

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**RICARDO GAUSMANN PFITSCHER**

**SOCIOLOGIA NA ESCOLA:  
(RE)CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA E DO COTIDIANO**

**PORTO ALEGRE**

**2016**

RICARDO GAUSMANN PFITSCHER

**SOCIOLOGIA NA ESCOLA:  
(RE)CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA E DO COTIDIANO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais apresentado ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.a Dr.a Célia Elizabete Caregnato

PORTO ALEGRE

2016

SOCIOLOGIA NA ESCOLA:  
(RE)CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA E DO COTIDIANO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Porto Alegre, 30 de novembro de 2016

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso elaborado por Ricardo Gausmann Pfitscher, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Ciências Sociais.

Comissão Examinadora:

---

Prof.a. Dr.a Célia Elizabete Caregnato (Orientadora)

---

Prof. Dr. Leandro Raizer (UFRGS)

*Para Sandra, Beatriz e Maria*

## **Agradecimentos**

As minhas companheiras de percurso acadêmico,  
amigas do coração, Marcelle e Juliana, pela força e carinho.

À professora Célia Elizabete Caregnato pela sensibilidade, estímulo, paciência,  
orientação e presença fundamental na minha formação.

À professora Dóris Maria Luzzardi Fiss que, com amor à Educação, me  
apresentou à Docência e à Pesquisa.

A minha mãe, a minha tia e a minha vó - Sandra, Beatriz e Maria - pelo amor e  
pelo apoio.

## SUMÁRIO

Resumo.....	7
Introdução.....	8
Capítulo I.....	11
1 Os saberes na escola.....	11
1.1 Sobre o saber na sociologia.....	11
1.2 Sobre os saberes na docência.....	14
1.3 Articulando os saberes.....	17
1.4 A teoria, a prática e a ação: o estágio em docência.....	22
Capítulo II.....	25
2 Procedimentos Metodológicos.....	25
2.1 Sujeitos de pesquisa e coleta dos dados.....	25
2.2 A análise dos dados.....	26
Capítulo III.....	28
3 Os atravessamentos sobre a sociologia no espaço escolar.....	28
3.1 Os tensionamentos.....	29
3.2 As influências.....	32
Capítulo IV.....	36
4 A manutenção da sociologia pelo estagiário.....	36
4.1 A busca de rigor sociológico.....	38
4.2 A busca de contextualização do conhecimento sociológico.....	44
Capítulo V.....	53
5 A pedagogização do conhecimento sociológico.....	53
5.1 Os tipos de conhecimentos e seus discursos na escola.....	54
5.2 A (re)contextualização: o discurso horizontal na aprendizagem.....	57
5.3 A busca de rigor: o discurso vertical na aprendizagem.....	58
6 Considerações finais.....	62
Referências bibliográficas.....	65
Apêndice.....	68
Apêndice I.....	68

## Resumo

Este estudo propõe um recorte analítico sobre a construção do conhecimento sociológico no ensino médio, durante o período de estágio docente obrigatório, a partir das narrativas e dados produzidos por entrevistas aos licenciandos estagiários de sociologia no Ensino Médio. A discussão está situada na práxis docente dos estagiários de sociologia diante das tensões decorrentes de atravessamentos de outros saberes e conhecimentos localizados na escola. Os conhecimentos que coabitam a escola podem ser tanto aqueles produzidos pela própria profissão docente que englobam desde a tradição institucional da escola, os saberes próprios da didática, currículo e ensino-aprendizagem, quanto aqueles provenientes do mundo da vida calcados no senso comum da comunidade escolar. Estes saberes heterogêneos que dinamizam o ambiente escolar tornam-se significativos se reflexivamente articulados à construção da aprendizagem do pensamento sociológico ou, por outro lado, danosos, se o estagiário não estiver atento ao rigor metodológico próprio das ciências sociais. Desse modo, a manutenção do conhecimento sociológico, pelos estagiários, é analisada a partir do processo de recontextualização que, para esta pesquisa, envolve dois grandes movimentos: a busca de rigor sociológico e a busca de contextualização da sociologia na sala de aula. Para balizar a reflexão, o conceito de recontextualização de Basil Bernstein, sociólogo da educação, fundamenta a dialogização entre o discurso vertical (conhecimento oficial) e o discurso horizontal (saberes do cotidiano) no processo de pedagogização do conhecimento. Demonstra-se, assim, que as dinâmicas de recontextualização da sociologia e de outros conhecimentos que atravessam a escola mobilizam estratégias e ações pedagógicas que visam a intensificar o diálogo entre estagiários e alunos. Cria-se um contexto de empoderamento da voz do aluno e o reconhecimento da diversidade de “vozes” em detrimento de uma igualdade homogeneizante. Este processo permite a concretização de um espaço institucional de mudança entre os envolvidos.

**Palavras-chave:** sociologia; estágio escolar; manutenção sociológica; rigor científico; (re)contextualização; pedagogização do conhecimento; Basil Bernstein.

## Introdução

A partir das vivências nos estágios obrigatórios de docência realizados e articulados pelas disciplinas Estágio de Docência em Ciências Sociais I e II ministradas pela Prof<sup>o</sup> Dra<sup>o</sup> Célia Caregnato em 2014 e das discussões entre os estagiários em relação aos seus enfrentamentos para o desenvolvimento da prática docente nas escolas de Porto Alegre venho propor a problemática desta pesquisa. Os Estágio I e II caracterizam-se tanto por oferecerem subsídios teóricos para as discussões sobre educação, didática e ensino-aprendizagem de sociologia, quanto por orientarem a imersão do licenciando nas instituições escolares de modo a compor um percurso de diagnóstico escolar e de prática docente. A problemática desenvolvida aqui é oriunda de observações que englobam desde às discussões teóricas realizadas nas disciplinas de educação da FACED (Faculdade de Educação), às reflexões e experiências nos contextos de prática docente compartilhadas entre os estagiários no período de Estágio I e II e, principalmente, minha imersão em sala de aula durante dois semestres de estágios em duas escolas distintas.

Considerando a aprovação pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial da Lei n<sup>o</sup> 11.684, de 2 de junho de 2008, incluindo sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, esta disciplina requer atenção em sua implementação e manutenção pelos professores e estagiários. Para a sociologia, a conquista por sua legitimidade, enquanto disciplina curricular, está relacionada tanto à busca de sua manutenção no rigor científico, caracterizando-se enquanto conhecimento legítimo da ciência, quanto ao potencial de contextualização e ressignificação desses conhecimentos nas experiências vividas pelos alunos. Em outras palavras, a sociologia, hoje, é difundida para a população, principalmente, pela escola. Por isso, para que a sua presença na instituição escolar seja significativa ao desenvolvimento e humanização da comunidade escolar, torna-se necessário observá-la, refleti-la e orientá-la tanto para a busca de seu rigor científico, quanto para a sua significativa articulação com os contextos de vidas presentes nas salas de aula, escolas e comunidades.

A sociologia transita por diferentes áreas de interesse entre os jovens do ensino médio, onde, temas como o sexo, o gênero, o uso de substâncias ilícitas, a

política governamental (partidos, eleições...), as políticas sociais (cotas, bolsa família...), as temáticas como aborto, eutanásia e pena de morte, são recorrentes e carregadas por anseios provenientes de diversas ideologias concorrentes e de posicionamentos e orientações institucionais. Neste contexto, o estagiário é convidado – ou convocado - sucessivamente a posicionar-se diante de tais abordagens e seu posicionamento torna-se referência para o aluno. Acentuo que o estagiário de sociologia é também um agente político orientado pelas ideologias correntes e por posicionamentos pessoais, fato que, se não bem consciente ao estagiário, viabiliza a fragilidade de rigor científico dos conhecimentos sociológicos construídos em sala de aula. Assim, a prática da docência é um exercício que exige do licenciando seu posicionamento por hora pessoal e político em relação aos temas desenvolvidos em sala de aula. Esta tomada de posição pelo estagiário deve ser cuidadosamente reflexiva, pois o licenciando corre o risco de reproduzir e reforçar estigmas e paradigmas orientados pelo senso comum - muitas vezes perversos. Por outro lado, o aluno está para o professor não como aquele que passivamente aceita a transferência de um legado de conhecimento cientificamente produzido. O aluno é sujeito participante e ativo na construção do conhecimento em sala de aula, ele detém conhecimento oriundo de sua história e contexto e, por isso, negocia a validade do conhecimento escolar para torná-lo significativo para si.

Durante a construção do planejamento curricular e seu desenvolvimento em sala de aula, o estagiário de sociologia é atravessado por um coletivo heterogêneo e ativo formado pelos alunos, pelos pares e pela própria instituição escolar. Neste caso, a construção do conhecimento sociológico na escola está vulnerável à mudanças e à acomodações. A articulação entre senso comum, docência e ciências transformam as fronteiras demarcadas por aquela Sociologia acadêmica. Durante o período de estágios em 2014, as tensões e influências sofridas pela sociologia na escola eram presença constante nos debates e reflexões entre os estagiários.

Venho propor esta pesquisa no intuito de pensar a prática docente dos estagiários de sociologia a partir das tensões causadas pela confluência de três dimensões: o conhecimento sociológico de referência, os saberes específicos da prática docente e da tradição escolar e, por fim, os saberes cotidianos pautados pelo senso comum que atravessam a escola. A questão central abordada neste estudo

vem analisar como os estagiários de sociologia enfrentam a manutenção do conhecimento sociológico, desenvolvido em sala de aula, durante a etapa de estágio obrigatório, diante das tensões e influências produzidas pelos atravessamentos de conhecimentos outros, tais como a sociologia espontânea, os saberes profissionais específicos da docência e os saberes do cotidiano. Cabe ressaltar que na práxis docente, estas dimensões encontram-se articuladas, imprecisas e fluídas. Porém, sugiro a demarcação entre estas dimensões como estratégia facilitadora para pensar a prática docente e analisar a dinâmica de produção do conhecimento sociológico em sala de aula.

Assim, para esta pesquisa, outras questões são abordadas no que se refere à práxis do licenciando em relação a sociologia no Ensino Médio: como os estagiários de ciências sociais percebem as tensões entre a manutenção do conhecimento sociológico e os múltiplos atravessamentos que este conhecimento está sujeito na escola? Como o conhecimento originário da cultura escolar (a instituição escolar, os saberes docentes, a cultura juvenil) influencia a produção do conhecimento sociológico em sala de aula? As explicações de mundo que o estagiário de sociologia traz para a escola são aquelas provenientes dos conhecimentos acadêmicos com os quais ele teve maior afinidade e contato? Quais os mecanismos de vigilância epistemológica que os estagiários desenvolvem, na prática docente, para a construção do pensamento sociológico na escola? Na manutenção do conhecimento sociológico, como os estagiários desenvolvem o ensino-aprendizagem de uma sociologia significativa para os alunos?

Penso que analisar os enfrentamentos dos estagiários no que diz respeito à manutenção da sociologia escolar, considerando a diversidade contextual da escola com sua pluralidade de saberes, ajudam a compor elementos que viabilizam ao estagiário uma práxis mais reflexiva, contribuindo, assim, para pensar o estágio docente - ou mesmo a docência - como a integração entre a prática e a pesquisa.

# Capítulo I

## 1 Os saberes na escola

Neste capítulo venho tratar da confluência de três dimensões dos saberes na escola. Esta confluência de saberes se dá pela articulação entre o saber acadêmico, com sua tradição hermética e de rígidos aportes teóricos; os saberes docentes caracterizados pela teoria da educação e pelas práticas professorais e; por fim, o conhecimento do mundo da vida, que está relacionado ao contexto escolar e ao legado cultural dos alunos, funcionários, professores e comunidade.

Primeiramente, vamos tratar sobre a ciência, mais especificamente a Sociologia. Neste subitem daremos atenção ao rigor científico do conhecimento sociológico através do conceito de vigilância epistemológica de Pierre Bourdieu.

Em seguida, falaremos sobre os saberes específicos da docência. Nesse tópico, daremos atenção aos saberes que circulam entre as questões do ensino, da aprendizagem e da escola. Aqui nos apoiaremos em estudos de Maria Bridi e de François Dubet.

Por fim, faremos a articulação entre o conhecimento sociológico, o saber docente e o saber cotidiano do contexto escolar. Para esta abordagem, nos apoiaremos nos estudos de Maurice Tardif.

### 1.1 Sobre o saber na sociologia

A epistemologia das ciências sociais proposta por Bourdieu propõe configurar metodologicamente o campo sociológico para a produção de um conhecimento legitimamente científico. A sociologia para este sociólogo requer um distanciamento distintivo entre uma dita “sociologia espontânea” e a “sociologia acadêmica” - aquela mantida por um forte aparato de vigilância epistemológica e rigor científico. Bourdieu na obra *Ofício de Sociólogo* credita à ruptura radical entre “senso comum” e “método sociológico” para a legitimação e construção da sociologia enquanto ciência. Para isso, Bourdieu lança mão do conceito “vigilância

epistemológica” enquanto etapa metodológica para a manutenção do rigor sociológico. Nas palavras do autor temos que:

A vigilância epistemológica impõe-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures. [...] O sociólogo nunca conseguirá acabar com a sociologia espontânea e deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato e de sua riqueza insuperável. Sua dificuldade em estabelecer, entre a percepção e a ciência, a separação que, para o físico, exprime-se por uma oposição nítida entre o laboratório e a vida cotidiana, é tanto maior pelo fato de não conseguir encontrar, em sua herança teórica, os instrumentos que lhe permitiriam recusar radicalmente a linguagem corrente e as noções comuns. (BOURDIEU, 1999, p. 23).

Bourdieu, em *Ofício de Sociólogo*, não se refere sobre a atuação do sociólogo em sala de aula como professor da disciplina de sociologia, mas podemos fazer aqui esta transposição. A vigilância epistemológica deve estar presente para além dos discursos que atravessam a escola, o sociólogo deve estar atento também, na sua própria retórica discursiva enquanto sujeito participante e imerso nos sentidos imediatos do mundo da vida. Somos sujeitos políticos e participantes da construção daquilo que chamamos de sociedade. A construção do social se dá a partir daquilo que Bourdieu chama de experiência ingênua do homem – o cotidiano e sua aparência – na qual a sociologia espontânea chega a seu limite máximo por denunciar apenas a ilusão da aparência. Porém, para o autor, o perigo de cairmos num conhecimento ingênuo do mundo social é muito mais profundo e sutil, pois a linguagem já está carregada, em sua estrutura e semântica, de uma lógica que é coerente com a sociologia espontânea.

Se a sociologia é uma ciência como as outras que encontra somente uma dificuldade particular em ser uma ciência como as outras, é, fundamentalmente, em decorrência da relação particular que se estabelece entre a experiência erudita e a experiência ingênua do mundo social e entre as expressões ingênua e erudita de tais experiências. Com efeito, não basta denunciar a ilusão da transparência e adotar princípios capazes de romper com os pressupostos da sociologia espontânea para acabar com as construções ilusórias que ela propõe. "Herança de palavras, herança de ideias", segundo o título de Brunschvicg, a linguagem corrente que, pelo fato de ser corrente, passa despercebida, contém, em seu vocabulário e sintaxe, toda uma filosofia petrificada do social sempre pronta a ressurgir das palavras comuns ou das expressões complexas construídas com palavras comuns que, inevitavelmente, são utilizadas pelo sociólogo. (BOURDIEU, 1999, p.32)”.

Bourdieu alinha-se a um esforço de ruptura entre aquele conhecimento imediato que imerge do mundo da vida cotidiana e o conhecimento metodologicamente embasado pelo rigor científico. A ruptura entre a ciência e o social é evidenciada como preocupação para Bourdieu ao revelar a necessidade de um distanciamento entre a linguagem comum – “povoada” por sentidos mundanos, e a linguagem pretensamente científica – “refratária” aos atravessamentos sociais e aos signos do mundo da vida. Segundo Bourdieu:

Da mesma forma que as ciências físicas tiveram de romper categoricamente com as representações animistas da matéria e da ação sobre a matéria, assim também as ciências sociais devem operar o "corte epistemológico" capaz de estabelecer a separação entre a interpretação científica e todas as interpretações artificialistas ou antropomórficas do funcionamento social: é somente com a condição de submeter os esquemas utilizados pela explicação sociológica à prova da explicitação completa que será possível evitar a contaminação a que estão expostos os esquemas mais depurados sempre que eles apresentam uma afinidade de estrutura com os esquemas comuns. (BOURDIEU, 1999, p.36).

Bourdieu preocupa-se com a influência direta que o interlocutor pode ter sobre o sociólogo e a sociologia. A sociologia pode facilmente transformar-se em sabedoria doutrinante ou ideologia de modo que responda superficialmente e enganosamente às expectativas da ciência em relação às questões sociais. Neste caso, o professor em sala de aula torna-se alvo constante de questionamentos profundos sobre problemáticas sociais de diversas ordens. Fato que, se não bem preparado para lidar com determinada amplitude de temas sociológicos, se não vigilante sobre sua metodologia sociológica, se não vigilante sobre as improvisações de questões imediatas que surgem em sala de aula, facilmente, o estagiário tende a expressar apenas convicções particulares ou opiniões tendenciosas que comungam com ideologias aparentemente sociológicas. Neste caso, a sociologia, principalmente em contextos como a sala de aula - onde o inusitado, a improvisação, o acidental e a fluidez são elementos permanentes - apresenta-se no limiar entre o opinativo e o sociológico. Bourdieu é enfático ao tratar de certa fragilidade do campo sociológico em que o sociólogo é exposto facilmente, se não bem atento, a uma complacência com relação às expectativas dos interlocutores. Segundo Bourdieu:

O sociólogo em comunhão com seu objeto nunca está longe de sucumbir à complacência cúmplice em favor das expectativas escatológicas que o grande público intelectual tende a transferir, atualmente, para as "ciências humanas" - aliás, seria preferível designá-las por

ciências do homem. Ao aceitar definir seu objeto e as funções de seu discurso em conformidade com as demandas de seu público, apresentando a antropologia como um sistema de respostas totais às questões últimas sobre o homem e seu destino, o sociólogo faz-se profeta, embora a estilística e a temática de sua mensagem sejam diferentes segundo que, "sendo pequeno profeta credenciado pelo Estado", ele responde como mestre de sabedoria às inquietações de salvação intelectual, cultural ou política de um auditório de estudantes [...]. (BOURDIEU, 1999, p. 37).

