. 2012.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Ensino de sociologia: desafios epistemológicos para o ensino médio. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 119, Abr. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/11758/6865>>. Acesso em: 12 Set. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do Pibid. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, n. 13, p. 140-162, Jul.-Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/13/pdf/es06.pdf>>. Acesso em: 10 Jun. 2014.

OLIVEIRA, Luís Cláudio de.; SOBREIRA, Henrique Garcia. Representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. *Educação: nas periferias urbanas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

PAIM, Rodrigo; RAMOS, Sebastião. Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar os preconceitos sobre o ensino de sociologia, p. 125- 140. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). *A sociologia vai à escola – história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2009.

PEREYRA, D. A formação de professor de Sociologia na Argentina – desafios e experiências institucionais. In: GONÇALVES, D. N. *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, Pibid e outras experiências*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PEREYRA, Diego; PONTREMOLI, Claudia. La sociología está pasada de moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la escuela media en Argentina: docentes, estudiantes y propuesta curricular. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 139-159, jan./mar. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Artigos%20encaminhados%20para%20publica%C3%A7%C3%A3o/37588-181246-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 Abr. 2015.

RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do distrito federal sobre a sociologia no ensino médio*. (Dissertação de Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação do Departamento de sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SANTOS, Mário Bispo. *A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. (Dissertação de Mestrado em sociologia) – Programa de Pós-graduação do Departamento de sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SILVA, Janete. *As tecnologias da informação e da comunicação e o ensino de sociologia nas escolas públicas do Distrito Federal: inclusão digital e capital tecnológico-informacional*. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-graduação em sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (Coord.). *sociologia: ensino médio*. Coleção “Explorando o Ensino”, v. 15. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

TARDE, Gabriel. Monadologia e sociologia, p.51-132. In: TARDE, Gabriel. *Monadologia e sociologia e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007 [1895].

TOMAZI, Nelson Dacio. Conversa sobre orientações curriculares nacionais (OCNs). Entrevistado por Ana Laudelina Ferreira Gomes. *Cronos*, v. 8, n. 2, p. 591-601. Natal, Jul.-Dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Pratica%20de%20Ensino%20em%20Ci%C3%Aancias%20Sociais/Orwle4z176_20140621201055377_74822.pdf>. Acesso em: 15 Out. 2014.

YUNG, Tauvana; CASTRO, Bruno Moreira Borges; CAMPOS, Vinícius Corbucci. Reflexões sobre representação social da sociologia a partir da visão dos estudantes do ensino médio do DF. Em: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.