Portanto, segundo Bourdieu, o sociólogo deve considerar, para a construção e desenvolvimento de seu ofício, a necessidade de um distanciamento do senso comum que deve ser epistemologicamente vigiado para que a sociologia mantenha sua orientação científica, evitando assim uma forte tendência à sociologia espontânea. Temos que:

Todas as técnicas de ruptura, tais como a crítica lógica das noções, a comprovação estatística das falsas evidências, a contestação decisória e metódica das aparências, não de permanecer impotentes enquanto a sociologia espontânea não for atacada em seu próprio âmago, isto é, na filosofia do conhecimento do social e da ação humana que lhe serve de suporte. (BOURDIEU, 1999, p.25).

Portanto, para o professor de sociologia caberia estar atento aos diversos atravessamentos que lhe tensionam valores carregados de representações sociais fundadas por uma sociologia espontânea aparentemente articulada ao rigor sociológico. Estes atravessamentos podem apresentar-se sob variadas formas, desde a participação dos alunos na construção do conhecimento sociológico, à adoção de material didático ou de mídias da imprensa, à política de ensino e aprendizagem adotada pela instituição escolar e, ainda, às próprias perspectivas ideológicas do professor de sociologia.

## **1.2 Sobre os saberes na docência**

Pierre Bourdieu desenvolve meios e posturas metodológicas para a construção e legitimação do campo sociológico. Para a construção do conhecimento sociológico os conceitos de "ruptura", de "corte" e de "vigilância" são balizadores da epistemologia sociológica. A sociologia, para Bourdieu, deve ser auxiliada por uma metodologia que lhe assegure seu distanciamento em relação aos saberes fundados pelo senso comum, pelas crenças e pelas tradições.

Trataremos neste momento da formação de um campo de conhecimento que em sua dinâmica há, num movimento contrário à “ruptura” de Bourdieu, um necessário “encontro” com os signos do mundo da vida. Configurando-se enquanto outro campo de conhecimento, os saberes docentes englobam o letramento do professor – todo conhecimento universitário e específico de área, seja a sociologia - enquanto apenas mais um elemento preponderante para a construção de conhecimentos e aprendizagens. Os saberes docentes, visando ao ensino-aprendizagem, concretizam-se na dialogização entre senso comum e conhecimentos universitários, considerando neste processo, os sujeitos envolvidos, seus contextos de vida e as metodologias de ensino-aprendizagem. Para uma significativa aprendizagem, a construção de conhecimento somente é possível quando se subverte a tradicional lógica da simples transferência de conhecimento, efetivando-se na articulação das experiências vividas pelos sujeitos com aquele conhecimento específico de área. O conhecimento, assim, torna-se significativo a partir das experiências e sensibilidades dos alunos, que participam ativamente de sua construção. A respeito, Bridi nos traz que:

A resolução de questões reflexivas ou problemas está diretamente relacionada ao conflito cognitivo, que constitui o início do processo de aprendizagem. Para o aluno ultrapassar o seu nível de conhecimento e fazer as ideias já existentes emergirem é necessário estar mobilizado a partir de questões relacionadas com a sua realidade. Desse modo, sugere-se que o aluno seja levado a fazer perguntas, a responder suas próprias indagações e também a levantar problemas que mereçam ser investigados na realidade social. (BRIDI, 2009, p.129).

A práxis docente, isto é - a intersecção entre teorias e práticas de ensino-aprendizagem - requer a formação em Licenciatura, campo composto por teorias da educação e teorias das ciências específicas. A docência é viabilizada pela ação de sujeitos concretos no mundo da vida onde as subjetividades participantes constroem aprendizagens de modo que o senso comum torna-se ponte para a construção de conhecimento. Desse modo, o senso comum – aquele conhecimento arraigado no cotidiano escolar e instrumentalizador do mundo da vida – é fundamental enquanto base para outros conhecimentos ditos científicos. Assim, no mundo da vida, as reflexões, as decisões e as ações de cada aluno, enquanto observador e construtor do mundo social, possibilitam a materialização do conhecimento teórico ressignificado. De modo que,

O desenvolvimento cognitivo, além de informações específicas, depende da experiência prática do aluno e - no caso da Sociologia, uma das ciências com múltiplas vertentes - da capacidade de contradizer ideias anteriores e polemizar com os autores estudados com as suas próprias posições. (BRIDI, 2009,p.138).

A escola é locus social. A imagem do laboratório “estéril” com aprendizes “adestrados”, num ritual “sincronizado” de labor científico é uma imagem caricata que implode se confrontada à sala de aula. A construção de conhecimento na escola é um processo subjetivo, interativo, negociado e inacabado. A autora nos diz que:

Além das habilidades cognitivas, outras dimensões que envolvem comportamentos sociais, valores, etc são formadas na escola e geralmente fazem parte do currículo oculto. São dimensões sociais e afetivas, como capacidade de organização e de relacionamento com a turma; capacidade de socializar e compartilhar o conhecimento com os colegas e professores; inserção na realidade e sua leitura crítica; desenvolvimento da alteridade e discernimento ético e moral. De certo modo, a participação do aluno é estimulada para a construção ativa e interativa do conhecimento, daí ser fundamental a utilização de estratégias que o envolvam e o levem a posicionar-se pessoal e coletivamente. (BRIDI, 2009, p.132).

Nas palavras de Bridi (p. 134), para que haja um entendimento dos fenômenos sociais em sala de aula é necessário, antes de tudo, identificar o aluno ao mesmo tempo como sujeito e objeto do conhecimento, pois ele está ativamente integrado a uma sociedade em transformação que é objeto das ciências sociais.

Nesta perspectiva, para o sociólogo François Dubet, no relato de sua experiência em sala de aula, publicado com o título “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor” é bastante significativo para pensarmos na sala de aula enquanto lugar de “posicionamentos” do professor. Suas palavras convidam a refletir sobre as questões metodológicas para a construção de conhecimento e aprendizagem em relação a sociologia na escola.

O sociólogo normalmente prima por um distanciamento entre ele e os “outros” como meio eficaz para o estranhamento e assim registrar as relações humanas de maneira não engajada a elas, evitando a sua interferência no objeto. Este processo busca a neutralidade epistemológica. Num movimento contrário, o professor deve estar atento em evitar o distanciamento entre ele e os “outros”. Pois sua atividade depende do seu engajamento com os alunos de modo a compreendê-los e a partir disso propor sistematicamente a construção de aprendizagens, ou seja,

a construção de mudanças significativas em suas vidas. Porém, o autor alerta que o papel de “professor” pode tornar-se conflitante se conjugado com o papel de “sociólogo”. No relato de Dubet temos algumas aproximações:

Logo, me dei conta de que a “observação participante” era um absurdo. Durante duas semanas, tentei ficar observando, isto é, ver a mim mesmo dando aula. Mas após duas semanas, estava completamente envolvido com o meu papel e eu não era de maneira alguma um sociólogo, embora tivesse me esforçado para manter um diário de umas cinquenta páginas no qual redigi minhas impressões. Entretanto, não acredito que se possa fazer pesquisa se colocando no lugar dos atores; eu acho que é um sentimentalismo sociológico que não é sério ou que supõe muitas outras qualidades diferentes das minhas. (DUBET, 1997, p. 223).

Não há, na docência, possibilidade de construção de aprendizagens onde a metodologia visa romper com o senso comum. Ao lado disso, também, não há na docência uma neutralidade subjetiva na escolha de textos teóricos para explicações de mundo. O professor e o aluno, para a construção de aprendizagens, carecem de um diálogo para além do científico e metodológico. A construção da aprendizagem se desenvolve na concretude do mundo da vida, nas experiências cotidianas, nos sentimentos e sentidos que atravessam o contexto escolar. Conforme Dubet:

Foi preciso mobilizar muitos registros, sedução pessoal, ameaças, disciplina, que eu desconhecia completamente, que nunca havia usado na minha vida universitária. Mas é uma história fracamente controlada. Isto significa que agente não consegue observar e dar aula ao mesmo tempo. A gente dá aula e só faz isso. (DUBET, 1997, p.225).

Desse modo, o cientificismo e a abstração acadêmica perdem as suas forças quando se deparam com o ambiente escolar. Podemos observar nas palavras de Dubet que juntamente com os instrumentais acadêmicos precisamos compor outras formas de conhecimentos não legitimadas na Universidade.

### **1.3 Articulando os saberes**

Maurice Tardif propõe uma análise de diferentes campos de conhecimento, sugerindo um campo de conhecimento específico dos saberes profissionais docentes e um campo de conhecimento específico dos saberes acadêmicos para cada área de ciência. O autor propõe ainda uma análise das relações que passaram

a existir entre os campos de saberes para a formação e a atuação docente. Na reflexão proposta aqui podemos, então, pensarmos na articulação entre a formação do sociólogo e do professor da área.

Enquanto a sociologia constrói-se epistemologicamente na busca de aprofundamento e de legitimidade de seu saber científico, principalmente, em pesquisas e estudos da esfera acadêmica; a docência, enquanto conhecimento, baseia-se na epistemologia dos saberes da perícia profissional. Segundo Tardif, o que está em jogo e o que distingue as profissões no mundo do trabalho são a natureza e o tipo de conhecimento ali aplicado e desenvolvido. O conhecimento profissional tinha, num passado recente, a característica de estar impregnado pelo conhecimento acadêmico, ou nas palavras de Tardif, a profissão estava ligada a uma *“racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas”*, fato que vem mudando. Hoje, o movimento de perícia profissional tem migrado de um conhecimento científico e estável para um conhecimento arraigado pelo senso comum e instável. Esta movimentação está presente também na profissão docente. Segundo Tardif, verificamos que:

[...] a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional. O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários dos serviços sociais etc. (TARDIF, 2000, p.08).

Para Tardif, desde 1960, vem ocorrendo, no campo da epistemologia dita tradicional, composta pelas ciências psicomatemáticas (ciências exatas e protótipos da cientificidade), uma certa sedimentação dos saberes e, ao mesmo tempo, novos objetos epistêmicos estão ganhando atenção para a construção dos conhecimentos. As profissões, para além de serem fomentadas pelo conhecimento acadêmico, são irrigadas por dimensões de conhecimento que antes eram concebidas como não legítimas e desprestigiadas. Desde então, os saberes cotidianos são cada vez mais valorizados nos conhecimentos profissionais, os quais passam a integrar os novos objetos epistêmicos. Tardif nos diz que:

[...] pode-se dizer que assistimos a um certo esfacelamento do campo tradicional da epistemologia (as ciências psicomatemáticas) e sua abertura a diferentes “objetos epistêmicos”, especialmente o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação por meio dos quais a realidade social e individual é constituída. O conhecimento dos profissionais (médicos, psicólogos, trabalhadores sociais, professores etc.) faz parte desses objetos epistemológicos, e é nesse âmbito que nos situamos. (TARDIF, 2000, p10).

Maurice Tardif é bastante esclarecedor ao trazer à tona a problemática que propõe discutir (Tardif, p.11): “em que sentido essa definição da prática profissional pode modificar nossas concepções atuais sobre pesquisa universitária a respeito do ensino?” O educador aponta seis consequências que considera importante, sendo que todas elas lançam o novo profissional da educação à ação concreta em contextos reais do cotidiano de modo a criar certo distanciamento com aqueles saberes universitários teóricos e estabilizados. Sobre a primeira consequência, o autor indica “uma volta á realidade”, ou seja, (Tardif, p.11) “um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ações”. Nesta argumentação, Tardif esclarece que os saberes profissionais são aqueles saberes da ação, da prática e que tem sentido nas situações reais de trabalho. Além do mais, nesta visão, para o profissional da educação, a sua prática e seus saberes são reconhecidos enquanto articulados um ao outro de modo que essas dimensões não se encontram separadas umas das outras. A segunda consequência aponta que “os saberes profissionais” não devem ser confundidos com “os saberes de formação universitária”. Conforme Tardif:

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2000, p.12).

A terceira consequência é o fato de que uma epistemologia dos saberes profissionais docentes exige um distanciamento etnográfico em relação aos saberes universitários. Para o autor, a pesquisa sobre os saberes docentes não deve ser

realizada em gabinetes ou laboratórios, mas sim, fora do ambiente acadêmico, pois estes conhecimentos somente são produzidos no “chão da escola”. A quarta consequência aponta que o conhecimento específico da profissão docente rejeita este profissional enquanto ator assujeitado pela cultura e pelas estruturas sociais. Há aqui a promoção dos professores enquanto sujeitos autores de práticas transformadoras do contexto, desde suas práticas laborais às políticas nacionais sobre educação. A outra consequência de um estudo específico sobre os saberes profissionais da docência é sua pauta não normativa, ou seja, estudos e pesquisas deixam de se balizar pelo plano dos ideais de uma profissão. A pesquisa e o estudo sobre os saberes docentes se realizam conforme o estado da arte, ou seja, sem devaneios teóricos, mas sim, alicerçados pela realidade do saber/fazer dos professores na e a partir da escola. A universidade deixa de centralizar a formação docente e a escola passa a ser o *locus* formativo conjuntamente. A sexta e última consequência de uma epistemologia da prática profissional, no caso da docência, é a mobilização do estudo da prática docente que ultrapasse as questões de didática e pedagogia de modo a abranger todas as suas tarefas. Nesta perspectiva, a abrangência dos estudos sobre os saberes professorais ganham maior amplitude de maneira a visualizar e adotar as categorias conceituais e de práticas dos próprios professores produzidas no cotidiano escolar.

Com base nestas seis consequências advindas da epistemologia dos saberes profissionais docentes, Maurice Tardif nos apresenta de modo claro o quanto os saberes profissionais docentes emergem de ações e de sujeitos contextualizados no cotidiano da profissão. Em outras palavras, num movimento divergente aos saberes acadêmicos com suas produções laboratoriais ou de pesquisa de gabinete, os saberes docentes se legitimam pela prática cotidiana e pela mescla de saberes locais da vida escolar com aqueles da academia.

Ao lado de uma epistemologia dos saberes docentes fundada no cotidiano do contexto escolar, Maurice Tardif nos traz, ainda, uma segunda dimensão destes saberes. Para Tardif, os saberes docentes são temporais e se relacionam à história de vida de cada professor. Assim, o autor nos diz que:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar [...] Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática

docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. (TARDIF, 2000, p.13).

Tardif contempla, também, em seus argumentos sobre a temporalidade dos saberes profissionais docentes no sentido mais restrito ao tempo de carreira do docente. Esta característica está relacionada às dimensões identitárias e às dimensões de socialização de cada professor. Segundo o educador, nestas dimensões o caráter narrativo do saber é colocado em evidência.

A seguinte a perspectiva epistemológica dos saberes docentes de Tardif refere-se ao caráter heterogêneo e plural da sua constituição. O professor em seu trabalho serve-se de variadas fontes de conhecimento, desde sua cultura pessoal oriunda da sua história de vida, os conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como os conhecimentos didáticos e pedagógicos, os conhecimentos curriculares articulados aos programas escolares e de governo e, ainda, os conhecimentos advindos da experiência em sala de aula.

A última dimensão concebida por Tardif refere-se ao caráter situacional e pessoal que estes conhecimentos possuem em sua constituição. Aqui Tardif nos expõe que:

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. (TARDIF, 2000, p.15).

Para o autor, nas profissões que as pessoas interagem com outras pessoas, a personalidade torna-se ponte entre os atores, sendo ponto central na interação. Na sala de aula, apesar de toda fundamentação teórica composta por várias disciplinas que orientam a objetivar e a racionalizar o espaço escolar, buscando na lógica, na metodologia, na memorização, nos dados e na ciência pressupostos para uma consciência de mundo, o que mobiliza sentidos realmente significativos são as marcas subjetivas do cotidiano. Professores, alunos e funcionários constroem os significados reais da escola.

#### 1.4 A teoria, a prática e a ação: o estágio em docência

Após alguns apontamentos sobre a articulação dos saberes que perpassam a escola, torna-se fundamental falarmos sobre o estágio em docência, pois é a partir deste plano que a pesquisa foi desenvolvida. O estágio é um momento passageiro, porém extremamente significativo para o atual acadêmico e futuro professor. O estágio pode ser considerado o primeiro momento da carreira docente no *locus* da profissão - a escola. O licenciando, geralmente ao término do curso, passa à etapa na qual seu principal objetivo é desenvolver a competência para o ensino-aprendizagem de alunos do Ensino Básico. Numa visão simplista, o estágio é visto como o momento em que o acadêmico coloca em prática todo o conhecimento adquirido em momentos anteriores. Porém, a relação entre teoria e prática não possui esta aparente lacuna em um processo ensino-aprendizagem escolar.

Segundo Pimenta (1995), o Estágio Docente possui um histórico que o condenava a ser o momento em que o licenciando realizaria um exercício “prático” de sua futura profissão e que estaria em contraponto com as atividades intelectuais relacionadas com as “teorias” por ele apropriadas em momentos anteriores. Esta sinalização que demarca oposição entre teoria e prática nos revela, segundo Pimenta, uma interpretação não apenas semântica. Aqui se reflete espaços de poder desiguais, em que a prática está à mercê da teoria, sendo tratada como uma dimensão menos importante na estrutura curricular acadêmica. A autora desenvolve a perspectiva de superação da dicotomia entre prática e teoria enquanto dimensões distintas no âmbito do estágio docente. A teoria e a prática passam a ser vistas como indissociáveis, ou seja, o estágio é considerado um campo teórico-prático em que a concepção binária de teoria e prática é desconstruída pela concepção de práxis. Assim, o estágio docente abarca o desenvolvimento de uma postura investigativa pelo estagiário, levando-o à necessária reflexão e intervenção na comunidade escolar. Antepondo-se ao empobrecimento do estágio docente enquanto mera prática dissociada da teoria, Pimenta argumenta que o estágio é a associação de ambas orientada pela ação docente.

A atividade docente é distinguida entre a prática docente e a ação docente, onde a prática incorpora-se nas formas de educar, compreendendo o

conteúdo e o método de ensino. A prática docente configura uma cultura e uma tradição institucional, obedecendo às normas, aos parâmetros e as tradições metodológicas. Já a ação docente está diretamente ligada ao sujeito da ação. A ação é compreendida como atributos ligados à pessoa do professor onde:

A ação (Sacristán, 1999), pois, refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e sua vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos e de planejar e desenvolver seus cursos, realizando-se nas práticas institucionais nas quais se encontram sendo por essas determinados e nelas determinando.” (PIMENTA, 2013, p. 24).

Assim, na escola, durante o período de estágio, o licenciando por meio de suas ações pedagógicas interage tanto com a comunidade escolar, quanto com o conhecimento, objetivando, num plano geral, a formação do aluno. Porém, estagiários e professores nem sempre possuem a clareza em relação aos objetivos que orientam suas ações, tornando-se claro, neste movimento, a importância fundamental das teorias, que se encontram articuladas à prática docente. Na voz de Pimenta:

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação, os quais permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocarem-se, elas próprias, em questionamento, uma vez que tais teorias são explicações sempre provisórias da realidade.” (PIMENTA, 2013, p.25).

Nesta perspectiva a teoria possibilita aos estagiários uma multiplicidade de pontos de vista sobre as suas ações na escola e sala de aula, de maneira a permitir a ação contextualizada, orientada pelo seu envolvimento e intencionalidade. Assim, o estagiário desenvolverá uma aproximação da realidade escolar, de modo a compreender o contexto social, cultural, juvenil e organizacional no qual está inserido, permitindo-lhe intervir e transformar aquela comunidade e a si mesmo. Desse modo,

[...] o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Ademais, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente. (PIMENTA, 1995, p. 63).

O estágio torna-se um momento em que os licenciandos são instigados a compreenderem uma gama de complexidades que envolvem as práticas institucionais e as ações praticadas pelos seus pares. Em outras palavras, o estágio é um processo no qual os estagiários, enquanto sujeitos da ação, reflexionam conhecimentos das ciências, conhecimentos das práticas institucionais e estratégias de ações - todos imbricados.

Neste capítulo abordamos, de modo geral, como o conhecimento científico, os saberes docentes, a práxis pedagógica e o conhecimento do mundo da vida apresentam-se dinamicamente articulados no contexto escolar. Iniciamos o argumento com apontamentos referentes à sociologia enquanto ciência e o papel da vigilância epistemológica de Bourdieu para a legitimação da sociologia. Em seguida, tratamos dos saberes docentes e a necessária valorização da experiência e sensibilidade do aluno. Nesta abordagem nos apoiamos em Bridi e Dubet. Na etapa seguinte, buscamos a articulação entre o conhecimento acadêmico e os saberes docentes com as reflexões de Tardif. O autor nos traz a epistemologia dos saberes docentes, fundada no contexto escolar, como meio de pensar a articulação de ciência e aprendizagem. Por fim, trouxemos o contexto dos sujeitos desta pesquisa, o estágio escolar: espaço de teoria, prática e ação. Pimenta nos possibilita relacionar as reflexões trazidas anteriormente para o momento do estágio em docência de modo a subverter a dissociação entre teoria e prática pela ação orientada. Esta abordagem nos permite pensar sobre o envolvimento dos estagiários e a intencionalidade das ações pedagógicas. Assim, como visto, a prática pedagógica é um conjunto de ações e estratégias orientadas pelas teorias.

No capítulo seguinte, serão apresentados a metodologia de pesquisa, os pontos norteadores para a geração de dados e os autores que sustentam nossa análise sobre o desenvolvimento do conhecimento sociológico no espaço escolar pelos estagiários.

## Capítulo II

### 2 Procedimentos Metodológicos

#### 2.1 Sujeitos de pesquisa e coleta dos dados

O objetivo desta pesquisa é identificar a dinâmica de construção do conhecimento sociológico pelos estagiários de Ciências Sociais nas escolas de Ensino Médio. De modo que permita, a partir da análise sobre os tensionamentos entre o conhecimento sociológico de referência, os saberes específicos da docência e, ainda, os saberes cotidianos pautados pelo senso comum, verificarmos como é enfrentada a manutenção do conhecimento sociológico em sala de aula.

Assim, a construção dos dados foi gerada a partir de entrevista semiaberta aos estagiários que estiverem matriculados na disciplina Estágio de Docência em Ciências Sociais II. Foram entrevistados doze (12) estagiários com os quais houve a permissão para a gravação de áudio. O questionário de entrevista foi composto por 12 questões sobre o tema (ver Apêndice I).

As entrevistas foram realizadas entre o período de 29 de outubro de 2015 à 21 de dezembro de 2015 na FACED - UFRGS, local da própria disciplina de estágio. A disciplina Estágio de Docência em Ciências Sociais II (EDU02102), desenvolvida no período de de 03 de agosto de 2015 à 19 de dezembro de 2015, ocorre na Faculdade de Educação e pertence ao Departamento de Ensino e Currículo da UFRGS. A escolha por estagiários da segunda etapa da disciplina está associada ao entendimento de que neste momento os licenciandos já vivenciaram as primeiras experiências em sala de aula, possibilitando assim maior entendimento sobre a práxis docente. Os doze (12) estagiários, numa composição de seis homens e seis mulheres, pertenciam às turmas A, B e C. A amostra compõe quatro estagiários para cada turma respectivamente, sendo cada turma orientada por um professor distinto. A partir do material audível produzido pelas entrevistas foram transcritas as falas de modo a não desprezar as outras expressões da comunicação, tais como as atitudes e os silêncios. As doze entrevistas totalizaram mais de 12h de falas.

## 2.2 A análise dos dados

As técnicas de análise utilizadas neste estudo versaram aquelas apresentadas por Mary Jane Spink em sua obra “Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano” e tratadas também no capítulo “Rigor e Visibilidade: a explicitação dos passos de interpretação” da obra “Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano”. Conforme Neuza Guareschi (p.V, 2010), a perspectiva de Spink foca as relações sociais no seu cotidiano e seu contexto, focalizando as maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos e ações. Há a preocupação em desnaturalizar as construções do cotidiano.

Segundo a autora, o pesquisador inicia o processo de análise dos dados a partir de sua “imersão no conjunto de informações coletadas”, ou seja, para cada entrevista realizada fazemos sua transcrição sequencial e leitura atenta na busca de novos sentidos. Nesta primeira etapa, buscou-se o transbordamento de sentidos outros àqueles previamente definidos e não a categorização ou classificação de temáticas definidas a priori. A partir do confronto inicial entre novos e prévios sentidos emergem categorias para posterior análise.

Para a segunda etapa de análise, Spink propõe o desenvolvimento dos “mapas de associações de ideias”. A construção dos mapas se dá pela definição de categorias gerais estruturadas em colunas que apontam as temáticas a serem analisadas. Os mapas objetivam sistematizar os dados produzidos de modo a comporem a visualização da linguagem, de seu conteúdo e da dialogização na construção dos sentidos.

O terceiro passo da análise interpretativa dos dados gerados pelas entrevistas semiabertas, após o processamento nos “mapas de associações de ideias”, foi a construção de “árvores de associação”. Aqui, o objetivo é entender como cada microargumento é produzido em contextos dialógicos. Segundo Spink (p.41, 2010), as árvores de associações visam dar visibilidade ao encadeamento de repertórios nos trechos que nos parecem ser mais ilustrativos dos fenômenos em estudo. A escolha pelo método apresentado por Mary Jane Spink, que abrange três etapas de procedimentos de análise de entrevistas, tem como objetivo, conforme a

própria autora, a busca de visibilidade e rigor no processo de interpretação dos dados da pesquisa.

Após a imersão nos dados coletados e a construção de categorias de sentidos, a análise passou a ser sustentada pela teoria do sociólogo Basil Bernstein. Os conceitos de “recontextualização” e “pedagogização do conhecimento” são chaves para dar sustentação à análise do conteúdo.

Assim, na busca de sentidos de análise significativos à dinâmica que envolve a construção da sociologia na escola pelos estagiários, foram necessários alguns pontos norteadores para a construção de indicadores. Desse modo, o roteiro de entrevistas aos estagiários contemplou os seguintes aspectos:

1. Explorar a vida acadêmica e a visão de mundo dos estagiários;
2. Identificar vestígios de tensões entre sociologia acadêmica, senso comum e saberes profissionais docentes;
3. Buscar a influência da escola no desenvolvimento da disciplina de sociologia;
4. Analisar a participação dos alunos na construção e desenvolvimento do planejamento curricular;
5. Identificar as estratégias de manutenção do conhecimento sociológico adotadas ou criadas pelos estagiários.

No capítulo seguinte, trataremos de expor os primeiros resultados da análise das entrevistas. Visualizaremos, conforme os aspectos acima, primeiramente, os vestígios de tensões e de influências que atravessam a sociologia na sala de aula.

## Capítulo III

### 3 Os atravessamentos sobre a sociologia no espaço escolar

Esta pesquisa tem como um dos objetivos específicos verificar através das entrevistas com os estagiários os diversos atravessamentos que tensionam e influenciam o desenvolvimento do conhecimento sociológico na sala de aula. Para tanto, podemos registrar que estes atravessamentos são das mais diversas naturezas e situações.

Para tornar os registros mais nítidos separamos os atravessamentos de sentidos e saberes em dois grandes grupos: os saberes e sentidos que tensionam a construção da sociologia nos espaços escolares e os saberes e sentidos que influenciam a construção da sociologia nos espaços escolares. As tensões expressam os sentidos de resistências, embates, distanciamentos e rupturas entre os diversos saberes que atravessam a escola em relação ao desenvolvimento do conhecimento sociológico pelo estagiário na sala de aula. Por outro lado, as influências revelam a confluência, a assimilação, o encontro e o entroncamento de outros saberes e sentidos sobre o desenvolvimento da construção da sociologia escolar.

A sociologia na escola é o elemento central de nossa análise, porém teremos outras dimensões que integram esta disciplina escolar, englobando as questões de ensino-aprendizagem (aqui temos os saberes professorais) e a comunidade e instituição escolar (podemos pensar aqui na cultura escolar, no contexto específico da escola, com seus alunos, com seus professores, com seus funcionários e em seu bairro).

A partir das entrevistas, apurou-se que, no ambiente da escola, há atravessamentos diversos que tanto tensionam, quanto influenciam, as três dimensões que integram a disciplina de sociologia na escola. Então, sobre a análise das entrevistas temos os seguintes grupos de significados e sentidos dados pelos estagiários em relação às dimensões e atravessamentos:

Atravessamentos ↓	Dimensões ↓
01. Tensionamentos →	a) Relativas ao ensino-aprendizagem de sociologia; b) Relativas ao conhecimento sociológico;
02. Influências →	c) Relativas à comunidade e instituição escolar.

Para os tipos de atravessamento, foram destacados os elementos compreendidos como significativos no desenvolvimento de cada dimensão da disciplina de sociologia representadas pelas letras (a), (b) e (c). É importante frisar que os elementos encontrados nas entrevistas fazem referência a diferentes estagiários, escolas, turmas e turnos, podendo haver sentidos controversos e até mesmo opostos para cada categoria. A importância de análise destes elementos não está na construção de uma visão homogênea, mas sim, de apresentar indícios de que os atravessamentos constituem-se pelas diversidades específicas de cada contexto escolar e que cada sala de aula apresenta diferentes desafios para os estagiários em relação à manutenção do conhecimento sociológico.

### 3.1 Os tensionamentos

As tensões expressam os sentidos de resistências, embates, distanciamentos e rupturas entre os diversos saberes que atravessam a escola em relação ao desenvolvimento do conhecimento sociológico pelo estagiário na sala de aula. Destaco abaixo, a partir do quadro síntese 1, alguns pontos pertinentes sobre os tipos de tensionamentos.

Destaco que os quadros sínteses 1 e 2 compõem os elementos que configuram, em relação aos estagiários, possíveis atravessamentos tidos como tensões e influências sobre a sociologia na escola. Não há identificação do entrevistado, nem sinalização para diferentes sujeitos, a ênfase está na pluralidade e na natureza dos elementos encontrados nas entrevistas. Assim, os quadros

representam as possíveis tensões e influências verificadas a partir da análise das entrevistas com os estagiários.

Os tensionamentos relativos a dimensão ensino-aprendizagem de sociologia são aqueles que atravessam as questões relativas à postura do estagiário frente aos alunos. Surgem questões sobre a autoridade: convencer ou argumentar? Verticalizar ou horizontalizar as relações com os alunos? Neste caso, a docência, segundo os estagiários, exige sensibilidade, ética e responsabilidade, pois trata-se de uma profissão que tem como seu principal foco as subjetividades. Outra questão visualizada neste tópico está relacionada aos enfrentamentos pedagógicos junto as exigências dos alunos em trabalhar temas não planejados e as dificuldades metodológicas de tratar temáticas polêmicas como Cotas, Aborto, Gênero, Pena de morte, etc. Os estagiários também identificaram em seus relatos diferentes posturas relacionadas aos alunos frente à sociologia. Por um lado, diferentemente dos graduandos de ciências sociais, os alunos estudam a sociologia por obrigação. Por outro lado, a sociologia é vivida pelos alunos como espaço para suas inquietações. A disciplina torna-se um espaço privilegiado de fala dos alunos.

Sobre os tensionamentos relacionados à dimensão conhecimento sociológico, os relatos nos trouxeram indícios de tensões no que diz respeito ao distanciamento entre a sociologia e o conhecimento do mundo da vida. Nesta perspectiva, citações como “linguagem científica”, “conhecimento que choca” e “coisa de outro mundo” alinhadas com as dificuldades de lidar com a teoria e a abstração revelam a importância da contextualização deste conhecimento na escola. Outros enfrentamentos dos estagiários estão relacionados, de um lado, à constante demanda do aluno em abordar os problemas sociológicos a partir de opiniões pessoais e, de outro lado, à crença que a sociologia é embasada por opiniões do professor. Neste caso, há a preocupação dos estagiários em manter os temas abordados numa perspectiva sociológica, evitando descuidos que esbarrem em reproduções dogmáticas ou explicações acabadas - como é o caso da interferência das crenças religiosas ou tradições familiares para explicações de mundo.

Por fim, temos as tensões que dizem respeito à dimensão comunidade e instituição escolar. Neste tópico, os indícios são plurais, desde a visão dos estereótipos e preconceitos como causa dos conflitos na escola, às dinâmicas autoritárias da instituição, e entre outros, desembocando em questões de ordens

técnicas próprias do professor (dificuldade com caderno de chamada, máquina de xerox, problemas de infraestrutura e equipamentos de mídia).

## Quadro 1 - Os tensionamentos

<b>a) Tensionamentos relativos ao ensino-aprendizagem de sociologia:</b>	
<i>(A postura do estagiário)</i>	
1.	Entre o debate e a disputa: convencer ou argumentar?;
2.	Os dois lados da autoridade do professor sobre o ensino, horizontalizar ou verticalizar as relações entre estagiários e alunos?
3.	O poder/saber na condução de uma aula democratizada;
4.	A ética, a sensibilidade e a responsabilidade do estagiário no trato de temas delicados;
5.	O receio dos estagiários de causar traumas nos alunos pela quebra de paradigmas;
6.	Desprender-se dos próprios preconceitos e pré julgamentos e vestir o manto profissional para transformar os desafios em oportunidades;
7.	O estagiário de sociologia frente a alunos conservadores e a alunos engajados;
<i>(Temas abordados)</i>	
8.	A imposição dos alunos em trabalhar temas não planejados, o que fazer?;
9.	Gênero, aborto, bolsa família e cotas como temas tabus e de possíveis limites metodológicos para abordá-los;
<i>(Visões sobre a sociologia)</i>	
10.	O estudo de sociologia como obrigação;
11.	Aula de sociologia como espaço para as inquietações dos alunos;
<i>(Sobre o planejamento)</i>	
12.	Dificuldades de desenvolver um planejamento durante o estágio em escolas sem planos pedagógicos;
13.	Dificuldade de desenvolver um planejamento durante o estágio em escolas com planos pedagógicos inflexíveis;
<i>(Sobre o período de sociologia)</i>	
14.	Questões de tempo: como desenvolver uma aula de sociologia em 50 min?;
15.	Sociologia: somente um período por semana;
<b>b) Tensionamentos relativos ao conhecimento sociológico</b>	
<i>(A linguagem sociológica)</i>	
16.	Sociologia como um conhecimento que “choça” ou coisa de outro mundo;
17.	O confronto entre a linguagem científica e a do mundo da vida;
18.	A resistência dos alunos em trabalhar autores e teorias - as dificuldades de abstração do conhecimento;
19.	Teoria de Marx, Durkheim e Weber e dificuldade de inclusão dos interesses dos alunos;
<i>(O senso comum)</i>	
20.	O conhecimento sociológico do estagiário visto como opinião pessoal pelo aluno;
21.	O aluno demanda a opinião pessoal do professor;
22.	A preocupação constante do estagiário em não cair no senso comum;
23.	Os conflitos com a sociologia marcados pelo senso comum, conhecimentos religiosos e familiares - como intervir?;
24.	As ciladas dos chavões e ditados que “prontos” parecem fazer sentido;
<i>(Perspectivas em sala de aula)</i>	
25.	Os problemas e as questões sociais: entre o pessimismo e a perspectiva sociológica;
26.	A sociologia na sala de aula não tem consenso;
<b>c) Tensionamentos relativos à comunidade e instituição escolar</b>	
<i>(Sobre os conflitos)</i>	
27.	Os estereótipos como os vilões de conflitos entre os alunos;
28.	Os preconceitos dos professores em relação aos alunos;
<i>(Modelo autoritário)</i>	
29.	A dinâmica autoritária da escola;

- |  |
|--|
| 30. A presença autoritária da brigada militar para palestra sobre drogas;  |
| <i>(Comportamento)</i>   |
| 31. A cultura da “zoeira” e o uso da aprendizagem para outros fins,  |
| <i>(Avaliação discente)</i>  |
| 32. A comparação dos alunos em relação ao estagiário e o professor supervisor - as tensões de recondução do professor titular; |
| <i>(Questões técnicas)</i>   |
| 33. Como funciona o xerox da escola? E a lista de chamada? Necessidade de treinamento específico?                              |

### **3.2 As influências**

As influências revelam a confluência, a assimilação, o encontro e o entroncamento de outros saberes e sentidos sobre o desenvolvimento da construção da sociologia escolar. Destaco abaixo, a partir do quadro síntese 2, alguns pontos pertinentes sobre os tipos de influências.

Sobre as influências relativas à dimensão ensino-aprendizagem de sociologia, os estagiários explicitaram de modo geral a relativa autonomia do professor em sala de aula, onde a negociação com os alunos e o professor titular é fundamental para o desenvolvimento do planejamento. Ao lado disso, temos o papel vital dos saberes professorais - que abrangem o planejamento, a didática, a metodologia, a avaliação e a teoria do currículo - para a construção de conhecimentos e aprendizagens na sala de aula. Há aqui, também, um arranjo complexo de relações entre o estagiário, a escola e a universidade. Sobressai o papel da FAGED, enquanto espaço teórico, o papel da escola, como espaço de práticas e a presença do PIBID, como formadora. Destaco, por fim, as influências trazidas pelos alunos, em que culturas, ideologias, diversidade de opiniões e polêmicas que transitam na sala de aula são promotoras de mudanças metodológicas de ensino.

Na segunda dimensão, influências relativas ao conhecimento sociológico, destacam-se três questões trazidas pelos estagiários. As narrativas nos revelam que há uma clara articulação entre a sociologia e o ensino. A sala de aula torna-se para o estagiário um “entrar em campo”, onde o conhecimento acadêmico é acionado pela metodologia de ensino. Há, segundo os relatos, uma mudança no modo de

argumentação das ciências sociais quando em sala de aula - a voz da ciência relativamente esvazia-se de sua autoridade acadêmica. Ao lado disso, os estagiários revelam que o senso comum torna-se o articulador entre teoria e realidade, revelando, assim, um protagonismo por parte dos alunos que, a partir de suas vivências, dão sentidos aos conceitos tratados. Em outra concepção manifestada, há a visão de que na transmissão do conhecimento sociológico, as experiências de vidas dos alunos são exemplos que corroboram para comprovar as teorias em questão, centralizando a aprendizagem nos conceitos. Outro ponto importante, ainda nesta dimensão, verificamos a partir dos relatos indícios de contextualização da sociologia na escola. Além disso, para os estagiários, a sociologia encontra-se em fase de fundamentação, possui um restrito espaço na grade curricular e está, na visão dos alunos, associada à disciplina de história. Ou seja, a sociologia ainda não atingiu maturidade enquanto conhecimento curricular na escola, encontrando-se ainda em fase de legitimação. Por fim, uma questão enfatizada nas entrevistas está relacionada à linguagem hermética da sociologia acadêmica e sua intencionalidade de ruptura em relação à sociologia espontânea, ao passo que a sociologia escolar possui outra linguagem e outra intencionalidade baseadas justamente na facilitação de sua circulação em meios não acadêmicos.

Por fim, temos a exposição dos elementos que abordam as influências relativas à comunidade e instituição escolar. O primeiro elemento significativo aqui, trata-se das relações pessoais dentro da comunidade escolar. Temos aqui, a sensação de isolamento sentido pelos estagiários ao lado de posturas individualizadas dos professores, havendo pouca contrapartida da comunidade escolar na construção do planejamento didático. Ao lado disso, os estagiários salientam que as relações hierárquicas na escola podem prejudicar o diálogo entre alunos e professores e, ao mesmo tempo, colocam o estagiário em posição desprestigiada junto à comunidade escolar.

## Quadro 2 - As influências

<b>a) Influências relativas ao ensino-aprendizagem de sociologia</b>	
<i>(As relações estagiário e aluno)</i>	
1.	O planejamento curricular do professor titular: entre o engessamento e a liberdade do estagiário;
2.	O permitir-se a aprender com os alunos;
3.	A autonomia dos estagiários se relaciona aos interesses dos alunos - negociações da disciplina;
4.	O “feeling” e o “feedback” entre estagiários e alunos como norteadores para o andamento da aula;

*(Saberes docentes)*

5. A construção de conhecimento em sala de aula dependem dos saberes professorais;
6. A docência se aprende em campo - na escola;
7. Projetos de trabalho de Fernando Hernandez como metodologia didática de ensino;
8. Sobre a FAGED: críticas entre o distanciamento e a articulação das teorias da educação com a escola e com a sociologia;
9. O modelo de professor acadêmico como inspiração ao estagiário;
10. A Faced, o IFCH, a sala de aula, o estagiário e o planejamento são estruturas que se interligam, é um complexo que interage;
11. A aproximação dos estagiários com Paulo Freire: a busca da transformação da realidade;
12. O aprender para ensinar, uma automatização do exercício metodológico de ensino;
13. PIBID e formação docente: um preparo para o estágio;
14. A avaliação pontual como norteadora do planejamento;
15. A didática, a teoria do currículo e as disciplinas afins como instrumentalizadoras de metodologias em sala de aula;

*(Saberes do mundo da vida)*

16. Valorização de culturas estigmatizadas: o consumo do funk, do funk ostentação, do rap;
17. As ideologias dos alunos promovem mudanças de metodologias didáticas;
18. Outros campos de influências como “outras áreas” e “segunda formação” em que aprender/fazer envolvem atividades atrativas e empíricas;
19. Os exemplos trazidos pelos alunos são assimilados e repassados para outras aulas - isso vai agregando ao estagiário;
20. A polêmica e o conflito possibilitam contato com a realidade para alterá-la a partir da sociologia;
21. As tensões que instigam ao diálogo, ao debate e à diversidade de opiniões;

*(Outras variantes)*

22. A presença do sono e da fome impossibilitam o estímulo à aprendizagem;
23. A nota/conceito escolar como objetivo final do aluno;
24. A falta de hábito de leitura dos alunos e a má relação com o livro;
25. A falta de projeto pedagógico da escola;

**b) Influências relativas ao conhecimento sociológico**

*(A relação sociologia e docência)*

26. Construção do pensamento sociológico vinculada a como o estagiário se vê como professor - identidade docente;
27. A sala de aula como laboratório de sociologia - um “entrar em campo” - para o estagiário;
28. A articulação entre o ensino e a sociologia: a didática e o conhecimento se adaptam mutuamente;
29. O conhecimento de pesquisador e da academia são acionados pela metodologia de ensino;
30. Os saberes docentes modificam a argumentação, quebram a voz uníssona das ciências sociais e alteram o discurso autoritário;

*(O senso comum)*

31. O senso comum como conhecimento que impulsiona o pensamento sociológico: o ponto de partida;
32. O senso comum como ruptura que causa conhecimento;
33. Por meio das vivências dos alunos, o estagiário verifica o grau de articulação que a teoria tem em relação à realidade - nas palavras do estagiário se verifica se aquela teoria não é “furada”, se ela tem um embasamento e se é compreendida;
34. A presença do senso comum mais elaborado: o jornalismo, as visões midiáticas, os documentários e as teorias da conspiração;
35. Os temas que os alunos trazem de seu dia a dia e suas articulações aos conceitos por meio de exemplos da vida;
36. A polêmica/conflito como possibilidade/oportunidade de desenvolver a sociologia enquanto ciência;
37. A sociologia na escola não está sendo criada, está sendo repassada - cria-se ferramentas metodológicas para a avaliação e transmissão - as experiências vividas são exemplos de como os conceitos funcionam;

*(A sociologia escolar)*

38. Sociologia no Ensino Médio: outra linguagem, outro contexto e outra intencionalidade (sociologia acadêmica Vs Sociologia escolar);
39. A sociologia no E. M.: disciplina se fundamentando, com pequeno espaço na escola e associada à história;
40. Aproximação do estagiário à linguagem periférica para compor o diálogo e possibilitar sua identificação com o aluno e construção do conhecimento;

**c) Influências relativas à comunidade e instituição escolar**

*(Possíveis relações na comunidade escolar)*

41. Professores e direção geralmente não participam da construção do planejamento e pais não participam da escola;
42. O isolamento do estagiário e a ausência de contrapartida da escola e colegas professores;
43. A posição hierárquica do professor na escola frente aos alunos e a inviabilização do diálogo - a hierarquia é mais legitimada pela estrutura escolar do que pela posição de professor;
44. A individualização dos professores, cada qual com seus interesses;
45. A escola como um “jogo de xadrez político” e a posição do “apenas” estagiário;

*(O papel da escola)*

46. A falta de convicções ideológicas específicas da escola - um ensino burocratizado (desumanizado);
47. LDB e orientações curriculares para o ensino da cidadania (visão divergente da sociologia acadêmica);
48. A escola como instituição acolhedora e que cumpre um papel familiar: da alimentação à sociabilização;

*(Estrutura escolar)*

49. A infraestrutura debilitada: o não pertencimento do aluno e não acolhimento ao aluno pelo espaço escolar;
50. Os livros didáticos ruins/os livros didáticos bons e o acesso do estudante a eles - uma política local;

*(Outros fatores)*

51. Os incidentes, o conselho de classe, o fechamento de notas, a gincana e a olimpíada: interferências e mudança no planejamento;
52. O trabalho, o vestibular, a formatura e a flexibilização do planejamento e da didática;

Neste capítulo, verificamos, através da análise das entrevistas, os sentidos mobilizados pelos estagiários em relação aos atravessamentos que podem tensionar ou influenciar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da sociologia na escola. Vimos que há três dimensões comuns aos atravessamentos: relativas ao ensino-aprendizagem de sociologia, relativas ao conhecimento sociológico e, por fim, relativas à comunidade e instituição escolar. No capítulo seguinte, daremos continuidade aos resultados da análise das entrevistas, demonstrando como os estagiários enfrentam a manutenção do conhecimento sociológico frente aos atravessamentos aqui apresentados. Será possível verificar as ações e as estratégias, acionadas pelos estagiários, que visam tanto à busca de rigor sociológico quanto à busca de contextualização do conhecimento que circula em sala de aula.

## Capítulo IV

### 4 A manutenção da sociologia pelo estagiário

Após verificarmos os tipos de tensões e influências que vão ao encontro da sociologia na escola, partimos para a análise de como o estagiário lida com a manutenção do conhecimento sociológico de modo que ele não perca suas propriedades fundamentais das ciências sociais - aquelas apontadas por Bourdieu - e, ao mesmo tempo, se torne acessível e significativo à aprendizagem do aluno, conforme Bridi e Tardif.

Lembramos que a manutenção do conhecimento sociológico na escola é fundamental, pois é nesse processo que o professor e estagiário vão buscar meios de tornar aquele conhecimento inteligível para o aluno, evitando superficializar ou distorcer seus conteúdos e conceitos. Devemos considerar que a partir do momento em que o conhecimento parte da academia para a escola, ele sofre atravessamentos diversos em variadas instâncias, desde governamentais às pedagógicas. Vimos as tensões e as influências sobre a sociologia na escola, fato que se não observado pelo estagiário ou professor tende a transformar o conhecimento sociológico em conhecimentos outros não fundamentados pelo rigor do método científico. Ao lado disso, o professor deve observar estratégias que promovam ao aluno o acesso aquele conhecimento disciplinar de maneira significativa, possibilitando que o aluno articule os elementos teóricos com a realidade mais próxima a ele.

A partir da análise das doze entrevistas foi possível visualizar os encaminhamentos dados pelos estagiários para a manutenção da sociologia na escola e, ao mesmo tempo, a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Verificou-se, então, que a manutenção da sociologia é composta por dois movimentos que, aparentemente opostos, estabelecem pontos de equilíbrio entre a cientificidade e a realidade para fins pedagógicos. A manutenção do conhecimento sociológico é um processo pelo qual os estagiários, cada qual ao seu modo, articulam concomitantemente a busca pelo rigor científico e a contextualização da

sociologia na sala de aula, visando à máxima efetividade da aprendizagem pelos alunos.

Os movimentos de busca de rigor científico e de busca de contextualização do conhecimento são interdependentes e sinalizados pela aprendizagem dos alunos na escola. Em cada movimento verificou-se características próprias para cada estagiário, porém, cada movimento é composto por categorias que compreendem atributos, ações e estratégias comuns aos estagiários. Assim, cada categoria revela parte do movimento que a integra.

O quadro abaixo nos dá a visão geral dos movimentos de manutenção sociológica realizados pelos estagiários para a aprendizagem.

**Quadro 3 - Movimentos de manutenção sociológica para a aprendizagem**

A manutenção do conhecimento sociológico no Ensino Médio	
↓ Movimentos ↓	
A busca de rigor sociológico →	A busca de contextualização do conhecimento ←
↓ Categorias ↓	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A pesquisa na sala de aula</li> <li>2. O uso de conceitos e exposição teórica</li> <li>3. O conhecimento acadêmico na escola</li> <li>4. O papel do intervalo entre aulas</li> <li>5. As estratégias de fundamentação</li> <li>6. Relativismo, alteridade, estranhamento e historicidade</li> <li>7. Responsabilidade e autoridade do estagiário</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Busca do engajamento do aluno</li> <li>2. Qualificação do conhecimento do aluno</li> <li>3. Saberes e experiências do mundo da vida: articulação entre teoria e realidade</li> <li>4. As estratégias e adaptações pedagógicas</li> <li>5. A linguagem</li> </ol>
↓	
Efetividade da aprendizagem	

Cada movimento com suas categorias surgiram a partir da análise das falas dos estagiários distribuídas na totalidade das entrevistas. Podemos dizer que cada categoria apontada no quadro acima apresenta-se como um elemento indicador que se refere à manutenção do conhecimento sociológico para a aprendizagem.

O processo de manutenção do conhecimento sociológico que objetiva à aprendizagem nos conduz às ideias de Selma Garrido Pimenta. Se analisarmos o

esquema acima, torna-se evidente a práxis docente, onde prática pedagógica, investigação teórica e ação docente articulam-se na promoção da aprendizagem do aluno e intervenção na realidade.

Podemos verificar que circulam entre as categorias elementos que interagem entre si para a construção da aprendizagem. Não são movimentos independentes, encontram-se harmonizados na atividade do estagiário. A teoria, a prática docente e o contexto escolar tornam-se o que Pimenta denomina de práxis docente. Nas palavras da autora:

Conclui-se que o estágio, ao contrário do que se propagava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 45)

Para demonstrar os indícios de cada movimento - a busca de rigor sociológico e a busca de contextualização do conhecimento sociológico - apresentamos nos sub-itens 6.1 e 6.2 os sentidos que compõem cada categoria, gerados a partir das falas dos estagiários.

#### **4.1 A busca de rigor sociológico**

Aqui apresentamos, a partir das falas dos estagiários, os sentidos que compõem o movimento de busca do rigor sociológico para a aprendizagem na escola. A análise das entrevistas revelou que a atenção dos estagiários em relação à busca do rigor sociológico mobilizam os sentidos representados pelas categorias de letras (a), (b), (c), (d), (e), (f) e (g). O conjunto de falas que compõe cada categoria são apresentadas no quadro ao final deste subitem.

Resumidamente temos que para cada categoria, as estratégias e ações no que diz respeito à busca de rigor do conhecimento sociológico variam para cada estagiário. Aos que mencionam as categorias, não há unanimidade favorável à sua adoção, ao contrário, para algumas categorias há posicionamentos discordantes. Há, inclusive, quem discorde com o próprio movimento de busca de rigor sociológico.

Contudo, aqueles que expressaram elementos das categorias, majoritariamente, são favoráveis. Portanto, o conjunto de falas de cada categoria expressam as ações, os posicionamentos, as reflexões e as impressões dos estagiários.

Para a categoria pesquisa em sala de aula (a) foram cinco estagiários que a mencionaram. Dentre as questões colocadas, enfatizamos o uso da pesquisa como instrumento didático que empodera o aluno na busca de conhecimento, a pesquisa como processo de construção de dados em detrimento da visão naturalizada de fenômenos sociais enquanto coisa “dada” e, por fim, a pesquisa como instrumento de capacitação do estagiário para as demandas do dia-a-dia em sala de aula.

A segunda categoria, o uso de conceito e exposição teórica (b), salienta, em primeiro lugar, sua questão norteadora da aprendizagem, sendo necessária para a introdução ou para o fechamento do tema. Por outro lado, é considerada, pelo estagiário, um instrumento ou uma ferramenta para a desconstrução do senso comum. Porém, aqui, apesar de ser mencionada por dez estagiários, esta categoria apresenta posições que ponderam o seu uso, trazendo a ilustração e o lúdico como alternativas.

O terceiro tópico, o conhecimento acadêmico na escola (c), presente na busca do rigor do conhecimento sociológico, traz os especialistas e pesquisadores do âmbito acadêmico como suporte legítimo aos estagiários no enfrentamento dos debates de temas escolares. Porém, há a perspectiva da universidade como espaço distante. A universidade pode quebrar a rotina da escola, por não estar ali. O conhecimento acadêmico pode ser visto como inibidor do potencial do senso comum e incompatível com a escola. O conhecimento acadêmico é referido por oito estagiários nas entrevistas.

Sucedem a categoria relativa à questão de tempo. O intervalo entre aulas (d) é apontado como estratégia para a maturação, desenvolvimento e retificação de conteúdos escolares. Poderíamos dizer que a necessidade de tempo está paralela à pesquisa, pois na atividade docente a decisão encontra-se na ação, sendo necessário o tempo para retomada e aprofundamento da reflexão após a decisão. Enfatizamos que há na sociologia a necessidade de abordar mais de uma perspectiva sobre qualquer tema em debate, caso não haja planejamento prévio, o tempo e a pesquisa tornam-se imprescindíveis para sua fundamentação. Com

relação ao intervalo de tempo entre aulas foram cinco estagiários que o consideraram essencial para o desenvolvimento de rigor sociológico.

A atenção à fundamentação (e) é a quinta categoria do movimento de busca de rigor sociológico na escola. As estratégias de fundamentações são muitas e diversificadas. Para além de estudo contínuo e leituras, os estagiários buscam embasamento no diálogo com outras áreas, diversificando perspectivas e olhares, buscando dados, fatos e notícias que contextualizem a teoria, explorando o potencial das polêmicas em sala de aula de modo a fundamentar as explicações e conceitos. Os materiais gráficos, notícias e reportagens também são indicados para esclarecer os temas. Os livros didáticos dividem espaço com as produções e artigos científicos no uso de referenciais. Há a preocupação com o estudo dos elementos fundantes da teoria como desafio para o estagiário. O planejamento é considerado norteador da construção de fundamentação do tema. Para esta categoria, foram sete estagiários que manifestaram preocupação.

Relativismo, alteridade, estranhamento e historicidade (f) é outra categoria visualizada nas entrevistas. Os estagiários complementam o movimento de busca de rigor do conhecimento sociológico instrumentalizando o debate com conceitos como alteridade e estranhamento e aprofundam a argumentação analisando as relações entre fenômenos sociais que aparentemente são isolados. Ao lado disso, há o alerta para a vigilância ao maniqueísmo como explicação de mundo, que pode estar presente nas militâncias. Ressaltam a importância de explicações pautadas em mais de uma perspectiva. A antropologia e a história também são contempladas como formas de pensamento que nos auxiliam na explicação de questões sociais em múltiplas perspectivas. A relativização é trazida como meio que auxilia encarar o fenômeno social enquanto fenômeno complexo, pois remete à análise de diversas influências do problema. Tivemos seis estagiários que mencionaram esta categoria como parte do enfrentamento ao rigor sociológico em sala de aula.

Por fim, trago a sétima e última categoria, responsabilidade e autoridade (g) no tratamento do rigor do conhecimento sociológico. Os estagiários expressaram a preocupação constante de evitar “reproduções” e “interpretações” em sala de aula, reforçando um sentimento de responsabilidade sobre o tratamento do tema. A orientação dada para a emissão de opinião pessoal requer, segundo os estagiários,

a anunciação de que a abordagem não se baseia nos parâmetros sociológicos. Outra manifestação sobre o tratamento do conhecimento disciplinar, de modo responsável, leva em consideração que o conhecimento científico é resultado de um processo secular e de grandes esforços. Também foi mencionado um sentimento de responsabilidade por parte do estagiário no que diz respeito em perceber e engajar a participação do aluno de forma construtiva nas discussões. A autoridade também se faz presente nas palavras dos estagiários quando provocados a falarem sobre vigilância e rigor sociológico na sala de aula. Neste momento, trago a menção sobre o papel profissional do professor. Segundo o estagiário, este papel profissional “autoriza” o professor de sociologia a abordar temas que podem ser ofensivos para professores de outras áreas. Levamos em consideração aqui o papel da sociologia na escola e as demandas por temáticas variadas que abrangem o contexto de vida do jovem e do adolescente. Por outro lado, embora possa haver, também, a negação da autoridade do professor, que está ligada ao controle e coordenação das atividades no espaço da sala de aula, o estagiário acaba cogitando sua necessidade, seja por uma conduta profissional, seja através do estímulo, seja pela busca de equilíbrio entre a autoridade e a flexibilidade, ou mesmo, “disfarçando” o seu controle da situação diante dos alunos.

Logo abaixo temos o quadro de categorias que apresenta os sentidos mobilizados pelos estagiários na busca de rigor do conhecimento sociológico para aprendizagem na escola. O quadro reproduz as narrativas geradas nas entrevistas. A proposta é trazer as palavras dos próprios estagiários para que a apresentação dos movimentos de manutenção do conhecimento sociológico na sala de aula fique mais significativa durante a leitura desta pesquisa.

#### **Quadro 4 - Sentidos mobilizados pelos estagiários na busca de rigor do conhecimento sociológico na escola**

Os números em parênteses representam os entrevistados, variando de 01 a 12.

<b>a) A pesquisa na sala de aula</b>	
1.	(01) Dar aula é como pesquisar, tu faz um projeto./ Temos que levar dados, levar pesquisas, fazer o aluno ir atrás desses dados./ A vigilância está nisso, na postura de professor pesquisador./ Ensino e pesquisa são duas coisas que vai e vem, vai e vem;
2.	(03) Se perguntarem e eu não sei, vou pesquisar e trago na próxima aula;

3. (05) Acho que esta perspectiva da pesquisa como forma didática ela é muito importante pra empoderar o aluno na busca pelo conhecimento;
4. (08) Então mostrar que a sociologia tem algum conhecimento que é através de pesquisa, é uma construção e não é um achismo que se chega a determinados conceitos./ Pesquisa histórica é uma forma de ajudar a comparar. Pesquisa e comparação eu acho que esses são alguns caminhos. Trabalhar com pesquisa, análise de dados;
5. (12) [...] vou pesquisar e semana que vem eu te respondo.

### **b) Uso de conceitos e exposição teórica**

1. (01) Necessário primeiro momento de aula teórica mais expositiva./ O rigor e a manutenção se dão por base nisso, levando dados, pesquisas e teorias;
2. (02) Eu trago dai os conceitos da sociologia?! Nem sempre! As vezes não. As vezes não rola nem a sociologia;
3. (03) Usei muito pouco material de autores, tipo texto de durkheim, marx e weber. Ao invés de autores eles gostam das polêmicas. A forma que eu passei os autores foi bem ilustrada;
4. (04) Analisar a vida do seu vizinho, do meu ethos, como é que funcionam com base nestas terminologias conceituais;
5. (05) Toda vez que eu planejo as aulas, eu sempre penso em uma introdução explicativa dos conceitos, da onde eles vieram, quem são os autores e tal./ De certa forma eu tento usar estas opiniões pra desconstruí-las a partir dos conceitos sociológicos. Mostrando que o senso comum é contraditório em relação à realidade;
6. (06) Em sala de aula algumas vezes tu pode cair numa sociologia espontânea desde que traga de volta, desde que retome alguns conceitos dos autores./ Tem que ser espontâneo, tu tem que saber andar no fluxo durante as tuas aulas, não pode simplesmente se filiar a uma teoria marxista e ver o mundo marxistamente e dizer que é assim que a gente tem que ver o mundo e isso acontece muito;
7. (07) Pra gente ter um conhecimento crítico a gente precisa primeiro ter as ferramentas sociológicas. Quais são as ferramentas sociológicas: são os nossos conceitos./ Acho que o rigor está justamente nisso: não sou eu que estou falando, é o cara (autor) que está falando. Acho que este é o rigor. Eu acho que pra ti sair realmente do senso comum não tem como tu fazer isso numa aula que tu não mostrou de onde veio aquilo./ É trazer pra eles estes conteúdos que são as nossas ferramentas, a gente tem que mostrar com quais ferramentas que tem que olhar pra aquilo [...] Tu tem ferramentas e é as ferramentas que vão dizer que aquilo é científico ou aquilo não é científico./ Recorrer ao caráter científico da sociologia pra tu resolver os problemas, não tem como tu fechar um debate sem tu recorrer a estes instrumentos./ É defender teoricamente tudo aquilo que estou falando, não é só um falar;
8. (08) Eu gosto de preparar um texto ou conceitos no quadro, conceitos básicos porque não se pode partir só do cotidiano;
9. (09) Acho que dá pra trabalhar de forma bem mais lúdica mesmo tendo teoria. Não precisa ser tão teórica, mas tem que ter teoria;
10. (10) A sala de aula nada mais é do que um chamado a racionalização./ Além de buscar a lógica interna da teoria sociológica, eu busco um diálogo sempre múltiplo. Fazer ciência é um eterno jogo de versões, disputas, processos teóricos que são produzidos no antagonismo.

### **c) O conhecimento acadêmico na escola**

1. (01) Levaram alguém daqui da universidade quebrando com essa rotina;
2. (03) Então lembrei de uma aula de gênero e sexualidade e uma pesquisa sobre [...] Eu acabo trazendo tanta coisa da academia, mas de uma forma que fique claro pra eles [...] Eu tenho um bom retorno neste sentido;
3. (05) Demonstrar que as coisas podem ser respeitadas de uma forma didática, acadêmica, tem gente que vem da universidade, tem gente que está pesquisando o assunto pra falar sobre o assunto, não sou eu no meu "achismo"./ Isso me levou a buscar mais especialistas ou pessoas que pesquisam na área pra ir até o colégio e fazerem este momento, porque eu senti que não estava podendo lidar;
4. (06) Se tu pega as correntes mais pós modernas da sociologia tu vê que não é assim uma coisa atrás da outra, a gente não tem que seguir a linha que segue aqui na universidade./ Eu acho que tem um potencial na sociologia espontânea que as vezes a gente tira, [pois] isso não é acadêmico./ Dois conselhos importantes, esquecer as teorias fechadas, os dogmas científicos, esquece isso, esquece a universidade e vive a escola real;
5. (07) Isso é uma coisa que aprendi aqui na Faced, na cadeira de currículo e educação contemporânea onde era cobrado um planejamento que tinha um embasamento teórico, não só do conteúdo, mas também deste aspecto mais militante;
6. (09) [...] eu acho que a sociologia no ensino médio não deveria ser igual a sociologia acadêmica [...] porque os licenciandos são formados pelo meio acadêmico, eles vão reproduzir isso na sala de aula, eles tendem a reproduzir;
7. (10) A ideia não é reafirmar qual é a posição da academia sobre a intolerância que ele [o aluno] está preferindo ali. A questão na minha opinião é quais são os elementos contraditórios naquela fala?;
8. (12) Nunca temi por cair numa sociologia espontânea, porque eu tenho um certo apreço pelo conhecimento

técnico, pelo conhecimento sociológico científico que muitas vezes é classificado como pedante ou academicista, mas que isso de alguma forma me acaba me blindando desse tipo de situação.

#### **d) O papel do intervalo entre aulas**

1. (02) Trazer esta bagagem de conceitos é uma questão de experiência, isso é com o tempo./ Agora como vou responder isso sociologicamente? Muitas vezes deixo pra próxima aula, pois não tenho resposta pra essa aula. Então eu tinha uma semana pra pensar naquilo./ O intervalo entre aulas foi fundamental, se fossem no mesmo período eu iria estar lascado. Nos intervalos eu refletia o que foi que faltou para corrigir;
2. (03) Ali eu não soube lidar... Mas no intervalo da semana seguinte encontrei os meninos./ Tento deixar de molho até a próxima aula ou proponho um trabalho;
3. (05) Eu sempre me preparo bem antes da aula. É como se eu fosse apresentar um seminário. Leio muito um dia antes, fico meio ansiosa;
4. (11) Acho que cabe muito uma avaliação anterior a entrada deste tema. Eu jamais trabalharia as questões de ações afirmativas de forma pontual. Acho que um tema que exige uma acuidade muito maior, um embasamento muito maior e que não é numa aula e num debate que tu vai [...];
5. (12) Por isso quando surgiam perguntas e questões que eu não estava preparado para responder em sala de aula eu postergava a resposta.

#### **e) A atenção à fundamentação**

1. (03) A manutenção é leitura. A manutenção é continuar lendo, atualizado nestas questões que a gente se propõe a pensar mais. Fazer cursos, cadeiras./ Ser vigilante é estar sempre atento ao embasamento. Procurar múltiplas perspectivas. Acho sempre produtivo tu manter o diálogo com outras áreas que vão pensar um pouco diferente e não se alinham ao que tu acredita;
2. (04) Senso comum e essas explosões que se dão em sala de aula pra mim são combustíveis. São exatamente aquilo que embasa os estudos sociológicos e que eu posso aplicar em sala de aula,
3. (05) Tento sempre embasar muito bem os dados para diferenciar da opinião, porque eu não vou fazer uma aula sem dar opinião./ [...] já sei que vai ser um tema polêmico: bom vamos falar de dados, é por ai que eu penso, vamos falar de fatos, de dados, de argumentos./ Estou sempre pensando assim, de que forma, no momento que vou discutir a polêmica, eu vou me embasar antes. Geralmente não trago material gráfico de forma extensa pra discutir dado, trago notícia. Sempre digo pra eles, que é uma coisa importante, terem argumentos embasados em dados./ Tenho vários livros didáticos em casa, consulto todos, mesmo para assuntos que eu já saiba ou que sejam simples. Escrevo em caderno e passo a limpo no computador e imprimo, faço meus apontamentos. Nisso tem os tópicos do que vou falar, os dados que estou trazendo;
4. (07) Eu sempre tento mostrar, levando em conta que é muito fácil a sociologia cair no senso comum levando uma reportagem pra gente discutir, que sociologia não é senso comum./ Temos que embasar e tem autores que falam de tudo que é tema. É sempre embasando teoricamente todos os planos de aula./ Sempre vai ter que ler algo sobre o assunto, pra além de carta capital né, tem artigos de tudo, tem produções científicas de todos os assuntos;
5. (10) No momento em que nós não temos a essência daquele conhecimento teórico, os elementos fundantes daquela teoria explícitos no nosso conhecimento teórico a nossa capacidade de transposição didática fica sim comprometida. E no momento em que nós professores não nos desafiamos a nos aprofundarmos nesse conhecimento que é hermético, nesse conhecimento que é acadêmico, que é teórico, que é difícil e exige uma dedicação e uma compreensão mais aprofundada [...], a gente perde o potencial que nós teríamos de executar esta transposição didática a bom termo. Porque nós mesmos não temos a capacidade de migrar esta linguagem, porque a gente não conseguiu ter o entendimento mais profundo sobre aquele conhecimento teórico.
6. (11) Para temas mais polêmicos que eu sei que vai explodir e que são coisas que afetam eles, [...], tu pode tentar fazer esta coisa "anterior" de imaginar isso e tentar fazer um processo bem mais fundamentado com um rigor mais sociológico, não o debater por debater;
7. (12) Traz um exemplo negativo, traz um exemplo positivo, traz uma explicação de como aquilo se fundou e ai tu acaba tendo um certo domínio legítimo pelo assunto [...] tu está tendo um olhar um pouco mais rebuscado, uma análise um pouco mais criteriosa sobre o assunto e técnica./ Neste sentido eu já tenho uma predisposição de não querer fazer uma afirmação sem ter uma referência, sem ter um embasamento, inclusive em sala de aula.

#### **f) Relativismo, alteridade, estranhamento e historicidade**

1. (04) Vou utilizar duas palavras: estranhamento e desnaturalização. Desenvolvo a dialética, questionando, desmembrando;
2. (06) Eu não soube lidar muito bem com o debate do bolsa família. Por isso dentro desse debate eu pensei em trabalhar com movimento negro e racismo, é um link que consegui fazer. Quando discute racismo, discute um preconceito que é similar mas não o mesmo da bolsa família;
3. (07) É muito tu sair do pensamento certo e errado pois a questão sociológica não é esta. O que faz a gente ter opiniões de certo e errado é o nosso caráter de militância. O conhecimento sociológico não tem este caráter, ele só busca o entendimento da situação;
4. (08) Tem que mostrar a construção do conhecimento para alunos compararem depois./ Geralmente dá

<p>pra manter o rigor sociológico fazendo um exercício de alteridade. Dependendo do caso a gente pode fazer o aluno pensar em outras sociedades, [...]. Eu gosto de trazer, às vezes, alguns exemplos da antropologia, e comparar, causar um estranhamento;</p> <p>5. (10) Tento nunca trazer uma visão única. O posicionamento histórico da visão sociológica também contribui muito;</p> <p>6. (12) Tentar explicar aquele fenômeno que tu quer utilizar como exemplo como uma configuração, como resultado de diversas influências, de diversas ações de sujeitos, instituições e contextos, que não é um pré-julgamento teu, então tu já mostra um certo rigor ao tentar explicar como aquele fenômeno se fundou, se configurou, tentando de alguma forma relativizar aquilo também.</p>
<p><b>g) Responsabilidade e autoridade</b></p> <p>1. (01) Tentar evitar de dar sua opinião em sala de aula./ Tem que ser honesto com aluno, sempre separar a tua opinião da visão da sociologia.</p> <p>2. (03) Conversei com a professora de literatura de como levar a literatura em sala de aula: não é algo do tipo só levar [...]./ Tentei trazer o controle e autoridade através do estímulo, vamos conversar, dialogar, debater, eventual polêmica que ajuda./ Acho que a gente tem que estar sempre se policiando para não estar reproduzindo coisas. Não é 100% do tempo se vigiando e questionando tudo;</p> <p>3. (04) Eu me vejo moralmente obrigado a aproveitar a abertura daquela aluno pra poder jogar sociologia naquele tópico. Por que pode ser uma perda muito grande.</p> <p>4. (05) Eu não quero ser a autoridade que sabe tudo e repassa o conhecimento e eu não quero controlar a forma que eles aprendem. Estou sempre tentando pensar em formas de disfarçar que eu que estou coordenando a situação. Então tu tem que indicar, tu tem que orientar, é difícil. É uma linha tênue, eu não sei ainda como eu sou como professora, se sou muito autoritária ou muito democrática./ Minha preocupação é de como trazer mais rigor sociológico para não ficar nos achismos, pois gera muita discussão. [...] Eu já me peguei nos achismos que depois fui ler para melhorar e vi que meus achismos estavam errados, um “interpretaço”. Tenho muito medo de falar bobagem.</p> <p>5. (07) Quanto os caras lutaram pra sociologia ter uma caráter de ciência e aí a gente vai lá e destrói tudo. E a gente sempre usa isso como desculpa pra aproximar a sociologia do aluno./ E para isso se faz necessária a autoridade por parte do professor. Tem que ter um encerramento, pois fica todo mundo debatendo bate o sinal e vai todo mundo embora./ Dai vem a autoridade do professor, sociologia não é bate boca ou guerrinha de opiniões. Não tem como tu achar que qualquer conhecimento é válido. Tu é professor e tu tem uma responsabilidade.</p> <p>6. (10) Então eu me sinto muito na responsabilidade de enxergar esses ganchos (opinião do aluno) como oportunidades e estou sempre no desafio de tentar me desdobrar e como explorar isso de forma produtiva (entre aspas), de forma desconstrutiva./ É difícil pra mim sair do papel de profissional, talvez isso seja uma limitação, não conseguir me colocar em sala de aula como um ser humano na sua completude, mas sempre como um profissional. Mas essa camada profissional me permite abordar coisas que muitas vezes pode ser ofensiva pra outros professores como uma oportunidade de sala de aula./ [...] a ideia de tu se colocar numa posição de humildade em que tu precisa buscar a teoria, tu precisa buscar este conhecimento que depois tu vai trazer ele pra sala de aula, tu vai voltar na problematização, tu gera no aluno uma reciprocidade de conhecimento e responsabilidade. Se o aluno percebe que não temos todas as respostas, mas que busca todas as respostas que demandam, que estas respostas não são colocadas a partir de uma posição hierárquica superior, mas são respostas dialogadas a partir de uma linguagem que ele consegue acessar e que ele consegue refletir por ele mesmo e que ele tem o direito de questionar e que ele não vai ser tolido do seu questionamento [...] existe aí um vínculo de respeito que talvez tu não consiga de nenhuma outra forma.</p> <p>7. (11) Ver também se está fazendo sentido, se a turma compreendeu e também se colocar como não detentor do saber, mas como alguém que também está construindo junto, isso evita ficar nesta cilada.</p> <p>8. (12) É como se eu tivesse uma vigilância epistemológica até na hora de fazer uma piada./ [...] não ter medo de dizer que não sabe ou simplesmente dizer sociologicamente não sei mas pessoalmente... Atribuindo a aquela resposta não um caráter de ciência, de conhecimento científico, mas uma emissão de opinião pessoal não como professor mas como indivíduo.</p>

## 4.2 A busca de contextualização do conhecimento sociológico

Neste momento apresentamos, a partir das falas dos estagiários, os sentidos que compõem as dinâmicas de contextualização do conhecimento

sociológico para a aprendizagem na escola. A análise das entrevistas revelou que a atenção dos estagiários em relação à busca de contextualização do conhecimento mobilizam os sentidos representados pelas categorias de letras (a), (b), (c), (d) e (e). O conjunto de falas que compõe cada categoria são apresentadas no quadro ao final deste subitem.

Este movimento, possui a mesma característica do anterior, para cada categoria não há a adoção de todos os estagiários. As estratégias e ações no que diz respeito à busca de contextualização do conhecimento sociológico variam para cada estagiário. São estratégias que dependem principalmente dos sujeitos e do contexto local. A busca de contextualização acaba por refletir a preocupação dos estagiários com as interações sociais, principalmente entre eles e os alunos em sala de aula. Assim, cada conjunto de falas, apresentadas no quadro ao final deste subitem, expressam as ações, os posicionamentos, as reflexões e as impressões dos estagiários em relação a cada categoria do movimento.

A primeira categoria do movimento de contextualização do conhecimento sociológico, a busca de engajamento do aluno (a), contempla posições diferenciadas para os seis estagiários que a trouxeram. O engajamento dos alunos, segundo os estagiários, manifesta-se pela sua participação em relação às atividades da sala de aula. A intensidade de participação dos alunos está diretamente ligada às condutas dos estagiários, que definem o espaço/tempo de intervenção dos alunos no desenvolvimento do planejamento. Para que ocorra o engajamento do aluno há necessária flexibilização entre as fronteiras do conteúdo disciplinar e o contexto de sala de aula. As falas dos estagiários revelam desde a necessidade de ouvir o aluno, até a visão de que sala de aula é o espaço para manifestação - um lugar de fala do aluno. Ocorrem iniciativas que acolhem as opiniões e as ideias sobre os temas de interesse dos discentes, adotando as demandas da sala de aula para a definição do planejamento. Há também uma participação mais intensa - onde o aluno é incitado a cooperar na construção do conhecimento sociológico, desde a escolha do tema, e que traga informações pertinentes que contextualizem aqueles conceitos - pelas atividades de pesquisa. São sete estagiários que contemplam esta categoria.

Avançando, temos a busca de qualificação do conhecimento do aluno (b). A atenção ao conhecimento trazido pelo aluno é a premissa desta categoria. As ações dos estagiários revelam a necessária qualificação do conhecimento já trazido

pelo aluno através do processo de ensino-aprendizagem. A qualificação daquele conhecimento de mundo pela instrumentalização sociológica faz o aluno perceber seu contexto a partir de novos olhares. A formação do aluno para o pensamento sociológico requer um gradativo desenvolvimento conceitual, capacitando-o a situar-se como sujeito social. A categoria é abordada por quatro licenciandos.

“Fazer ponte”, conciliar, relacionar, ilustrar, “linkar”, mostrar, articular e dialogar são alguns verbos que expressam os sentidos gerais da terceira categoria, saberes e experiências no mundo da vida: articulação entre teoria e realidade (c). De modo geral, os estagiários procuram realizar a articulação entre a teoria e a realidade vivida pelos alunos como meio para alcançar a contextualização do conhecimento sociológico. Segundo os licenciandos há uma “disposição” do conteúdo sociológico para a sua conciliação com a bagagem cultural dos estudantes. Os saberes do cotidiano podem ser didaticamente usados como “disparadores” para os conceitos teóricos na sociologia, em outras palavras, partindo do concreto para o abstrato. Ao mesmo tempo, segundo os estagiários, o senso comum pode ter devida atenção como parâmetro que melhor se visualize a contradição, ou seja, objeto para exercício da desconstrução. Os saberes do dia-a-dia podem aproximar o aluno da teoria, levando-o a reconhecer-se enquanto participante ativo de um contexto social específico. Assim, para o estagiário, é possível que haja uma relação dialética entre a teoria trazida para sala de aula e a experiência vivida pelos alunos. Por outro lado, há também a percepção de que é difícil contextualizar as teorias sociológicas herméticas, desprestigiando, desse modo, a presença do senso comum em sala de aula. Porém todos são favoráveis à possível desconstrução do senso comum pela luz da teoria em uma dinâmica de contextualização. São onze estagiários que contemplam esta categoria.

As estratégias e adaptações pedagógicas (d) é a próxima categoria. Podemos dizer que esta categoria oscila entre duas questões chaves, os meios para instaurar o gosto pela disciplina e para desenvolver a aprendizagem do aluno. Em um enunciado das entrevistas surge um dos grandes desafios dos estagiários: “o professor deve conquistar o aluno, fazer ele gostar (01)”. Para isso, os estagiários demonstram diferentes possibilidades, cada turma exige diferentes tratamentos pedagógicos. Surgiram necessidades que variam desde o trabalho com projetos para desenvolver o espírito coletivo, à construção de ambientes de rede por meio do

Facebook, no tratamento específico da afetuosidade e pertencimento, à inesperada prática de aula em “off” durante o intervalo, possibilitando, pela informalidade, a maior abertura dos alunos no tratamento de tema delicado, à necessidade de contar a própria trajetória de vida, situando-se na escola e junto aos alunos, de modo a abrir o espaço para eles se posicionarem também. O estagiário trouxe a música dos alunos e também a sua, programas de televisão, assuntos de festas e elementos que se abrem para o idílico. Mas também surgiram necessidades de pesquisa para o desenvolvimento do protagonismo intelectual ou, ainda, de aulas expositivas e conteudistas, baseadas nos conceitos teóricos clássicos e modernos, sem temer a memorização dos autores, de modo a não subestimar a capacidade do aluno, muitas vezes vitimizado e fragilizado por preconceitos sociais. São distintas as posturas e ações pedagógicas, sendo que não refletem, nesta pesquisa, um perfil dos estagiários, refletem, sim, a contingência contextual da sala de aula. A categoria é composta por onze licenciandos.

A linguagem (e) é a última categoria tratada no movimento de contextualização. Ela está no centro do debate, entre a ruptura epistemológica e a contextualização pedagógica, para o enfrentamento da manutenção do conhecimento sociológico visando à aprendizagem. Quando o estagiário afirma que a linguagem deve “ilustrar, aproximar e trazer a voz dos alunos (01)”, há, na expressão, um poder de consonância pela linguagem, que reformula o potencial de comunicação, de modo a assimilar sentidos e signos comuns, entre os interlocutores. Este processo busca um deslocamento de ambas as partes para que se efetive o diálogo, porém cabe ao estagiário um primeiro movimento de busca. As teorias e os conceitos sociológicos precisam “desacademizar, [...] tornando aquele conhecimento inteligível para o aluno (04)”. Para outro estagiário (05), o conteúdo deve permanecer o mesmo, porém de forma reelaborada para que haja o entendimento dos alunos. Os estagiários utilizam termos como: transposição, convergência, tradução, migração, transformação e transcrição para referenciar o processo pedagógico de contextualização do conhecimento sociológico. Há uma questão importante identificada pelos estagiários que é o fato de que, para a transformação daquela linguagem hermética em uma linguagem acessível para o aluno, não poderá haver perda de riqueza de sentido, ou seja, a linguagem deve ser simplificada sem alterar seu conceito. Em outras palavras, para o estagiário, é

necessário expressar sobre o complexo de forma simples. Nesta linha argumentativa, o estagiário (10) adverte para o perigo de haver associação da transposição didática à desqualificação do conhecimento, por se tratar de uma aproximação à linguagem do senso comum. Por fim, a linguagem é mencionada como um dos meios para a construção de vínculo e identificação entre aluno e estagiário. Neste sentido, o estagiário busca aproximação com os alunos pelo uso de expressões próprias da cultura estudantil. Na totalidade, foram oito estagiários que deram atenção à linguagem.

Logo abaixo temos o quadro de categorias que apresenta os sentidos mobilizados pelos estagiários na busca de contextualização do conhecimento sociológico para aprendizagem na escola. O quadro reproduz as falas geradas nas entrevistas. Como dito anteriormente, a proposta é trazer as palavras dos próprios estagiários para que a apresentação dos movimentos de manutenção do conhecimento sociológico na sala de aula fique mais significativa durante a leitura deste estudo.

#### **Quadro 5 - Sentidos mobilizados pelos estagiários na busca de contextualização do conhecimento sociológico na escola**

Os números em parênteses que antecipam cada fala representam os entrevistados, variando de 01 a 12.

<b>a) Busca de engajamento do aluno</b>	
1.	(01) Temas que eles gostam. O tema foi uma demanda específica desta escola (trabalho) eles demandaram;
2.	(02) A sala de aula deveria ser um espaço onde o jovem deveria botar a boca no mundo, principalmente na sociologia que é um espaço pra eles se manifestarem e desenvolverem o pensamento crítico./ O grupo está definindo o tema geral tipo mercado de trabalho e os subtemas serão trabalhados pelos pequenos grupos de acordo com o que lhes apetece. Como eu falei que este era o espaço para eles se manifestarem, a turma inteira participa - eles realmente compram a discussão;
3.	(03) No primeiro semestre eu consegui incluir mais as curiosidades dos alunos na discussão. No primeiro semestre eu consegui fazer uma aula para colher opiniões ou vontades ou ideias, tipo o que eles querem, o que interessa a eles. Consegui trazer mais coisas na aula que tivessem a participação deles./ Uma coisa que os alunos me elogiam muito é o fato de eu dar voz a eles, algo tão simples. Eu pergunto a eles, questiono eles e faço eles falarem mesmo;
4.	(06) Esta construção do viés sociológico que eles meio que participam não é fechado na disciplina, eu trago pontos de debates que sejam interessantes pra eles. Eles acabam participando desta construção ao se engajar nas aulas, por exemplo, fiz um debate, fiz um debate com uma pergunta extremamente tensa [...];
5.	(07) O tema das aulas era muito do que eles traziam, eu apresentava os autores, sua biografia e principais conceitos, então eles vinham com exemplos tipo “alienação” e “mais valia” - é “funk ostentação”. Então a gente passava a desenvolver e eles explicavam. Eles tentavam me convencer o que tinha a ver. Eles tinham que me explicar aquilo que eu não sabia, um outro saber e sua relação com os conceitos;
6.	(08) A gente tem que trazer os conceitos da sociologia, ouvir os alunos, é importante ouvir os alunos pra ver o que eles consideram e o que eles tem sobre aqueles conceitos - ai seria o senso comum da sala de aula.
7.	(11) É difícil, mas é um exercício bom de fazer, tentar linkar com o que eles falam. Não adianta somente dar

a voz pra eles, mas instigar eles como portadores de vozes;

## **b) Qualificação do conhecimento do aluno**

1. (01) A sociologia não deve desmerecer o conhecimento do aluno. Deve qualificá-lo num processo./ Respeitar o aluno e seu conhecimento e tentar qualificar este conhecimento cada vez mais a a partir dos conhecimentos que tu trazes enquanto professor de sociologia;
2. (03) Eu tento nunca ridicularizar nenhum conhecimento, por mais que pessoalmente eu possa estar pensando que absurdo o que o cara tá falando. Eu tento trazer de uma forma respeitosa, de uma forma que eu possa dialogar. Se eu falar de uma forma muito abrupta com o aluno isso acaba gerando resistência;
3. (07) A partir disso, depois que já temos as ferramentas (conceitos) a gente (aluno e estagiário) vai pra realidade, discute. [...] Acho que eles participam quando a gente para de ir com aquela ideia de que é muito difícil pra eles (levar um conhecimento sociológico mais acadêmico). Quando a gente não subestima eles. Enquanto a gente acha que, o que a gente falar, eles não vão entender, eles vão fazer o papel de aluno que só recebe aquilo que o professor tá passando./ Talvez tudo que ela (aluna que contou ter abortado) soubesse e tinha sentido e não soube nomear se fez nomeado a partir daqueles conceitos. É esse o papel da sociologia. É esse o papel do conhecimento sociológico. Neste momento eu fico pensando, será que se eu tivesse ido para um debate ou círculo de discussão sem antes ter discutido Bourdieu e ter discutido as relações, será que teria acontecido? Ou teria sido só a experiência pela experiência. Seria só uma troca de vivências. A partir dai eu fiquei com muita certeza de que eu não posso privar eles desses conceitos;
4. (12) [...] mas músicas que fazem parte da playlist deles mas que eles nunca tinham escutado com esta perspectiva. Pegar um gancho, uma frase ali, um trecho daquela música que tenha haver com o assunto e conseguir trazer aquilo para a discussão teórica do conteúdo./ Mas eu acho que é porque eu sempre tentei encaixar o conhecimento sociológico na vida deles de alguma forma e sempre tive bons resultados com isso, desde uma maior assimilação por parte deles do conteúdo que a gente estava vendo até este enriquecimento que eu disse antes desse conhecimento prático vividos por eles que corroboravam com que a gente estava conversando sobre teorias e conceitos e tudo mais.

## **c) Saberes e experiências do mundo da vida: articulação entre teoria e realidade**

1. (01) Devemos mostrar que estas tensões são contradições. [...] Senso comum como “fazer ponte”;
2. (02) Na escola eles trazem seus conhecimentos anteriores na bagagem cultural (conhecimento de vida) que dá para conciliar com o conhecimento sociológico./ [...] com os projetos, é tentar relacionar o que eles trazem da vida deles e principalmente reforçar que o que eles trazem de bagagem é conhecimento;
3. (03) E eu tentava trazer uma justificativa para o cotidiano (o grafite, instituições, estrutura, superestrutura). Estas coisas eu tentava trazer pra eles ilustradas (funk, o grafite, o pop - que vieram da base). Uso isso pra discutir estrutura e superestrutura./ Todo este contexto da autoridade eu consigo usar em sala de aula. Uso a dinâmica e o funcionamento da escola pra linkar com a sociologia em geral;
4. (04) Eu apresento uma matéria, o tópico, e tento aplicar isto no cotidiano deles. A partir do cotidiano deles, 100% ou quase isso, eles conseguem identificar seja um instrumento de análise cultural, simbólica, hegemonia, ideologia, identidade, formação de identidade, é uma área fabulosa pra tu poder relacionar com a vida cotidiana;
5. (05) Então, eles participam trazendo as vivências deles pra serem exemplos ou participam dando opiniões de senso comum que a gente usa pra desconstruir;
6. (06) Quando tu tem uma teoria mais fechada é um pouco mais difícil, tu tem que apresentar a teoria. [...] Não tem como valorizar muito o senso comum nisso. Tu pode tirar dúvidas, tu pode ver o que eles acham, mas em alguns sentidos a sociologia não abre espaço para o senso comum;
7. (07) Eu me vejo comprando a ideia de que a sociologia é um conhecimento científico baseado na realidade. Não significa não valorizar aquele conhecimento que é senso comum, mas tentar mostrar que aquele conhecimento do aluno que é senso comum, ele talvez seja um conhecimento empírico, um conhecimento na prática que pode ter eco ali na teoria;
8. (08) A gente tem que trabalhar com conceitos mas a gente tem que trabalhar com questões da realidade, do dia a dia deles, senão fica uma coisa muito distante que eles não consigam entender;
9. (09) Eu instigo eles muito a falar as coisas que eles vivem no cotidiano. Então dá pra problematizar juntos. E é ai que dá este estranhamento. De pegar estas coisas que eles estão acostumados, que seria o senso comum, e tentar desnaturalizar;
10. (11) Como eu articulo sociologia e senso comum, dá pra pegar o senso comum na sala de aula partindo dos alunos, dos exemplos deles como disparadores e como algo que faça mais sentido para poder trabalhar a sociologia em si;
11. (12) Acho que eu diria que eles participam trazendo elementos do cotidiano deles, trazendo questões que eles viveram e que vem de encontro com aquelas questões que a gente estava tendo em sala de aula. Eles não estão apropriados de uma maneira suficiente de teorias e de conceitos pra construir uma hipótese sobre determinado fenômeno que eles viveram, mas volta e meia percebi que eu estava explicando um conceito e na maneira que eu falava alguém levantava a mão e explicava uma situação ao qual tinha passado e perguntava se era aquilo. Acho que isso é uma relação meio dialética entre a teoria que estou trazendo e a prática que eles trouxeram. Acho que seria um pouco disso dai de trazer experiências vividas

por eles que acabam se tornando exemplos de como os conceitos funcionam, como teoria funciona, que depois eu acabava até assimilando e utilizando em outras aulas depois./ Eu sempre tento trazer aquela ideia mesmo do Boaventura, da ecologia dos saberes, de tentar dialogar muito com que eles estão trazendo, eu gosto de começar por ai a aula mesmo.

#### **d) Estratégias e adaptações pedagógicas**

1. (01) O professor deve conquistar o aluno, fazer ele gostar;
2. (02) Grande diferença de acúmulo teórico e didático que a academia nos dá, porém temos que fazer uma grande adaptação. [...] Na escola a gente adapta a sociologia acadêmica./ Tento construir na escola um ambiente de rede, o aluno não está na escola só para ter sociologia, ele está lá também para construir o seu "eu" social, interação, afetuosidade, aflições./ Os projetos trabalhados em sala nas turmas possuem tema único e feitos em grupos. Juntamos as turmas e criamos um grupo no face;
3. (03) Tive umas aulas meio que em OFF com os alunos, num intervalo entre aulas que fico esperando. Enquanto aguardava, conversava com eles, e eles veem o feminismo não com bons olhos. Tentei dar uma aula no pátio pra galera que matava aula e foi uma das experiências mais produtivas por eu notar que eles estavam repensando aquilo que eles nunca tinham pensado./ Eu resolvi problematizar muita coisa que havia sido dito nesta palestra. Pensando por outro lado, não chegou a ser uma restrição, não foi algo que limitou a minha abordagem, mas acabou sendo uma provocação;
4. (05) Depois de passar um vídeo vejo que tem diferença na compreensão;
5. (06) Então eu tento fazer esta construção do conhecimento de uma maneira que eles tentam pesquisar e não simplesmente um professor chegar lá e dizer as coisas;
6. (07) Dai optei no estágio fazer isso, bem pontual e bem acadêmico, conteudista se tu olhar de uma maneira. Mas acredito que não fui, pois tentei passar aquele conteúdo, passar aqueles conceitos, mas de uma maneira interligada, assim como eu entendo aqueles conceitos, então eu consigo olhar pela janela e ver a aplicação daqueles conceitos, não é simplesmente uma fórmula qualquer./ Daí que vem o papel do professor, é de conseguir fazer esta conciliação. As vezes a gente até está passando aqueles conceitos, mas a gente está com medo de dizer que aqueles conceitos foram de alguém [...], na biologia é super normal de falar que foi de Darwim o conceito da seleção das espécies. Por que ficamos com medo de dizer que a reprodução foi de Bourdieu? Todo mundo sabe de Newton, porque a gente fica escondendo Durkheim? Não tem porque./ Se a gente pensar nestes conhecimentos, mais voltados à prática docente e à identidade, tem que influenciar. A partir dai que tu tem todos estes conhecimentos tu vai ter mais segurança pra fazer a transposição didática;
7. (08) (Acolher o senso comum).Tem várias formas, pode ser através de debate de um assunto e listar no quadro a opinião dos alunos. Aplicação de questionário sobre várias coisas e então a gente traça um perfil da turma. Já dá para ter uma ideia de como aquela turma vai reagir a determinados conceitos, de que se espera. Então tem que coletar dados, fazer aquela função que é da sociologia mesmo, análise de dados daquela turma para pensar e ter aquela visão de qual é o senso comum que está ali e a gente vai encontrar determinados conceitos e ai mostrar. [...] Então, a primeira coisa é pensar a idade, a turma, se influencia, como a gente vai organizar, o tempo. [...] Pensando em atividades, sempre uma atividade mais teórica, é bom uma leitura de texto, uma atividade mais conceitual, mas pensar em formas que os alunos consigam se apropriar desse conteúdo. Eles tem que falar sobre o assunto, trazer exemplos da realidade, fazer comparações com outros conceitos, debates;
8. (09) Eu tento instigar, eu queria que eles falassem mais. [...] primeiro é bem importante fazer um questionário com eles e ver o que eles estão afim de trabalhar, por que as vezes tem alguns temas que estão mais latente, que eles estão mais afim, que vai render mais trabalhar com certos temas. Então vai fazer sentido pra eles;
9. (10) Como é principal o conflito, é o conflito que eu acabo trabalhando. A exploração das possibilidades de confluência./ Só o conhecimento teórico, só o conhecimento sociológico das discussões que são feitas no nosso campo não nos torna professores. Nos torna teóricos, nos torna no máximo pesquisadores se nós tivermos conhecimento sobre metodologia de pesquisa. Mas aquilo que nos torna professor não é nosso conhecimento sobre teoria sociológica, aquilo que nos torna professor é o nosso conhecimento sobre transposição didática;
10. (11) Eu sempre tento interseccionalizar nas minha aula o tema que eu estou tratando, trazendo o cotidiano, trazendo a mulher, pensando na mulher negra, no homem negro, até pelo contexto da minha escola que tem bastante negros./ Dentro da perspectiva da imaginação sociológica, experiência, sempre bato na tecla do situar/ser, como tu te situa. Então eu tento nas primeiras aulas me situar, me coloco como homem, branco, heterossexual, classe média, dou minha trajetória pessoal até chegar ali naquela sala de aula. Então eu me situo, tento fazer este exercício de me situar frente a eles, com o intuito de ao longo do ano criar este tensionamento de eles se situarem a onde eles estão./ Por isso é importante fazer os questionários e os temas que eles se interessam, pois ai tu tem um quadro maior e eles são muito interessados;
11. (12) a gente estudou escravidão e eu fiz questão de trazer músicas pra sala de aula, uma coisa que eu não queria abrir mão, de trazer músicas que nem era eu só que estava ouvindo./ Isso é uma coisa que eu fiz e que eu fiz questão de me posicionar e utilizar isto de uma maneira pedagógica./ Trazer elementos que são do interesse deles com músicas, programas de televisão, festas, que for que eles façam que for do interesse deles de cunho mais voltado pra diversão e tal. Tentar trazer uma outra abordagem sobre estas

coisas ou tentar utilizar isto de uma maneira como se fossem ferramentas didáticas.

### e) A linguagem

1. (03) Sempre fazer aquela coisa que eu chamo de ilustrar, de aproximar, trazer a voz dos alunos;
2. (04) A gente vai utilizar uma determinada linguagem, a gente vai “desacademicizar”, se é que existe esta palavra. Pra poder se tornar um conhecimento inteligível pra aquele aluno que não estuda 4 anos exclusivamente sociologia e as suas áreas de abrangência./ Então eu acho que faço esta transposição exatamente desta forma: Primeiro entro no conceito, exemplifico o conceito, o seu escopo temporal, ou seja, na época histórica que ele foi desenvolvida, e tento aplicar pro cotidiano./ A gente entra aqui na FACED exatamente por isso, pra poder convergir aquele “sociologês”, pra interpretação, pra poder lidar com o meu público, que é o aluno, pra poder ter a sensibilidade de saber quais são as aspirações dele, principalmente até onde posso chegar sob pena de tornar a aula ininteligível;
3. (05) Por que acho que os conteúdos tem de ser o mesmo mas a forma como tu coloca eles é diferente. [...] então de certa forma tu tem que reelaborar os conteúdos, sem perder de vista os conceitos dos autores de uma forma que interaja com a vida deles. Por que se for puramente o conteúdo pelo conteúdo, não chega a atingir./ Se eu pudesse contextualizar sem só ser com palavras ou texto. Eles são uma geração muito imagética, uma geração que dificilmente lê muito. Infelizmente a gente não consegue estimular a eles lerem tanto. [...] Tendo a achar que eles não trazem pra vida deles se não for palpável, se eles não enxergam;
4. (07) [...] acho que falta um pouco desta transposição didática, a gente não consegue ainda traduzir o que a gente vê na universidade, estes autores que são mais duros. A gente não consegue fazer a tradução deste conhecimento pros alunos, talvez por ser uma disciplina que entra e sai do currículo escolar então ela não conseguiu amadurecer tanto [...];
5. (08) [...] numa sociologia escolar a gente tem que pensar numa transposição didática pra passar aqueles conteúdos que a gente trabalha na academia pros alunos de ensino médio. Se não tiver esta questão didática, esta transposição, vai ficar difícil./ A função do professor é tentar pegar estes conceitos e transformar numa linguagem mais simples, mas não deixar eles simplórios, mas que os alunos consigam atingir, pois as vezes eles não tem este nível da abstração necessário pra fazer uma compreensão mais aprofundada que é o que a academia exige;
6. (10) É algo que a gente pode colocar em sala de aula a partir de modelos que a gente tem e que podem ser transpostos dessa estrutura hermética de linguagem que a gente tem e que podem ser transpostos na linguagem, mas podem ser mantidos na sua essência naquilo que se colocam como um diálogo, como uma discussão, como uma problematização./ Então ele é um conhecimento em que ele é pincelado e migrado na sua linguagem, sempre na minha opinião tem que ter uma transposição didática, faz parte então da metodologia por parte desse outro conhecimento, a transposição didática, mas que ele é acessado e transposto a partir da transposição didática, que é pra mim um outro conhecimento muito importante e que pra mim é impossível abdicar./ Mas eu acredito que é muito perigoso a gente associar a transposição didática a uma desqualificação do conhecimento, a uma desvalorização ou a uma rasterização do conhecimento como se o conhecimento acadêmico proferido numa linguagem próxima ao senso comum perdesse o seu valor;
7. (11) Sobre o pensamento mais abstrato e acadêmico tem que haver uma diferenciação para ti poder descer naquele plano da sala de aula. A própria linguagem, o pensamento abstrato e o jeito que tu vai analisar determinada questão de fim social tem que pensar em descer para fazer sentido pra eles./ [...] claro que depende do contexto da escola. Mas pelas escolas que eu já passei tem que haver esta transcrição do abstrato, do acadêmico, do distante para o prático, para o mais próximo, pro mais sensível dos alunos;
8. (12) Não é a toa que a própria linguagem que eu gosto de utilizar em sala de aula, de falar bastante gíria, de trazer referências e artistas que eu sei que eles ouvem e tudo mais, é justamente pra isso, pra tentar estabelecer uma identificação e uma melhor assimilação do conteúdo, construção e tal.

Neste capítulo, apresentamos os resultados das análises das entrevistas correspondentes ao processo de manutenção do conhecimento sociológico. Verificamos que os estagiários, de modo geral, acionam dois grandes movimentos: a busca de rigor sociológico e a busca de contextualização do conhecimento. Cada movimento é caracterizado por ações, estratégias e sentidos, os quais distinguimos por diferentes categorias. Vimos que a manutenção do conhecimento sociológico caracteriza-se principalmente pela busca de efetividade da aprendizagem do aluno. Há uma vigilância persistente no que diz respeito à

ressignificação do conhecimento que circula em sala de aula. Os códigos que emergem dos contextos de vida são articulados aos códigos abstratos e herméticos, transformando aquele conjunto de elementos em sentidos reconhecidos pela experiência e sensibilidade do aluno. Veremos no capítulo seguinte que há uma transformação discursiva durante o processo de aprendizagem. A socialização entre os códigos das ciências sociais e os códigos dos saberes da vida, mediada pelos estagiários, promovem a pedagogização do conhecimento sociológico.

## Capítulo V

### 5 A pedagogização do conhecimento sociológico

Nos capítulos anteriores, verificamos que na sala de aula dinamiza-se um complexo circuito de atravessamentos que podem tanto tensionar, quanto influenciar a sociologia desenvolvida enquanto conhecimento disciplinar. Identificamos os tipos de atravessamentos presentes na escola a partir das entrevistas aos estagiários. Em seguida, buscamos os modos de enfrentamentos dos estagiários para a manutenção do conhecimento sociológico em relação a estes atravessamentos. Vimos que para a manutenção do conhecimento sociológico, com finalidade à aprendizagem, os estagiários promovem dois grandes movimentos: a busca de rigor científico e a busca de contextualização do conhecimento. Vimos também, que os movimentos são compostos por diferentes categorias, sendo que cada estagiário as enfatizam diferentemente, dependendo principalmente do contexto de sala de aula.

Com base nos elementos expostos no capítulo anterior, podemos dizer que a manutenção do conhecimento sociológico para a aprendizagem está imersa nas relações entre estagiários e alunos, ou seja, se concretiza através das relações sociais. Há, a partir da manutenção do conhecimento sociológico para a aprendizagem, a busca de um efetivo diálogo com os alunos, onde o movimento de contextualização é crucial para que haja o acesso, o entendimento e a ressignificação daquele conhecimento pelo aluno. Ao mesmo tempo, não menos importante, está a busca de rigor científico, no qual efetiva-se a vigilância e o tratamento do conhecimento sociológico para a articulação com outros saberes e atravessamentos, visando a preservação dos atributos teóricos e metodológicos próprios da sociologia. Torna-se necessário enfatizar que os movimentos que compreendem a manutenção do conhecimento sociológico na aprendizagem são necessariamente interdependentes. Pois para uma significativa aprendizagem do conhecimento sociológico é necessária a sua contextualização que, por sua vez, deverá ser monitorada e fundamentada. Este processo possibilita desenvolver no

aluno um olhar reflexivo e crítico que permita a desconstrução de uma realidade aparentemente “dada”.

De modo geral, em nosso recorte de pesquisa, podemos afirmar que, na sala de aula, há o encontro de duas grandes categorias de conhecimentos que são articuladas pela práxis docente: o conhecimento sociológico (científico) e o conhecimento do dia-a-dia (senso comum). Afirmamos também que as relações entre estes conhecimentos se dão por meio das interações sociais, principalmente, entre estagiários e alunos. Assim, para analisarmos as dinâmicas vistas até então, partiremos para a perspectiva da pedagogização do conhecimento do sociólogo Basil Bernstein.

### **5.1 Os tipos de conhecimentos e seus discursos na escola**

Tipos específicos de conhecimentos são estruturados por tipos específicos de códigos. Cada estrutura de códigos específicos determina e classifica algum tipo de discurso. Assim, Bernstein nos traz que há duas categorias gerais de conhecimentos, o “oficial” e o “local”. Estas mesmas formas de conhecimentos se traduzem por tipos específicos de discursos que são normalmente vistos como opostos. No campo da educação, estas formas de conhecimentos são chamadas de “conhecimento escolar” e “conhecimento cotidiano do senso comum”, respectivamente. Porém, na nomenclatura de Bernstein, serão tratados de “discurso vertical”, o conhecimento oficial, e “discurso horizontal”, o conhecimento local. Em relação ao discurso horizontal, o autor o identifica como um conhecimento segmentado, ou seja, sugere que os segmentos estão relacionados ao local de realização deste discurso. Assim, o discurso horizontal está diretamente ligado ao contexto social, em outras palavras, a materialização deste discurso está ligada à forma como a cultura mobiliza as atividades e as práticas sociais. O discurso horizontal é o principal responsável pela transmissão/aquisição cultural nas relações sociais. A presença deste discurso se faz necessária para a aprendizagem escolar. Desse modo o autor enfatiza:

[...] no caso do discurso horizontal, seus conhecimentos, competências e alfabetizações são segmentais. Eles são contextualmente específicos e dependentes de contexto, incorporados em práticas em andamento, geralmente com forte carga afetiva e dirigidos

para objetivos específicos e imediatos, altamente relevantes para o adquirentes, no contexto de sua vida. A ativação das estratégias de aprendizagem podem exigir as características do segmento original. (BERNSTEIN, 1999, p. 03).

Já na perspectiva do discurso vertical, há dois modos que se apresentam: nas ciências “duras”, o discurso vertical apresenta-se ordenado por princípios e premissas, sendo estruturado hierarquicamente de forma coerente e explícita – uma estrutura de conhecimento hierárquico. Para as ciências sociais e humanas, o discurso vertical apresenta-se por uma seriação de linguagens, problematizações e metodologias - especializadas – uma estrutura de conhecimento horizontal. Portanto, o discurso vertical é detentor do conhecimento oficial.

Com relação à circulação dos códigos entre os discursos, Bernstein afirma que tanto o desenvolvimento do repertório discursivo (do indivíduo), quanto o desenvolvimento do reservatório discursivo (da comunidade) dependem da estruturação das relações sociais. Assim, quanto menor for o isolamento e a exclusão de indivíduos ou classe social, maior será a probabilidade de troca e de circulação de códigos entre os discursos. Por outro lado, qualquer critério de restrição, com procedimentos de controle de fluxo entre os discursos, visa à classificação ou à privação do conhecimento. Seguindo o raciocínio, Bernstein acrescenta:

Os procedimentos de estratificação produzem regras distributivas que controlam os fluxos de procedimentos dos reservatórios ao repertório. Assim, ambos os discursos verticais e horizontais são suscetíveis de operar com regras distributivas que estabelecem posições de defesa e desafio. (BERNSTEIN, 1999, p. 04).

Para ambos os discursos, vertical e horizontal, há formas de preservação de seus códigos, de modos explícitos ou tácitos, que garantem aos seus interlocutores certa estabilidade dos sentidos para a eficácia da comunicação e troca.

Após esta breve introdução à perspectiva de Bernstein, já podemos fazer algumas relações diretas com a nossa pesquisa. O conhecimento sociológico, constituído pelo método científico e que requer permanente vigilância e rigor é aquele conhecimento do discurso vertical (conhecimento oficial) de Bernstein. Já o conhecimento que se apresenta na sala de aula, que revela múltiplos contextos e

sentidos pertencentes à comunidade escolar, refere-se ao discurso horizontal (conhecimento local).

A seguinte relação se faz mais significativa para este texto: enquanto o movimento de busca de rigor do conhecimento sociológico é pertinente ao discurso vertical, o movimento de busca de contextualização do conhecimento sociológico é pertinente ao discurso horizontal. Ao lado disso, a manutenção do conhecimento sociológico para a aprendizagem compõe, em sua totalidade, uma dinâmica que regula da circulação dos códigos entre o discurso vertical e o discurso horizontal na disciplina de sociologia. Assim, a manutenção do conhecimento sociológico para a aprendizagem visa à efetiva circulação dos códigos oficiais e locais entre alunos e estagiários por meio da contextualização do conhecimento e, ao mesmo tempo, busca preservar os atributos sociológicos por meio da vigilância e rigor científico. É importante frisar que estes movimentos são frutos das interações sociais na escola e que os alunos também garantem meios de preservar os seus códigos próprios do contexto escolar e familiar. Salientamos, neste caso, as tensões e influências (Quadro 1 e 2) relatadas pelos estagiários em relação aos diversos conhecimentos, posicionamentos e reações dos alunos diante da sociologia. Os códigos internos aos discursos, portanto, não podem ser simplificados apenas ao nível linguístico dos vocabulários, pois uma nova linguagem possibilita a construção de diferentes perspectivas, novas problemáticas, outras relações e, segundo Basil, um novo conjunto de falantes. O autor nos provoca:

Talvez seja por isso que o adquirente tenha tanta dificuldade em reconhecer o que ele/ela está falando ou escrevendo, pois saber é uma forma de “olhar”. Penso que isso é uma transmissão tácita. Estar dentro de um vocabulário especializado provavelmente requer uma transmissão oral, a experiência de uma relação social de interação com aqueles que possuem o “olhar”. (BERNSTEIN, 1999, p10).

Quando pensamos na sociologia enquanto discurso vertical, devemos entendê-la como portadora de uma estrutura de conhecimento horizontal, constituída por uma série de linguagens especializadas. Como exemplo, temos os vocabulários especializados do funcionalismo, do estruturalismo, do pós-modernismo e do marxismo. Assim, seu vocabulário caracteriza-se por categorias amplas e seu conjunto de linguagem não é traduzível, pois fundamentam-se em pressupostos diferentes. Ao lado disso, a sociologia detêm seus próprios critérios de

problematização, evidências e legitimação. A teoria de Bernstein, que analisa o isolamento entre os discursos parece ir ao encontro do conceito de ruptura epistemológica de Pierre Bourdieu:

Na verdade, os falantes de cada linguagem tornam-se tão especializados e tão excludentes quanto seus vocabulários. O capital deles está ligado à linguagem e, portanto, a defesa e o enfrentamento com outros vocabulários é intrínseco a uma Estrutura de Conhecimento Horizontal. (BERNSTEIN, 1999, p. 08).

## **5.2 A (re)contextualização: o discurso horizontal na aprendizagem**

Vimos pela análise das entrevistas que o movimento de busca de contextualização realizado pelos estagiários é imprescindível para a manutenção do conhecimento sociológico de modo a torná-lo significativo à vida dos alunos. A busca de contextualização da sociologia é uma dinâmica complexa que exige dos estagiários múltiplas ações e estratégias conforme as categorias apresentadas em seu movimento. Portanto, ressaltamos o papel da contextualização enquanto meio de enfrentamento das barreiras entre o discurso “oficial” e o discurso “local” na escola. A contextualização é um recurso pedagógico para o enfrentamento das distâncias discursivas entre estagiários e alunos.

Uma observação importante, Basil Bernstein utiliza o termo recontextualização para o mesmo sentido de busca de contextualização neste texto. O termo “busca de contextualização” ganhou espaço nesta pesquisa desde os estudos sobre os saberes docentes e sua articulação à sociologia apresentados no Capítulo I. Nas palavras da pesquisadora Ana Maria Morais, a recontextualização abrange o seguinte sentido:

Quando os discursos pedagógicos produzidos ao nível dos campos de recontextualização oficial e pedagógica são inseridos no nível de transmissão, eles podem sofrer ainda um processo de recontextualização, que depende do contexto específico de cada escola e da prática pedagógica de cada professor. Desta forma, o discurso reproduzido nas escolas, e salas de aula, é influenciado pelas relações que caracterizam os contextos específicos da sua transmissão. Também pode ser influenciado pelas relações que se estabelecem entre os contextos da escola e da família e comunidade. (MORAIS, 2007, p.14).

Precisamos observar que a recontextualização ocorre nas duas modalidades de discursos, vertical e horizontal, quando deslocadas de seus contextos originais para a escola. Assim, a recontextualização ocorre, por um lado, na realocação dos conhecimentos “oficiais” de seu contexto original de produção, seja a academia ou agência de pesquisa, para o ambiente escolar.

Mas, por outro lado, temos:

Como uma parte do movimento para tornar os conhecimentos especializados mais acessíveis aos jovens, segmentos do discurso horizontal são recontextualizados e inseridos nos conteúdos das disciplinas escolares. (BERNSTEIN, 1999, p. 15).

O deslocamento do conhecimento segmentado, de seu meio original, tal qual a família ou a comunidade, para a escola, produz a readaptação deste conhecimento em um novo contexto. As apropriações deste conhecimento realocado passam a ser mediadas pelas regras distributivas da instituição escolar e, principalmente, pelos professores, que o classificam e o enquadram conforme os critérios locais. Assim, os estagiários nos trouxeram pontos centrais desta dinâmica, as categorias: busca do engajamento do aluno, qualificação do conhecimento do aluno, saberes e experiências do mundo da vida: articulação entre teoria e realidade, as estratégias e adaptações pedagógicas e, por fim, a preocupação com linguagem, compõem o movimento de busca de (re)contextualização da sociologia na sala de aula. Há, pelas categorias, nitidamente, um processo de aproximação discursiva entre alunos e estagiários.

### **5.3 A busca de rigor: o discurso vertical na aprendizagem**

A pesquisa na sala de aula, o uso de conceitos e exposição teórica, o uso do conhecimento acadêmico na escola, o papel do intervalo entre aulas, as estratégias de fundamentação, os conceitos de relativismo, alteridade, estranhamento e historicidade e, ainda, a responsabilidade e autoridade foram as categorias mobilizadas pelos estagiários para a manutenção do conhecimento sociológico no que diz respeito à busca de rigor científico.

O movimento de busca de rigor do conhecimento é garantido pelas diversas estratégias e ações dos estagiários e depende dos contextos específicos de cada escola e sala de aula. A busca pelo rigor científico possibilita, durante a confluência dos discursos horizontal e vertical, a preservação dos códigos próprios da sociologia, evitando o esvaziamento conceitual do discurso vertical e enriquecendo os repertórios do discurso horizontal. Basil Bernstein fomenta esta argumentação:

[...] questões que surgem (ou podem surgir) no mundo cotidiano: são temas de saúde, trabalho, vida familiar, habilidades domésticas, etc. Aqui, o acesso e a relevância recontextualizada encontram-se restritos ao nível da estratégia ou de operações derivadas do discurso Vertical. Os discursos verticais são reduzidos a um conjunto de estratégias para tornarem-se recursos para, alegadamente, melhorar a eficácia dos repertórios disponibilizados no discurso Horizontal. (BERNSTEIN, 1999, p.16).

A manutenção do conhecimento sociológico, no que diz respeito à busca de rigor deste conhecimento, se concretiza por um processo que envolve dois conceitos de Bernstein: a classificação e o enquadramento. Ambos os conceitos são condicionados pela interação professor/aluno. Estas relações são abrangentes na comunidade escolar e, segundo Moraes (2007, p. 02), a estrutura da socialização reflete, assim, um conjunto de relações de classificação e de enquadramento e são estas relações que modelam as estruturas mentais, estabelecendo procedimentos de codificação apoiados em regras distintas.

A classificação, para esta pesquisa, corresponde às fronteiras entre as categorias “sociologia” e “outros saberes” na escola. A classificação é considerada forte quando há uma explícita separação (pela especificidade) entre as categorias, originando hierarquias entre elas. Este processo atribui a cada categoria um nível hierárquico de determinado estatuto, poder e especialização. O grau de legitimidade das ciências é estabelecido pelo processo de classificação dos discursos verticais do campo científico. A classificação, todavia, é fraca quando há o borrimento das fronteiras entre categorias. Um exemplo oportuno refere-se aos esforços dos estagiários para definir e legitimar a sociologia. Na escola, a disciplina de sociologia ainda possui uma fraca classificação, pois não há forte reconhecimento da especificidade dos seus conteúdos em relação às outras disciplinas como a biologia, a matemática e a física, podendo, ainda, haver confusão em relação à história,

filosofia e geografia. O aluno pode trazer dúvidas se aquele conteúdo é realmente sociologia. O baixo grau de legitimidade da sociologia na escola é uma das fortes tensões enfrentadas pelos estagiários. Porém, devemos pensar que a fraca classificação da sociologia na escola é própria desta disciplina, pois, apesar de compor um discurso vertical, sua estrutura interna de conhecimento é horizontal, aproximando-se da segmentação do discurso horizontal presente na comunidade escolar. Por isso, há a ênfase, pelos estagiários, da necessária circulação de conceitos e teorias para o tratamento de temas do mundo da vida.

Quanto ao enquadramento, sua definição se baseia nas interações sociais entre aqueles que detêm os tipos de discurso, neste caso estagiário e aluno. O enquadramento é definido pelo grau de controle de um discurso sobre outro. Assim, o enquadramento é forte quando o discurso com maior estatuto ou legitimidade possui o controle sobre o discurso de menor estatuto ou legitimidade. O enquadramento torna-se fraco quando o discurso de menor estatuto e legitimidade possui algum controle sobre o outro. Na escola o enquadramento está relacionado diretamente à interação entre estagiários e alunos, ou seja, em um processo de ensino-aprendizagem o enquadramento permite definir a natureza do controle das atividades na interação estagiário/aluno. Segundo Bernstein:

[...] o enquadramento será forte,[...], se o professor tiver o controle sobre os assuntos e as atividades a explorar (seleção), a ordem segundo a qual se processa a aprendizagem (sequência) e o tempo destinado à aprendizagem e se deixar claro aos alunos o texto a ser produzido como resultado da aprendizagem (critério de avaliação); o enquadramento será mais fraco, quando o aluno tiver também algum controle na seleção, sequência, ritmo e critérios de avaliação. (MORAIS, 2007, p. 17).

Sobre o enquadramento na relação estagiário/aluno, temos que analisar com cuidado. O enquadramento, nesta pesquisa, apresenta sinalização ao protagonismo do aluno no desenvolvimento do planejamento pedagógico, mas devemos nos ater ao papel deliberativo dos estagiários na concepção do diálogo na sala de aula, incentivando a participação direta do aluno na construção da aprendizagem. O enquadramento na relação estagiário/aluno, desse modo, deve ser definido a partir das práticas pedagógicas fundamentadas pelos objetivos, estratégias e ações dos estagiários. Diríamos então que na relação estagiário/aluno

há um enquadramento pedagógico considerado mediano em relação à sociologia na escola.

Entre o movimento de contextualização e a busca de rigor sociológico está a práxis do estagiário, que com suas regras de distribuição, regula principalmente a (re)contextualização dos conhecimentos segmentados que circulam na escola. Nas palavras de Moraes (2007, p.10), as regras de recontextualização, que são reguladas pelas regras de distribuição, regulam o que e como da transmissão-aquisição. As categorias formadoras dos movimentos de busca de contextualização e de busca de rigor sociológico, visualizadas nas entrevistas, demarcam os sentidos das regras de distribuição do discurso pedagógico entre os estagiários de ciências sociais desta amostra. Nesse sentido, podemos afirmar que a manutenção do conhecimento sociológico, no que diz respeito ao enfrentamento dos atravessamentos diversos no ambiente escolar, reelabora o estatuto de ciência de referência desse conhecimento, de modo a atribuir-lhe propriedades necessárias para a efetivação do ensino-aprendizagem em nível médio. Assim, temos que a pedagogização do conhecimento é um processo de reelaboração do discurso das ciências de referência, que, em seu andamento, são atribuídas propriedades contextuais próprias para a transferência-aquisição escolar.

Portanto, segundo Bernstein, a pedagogização do conhecimento é composta por etapas, em sentido macro ao micro. O conhecimento científico do campo de contextualização - a sociologia como ciência de referência - é reelaborado no campo da recontextualização oficial - o texto com finalidade educacional. Por fim - no campo da recontextualização pedagógica - esse conhecimento é novamente reelaborado por professores ou estagiários de sociologia no Ensino Médio.

Vimos, neste capítulo, que, segundo Bernstein, temos dois tipos de discursos com seus respectivos conhecimentos: o discurso vertical alinhado ao conhecimento científico e o discurso horizontal alinhado ao conhecimento do cotidiano. Nossa análise relaciona a busca de rigor científico ao discurso vertical e a busca de contextualização ao discurso horizontal. O entroncamento entre os movimentos de manutenção do conhecimento sociológico sinalizam à pedagogização do conhecimento sociológico no ambiente escolar.

## 6 Considerações finais

A manutenção do conhecimento sociológico, pelos estagiários, com seus movimentos de busca de rigor científico e busca de contextualização escolar, é assimilada pelo processo de *(re)contextualização do conhecimento* de Bernstein no ambiente escolar. O processo de manutenção do conhecimento sociológico para a aprendizagem é uma pequena etapa da pedagogização do conhecimento que se inicia com o deslocamento da ciência de referência para os âmbitos da educação. A manutenção do conhecimento sociológico para o ensino-aprendizagem é resultado de uma intensa interação entre estagiários e alunos. São mobilizadas estratégias e ações pedagógicas que visam acima de tudo intensificar e aprofundar o diálogo entre as partes. A partir do quadro abaixo, temos o esquema geral das relações conceituais que definem os caminhos desta pesquisa, facilitando visualizar nosso argumento principal.

**Quadro 6 - A manutenção do conhecimento sociológico pelos estagiários**

SOCIOLOGIA NA ESCOLA			
Atravessamentos → ↓	Manutenção do conhecimento sociológico		← Atravessamentos ↓
Tensões	↓ Movimentos ↓		Influências
	Busca de rigor científico	Busca de contextualização	
	Discurso Vertical	Discurso Horizontal	
	“(re)contextualização”		
Efetividade do ensino-aprendizagem ↓			
Pedagogização do conhecimento sociológico			

Podemos dizer então, que na *(re)contextualização* da sociologia na escola, em que a ciência acadêmica passa por um processo de calibragem entre o abstrato e o concreto, há uma transformação discreta, porém significativa, entre aqueles

envolvidos. O “olhar” adquirido pelo aluno, durante o processo, lhe possibilita o desenvolvimento mais apurado de reconhecimento, de análise e de avaliação dos fenômenos sociais que o cercam. O novo “olhar” é uma consequência da reelaboração do conjunto de linguagens do aluno que se dá pelo intercâmbio entre os segmentos culturais do discurso horizontal e as estruturas de conhecimento horizontais do discurso vertical. Portanto, há um processo de (re)contextualização do repertório do aluno pela aquisição de novos códigos que resulta em uma nova perspectiva da realidade. Concomitante, há uma (re)contextualização dos códigos da ciência de referência (sociologia) que se alinham ao contexto escolar e são atravessados por segmentos do discurso horizontal.

Em relação a abrangência da teoria de Bernstein para a compreensão da estruturação da disciplina de sociologia na escola, os estudos de Ileizi Silva nos apontam que a teoria de Bernstein nos ajuda a entender que a formação das disciplinas escolares está principalmente atrelada à capacidade de criação de saberes escolares a partir da ciência de referência. Suas alegações nos ajudam a entender o papel dos estagiários na transformação do discurso vertical em estratégias e ações que visam à incorporação dos segmentos do discurso horizontal do contexto de sala de aula. Nas palavras de Silva,

A sociologia não depende só da produção científica, do amadurecimento e de sua legitimação como ciência para tornar-se uma disciplina escolar. Depende, também, dos princípios de classificação que regulam toda a comunicação pedagógica e os objetivos da socialização. (SILVA, 2006, p. 54).

Assim, as estratégias e ações acionadas pelos estagiários na manutenção do conhecimento sociológico expressam a criação e a mobilização dos saberes escolares apontados por Silva, mas tratados, também, no Capítulo I, como os saberes docentes de Tardif. Podemos dizer que os saberes docentes encontram-se mobilizados durante todo o processo de manutenção do conhecimento sociológico para a aprendizagem.

Outra perspectiva importante, que atravessa a manutenção do conhecimento sociológico, principalmente em relação à busca de contextualização, está ligada ao combate ao elitismo e ao autoritarismo das ciências de referência nas escolas de classes populares. Bernstein nos coloca a importância do engajamento

do discurso horizontal na escola de modo a dar voz aos que não tem. Fato que, na busca de contextualização do conhecimento sociológico, o estagiário incrementa o discurso vertical da ciência com segmentos horizontais da cultura do aluno. Nesta operação, cria-se um contexto oficial de empoderamento da voz do aluno. Para os estagiários a sala de aula, na sociologia, é um espaço de fala dos alunos.

Portanto, segundo a análise das entrevistas aos estagiários, há uma forte característica da sociologia, no espaço escolar, no sentido de reconhecimento da diversidade de “vozes” em detrimento de uma igualdade homogeneizante. Esta dinâmica permite a concretização de um espaço institucional de mudança. Pois, quanto maiores as possibilidades de recontextualização em sala de aula, que envolvam uma pluralidade de contextos, mais intenso será o processo de recontextualização e mais significativa será a mudança.

## Referências bibliográficas

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

\_\_\_\_\_. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 20, p. 75-110, novembro 2003.

\_\_\_\_\_. Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. British Journal of Sociology of Education, vol. 20, no. 2, 1999, pp. 157–173.

[www.jstor.org/stable/1393106](http://www.jstor.org/stable/1393106). Tradução de Ronai Rocha:

[https://www.academia.edu/9856538/Tradu%C3%A7%C3%A3o\\_Basil\\_Bernstein\\_Discurso\\_Horizontal\\_e\\_Vertical?auto=download](https://www.academia.edu/9856538/Tradu%C3%A7%C3%A3o_Basil_Bernstein_Discurso_Horizontal_e_Vertical?auto=download)

**BOURDIEU, Pierre.** A profissão de sociólogo: Preliminares Epistemológicas. Editora Vozes, 3ª Edição, Petrópolis/RJ, 1999.

**BRIDI, Maria Aparecida.** Ensinar e aprender sociologia no Ensino médio. São Paulo. Editora Contexto, 2009.

**CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de.** O Ensino de Sociologia como Problema Epistemológico e Sociológico. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/37592>

**DUBET, François.** A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. IN: Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.

\_\_\_\_\_. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor - Entrevista com François Dubet. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 1997, N95, Set/Out/Nov/Dez 1997, N96.

**GIOVANNI, Luciana Maria.** Educação, Escola e Desigualdade. In: REGO, Teresa C. (org.). Educação, Escola e Desigualdade. Editora Vozes, Petrópolis/ Revista Educação, São Paulo, 2011.

**MORAES, Amaury Cesar de.** Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

**MORAIS, Ana; NEVES, Isabel.** A Teoria de Basil Bernstein: Alguns Aspectos Fundamentais. Versão pessoal revista do texto final do artigo publicado em: Revista Práxis Educativa, 2 (2), 115-130 (2007). Homepage da Revista Práxis Educativa: <http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=praxis>

**MOTA, Átila.** Que sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. 2012.

**PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena.** Diferentes concepções do estágio obrigatório. In: GURIDI, Verônica Marcela; PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi (Orgs.). Experiências de ensino nos estágios obrigatórios: uma parceria entre a universidade e a escola. Campinas: Alínea, 2013. p. 17-38.  
<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44672>

\_\_\_\_\_. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez. 2004.

**PIMENTA, Selma.** O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? Depto. de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação da USP. Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995.

**SILVA, Ileizi.** Das fronteiras entre ciência e educação escolar. As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. SP, 2006.

**SPINK, Mary Jane.** Linguagem e produção de sentidos no cotidiano [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 72 p. ISBN: 978-85-7982-046-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

\_\_\_\_\_. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Copyright © 2013 desta edição on-line: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, ISBN: 978-85-7982-068-7. Ano da última edição: 2004, Editora Cortez. Ipanema – Rio de Janeiro – RJ.

**TARDIF, Maurice.** Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, N ° 13.

**WAUTIER, Anne Marie.** Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 5, n°9, jan/jun 2003, p. 174-214.

## **Apêndice**

### **Apêndice I**

#### **Questionário de Entrevista**

01. Existe diferença entre a sociologia como disciplina escolar e a sociologia acadêmica?

02. Suas aulas são marcadas por um tipo de visão sociológica mais específica que reflexiona algum tema que esteja envolvido ou faça militância? Como tuas convicções aparecem em sala de aula?

03. Como os alunos participam da construção do conhecimento sociológico em sala de aula?

04. Quais as tensões geradas entre o conhecimento sociológico e o conhecimento trazido pelos alunos em sala de aula?

05. Como você articula sociologia e o senso comum em sala de aula?

06. O contexto escolar influencia a construção do planejamento de aula e o desenvolvimento (andamento) deste planejamento?

07. Você percebe alguma influência por parte da instituição escolar (direção, colegas, professores, pais e funcionários) para a elaboração do planejamento didático e temas abordados em sala de aula?

08. Quais são os limites de liberdade para abordagem de temas diversos em sala de aula?

09. Como você percebe a influência que os conhecimentos específicos que adquirimos enquanto professores - que abrangem desde a organização, o planejamento, as estratégias didáticas, as avaliações, a busca de controle e autoridade, o estímulo a aprendizagem - sobre a construção do conhecimento sociológico em sala de aula? Como articular estes conhecimentos distintos?

10. Considere aqui temas polêmicos - e muitas vezes não consensuais - desencadeados pelas temáticas abordadas em aula, em que para tratá-los os conhecimentos sociológicos estão distanciados dos paradigmas fundados pelo senso comum. Quais as estratégias que você opera para manter o rigor sociológico em sala de aula e se é possível manter este rigor?

11. Como estagiários podemos cair em ciladas de uma sociologia espontânea sem perceber, como você mantém-se vigilante e como você busca a manutenção sociológica?

12. Considerando a sua experiência nos estágios, quais os conselhos que você daria aos colegas estagiários para que a construção do conhecimento sociológico em sala de aula seja significativo para os alunos?